

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

## **Diplomová práce**

Olomouc 2015

Bc. Kamil Grufík

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

## **Diplomová práce**

Bc. Kamil Grufík

Osobnost Přemysla Hausera a jeho dílo se zaměřením na didaktiku  
českého jazyka

Olomouc 2015

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

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 11. 6. 2015

.....

vlastnoruční podpis

### **Poděkování**

Tímto bych chtěl velmi poděkovat panu Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za jeho ochotu, trpělivost a poskytování cenných rad a informací.



# Obsah

Úvod .....	8
1 Osobnost Přemysla Hausera .....	10
1.1 Život .....	10
1.2 Vědecká činnost .....	13
2 Didaktika v pojetí profesora Hausera .....	15
2.1 Vyučování českému jazyku a jazykověda .....	15
2.2 Vyučovací metody .....	17
2.3 Pomůcky pro vyučování českému jazyku .....	19
2.4 Zvuková stránka jazyka .....	23
2.5 Pravopis .....	28
2.5.1 Pravopisná cvičení .....	29
2.5.2 Prověřování pravopisu .....	32
2.5.2.1 Diktát .....	32
2.5.2.2 Zásady diktování textu .....	33
2.5.3 Oprava pravopisných cvičení .....	34
2.5.4 Hodnocení pravopisu .....	34
2.5.5 Interpunkce .....	36
2.6 Význam slov .....	37
2.6.1 Synonyma .....	40
2.6.2 Antonyma .....	41
2.6.3 Mnohoznačná slova .....	42
2.6.4 Homonyma .....	42
2.6.5 Sousloví .....	43
2.6.6 Frazeologie .....	43
2.7 Slovní druhy .....	46
2.7.1 Ohebné slovní druhy .....	46
2.7.2 Neohebné slovní druhy .....	49
2.8 Skladba .....	52
2.8.1 Druhy vět .....	61
2.8.1.1 Druhy vět podle obsahu .....	61
2.8.1.2 Druhy vět; větné ekvivalenty .....	62
2.8.1.3 Věty záporné .....	63

2.9	První český slovník retrogradní a morfematický .....	63
2.10	Vyučování českého jazyka po roce 1989 .....	65
3	Rozdílnost názorů mezi profesorem Hauserem a dalšími odborníky .....	67
3.1	Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce? .....	67
3.2	Čeština = nuda? .....	68
	Závěr .....	69
	Seznam použité literatury .....	71
	Přílohy	
	Anotace	

## Úvod

Má diplomová práce se věnuje výrazné osobnosti české jazykovědy a převážně didaktiky českého jazyka, panu prof. PhDr. Přemyslu Hauserovi, CSc., který svým dlouholetým působením na půdě českého školství obohatil spoustu žáků, studentů a budoucích učitelů.

Důvodů, proč jsem si tohoto zajímavého a výjimečného člověka, badatele a pedagoga vybral, je hned několik. Profesor Hauser vždy patřil mezi přední odborníky, kteří celý svůj život obětovali učitelskému povolání a přinesli do vzdělávání českých občanů mnoho nového nejen v rámci teorie, ale především praxe.

Velmi bych chtěl poděkovat manželce pana Hausera, paní Zdeňce Hauserové, která mi poskytla spoustu cenných informací při osobní konzultaci a pověděla mi mnoho zajímavostí o svém manželovi, jak z profesního života, tak ze soukromí.

Pro pana profesora by se 16. dubna roku 2011 konalo krásné životní jubileum, devadesáté narozeniny, kterých se bohužel nedožil, zemřel náhle 10. března 2011. Za jeho života se nepodařilo sepsat ani jeho životopis, ani souhrn díla či jeho odborné a didaktické činnosti. Proto se mým hlavním cílem stalo přiblížit osobnost profesora Hausera a připomenout tak jeho důležitost. Mezi dílčí cíle patří seznámení s vědeckou činností, kterou se zabýval již od mladých let a u které zůstal až do poslední doby svého působení na katedře českého jazyka na Masarykově univerzitě v Brně. Jako odborník přispíval během celého života do mnoha jazykovědných knih, časopisů, sborníků a vydal nemalé množství didaktických materiálů včetně skript pro začínající pedagogy. Dále jsem si dal za cíl přednést didaktiku českého jazyka v jeho pojetí, protože jako veliký odborník dává rady, jak nejefektivněji naučit žáky dané učivo.

V jednotlivých kapitolách se zaměřuji na různé oblasti jeho života. Má práce je rozdělena na tři stěžejní kapitoly. V první jsem se zabýval jeho osobním životem, studii, pedagogickými začátky, prvními zaměstnáními, působením na Brněnsku a v Praze a nakonec jeho vědeckou činností.



Druhá důležitá kapitola obsahuje pohled na jeho didaktickou činnost. Zaměřil jsem se na základní otázku, proč je důležité vyučování českému jazyku a jazykovědě. Dále se zabývám vyučovacími metodami, jejichž ovládnutí pokládá profesor Hauser u začínajících pedagogů za nesmírně důležité, patří mezi ně například výklad učiva, předvádění názorných pomůcek, práci s knihou, cvičení a opakování, hodnocení a prověřování vědomostí a znalostí. Následuje oddíl o pomůckách, které se v Československém školství nejčastěji používaly a některé z nich se používají dodnes. Důležitá je pro výuku češtiny také zvuková stránka jazyka, s níž mívají žáci občasné problémy. Nesmí chybět obsáhlá kapitola o českém pravopise, do které jsem zařadil pravopisná cvičení, diktáty, problematiku interpunkce a jejich hodnocení. Zařadil jsem zde také kapitolu o významu slov, jež obsahuje synonyma, antonyma, mnohoznačná slova, homonyma, sousloví a náročnější frazeologii. Následuje část o slovních druzích rozdělená na ohebná a neohebná slova. Problematika syntaxe skýtá větné členy a jejich algoritmy pro úspěšné řešení, druhy vět a zvlášť také věty záporné. Další podkapitola tohoto velkého úseku pojednává o prvním českém retrográdním slovníku, který profesor Hauser doporučoval jednak jako pomůcku pro doplnění učiva, jednak jako metodickou příručku pro řešení morfemické analýzy. Poslední částí tohoto oddílu se stalo nové pojetí vyučování českého jazyka po roce 1989.

Třetí kapitola se zaměřuje na rozdílnost názorů profesora Hausera s dalšími předními odborníky na pojetí výuky českého jazyka. Nejprve se neshodl s profesorem Janem Průchou, který hovoří o profesoru Hauserovi jako o odborníkovi, který aktuální problémy češtiny nevidí a nemá snahu je z výuky odstranit, načež mu samozřejmě profesor Hauser s logickými argumenty oponuje. Druhá rozdílná myšlenka se týkala chyby a nudy ve výuce českého jazyka podle Albíny Měchurové.

Na závěr jsem pro ilustraci použil vybrané diplomy, řády a ocenění, kterých profesor Hauser získal za svůj život ohromné množství, ať už se jednalo o soukromý život a jeho záliby nebo o profesní stránku.

# 1 Osobnost Přemysla Hausera

Pan prof. PhDr. Přemysl Hauser, CSc., jeden z nejvýznamnějších představitelů bohemistiky, slavistiky a v neposlední řadě také didaktiky českého jazyka se narodil 16. dubna 1921 v Oslavanech u Brna. Byl to výjimečný člověk, vědec i učitel. Výrazná osobnost v pedagogické sféře, vysoce erudovaný odborník a příkladně pracovitý člověk s obrovským kulturním rozhledem a zaujetím pro práci učitele. Zemřel náhle 10. března 2011 ve věku nedožitých 90 let.

## 1.1 Život

Pan profesor Přemysl Hauser byl významným českým představitelem bohemistiky, slavistiky a didaktiky českého jazyka. Narodil se 16. dubna v roce 1921 v Oslavanech u Brna vrchnímu oficiálovi Filipovi Hauserovi a Justině Hauserové. V roce 1927 nastoupil jako malý chlapec povinnou školní docházku na obecné škole v Oslavanech nedaleko Brna, kterou roku 1932 dokončil. Poté začal studovat na reálném gymnáziu Jana Blahoslava v Ivančicích, kde v roce 1940 odmaturoval s vyznamenáním. Ve školním roce 1940 až 1941 navštěvoval abiturientský kurz při obchodní akademii v Brně. Od 15. září roku 1941 nastoupil do zaměstnání jako výpomocná kancelářská síla při výdeji potravinových lístků na obecním úřadě v Oslavanech. Na podzim roku 1944 byl určen na práci ve zbrojovce v Kuřimi a v prosinci téhož roku změnil zaměstnání a stal se horníkem v dole Kukla v Oslavanech. Zde pracoval do konce okupace. Od letního semestru roku 1945 začal studovat na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a zaměřil se na obor čeština a filozofie. Studia zdárně zakončil státní zkouškou v prosinci roku 1947. V roce 1949 předložil svou disertační práci na téma „Karel Sabina jako sociální myslitel“, která již poukazovala na počátky jeho pozdější vědecké činnosti spolu s prvními příspěvky v Listech filozofických z let 1947-1950. Po složení rigorózních zkoušek byl v březnu 1950 prohlášen za doktora filozofie.

Jeho pedagogická dráha započala v nynějším Jihomoravském kraji. Jako pedagog nastoupil nejprve roku 1948 na reálné gymnázium v Ivančicích. Čtyři měsíce poté byl povolán do vojenské služby, kde pobyl necelých pět měsíců. Na zákrok akčního výboru byl z reálného gymnázia přeložen na základní školu. Důvodem byla jeho činnost ve skautské organizaci. Potom postupně vyučoval na dalších základních školách, a to v Olbramovicích,

v Zastávce a nejdéle v Ketkovicích, kde i vykonával funkci zástupce ředitele. Na první ze zmíněných škol však dlouho nepobyl, jelikož musel odejít pracovat na půl roku jako horník na důl v Oslavanech. V této době byl totiž v těžké životní situaci a nemohl si proto dovolit bydlet daleko od svého trvalého bydliště. Zlomový bod jeho života přišel v roce 1954, kdy se rozhodl přihlásit na konkurz na Vysokou školu pedagogickou v Praze, kde byl na katedru českého jazyka a literatury přijat nejprve jako asistent. Od této doby se až do konce svého života věnoval vzdělávání nových pedagogů. Z asistenta se brzy stal odborný asistent pověřený vedením seminářů spisovné češtiny. Nedlouho po jeho nástupu do nové funkce, na kterou si po zkušenostech z předešlého gymnázia pomalu zvykal, se shodou různých okolností na katedře uvolnilo místo vyučujícího staroslověnštiny. Z velkého množství stávajících odborných asistentů katedry byl ovšem na dočasný záskok vybrán právě pan Hauser, neboť se jako jediný během svých vysokoškolských studií na filozofické fakultě prakticky s tímto jazykem setkal a mohl tedy o něm přednášet. Mezi studenty tohoto předmětu byla také jeho pozdější kolegyně, profesorka Radoslava Brabcová, s níž sdílel badatelské a učitelské zájmy.

Po reorganizaci se stal vedoucím katedry českého jazyka na pedagogickém institutu v Praze a po další zůstal na téže katedře pedagogické fakulty. V roce 1956 začal studovat v externí aspirantuře, kde úspěšně složil zkoušky a obhájil práci Slovtvorné zákonitosti obrozenské češtiny. V červnu roku 1964 mu byl udělen titul kandidát filozofických věd. O tři roky později se habilitoval pro obor teorie vyučování českému jazyku a poté byl zaslouženě jmenován docentem. Přednášel na vysoké škole, vedl semináře v interním, dálkovém a postgraduálním studiu. Vyučoval mluvnici spisovné češtiny, vývoj jazyka, teorii vyučování. Publikoval v odborných a metodických časopisech, ve sbornících a vydal několik knih jako autor i spoluautor. Zúčastnil se referáty na konferencích a sympoziích. Byl členem různých komisí pro vyučování českému jazyku, dále působil v komisy pro obhajoby kandidátských prací z teorie vyučování českému jazyku, školitelem tohoto oboru, členem komise v Komeniu aj. Od roku 1953 pracoval v autorských kolektivech učebnic českého jazyka pro základní a střední školy, vypracoval řadu posudků pro nakladatelství a oponentských posudků kandidátských a docentských prací. Je spoluautorem akademické *Mluvnice češtiny 1*, v níž zpracoval odvozování podstatných jmen.

Jeho odborné znalosti významně přispěly k prezentaci češtiny i mimo československý stát. V roce 1971 byl totiž vybrán ministerstvem školství z konkurzu na místo lektora českého

jazyka na filozofické fakultě v Lublani, kde přednášel český jazyk zvláště v konfrontaci se slovinštinou a dalšími slovanskými jazyky. Pobýval zde od 1. října 1971 až do 30. září 1974. Společně s Borisem Urbančičem a Aloisem Jedličkou se podílel na učebnici češtiny pro Slovincy, *Češčina*, která zde byla vydána, a přispěl také statí *Cesta a pouť* s podtitulem *Česko-slovinské paralely lexikální a slovtvorné* (1995). K této zemi měl velmi vřelý vztah, což mimo jiné dokazuje i článek *Moje seznámení se Slovinskem, Slovinci a slovinštinou*, který vyšel v časopise *Slovanský jih* v roce 2008. Sympatie k jihoslovanskému jazyku se projevoval neustále i v Čechách, jelikož nalezneme ještě další práce se stejným tématem. Tento středoevropský stát se mu nezapomenutelně vryl do srdce a spolu se svou manželkou Zdeňkou zde trávili společné chvíle o letních prázdninách.

Po návratu ze slovinské Lublaně se přihlásil na konkurz vypsáný na pedagogické fakultě v Brně, protože poměry na pražské katedře byly pro něj v té době neúnosné. Do Brna na univerzitu nastoupil 1. září roku 1975, kde byly ihned po jeho příchodu na katedru zahájeny volitelné semináře slovinštiny a kterou zde nakonec vyučoval přes více než třicet let. V roce 1982 byl opět povolán do Lublaně na tříměsíční studijní pobyt. Zprostředkovával, rozvíjel a utužoval tak česko-slovinské kontakty a mezinárodní vztahy a písemnými styky udržoval kontakt s předními slovinskými lingvisty, kupříkladu s profesorem Koroščem. Svou neutuchající spolupráci si vysloužil post předsedy Česko-slovinské společnosti a nakonec byl jmenován také čestným předsedou. Do důchodu odešel v září roku 1986. V roce 1991 byl jmenován profesorem na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Do února roku 1948 politicky organizován nebyl. V únoru mu byla k podpisu předložena přihláška do Komunistické strany Československa, která byla vydána všem učitelům s příslušným komentářem. Z komunistické strany byl však počátkem roku 1950 vyškrtnut a od té doby byl bez politické příslušnosti.

V roce 1947 se oženil s Marií Šalplachtovou, po narození prvního syna manželka zemřela. Podruhé se oženil v roce 1951 se Zdeňkou Hlavinkovou. S ní vychoval tři děti, společnou dceru Jarmilu a syna Zdeňka a z předchozího manželství syna Přemysla.

Jeho velkou láskou byla příroda. Zde rád trávil svůj volný čas s rodinou, velmi oblíbenou činností bylo rybaření, které provozoval nejen u nás, ale také v jeho milovaném Slovinsku. Další jeho srdeční zálibou byl skauting, kterému se věnoval po celý život. Již před

druhou světovou válkou a následně po jejím skončení se aktivně zapojoval do činnosti s mládeží v oslavanské skautské organizaci. Pokračoval i po roce 1968 a jako krajský funkcionář ještě po roce 1989.

Za svůj život získal četná vyznamenání a uznání (viz příloha).

## 1.2 Vědecká činnost

Jméno pana profesora PhDr. Přemysla Hausera, CSc. bylo vždy spojováno s neutuchající životní silou, svěžestí a nepolevující aktivitou jak po stránce vědecké, tak pedagogické. Je až neuvěřitelné, že se pan profesor dožívá tak významného životního výročí. Řadí se mezi nynější nejvýznamnější osobnosti bohemistiky a slavistiky, dále jeho odborná tvorba v didaktice češtiny i vlastní pedagogické působení.

Odbornost a zájmy pana profesora sahají do všech lingvistických disciplín, především pak lexikologie, morfologie, slovtvorby a syntaxe, studuje jazyk národního obrození, díky práci v dolech zaznamenává hornický slang Oslavan a okolí a neustále se věnuje didaktice českého jazyka. Za celé období, co působí v profesi pedagoga, píše učebnice, skripta, podílí se na tvorbě slovníku apod.

Jelikož byl profesor Hauser odborníkem v mnoha oblastech českého jazyka, je obtížné vyjmenovat všechnu jeho veškerou pracovní činnost. Soupis jeho prací navíc nebyl dosud vytvořen. Profesor Hauser se angažoval například v časopisech *Naše řeč*, *Český jazyk a literatura* a velký podíl své tvorby věnoval sborníkům fakult, přičemž své studie a stati zaměřoval na jazykovou výchovu a současný spisovný český jazyk. Mnoho let se prezentoval ve sbornících katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a jeho referáty byly přednášeny na častých vědeckých konferencích, kde byl považován za vysoce erudovaného odborníka. (Klímová, 2010-2011)

Mimo tyto odborné publikace je profesor Hauser známý především svými učebnicemi a didaktickým zpracováním učiva základních a středních škol v České republice. Profesor působil od druhé poloviny 50. let jako spoluautor mnoha učebnic včetně vypracování podrobných metodických příruček, které byly vydány v několikerém přepracování díky své oblíbenosti a aktuálnosti. Velmi žádanou prací se stala *Nauka o slovní zásobě* z roku 1980,

mezi vyhledávané tituly patří Hauserovy vysokoškolské učebnice a skripta, u studentů též oblíbené pro svou názornost, jednoduchost a stručnost. První díl akademické mluvnice češtiny z roku 1986, kde profesor prezentoval výklad o derivaci podstatných jmen, byla také velmi ceněna. Dále se zasloužil o vydání Skladby na základní devítileté škole 1973 a 1978, jako spoluautor se podílel na vytvoření učebnice Český jazyk v 6. – 9. ročníku – co mám umět z českého jazyka z roku 1996 a Cvičebnici českého jazyka pro 9. ročník z roku 1991.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se postarala pod vedením profesora Hausera o vydání jeho cyklu pracovních sešitů pro 6. – 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií pojmenovaných jako Čeština hravě. Připravil Slovník Jazykovědné školské terminologie v roce 2001. Na katedře z mnoha skript vytvořil v roce 1997 cvičení ze současného českého jazyka. Skladba. Učební texty Didaktika českého jazyka a slohu I. – III. svazek připravil v roce 1994 a do posledních let působení na katedře se pod jeho vedením vydávala stále nová didaktická skripta. (Uher, 1991-1992; Klímová, Minářová, 2007)

## 2 Didaktika v pojetí profesora Hausera

### 2.1 Vyučování českému jazyku a jazykověda.

Na úvod tohoto tematického bloku pokládám za důležité osvětlit názor profesora Hausera na vzájemnou spjatost pojmů český jazyk a jazykověda a jejich obsahů, které jsou probírány jako nezávislé jednotky v oblasti didaktiky češtiny, jednak v učitelských novinách, jednak v odborně se tvářících publikacích. Základní myšlenkou beze sporu je pohlížet na jazykovědu jako na skutečnost, bez níž by nebylo možné kohokoliv učit český jazyk a bez výuky češtiny by nebylo možné tuto vědu dále rozvíjet a diskutovat nad nově vznikajícími problémy v českém jazyce. Problémem může být naprostá neznalost problematiky didaktiky a vyučování a také vývoje jazykovědy v minulosti.

V České republice je český jazyk předmětem školní výuky u žáků, studentů i dospělých jazyk spisovný. Setkáváme se s ním všude, i když je samozřejmě ovlivněn prostředím kolem nás. Již malým dětem je zprostředkován pomocí literatury (prvotní ukolébavky, pohádky, básničky), starším pak kromě knih skrze televizi, film, publicistiku, rádio, divadlo a rozhlas. Běžná komunikace mezi lidmi, ať už v domácnosti či na veřejnosti, nám nabízí použití interdialektů a dialektů (ovšem nejvíce v moravských oblastech) a obecné češtiny. Již každý předškolák má určitou slovní zásobu tvořenou určitým dialektem, který si potom přenáší i do prostředí školy při zahájení povinné školní docházky. Cílem jazykovědy i českého jazyka je tedy právě tyto nespisovnosti co nejdříve odstranit a naučit se spisovným jazykem prezentovat sebe sama ve formě mluvené a psané, o což jde každému člověku ve své zemi.

Sama didaktika češtiny se přizpůsobuje aktuálním potřebám vztahu mezi spisovným a nespisovným jazykem a to v rámci obsahu, používaných metod a způsobu výuky. Veškeré vyučování je však založeno na zcela logické tezi, že je čeština pro děti jazyk mateřský, byť se v něm objevují zmiňované odchylky, a vychází se tedy z něj. Vyučující by měl dobře znát ty nespisovné jazykové útvary, které si s sebou přinášejí žáci do výuky, aby potom mohl žákovu neuvědomělou znalost spisovnosti převést na uvědomělou a dítě tímto směrem dál rozvíjet. Poté je už na jednotlivých učitelích, jak své vyučování pojmu a zda zohlední různé jazykové útvary ve vzdělávání dětí. Co ovlivnit nelze jsou učebnice, se kterými každá škola pracuje. Není možné vytvořit tolik různých učebnic a dalších didaktických pomůcek, aby odpovídaly

oblasti, kde je škola umístěna a tudíž brali v potaz nespisovné jazykové útvary dané lokality a snažily se je vhodnými typy cvičení eliminovat. (Hauser, 2000-2001)

V minulosti se mezi odborníky mnohokrát diskutovalo o tom, který styl spisovného jazyka by se měl ve škole jako jediný učit. Je nesmysl požadovat jen jednu úroveň a žáky tak ochudit o krásu české řeči. V odborné literatuře se spekulovalo o ponechání pouhého stylu hovorového, ten by ovšem jazyk velmi zúžil.

Podle zkušeností pedagogů, žáků i široké veřejnosti je obecně jazyková kultura českých žáků a studentů značně neuspokojivá. Léty došlo k omezení aktivního ovládnutí spisovného jazyka, především v mluvené formě nejen u žáků a studentů, ale i u samotných vyučujících. Jejich výuka totiž obsahuje jazykové nedostatky, tedy nevhodné a nepřiměřené prostředky při oficiálním projevu. Není se čemu divit, u pedagogů, jejichž hlavním oborem není čeština, se stále častěji objevuje názor, že je spisovnost pro jejich předmět nepodstatná, její dodržování je nudné a v podstatě není pro výuku podstatné. Pro jazykovědce a další odborníky je to ovšem viditelný signál, že se záměrně nedbá kultivovaného projevu a společenských norem. Žáci základních a středních škol v České republice mají potom velké obtíže při aplikování odborných jazykových znalostí, používání pravopisných pravidel a tvorbě jakýchkoliv slohových prací. I proto klesá jazyková úroveň u velkého počtu mladých usilujících o maturitu a u uchazečů o vysokoškolské studium, ať už se jedná o jazykově zaměřené studenty či naprosté nefilology. Správný vzor nezískávají čeští občané ani v médiích či v politických projevech, kde se i přední hlavy státu nadržují nutného a kultivovaného projevu, čímž dávají najevo lhostejnost k češtině jako národnímu jazyku.

Učitelé českého jazyka i jiných vyučovacích předmětů by proto měli daleko více dbát na dodržování jazykových norem a nenechat žáky napospas špatným jazykovým vnějším vlivům. Žáci by se měli dozvědět a alespoň okrajově umět využít také styl odborný a umělecký. S druhým zmíněným se setkávají v praxi běžně, převážně v beletrii, kterou si jsou schopni sami vyhledat třeba v knihovně, a setkávají se tak s novými slovy, slovními obraty, obraznými pojmenováními, syntaktickými konstrukcemi a obecně si obohacují slovní zásobu. Ve školním prostředí je ovšem častější styl odborný, se kterým se setkávají od počátku školní docházky ve všech vyučovacích předmětech a ve všech učebnicích, knihách a pracovních sešitech. Základem setkávání se s různými jazykovými styly se žák učí zvládat nejen český jazyk samotný, ale pomáhá mu též úspěšné vyučování v ostatních předmětech. Již v první



třídě jsou nejdůležitější dva předměty ČJ – čtení a psaní a M – počítání. Z toho musíme usoudit, že má čeština ústřední postavení v soustavě všech vyučovacích předmětů platných pro české školství. (Minářová, 2000-2001)

## 2.2 Vyučovací metody

Každá metoda je označována jako cesta k cíli. Jedná se totiž o cílevědomý a konkrétní postup, kterým se vyučující systematicky snaží v rámci vyučovacího procesu o dosažení daného výchovně vzdělávacího cíle. Učitel volí takové vhodné metody, které napomáhají k brzkému zvládnutí učiva, jejich výběr však závisí na cíli hodiny, obsahu učiva a individuálních zvláštностech žáků. V českém jazyce se využívá nejvíce těchto následujících metod:

- a) Výklad učiva.
- b) Předvádění názorných pomůcek.
- c) Práce s knihou.
- d) Cvičení a opakování.
- e) Hodnocení a prověřování vědomostí a dovedností.

**Výklad učiva** je prostředek prvotního seznámení žáka s novým učivem. Učitel nevyužívá výklad monologický, tedy přednášku, neboť je pro žáky druhého stupně základní školy tato metoda značně náročná a sdělované informace si nedokážou prakticky představit. Naopak volí výklad dialogický, tedy rozhovor, jehož cílem je vést žáky k přemýšlení a ke kladení otázek. Žáci nejprve čtou text v učebnici a sami vyhledávají a porovnávají jazykové jevy. Učitel může vést žáky ke správnému výsledku dvěma možnými postupy, indukci a dedukci. Ve vyučovacím procesu je používanější dedukce, která je založena na sdělení definice či pravidla, žáci poté tento postup dokládají konkrétními příklady. Výhodou je sice časová úspora, ale žáci sami nad problémem a řešením více nepřemýšlejí. Oproti němu indukce se zaměřuje na konkrétní příklady, ke kterým žáci sami vyvozují obecná pravidla a poučky na základě společných znaků a vlastností daného jevu, učitel by neměl do jejich myšlenkových pochodů výrazněji zasahovat.

**Názorné pomůcky** je vhodné zařadit do jakékoliv fáze vyučovacího procesu. Učitel nejčastěji využívá nástěnných tabulí, které žákům předkládají přehledy schémat, větných rozborů, slovní druhy apod. Je možné je použít pro indukci, neboť z názorné ukázky jazykového jevu mohou vyvozovat obecná stanoviska. Praktičtější se však jeví klasické a magnetické tabule, na kterých vyučující předkládá jednotlivé kroky řešení přímo před zraky žáka, tzn., že si žák uvědomuje konkrétní postup k tomu, aby vyřešil zadanou úlohu. Výhoda těchto tabulí spočívá například v rychlosti přesunu jednotlivých částí slov, tedy předpon a přípon, u morfematického rozboru či při rozboru vět, souvětí a větných členů.

**Práce s knihou** obnáší pomocné využívání učebnic jako je Stručná mluvnice, Pravidla českého pravopisu, výkladové slovníky nebo metodické příručky pro učitele. Každá jazyková učebnice je rozlišena pro daný ročník s vhodným výkladem, cvičeními, přehledy, případně ilustracemi a dělí se na část jazykovou a slohovou s množstvím témat a lekcí. S metodickou příručkou by měl každý učitel spolupracovat při svých přípravách na výuku, jelikož poskytují návody a rady k metodickému postupu a vhodnému členění učiva do dílčích hodin.

Každé **cvičení a opakování** musí být rozlišeno podle náročnosti a dosažených vědomostí žáků. Učitel může žáky zkusit dvojí formou, buďto ústně nebo písemně. Z hlediska obsahu rozlišujeme cvičení mluvnická, tedy tvaroslovná a skladební, dále pravopisná, lexikální, výslovnostní a slohová. Podle způsobu cvičení mohou být rozdělena na doplňovací, nahrazovací, obměňovací, produkční nebo diktát.

Pro každý vyučovací proces je velmi důležité, aby učitel neustále **prověřoval znalosti** všech žáků. Je nutné před zahájením výkladu nového učiva zkontrolovat, zda si osvojili učivo staré. Nejvhodnějším způsobem je rychlé orientační zkoušení, jehož nevýhodou je však nepřesný obraz o znalostech všech vzdělávajících se. Běžné je individuální prověřování, nezkoušení žáci musí být zaměstnaní jinou činností, aby nenapovídali, nenudili se a nevyrušovali. (Hauser, 1967)

## 2.3 Pomůcky pro vyučování českému jazyku

Co se týká učebních pomůcek ve vyučování, v mluvnici oproti ostatním předmětům nemáme tak široké využití, jejich výběr je omezen na přehledy jazykových jevů, zásobníky grafických záznamů pro výklad a procvičování a na zvukové záznamy pro omezené úseky učiva.

Profesor Hauser se ve velké míře zabýval využitím vizuálních pomůcek. Označují se také jako tabelární a jedná se o ucelené soubory různých nástěnných tabulí, které obsahují podpůrné materiály, tzv. aplikace. Pracují s nimi žáci prvního i druhého stupně a usnadňují tak nejen vyučujícímu výklad, ale i samotným dětem si rychleji osvojit učivo. Hlavním cílem jakékoliv nástěnné tabule, ať už je použita v jakémkoliv vyučovacím předmětu, je představit posluchačům návody a schémata, případně grafy, eliminovat tak časovou prodlevu, která nastává při zápisu učiva na tabuli.

Podstatné je si uvědomit, že tyto aplikace musí přejít do povědomí žáků jako jejich pomoc v předmětu a nejen jako vybavení učebny či dekorace na zdi. Pokud žáci nevnímají tyto pomůcky za důležité, nejsou tedy efektivní a žáci je sami při samotném výkladu nebudou správně vnímat. Měly by upoutávat jejich pozornost i mimo výuku českého jazyka. Učitel se musí snažit tabule neustále zapojovat do vyučovacího procesu a prakticky je využívat. Neměl by na ně pouze odkazovat a předpokládat, že se žáci sami ve svých volných chvílích na ně zaměří a seznámí se s jejich obsahem, natož aby z nich čerpali při samostatném domácím studiu. (Hauser, 1975)

Mezi základní aplikace patří kupříkladu pádové otázky, jejichž osvojení a pochopení principu je velmi důležité, neboť žáky vedou ke správnému skloňování ohebných slovních druhů. Zvláště jsou podstatné pro pravopisné a jazykové jevy, kde jednotlivé tvary mohou obsahovat buďto dublety (*1. p. páni/pánové, 3. p. pán/pánovi, 6. p. o městě/o městu*) nebo tvary, ve kterých se často vyskytují chyby (*5. p. soudce! místo soudče!, 3. p. kostem místo kostím, 7. p. s kostmi místo kostma, 3. p. městům místo městám, 7. p. ženami místo ženama*), dále slova, která představují u svého vzoru výjimku (*kámen, máti, den, kůň*) nebo pouze tvary určitých pádů (například 6. p. podstatných jmen mužského rodu v množném čísle *-ech, -ích, -ách*). Správné tvary či jednotlivé koncovky mohou být zvýrazněny barevně, aby si žáci učivo lépe zapamatovali. (Hauser, 2007)

Názorné nástěnné tabule jsou velmi vhodné při tvorbě morfemického rozboru. Žáci, kteří nejsou češtinářsky právě zdatní, mívají problémy s určením základového slova od slova odvozeného, natož pak s rozkladem slova na prefixy, sufixy a postfixy, například *nad-říz-en-ý, čist-ot-n-ý, velk-o-měst-sk-ý*. Proto jim pomůcka usnadní pochopení kořene slova a lépe si tak uvědomují, jakým způsobem vznikají v češtině odvozeniny a mohou se tak i lépe orientovat v určování slovních druhů (*list – listonož – listovní – listovat*). Další tabule předkládají přehledy všech slovních druhů, vedle podstatných jmen také druhy zájmen, číslovek a slovesné tvary a třídy.

Jelikož v českém jazyce dochází ke střídání hlásek při ohýbání slov, **morfologii**, žáci zjišťují, že se v některých případech musí změnit také kmen daného slova, například *střecha – střeše, noha – noze, léto – let, stůl – stolu, mráz – mrazu*. Žáci většinou u tohoto skloňování v mluveném projevu nechybují, protože se skloňováním se setkali již v útlém věku, ale při analýze a syntéze grafických záznamů mohou nastat chyby. Aplikace se využívají k nácvikům psaní souhláskových skupin, v čemž žákům pomůže opět morfemický rozbor, například *podhorský, dřívko, stavba, rybka, holičství*. Hláskové střídání se ve velké míře uplatňuje při tvorbě nových slov jakéhokoliv slovního druhu (například *dřevo – dřívko, školák – školačka*).

Nástěnné tabule zaměřující se na pravopis shrnují problematiku obohacování slovní zásoby, ukazují způsoby tvorby nových slov a slovních čeledí. Konkrétně u odvozování schéma popisuje základové slovo s jejími předponami, příponami a koncovkami, například *list – listina – listinný* aj. Učitel si může ze zásobníku aplikací vybrat různé afixy, například přípony *ryb-ník, les-ní, nov-ota*, předpony *do-stavět, nad-lesní, pra-les*, které je momentálně potřeba procvičovat.

Pro učivo syntaxe, tedy skladebního učiva, využíváme nástěnných tabulí, které znázorňují schéma větných členů s vyznačením závislosti na slovních druzích. Tyto údaje jsou základem pro náročnější pochopení stavby věty, a tak je nutné s žáky toto problematické učivo neustále procvičovat a opakovat. Další nedílnou součástí je porovnávání věty jednoduché a souvětí, znázornění poměrů v souvětí souřadném a výčet všech druhů vedlejších vět. Z druhého pohledu na učivo skladby, rozdělujeme věty podle obsahu a podle druhu podmětu (přehled jednočlenných vět a větných ekvivalentů). Nesmí chybět zvláštní samostatná nástěnná tabule na vedlejší věty příslovečné. Řadíme je odděleně ze dvou důvodů. Za prvé by se nevešly do celého schématu druhů vedlejších vět v českém jazyce a za druhé je

jejich určování pro žáky značně náročné a člení se na mnoho druhů, které se žákům při nedostatečném pochopení mohou snadno plést a mohou je tak nesprávně zaměňovat. (Hauser, 1975)

Velkou výhodou syntaktických tabulí je konkrétní, přesný a výstižný větný rozbor, kdy v rámci lineárního rozboru žáci přiřadí nad jednotlivé větné členy jejich druh (Po, Př, Pt, Pks/n, PU, D) a vyznačí čarami jejich vzájemné závislosti. Existují i aplikace se záznamem planimetrickým, kdy větné členy závislé zapisujeme na správnou nižší úroveň a spojujeme je s jejich řídicími členy na vyšších úrovních. (Hauser, 2007)

Pomocí aplikací můžeme ubírat či přidávat větné části, tím pádem se z věty rozvitě dostaneme až na samý základ holé věty. V opačném případě obohatíme větu o další větné členy. Nabízí se možnosti, jakým stylem vyučující nastíní žákům úkoly, zda bude pracovat pouze s větnými schémata, kdy například zaznačí pouze názvy větných členů: přívlastek shodný – podmět – přívlastek neshodný – přísudek – předmět – příslovečné určení a žáci sami vymyslí konkrétní větu, která bude pasovat do schématu. Popřípadě učitel může po žácích vyžadovat pouhé doplnění jednoho větného členu, například předmětu, příslovečného určení, doplňku. Žáci zvýší úroveň své práce tím, požadujeme-li po nich, aby si z nabízených možností vybírali vhodné materiály sami.

V tehdejší době bylo prvotním záměrem nakoupení zvláštních magnetických gum, které by přichytily materiál na magnetickou tabuli. K výrobě však nikdy nedošlo, a tak se dodnes řada učitelů spoléhá na feritové kotoučky, které nejsou jako pomůcka zcela vyhovující. Tyto potíže by vyřešila řádková tabule, na které se upevní papírky do lišt. Bohužel řada škol v tehdejší době toto vybavení nemělo. Postrádáme zde také přehledné uskladnění aplikací, proto didaktické zpracování ční před technickou vybaveností ve školách.

Na tabelární pomůcky volně navazují překrývací transparenty. Dochází k propojování statických tabulí s dynamickou aplikací. Probírané učivo učitel může rozdělit do tří fází. Až jejich vzájemným propojením dojdeme k výslednému schématu. Vyučující má v tomto ohledu volnou ruku, a tak se může sám rozhodnout, u které fáze se déle pozdrží či se k nim později vrátí. Pro učiva jako jsou tvoření slov a syntax je tato metoda jako stvořená. Při odvozování slov vycházíme ze slov základových a poté k nim připojujeme předpony, přípony a koncovky a v poslední fázi se doplní informace o způsobu odvození a název slovtvorných kategorií

odvozených slov. Překrývací metodu může učitel využít jak při výkladu nebo při procvičování, tak při opakování probraného učiva. Za výhodu překrývajících se transparentů považujeme didaktické zpracování, pestrá grafická úprava a využití třech barevných kombinací pro zdůraznění jazykových jevů. Nutno však dodat, že překrývací transparenty nenahrazují ani jednu výše zmíněnou metodu (tj. tabule, aplikace), ale všechny tyto pomůcky se navzájem překrývají a doplňují. (Hauser, 1985)

Všechny zmíněné prostředky (tabule, transparenty, většinou také aplikace) slouží jako pomůcka učiteli a jsou určeny především pro hromadnou výuku. Profesor Hauser z praxe uvádí, že je pro žáky také důležitou pomůckou pro pochopení učiva pracovní list. Výhodou takového materiálu je možnost cvičení v oblasti syntaxe, morfologie, pravopisu, kdy se zaměřujeme nejen na různou úroveň úkolů, ale předkládáme zde žákům cvičení pro hlubší zamýšlení či vyhledávání chyb a nepravidelností v českém spisovném jazyce. Vzdělávající se se zabývají různými doplňovacími cvičeními, přičemž podle systematickosti probírané látky postupují od jednodušších jevů k náročnějším. Řešení úkolů pracovního listu zaznamenávají na průhlednou fólii, díky čemuž mají pracovní listy trvalý ráz, lze je použít vícekrát a časová náročnost při plnění zadání se tak snižuje na minimum, neboť není potřeba celá cvičení vlastnoručně přepisovat do sešitu. Fólii lze použít vícekrát právě proto, že její materiál je snadno omyvatelný. V praxi se prokázalo, že jsou jakákoliv doplňovací cvičení pro procvičení učiva velmi důležitá, účinná a u některých jazykových jevů téměř nepostradatelná. Dalším kladem těchto pomůcek je rychlost kontroly, žáci si mohou stejné cvičení procvičit vícekrát opakovaně, a tak se mohou zaměřovat na jevy, se kterými mají stále problémy. Podle profesora Hausera byly chybějící fólie k vzdělávacím materiálům hlavním nedostatkem při výuce, protože výrobce je nedodával a všechny školy si je proto musely opatřovat samostatně.

Poslední metodou, jak přiblížit učivo žákům, jsou prostředky akustické. Dříve se využívaly zvukové nahrávky Československého rozhlasu, které mohli učitelé z této školní fonotéky využívat pro přípravy do hodin českého jazyka. Velmi důležitým faktorem pro použitelnost ve výuce se stalo technické vybavení školy, jelikož úroveň nahrávek s ním přímo souvisela. Je pochopitelné, že zvukových prostředků se ve vyučování využívalo méně než zrakových, k čemuž přispíval i fakt, že je poslechová metoda daleko časově náročnější oproti pomůckám vizuálním, které učitel použije v hodině kdykoliv je potřeba. Nejčastěji se využívaly nahrávky na magnetofonových páscích s ukázkami jednotlivých slovanských jazyků, českých a moravských nářečí či úryvky ze staré literatury o vývoji jazyka. Ke všem

těmto metodám a zmíněným pomůckám byly vydány metodické návody pro učitele s vysvětlením a výkladem učiva a doplňujícími informacemi k tématu. V praxi se tyto didaktické prostředky zapojují běžně do výuky, žákům pomáhají s názorností jazykového problému a vyučujícím pomáhají ve snadnějším výkladu. (Hauser, 1975)

## 2.4 Zvuková stránka jazyka

V českém jazyce rozeznáváme dvě formy projevů, a to formu zvukovou (mluvenou) a grafickou (psanou). Již od prvního vstupu dětí do školy je nejdříve seznamujeme se zvukovou, tedy mluvenou formou jazyka a věnujeme jí velkou pozornost. Všechny oblasti v naší republice mají svoji vlastní mluvenou formu: dialekty, interdialekty a spisovný jazyk. Už od prvního ročníku základní školy děti poznávají spisovný mluvený projev, bohužel žáci mají někdy zafixovanou nespisovnou formu jazyka, která se spisovnému jazyku poněkud vzdaluje. Díky mediálním prostředkům (televize, internet, knihy, noviny, časopisy a další) se děti seznamují se spisovným jazykem prostřednictvím pohádek, básniček, říkadel, písní, aj. Ve vyučovacím procesu bývá dětem vzorem především třídní učitel či učitelka, který (která) se snaží dovednosti spisovného jazyka u žáků rozvíjet. (Čechová, Styblík, 1998)

Stejně tak jako věnujeme pozornost spisovnému mluvenému projevu, snažíme se o to, aby úroveň pravopisu byla na stejně vysokém stupni. Naše společnost si vyžaduje vzdělané a připravené jedince, od kterých se očekává vystupování a jednání na společenské úrovni. Svými znalostmi a dovednostmi by měli umět veřejnost seznámit s daným programem, jejich kritikou, obhajobou a rozbořením. Velmi důležitý je obsah mluveného projevu, ale také to, jakým způsobem svůj projev podal před veřejností. Ve vyučovacích hodinách českého jazyka je důležité, abychom žáky vychovávali k výběru správných jazykových prostředků. V každém předmětu na základní škole by se měli vyučující věnovat mluvenému projevu žáků, a to nejen v hodinách českého jazyka (mluvnice, literatury a slohu), ale také v ostatních vyučovacích předmětech, jako jsou přírodopis, zeměpis, dějepis, občanská nauka, výchova ke zdraví a jiné. (Hauser, 1996c)

Souhrnný jazykový projev obsahuje vždycky všechny zvukové úkazy. Z hlediska didaktiky jej třídíme a jednotlivé složky zvukových jevů vyučujeme odděleně. Ve vyučovacím procesu seznamujeme žáky s některými zvukovými jevy při výkladech

mluvnických a lexikálních. Například při tvoření slov, v tvarosloví (morfologii) výslovnostní jevy ve vzniklých souhláskových skupinách, ve skladbě intonaci, důraz a pauzy. V pravopisných cvičeních vyžíváme zvukové podoby a grafiky, například *všichni – /fšichni/, pražský – /prašský/, denní – /deňi/, krev – /kref/, lehký – /lechký/ apod.* S tímto učivem se žáci seznamují již na prvním stupni základní školy, avšak komplexní obraz o zvukové stránce jazyka získávají žáci na druhém stupni základní školy.

V každé vyučovací hodině vyučující vede své žáky k tomu, aby se vyjadřovali spisovným jazykem. Jejich případné chyby opravuje a vysvětluje. Učitel žáky také upozorňuje na větší všímavost nespisovných výrazů. (Hauser, Styblík, 1991)

Ortofonie je nauka o správné výslovnosti hlásek. Ne všechny děti nastupující do prvního ročníku základní školy mají správnou výslovnost. U některých žáků se objevují odchylky od spisovné výslovnosti. Tyto odchylky dělíme na individuální, které se týkají jednotlivých žáků a skupinové, vyskytující se v určitých regionálních nářečích. Nářečím se vyjadřují nejenom dospělí, ale také děti, a proto je nutné velké pozornosti ve vyučovacích hodinách nejen českého jazyka. Vyjadřování nářečím je nespisovná mluva a měli bychom se jí vyvarovat, žáky opravovat a vést je ke spisovnému vyjadřování. Individuální odchylky – vady řeči by měli zaznamenat vyučující na prvním stupni základní školy a měli by rodičům doporučit návštěvu u logopeda. Pokud rodiče zanedbají vadu řeči u svého dítěte a vada stále přetrvává a žák postupuje do vyšších ročníků, měl by opět zasáhnout učitel a trvat na nápravě vady řeči, poněvadž vady řeči mohou dítě provázet až do dospělosti a činit mu velké obtíže například v zaměstnání. Děti často vyslovují špatně hlásky *r, ř*, sykavky, také hlásky *k, l*. Koktavost, překotnost a šeplavost bývají častými vadami řeči u dětí. (Hauser, 2007)

Do spisovné sféry projevu jazyka vnikají a zasahují nespisovné výrazy, které žáci s velkou oblibou užívají, a tak dochází ke skupinovým vadám. Přejíždí k nim z nářečí, obecné češtiny a popřípadě i slangu. Vyučující českého jazyka musí být v této oblasti jazyka velmi zběhlý, aby mohl žáky opravovat a případně odstraňovat jejich nedostatky. Je-li sám učitel z téhož regionu či oblasti jako žáci, musí být velmi obezřetný a uvědomělý, zda také nepodléhá nespisovným zvyklostem jazyka. Pokud žáci ve velké míře hovoří nářečím nebo obecnou češtinou, od jejich vyučujícího se vyžaduje velká dávka trpělivosti, neboť tato řeč žáků je velmi hluboko zakořeněna a pevně spjata s jejich okolím a obzvláště rodinným prostředím, ve které vyrůstají. Odchylky regionální mluvy od spisovné češtiny se týkají



především samohlásek, a to jejich kvality a kvantity. Největší a nejvýraznější odchylkou v kvantitě vnímáme u lašského nářečí, u něhož jsou jen krátké samohlásky. V oblasti, kde je lašské nářečí, musí učitel při svém projevu před žáky délku striktně dodržovat. Měl by po žácích vyžadovat a naučit je, aby sami vnímali a dodržovali délku při svém projevu. Výraznou pomůckou je procvičování pomalého a výrazného čtení a napodobování vzorových projevů z audio nahrávek. Správná spisovná výslovnost je také nutná pro pravopis, který se výslovností řídí. Ostatní regiony v naší republice se ve výslovnosti od spisovné češtiny v kvantitě moc neliší. Změny obvykle nastávají jen u některých slov, jako jsou například v českých nářečích: *lůže, pivo, tchyně, lékárna, lahev a další*, ve středomoravském nářečí je spíše krátká výslovnost slov: *blato, jama, lipa* a dlouhá kmenová samohláska v tvarech přičestí minulého: *dělál, volál, plakál*. Do spisovného jazyka prostupuje z běžné mluvy zkracování vysokých samohlásek *i* a *ú* v koncovkách jmen a sloves a v zakončení příslovcí, jsou to například *kopaci, ulici, ulicím, prosím, ulicích, potají; hradu, hradum, dolu*. V některých případech jsou i uprostřed slov: *polivka, plíšek, padesátník; hruza, vubec aj*. Kvalita samohlásek bývá také ovlivněna nářečním prostředím. V lašském nářečí rozlišují při výslovnosti *i* a *y*. Ve spisovném projevu bychom takové rozlišování hledali marně, protože sem nepatří. Pozor na kvalitu samohlásek *e*, *i*. V Jednotlivých českých nářečích a také v obecné češtině se vyslovují široce, blízko samohláskám *a*, *e*; ve středomoravském nářečí se samohláska *e* se vyslovuje úzce, blíže k *i*. Ve vyučovacím procesu musí vyučující po žácích vyžadovat řádnou artikulaci a neustálé procvičování. (Hauser, 1964)

Vyslovování souhlásek je ve spisovném jazyce i v nářečích stejné. Za připomenutí stojí například výslovnost souhlásky *l*, kde se v určitých východomoravských nářečích vyslovuje tvrdé *l* a přenáší se do spisovné mluvy, kde je to ovšem nesprávné.

Správná spisovná výslovnost se dotýká především souhláskových skupin. Rozdíl zaznamenáváme hlavně mezi zvukovou a grafickou podobou. Správnost psaní ovlivňuje také spisovná výslovnost. Velmi důležitý je výklad o spodobě znělosti. S tímto zvukovým jevem pro pravopis se žáci setkávali ve výuce pravopisu na prvním stupni základní školy. S hlubší problematikou daného učiva se žáci setkávají právě na druhém stupni základní školy. Procvičováním výslovnosti znělých hlásek se chvějí hlasivky, učitel názorně předvede přiložením hřbetu ruky na přední část krku nebo položením dlaně na temeno hlavy. Když žáci vyslovují znělé hlásky – cítí chvění, naopak při výslovnosti neznělých hlásek chvění necítí. Dalším příkladem je ucpání uší, kdy děti slyší při výslovnosti znělých hlásek hučení

v dutinách hlavy, protože se do uší přesouvá chvění hlasivek. Stejným stylem můžeme vyvodit párové souhlásky  $b - p$ ,  $d - t$ ,  $v - f$ ,  $h - ch$ ,  $z - s$ , apod. a hlásek pouze znělých, jedinečných:  $j$ ,  $l$ ,  $m$ ,  $n$ ,  $ň$ ,  $r$ . Souhláska  $ř$  je v určitém hláskovém okolí znělá: *řepa*, *dříve*, jindy neznělá: *tvář*, *třeba*. Znělé párové souhlásky se na konci slova mění v párové neznělé souhlásky a spodobu znělosti při setkání párových hlásek, které se odlišují znělostí: *kdo*, *vtom*, *prošba*. Platí, že o výsledku zvukové podoby rozhoduje vždy poslední souhláska ve skupině: spodoba je zpětná. Je důležité říci i to, že ve skupince souhlásek  $-sh-$  je správná výslovnost se zpětnou spodobou  $-zh-$ , také se spodobou postupnou (dle první souhlásky)  $-sch-$ : */zhoda/* i */schoda/*, */na zhledanou/* i */na schledanou/*; první výslovnost se používá na Moravě a druhá v Čechách. Znělé souhlásky mají dvojí výslovnost v předložkách  $v$ ,  $z$ , *před*, *pod*, *nad*, *bez* před slovy, které začínají samohláskou. Při výslovnosti s rázem – souhláska neznělá, je neznělá: */f' okně/*, */s' okna/*, */přet' oknem/* apod. Naopak výslovnost bez rázu je znělá: */vokně/*, */zokna/*, */předoknem/*. (Hauser, 1996a, 2007)

Mezi další jevy řadíme splývání hlásek ve spojení sykavek a zubnic  $ds$ ,  $ts$ ,  $dš$ ,  $tš$  v polosykavky  $c$ ,  $č$ : *lidský* - */lický/*, *dětský* - */děcký/*, *podšívka* - */počívka/*, *většina* - */věčina/*. Splynutí najdeme na spoji slovotvorného základu a předpony a přípony. Platí pro odvozování, a tak se vyučující zaměřují na problematiku výslovnosti v kapitole o tvoření slov.

I při odvozování (derivaci) se spojují dvě stejné souhlásky. Tyto zdvojené souhlásky najdeme na spoji předponovém: *poddaný*, *nejjemnější* i příponovém: *kamenný*, *krkonošští* a ve složeninách: *čtyrruční*, *půllitr*. Při vyslovování je většinou čteme jako jednu hlásku. Výjimku při výslovnosti tvoří jen významový rozdíl mezi jednoduchou a zdvojenou podobou, například: *podaný* – *poddaný*, *raci* – *racci*. U zdvojené výslovnosti je nutností i vyznačit stavbu slova: *nejjedovatější*, *bezzubý*, *oddaný*, *půllitr*. Také spojeno s předložkou: *nad domem*, *bez zubů*, *přes sebe*.

U pravopisu se nepodřizujeme zvukovým změnám, zachováváme stejnou grafickou podobu slova a staráme se o etymologický kontext. Pravopis napomáhá k příslušné výslovnosti jiných souhláskových skupin, ve kterých je zvukové zjednodušení nepřípustné. Je tedy třeba přesné výslovnosti shodující se s psanou podobou: *jablko*, *který*, *zvláštní*, *řemeslník*, *prázdný*, *prázdniny*. Na jejich striktní dodržování by měl učitel žáky upozorňovat.

Zvuková stránka věty obsahuje všechny jevy spojující syntaktickou stavbu a význam, dále také úkazy spojené s mluveným projevem a jsou velmi důležitou součástí pro jejich výraznost, zřetelnost a srozumitelnost. Žáci se seznamují s pojmem intonace – zvuková melodie věty, ta je důležitá pro obsah věty a pro postoj mluvčího ke sdělující skutečnosti.

Již od začátku jazykové výchovy učíme žáky obecným jevům zvukové podoby veškerých projevů, patří sem slovní a větný přízvuk, dále tempo a také důraz. Zpočátku se jedná jen o jakousi nápodobu modelového projevu. Ucelenější podoba přichází na řadu až v pozdějších ročnících základní školy. Učitel sleduje, zda žáci chápou vážnost těchto faktorů pro kultivovaný spisovný jazykový projev a jestli na něj nahlíží k jeho použití uvědoměle. (Hauser, 1964)

Ve vyučovací hodině o přízvuku učitel podává žákům výklad o přízvuku izolovaných slov i slov ve větném spojení. Ať už jde o spisovný jazyk nebo nářečí, přízvukové poměry se shodují. Výjimku tvoří pouze lašské nářečí, kde klademe důraz na přízvuk jinde, a to na předposlední slabiku slova, který má více jak dvě slabiky. Na tomto území naší republiky musí učitelé dbát a klást velký důraz na správné přízvukování u žáků při jejich nácviu. Správný nácvik u žáků je velmi důležitý a je potřeba ho neustále opakovat, aby došlo k odvyknutí nářečnímu přízvukování. Je to nesnadný úkol pro všechny a ti, kteří z tohoto regionu pocházejí, se ho nemusí zbavit nikdy. Slovní přízvuk se dělí na dva druhy, a to na přízvuk hlavní a vedlejší. Vyučující by měl žákům objasnit, že vedlejší přízvuk je fakultativní a je vázaný na básně. Například se s ním můžeme setkat v Erbenových verších:

U lavice dítě stálo,  
z plna hrdla křičelo...

Z pravidel musíme dbát na kladení přízvuku v předložkových spojeních. Tento jev platí u použití slova ve větě. Při spojení původní slabičné předložky a slova, je přízvuk vždy na předložce: ve škole, na cestě, před hodinou, pod střechou apod. U nepůvodních předložek přízvuk není: skrz les, dle rady, nebo jej mají a je i na slově: kolem domu, místo sebe, kromě Marie, atd.

Někdy ve větě krátká slova nemají vůbec žádný přízvuk, přiklánějí se k předchozímu slovu, tudíž jsou stálými příklonkami, například tvary zájmen se, si, mi, mě, tě aj.: volám tě,

*vrátím se, přeji si* apod., tvary slovesa být: *psal jsem dopis, mohl bys zůstat, přišel by pozdě.* (Hauser, 1999)

Na začátku věty nikdy nemohou stát stálé příklonky, vždycky až za přízvučným slovem. Ostatní slova se připojují ke slovu následujícímu. Nazýváme je předklonkami a hlavními jsou *a, i*: *bratr a sestra, město a vesnice* apod. Ztratit přízvuk mohou i další slova ve větě. Dochází u nich k příklánění nebo naopak k předklánění k dalším slovům s hlavním přízvukem a spolu s nimi utváří přízvukové takty: *Jen co to zjistím, ohlásím vám to.* Vyučující pracuje s žáky při přízvukovém rozboru textu, popřípadě na přípravě přednesu.

K přízvuku řadíme i důraz, neboť u něj dochází k zesílení hlavního přízvuku u významově důležitého slova. Používáme ho proto, abychom zesílili význam obsahu věty: *Byli to právě naši letci, kteří se o to přičinili. Za všechno vděčíme hlavně jemu.* Podobné věty může vyučující použít jako cvičení pro žáky, kteří správně vyznačí důraz ve větě.

K dalšímu bodu v jazykovém zvukovém projevu řadíme tempo řeči, a také klesnutí hlasu – pauzy. Tempo řeči a správné užití pauz je důležité při výrazném hlasitém čtení, ale též při mluvním cvičení z paměti a při zkoušení nebo reakcích žáků ve vyučovacím procesu.

Procvičování zvukové stránky probíhá bezprostředně v mluvené formě. Je také možné, aby vyučující využil písemné podoby, ale to jen za předpokladu, že bychom vytýkali rozdíly mezi mluvenou a psanou formou. Takové jazykové procvičování se prolíná celou vyučovací jednotkou, využíváme k němu každé volné chvíle. Komplexní osvěta o zvukové stránce jazyka slouží k posílení a uvědomění užití dílčích zvukových prostředků. Obzvláště by měl učitel v dětech pěstovat výrazné čtení. Splývavé a bezvýrazné čtení, nesprávná intonace u čtení otázek apod. by vyučující neměl trpět. Jako pomůcku můžeme využít vzorových audio nahrávek, vlastní učitelův projev či rozborů projevů žáků. (Hauser, 2007)

## 2.5 Pravopis

Pravopis neboli ortografie označuje souhrn pravidel o používání písmen, diakritiky a interpunkce. Zaznamenává do písemné podoby mluvený spisovný jazyk. Je shrnut do Pravidel českého pravopisu. Záměrem vyučování češtiny je tedy schopnost ovládat spisovný jazyk ve

formě ústní i písemné, proto je výuka pravopisu velmi důležitou složkou. Cílem pravopisného vyučování je ovládnutí pravopisu lexikálního, také tvarosloví a především skladby. Žáci se v průběhu výuky druhého stupně základní školy učí a neustále zdokonalují ve shodě podmětu s přísudkem a ovládají kladení čárek ve větě a souvětí. Žáci navíc plní významnou společenskou funkci, pokud se pravidly pravopisu řídí a ukazují tak svou míru vzdělanosti. Pravopis cizích jazyků se samozřejmě od českého liší, není však pravda, že je český obtížný. Například francouzština či angličtina nevyužívají jako v češtině tolik fonetiky, tedy že české hlásce odpovídá písmeno.

Z didaktického hlediska se pravopis rozlišuje na lexikální, tedy spjatý s podobou slova či jeho slovtvornou stavbou, a mluvnický zabývající se tvaroslovím a skladbou. Na prvním stupni základní školy by měli žáci umět základní pravopis aplikovat. Na vyšších stupních náročnější jevy procvičují a zdokonalují. Je důležité dbát na to, že se žáci nemají učit pravopis mechanicky z paměti, ale že k jeho úplnému pochopení je nutné disponovat určitými znalostmi slovtvornými, tvaroslovnými a skladebními. (Hauser, Styblík, 1991; Hauser, 2007)

### **2.5.1 Pravopisná cvičení**

K procvičování pravopisných cvičení existuje řada různých typů cvičení. Účelem prepisovacích cvičení je bezchybné přepsání učebnicového textu. Na základní škole, konkrétně na druhém stupni, je přepis spíše méně častým jevem, používáme ho u žáků se specifickými poruchami, jsou to kupříkladu dysgrafie, dyslexie. Žáci rozkládají daný text na slova, slabiky, hlásky a poté je zase skládají do jednoho celku, porovnávají části i celek. Zdánlivě se může tento přepis jevit jako nenáročná práce, ale pro děti se specifickými poruchami je tato práce náročná jako třeba diktát pro ostatní žáky. Úroveň jejich vykonané práce stoupá, když jsou sami schopni po sobě práci zkontrolovat a popřípadě v ní najít chyby. Prospívá to žákům do budoucího studia, kde budou nuceni opisovat různé texty a zápisy z tabulí, příruček apod. Není třeba, aby žák opisoval celý text, postačí, když vybere vhodnou pasáž se slovem nebo slovním spojením podle určitého pravopisného kritéria. Žák může pracovat samostatně jak doma, tak i ve škole. (Hauser, 2007)

Velmi rozšířeným procvičovacím typem cvičení jsou doplňovačky. Jsou žáky rychle vyplněny a učitel se tak nemusí dlouho zdržovat s diktováním slov či vět. U nás mají

dlouholetou tradici, a i když toto tvrzení není zcela prokázáno, tento typ doplňování je původem český, neboť ostatní národy užívali tento typ doplňování velmi skromně. Při sestavování doplňovaček může vyučující vynechat i celá slova, značíme je většinou pomlčkou. Značná výhoda doplňovacích cvičení je úspornost času, protože žáci doplňují pouze chybějící pravopisné jevy a nemusí se zdržovat s vypisováním celého textu. Má to však i své nevýhody, tou je například izolovanost, protože žák nepíše celá slova nebo věty, a tak se nevytváří správné navyknutí psaní. Po vypracování doplňovacího cvičení učitelem je nutné se zamyslet, jestli text s vynechanými jevy je pro žáky dostatečně srozumitelný. Obvykle se doplňuje jeden jev, málokdy dva, například malá a velká písmena a *i,í/y,y*. Cvičení mohou sloužit nejen pro průběžné opakování učiva, ale také k prověřování již probraného učiva. Můžeme je využívat k hromadné výuce, ve skupinách, ale i individuálně a doplňovat se mohou ve škole i doma, protože návod ke cvičením na jejich vyplnění je velmi jednoduchý (Malé, nebo velké písmeno? Doplňte *i,í/y,y*...). Snad jedinou nevýhodou je, že žáci obvykle nemohou psát přímo do učebnice, vyučující proto musí cvičení z učebnice nakopírovat nebo použít různých pomůcek jako jsou pracovní sešity nebo pracovní listy apod.

Náročnějšího rázu než pouhé doplňování jsou cvičení obměňovací neboli transformační. Pro jejich správné splnění musí žák považovat o celé souvislosti věty či textu. V úvodu v pokynech pro žáky bývá užíváno slov „Převeďte“, „Nahraďte“. Například: Převeďte tvary jednotného čísla do čísla množného (*Lampa se rozzářila x Lampy se rozzářily*); Nahraďte číslovky slovy a rozhodněte, kdy napíšete velké písmeno (*Král Karel ..... [IV.] vládl v Čechách ve ..... [14.] století*) apod. Do cvičení můžeme dát i slova v základních tvarech: jména v prvním pádě jednotného čísla a slovesa v infinitivu. Úkoly po žácích požadují například: Podstatná jména v závorce převeďte do náležitého tvaru (*Vlak do (Bratislava) jede až za hodinu*); Nahraďte infinitivy příslušnými tvary minulého času (*Všichni sportovci už (čekat) na start*) aj. Sem tam se také užívá „Uveďte“, například: Slova v závorkách uveďte v náležitých tvarech množného čísla. Můžeme se setkat s tímto typem cvičení také jako nahrazovacím a vymezují se odděleně. Zastávají široké spektrum využití v pravopisu. Učitel je může použít k hromadné, skupinové i individuální práci. Realizují se ústně i písemně, zadáváme je k vypracování ve vyučovací hodině i jako domácí úkol, slouží k procvičení a prověření úrovně žáků v pravopisu. (Hauser a kol., 2003)

Vysvětlovací cvičení jsou dalším důležitým typem. Žákům je předložen úkol a oni mají daný pravopisný jev vysvětlit, popřípadě dát do souvislosti. Například: Vysvětlete psaní

předložek *s*, *z* v uvedených slovních spojeních apod. Cvičení praktikujeme s žáky ve škole a většinou se provádí ústní formou, aby se mohla celá třída podílet na správném řešení. Vysvětlovací cvičení spojujeme s konstrukčními cvičeními. Cvičení se zakládá na schopnosti správně užít daný pravopisný jev. Například: Vysvětlete rozdíl v psaní slov *pil* – *pyl* a slova užití ve větách nebo vytvořte věty, ve kterých použijete příbuzná slova ke slovu být atd. Vyučující zadává žákům tento typ cvičení pro individuální práci doma i ve škole. Vysvětlovací cvičení lze také spojit s cvičeními vyhledávacími. Pro tento typ cvičení užíváme jednoslovné „vyhledejte“ no víceslovné „vyhledejte a vysvětlete“, „vyhledejte a odůvodněte“. Například: Vyhledejte ve větách slova s předponami *s-*, *z-* a pravopis odůvodněte. Cvičení tohoto typu provádíme s žáky hromadně ve vyučovací hodině a jde obvykle o ústní formu.

Po zvýšení mluvnických a pravopisných vědomostí žáků by měl vyučující žádat přesnější odpovědi a zdůvodnění. Například při psaní *i,í/y,ý* děti nejdříve uvádějí, zda jde nebo nejde o vyjmenované slovo, a nebo s ním nemá nějaký příbuzenský vztah. Postupem času by žáci měli být přesnější ve zdůvodnění odpovědi: ve slově pravice píšeme *-i-*, protože jde o příponu *-ice*; ve slově způsobil píšeme *-i-*, protože *-i-* je kmenová přípona sloves 4. třídy vzoru *prosí* apod. Zdůvodnění je velmi důležité proto, aby žáci při psaní nehádali a netipovali, ale uvědoměle zdůvodnili svou odpověď a k tomu je nutné neustále připomínat i další důležité poznatky z mluvnického učiva. (Hauser et al., 2007)

U starších žáků navštěvující vyšší ročníky, lze k procvičení použít tzv. korektury textu. Takové texty nenajdeme v žádné učebnici, neboť by se žákům mohly zafixovat do paměti, proto si sám vyučující pro žáky připraví daný text na tabuli nebo na pracovní list. Obvykle jsou označeny instrukcí „Opravte chyby“. Například: *Na výletě jsme se setkali s Francouzi a španěli* (*Na výletě jsme se setkali s Francouzi a Španěly*). Při sestavování tohoto typu cvičení musíme dávat pozor na přemíru chyb kvůli přesycení. Většinou se udávají jeden až dva jevy, například vlastní jména a interpunkce v souvětí. Cvičení slouží k procvičování i prověření znalostí žáků v pravopisu. Žákům činí jisté obtíže, a proto se provádějí ve skupinách nebo individuálně výhradně ve školním prostředí. Každá žákova oprava musí mít smysluplné odůvodnění. (Hauser, 2007)

## 2.5.2 Prověřování pravopisu

Psaný projev žáků vyučující sleduje v různých psaných dílech mluvnického nebo slohového charakteru. Musíme k němu přihlížet ve všech vyučovacích předmětech a ne jenom v českém jazyce. V žádném případě nesmíme být lhostejní k velkému množství chyb. To by v budoucnu mohlo žáky velmi negativně ovlivnit či poznamenat a došlo by u nich k vytvoření názoru, že pravopis je záležitostí pouze českého jazyka a nikoli ostatních předmětů, což by mohlo vést k obecnému podcenění pravopisu. (Hauser, 1967)

### 2.5.2.1 Diktát

Všechna kontrolní cvičení, která jsme uvedli výše, jsou optimální k prověření znalostí žáků v pravopisu. Zvláštní a jednou z nejobávanějších forem kontroly pro žáky je diktát. Je to ověřený způsob kontroly pravopisu. Z didaktického hlediska máme různé formy diktátů. Některé z nich neslouží pouze jako kontrola, ale jsou učeny k procvičování. Jsou to diktáty po přípravě sluchové nebo zrakové. V případě prvního příkladu jde o to, že učitel nejprve přečte text a poté se žáky probere jednotlivé pravopisné úkazy. V druhém případě žáci dostanou za úkol přečíst text sami ve škole nebo doma. Může jít o jakýkoliv text, který žáci poznali, například vybrané cvičení apod.

Diktáty bez přípravy mohou mít formy označované jako tvořivé a volné diktáty. První případ je, když žáci sami diktují věty, které vymýšlí. V druhém případě žáci obměňují učitelův diktovaný text. Dalším typem je autodiktát, kdy žáci píší text, který se naučili z paměti (například báseň). (Hauser, 1978a)

Kontrolní diktáty jsou nejčastějším a nejrozšířenějším typem. Jde o psaní bez přípravy, kdy žáci zapisují mluvený projev vyučujícího. Obsahem diktátu mohou být jednotlivá osamocená slova nebo postačí i krátká slovní spojení, dále celé věty, které spolu nesouvisí, a nebo také úplný souvislý text. O prvních dvou případech můžeme hovořit jako o pravopisně vydatnějších, neboť je zde více pravopisných úkazů. Psaní tohoto typu diktátu je pro žáky náročnější, může totiž u každého výrazu jít o jiný jev. U samostatných vět si zase musí žáci uvědomovat nový význam sdělení. V případě diktování jednotlivých slov si vyučující musí dát pozor, aby neužil žádný z homofonů jako například *výr*, *zpráva*, *Nová Ves* apod.



Jednotlivá slova diktujeme pouze jako jevy lexikálního pravopisu, nikoli jevy tvarosloví. Pro nahuštění pravopisných jevů je tento diktát pro žáky nesnadný, a proto nesmí být příliš dlouhý. Diktování souvislého cvičení je pro žáky z psychologického hlediska přijatelnější, protože se nemusí aklimatizovat na jiný obsah. Po mluvnické stránce je však chudší. Při diktátech výběrových využíváme obojí výhody předchozích typů, kdy vyučující čte celý text a žáci si zapisují jen určité jevy nebo části. Má ale i nedostatek, a to ten, že žáci si nemohou na konci cvičení zkontrolovat chyby, neboť jim chybí souvislosti. (Hauser, 2007)

### **2.5.2.2 Zásady diktování textu**

Při diktování textu je zapotřebí dodržet jisté zásady:

- 1) Nejdříve přečteme celý text a dle uvážení vysvětlíme méně užívaná slova.
- 2) Diktujeme po větách. Nejdříve ji přečteme celou a poté ji čteme po částech. Diktování učitel přizpůsobí věku a schopnostem žáků.
- 3) Při diktování správně artikulujeme, zachováváme pravidla spisovné výslovnosti, nezdůrazňujeme nadměrně pauzy ani i/y, s/z atd.
- 4) Během diktování vyučující sleduje žáky a jejich tempo psaní. Nepopochází po třídě, ale stojí před žáky.
- 5) Na závěr přečteme ještě jednou pomalu celý text.

Diktát připraví vyučující předem a usoudí, zda je jeho obsah a rozsah adekvátní k věku žáků. Texty můžeme čerpat z učebnice, kde jsou přímo zařazeny diktáty, dále z metodických příruček nebo ze sbírek diktátů a cvičení. Obsah by měl být žákům zřetelný a odpovídající jejich věku. Délku diktátu posuzujeme podle počtu slov. V nižších ročnících se pohybujeme okolo počtu 65-80 slov, u starších žáků je to potom okolo 120 slov. Není vhodné dávat zbytečně dlouhý diktát, neboť zapříčiňuje únavnost žáků a tím klesá jejich pozornost a více chybují. Náročnost se posuzuje dle počtu pravopisných jevů, které obsahuje, mluvíme o tzv. nasycenosti textu. V diktátě o sto slovech (asi o 15-20 větách) očekáváme, že bude 10-15 jevů u nižších ročníků a ve vyšších třídách zhruba 15-20. Rozhodně by v diktátě neměl být nadměrný počet jevů, tím by byl text přesycen. Takové texty působí nedůvěryhodně a nepravděpodobně.

Je obecně známo, že diktáty budí u některých dětí strach, a proto je nutné odbourat tzv. diktátovou psychózu psaním kratších a častějších diktátů a tím docílíme toho, že z diktátu se stane zcela běžná kontrola pravopisu. (Hauser, 2007)

### 2.5.3 Oprava pravopisných cvičení

Když žáci napíší pravopisné cvičení, je nutné jej opravit co nejdříve. Nejlépe ještě v té vyučovací hodině, kdy se cvičení psalo nebo popřípadě v hodině následující. Opravit cvičení si mohou žáci navzájem mezi sebou nebo sami, a to tím způsobem, že předčítají nahlas větu po větě a pravopisné jevy zdůvodňují. Důležitější cvičení však musí opravit vyučující sám. Kontrolní diktáty opravuje vždy jen učitel, nikdy ne žáci. Opravu chyb provádí podtrhnutím, nesprávnou interpunkci přeškrtnutím, chybějící vynechávkou. U vyspělejších a talentovanějších žáků může učitel cvičení opravit tak, že na konci řádku udělá značku a žák sám chybu vyhledá a opraví ji. Tímto u žáka rozvíjíme potřebu psaní bez chyb. Žáci provádějí opravu tím způsobem, že pod daný text napíší slovo, ve kterém chybovali. Důslednější vyučující si evidují chyby u jednotlivých žáků a v pozdějších opakovacích cvičeních dohlížejí na to, aby se u nich stejné chyby už neopakovaly. U starších ročníků můžeme žákům rozdat Pravidla českého pravopisu na procvičení a zároveň zkontrolování chyb. Učitel v určitém časovém úseku kontroluje pravopis diktátem. Po stránce pravopisné se hodnotí i slohové práce. (Hauser, Kneselová, Martinec, 1994)

### 2.5.4 Hodnocení pravopisu

Po stránce pravopisné hodnotíme pouze diktáty, slohová cvičení po stránce mluvnické i slohové. Na druhém stupni základní školy se ustálilo pravidlo, že se pravopisné chyby dělí na velké (hrubé) a malé. Vycházíme z jednoduché skutečnosti, že ne všechny chyby dosahují stejné závažnosti. Problém nastává ve chvíli, kdy váháme, co považovat za hrubou chybu. Ve škole se ujala jistá zvyklost, že za hrubou chybu se považuje chybné psaní *i, í/y, ý*, chyby ve velkých písmenech, v psaní *bě, pě, vě, mě*, v psaní předložek *s, z* a předpon *s-, z-, vz-*. Můžeme za ni považovat i chybné kladení čárek. Tato formulace je spíše obecná, a tak ji nemůžeme brát zcela vážně a trvat na jejím prosazení. Za relativně méně závažné chyby můžeme považovat množství samohlásek. Dalším kritériem pro hodnocení je didaktické

hledisko. Jde o to, že vyučující hodnotí jinak chybu v jevu, kterou žáci již dobře znají a jinak chybu, která je pro žáky nová a nebo se s ní ještě neseťkali. Proto nemůžeme přísně známkovat žáka z nižšího ročníku například v psaní velkého písmene u několikaslovného názvu. Učitel musí zvážit, jestli žák vynechal písmeno z nepozornosti či se mu záměrně vyhnul.

Pojem hrubá (velká) chyba je proměnlivá nejen mezi jednotlivými ročníky, ale také v jednom ročníku. Kupříkladu u starších ročníků hodnotíme chybějící interpunkci ve větě jako velkou chybu, ovšem u mladších ročníků ji považujeme jako chybu malou. Ale je zapotřebí dodržovat jisté hranice. Ty si musí každý učitel stanovit sám, neboť nejsou nikde oficiálně stanoveny. Z těchto slov jasně vyplývá, že je důležité mít na paměti, abychom neposuzovali každou chybu stejně podle zásady chyba jako chyba. (Hauser, 1991)

Složité úkol čeká učitele při opravování pravopisných cvičení, diktátů a slohových prací. Zde nejsou jasně dány normy a známkování se do jisté míry stává subjektivním úkolem. Existují pouze jisté stupnice k hodnocení jednotlivých cvičení, ale ve škole si vyučující musí vytvořit normu sám. Je proto třeba jednat uváženě a s rozmyslem. Není dobré si vytvořit hodnotící stupnici předem (dle počtu chyb). Až po výsledku práce se sestaví hodnotící stupnice. Určitá norma prací žáků musí být však splněna. Při opravování prací by učitelům pomohly standardizované a normalizované souhrny cvičení s označením hodnocení podle druhu a počtu chyb. Musely by však být velmi pečlivě připravovány a aktualizovány. Byla by zachována objektivita hodnocení. Je totiž prokázáno, že stejnou práci ohodnotí každý učitel naprosto odlišně.

V českém jazyce jsou pravopisné znalosti nevyhnutelnou nutností. Samozřejmě nemůžeme stavět prospěch žáka pouze na tom, do jaké míry ovládá pravopis, avšak není správné snižovat jeho podíl. Ovládnutí českého jazyka spočívá i v bezchybném psaní. Úroveň pravopisných znalostí je důležité posuzovat souhrnně a nahlížet tedy na veškerou psanou podobu u žáků. Často tomu tak není a vyučující pohlíží pouze na některé písemné úkoly (například známky z kontrolních diktátů). I úroveň celé třídy není lehké posuzovat. Nemůžeme se spolehnout jen na aritmetický průměr z diktátů nebo jen jedné kontrolní písemné práce. Odhalit ji můžeme valorizovaným předpisovým testem. Výsledky poslouží učitelům jen jako informační zjištění a ne jako názor na celou třídu. Psaní pravopisného cvičení je záležitostí jednotlivce a nikoli kolektivu. Test pomůže učitelům odhalit možné nedostatky

znalostí třídy. Vyučující si vede záznamy o každém žákovi a pozoruje, jak se orientuje v pravopisu, zda například nedochází k jeho zlepšení. Z toho je patrné, že výcvik v pravopisu musí být nepřetržitý a zásadový. (Hauser, 2007)

## 2.5.5 Interpunkce

Pravidla o interpunkci nám říkají, zda se jedná o konec věty, přímou řeč či zařazování čárek ve větách a souvětích. Už na prvním stupni základní školy se děti setkávají se znaménkem na konci věty. Když žáci zapisují mluvenou řeč, většinou vždy správně rozliší, zda zapsat na konci věty tečku, otazník nebo vykřičník. Při probírání učiva druhů vět učitel nesmí opomenout na jejich pojmenování. Žáci dobře ví, že se vykřičník nepíše jen v případě rozkazovací věty, ale také ve větách zvolacích: *Pepík je první! Hrnek je celý! Vyhráli jsme!* a při naléhavém rozkazu: *Nenahýbejte se z oken! Ustupte z cesty! Pospěšte si!*

Problematikou složitější je interpunkce přímé řeči. Základní seznámení probíhá již na prvním stupni základní školy, neboť s přímou řečí se žáci běžně setkávají při čtení knih. Především se procvičují případy s odlišným postavením uvozovací věty. Pro žáky jsou vytvořeny tematické tabule k procvičování s ukázkami jednotlivých příkladů přímé řeči. K ukázce patří i grafické znázornění:

S.....: „D\_\_\_\_\_ (! ?)“  
„D\_\_\_\_\_ , (! ?)“ s .....  
„D \_\_\_\_\_ (! ?)“ s ..... , „d \_\_\_\_\_ (! ?)“

Kde se píše čárka ve větě jednoduché a kde v souvětí se probírá společně s učivem poučení o stavbě těchto jednotek. U věty jednoduché učíme žáky psát čárku při několikanásobném větném členu: *Na svahu rostly duby, buky, habry a břízy.* Umístění čárek ve větě se týká i učiva o přístavku, volného přívlastku, samostatného větného členu, vsuvky, citoslovce. (Hauser, 1978b)

Žáci velmi často chybují v souvětích, do kterých jsou vloženy vedlejší věty, zapomínají totiž na psaní čárky na konci těchto vět, například: *Sportovci, kteří se zúčastní závodu, si vyzvednou startovní čísla.*

Též mezi hlavními větami spojené souřadnou spojkou, kde je věta vložená, činí žákům velké obtíže, a proto je nutné časté opakování této problematiky: *Těšili jsme se na babičku, a když nepřišla, byli jsme zklamáni.*

Při učení i procvičování interpunkce žákům vysvětlujeme a opakujeme vztah mezi stavbou věty a souvětím a interpunkcí. Vyučující neučí žáky jednoduššímu způsobu, že čárku mají psát před vztažnými výrazy a podřadicími spojkami. Učitel také nesmí opomenout důležitou věc a žákům říct, že se čárka nemusí psát všude tam, kde je v mluveném projevu pauza. To je důležité například při psaní diktátu. Skladebnímu pravopisu nevěnujeme takovou pozornost, jakou by si zasloužil, považujeme ho neprávem za ne až tak důležitý oproti znalosti psaní slov a tvarů. Je to velmi důležitá a nelehká část českého jazyka a ukazuje nám, jak žáci zvládají skladební učivo. (Hauser, 2003)

## 2.6 Význam slov

Učivo o slovní zásobě je tvořeno dvěma základními úzce souvisejícími kapitolami a těmi jsou význam slov a tvoření slov. Zvláštní postavení napříč jednotlivými tematickými celky zaujímá nauka o významu slov. Neboť se jedná o výuku jazyka mateřského, jenž žáci používají běžně, přičemž jeho úroveň odpovídá adekvátně jejich věku, schopnostem, potřebám a rozumové vyspělosti, významy slov žáci často znají z běžného života. Úkolem výuky je tedy především slovní zásobu žáků rozvíjet a zlepšovat jejich vyjadřování a projev, ale nejde pouze o rozšiřování slovní zásoby v kvantitativním slova smyslu, nýbrž i o uvědomění si přesného významu jednotlivých slov, vzájemných vztahů mezi nimi a následně účelného užívání těchto slov ve vyjadřovací praxi. Neméně významnou je i znalost stylových a emocionálních příznaků slov a s tím související procvičování aplikace těchto znalostí do vlastního projevu s cílem vyjádřit své myšlenky způsobem vhodným vzhledem k obsahu a cílům tohoto projevu.

S učivem o významu slov se žáci setkávají napříč celou školní docházkou. Následují očekávané výstupy výuky na prvním stupni:

- v 1. období - žáci porovnávají významy slov, zejména slova významu opačného a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená

- v 2. období - žáci taktéž porovnávají významy slov, ovšem nyní již slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová. (Hauser, 2007)

Žáci získávají veškeré znalosti postupně. Aby byla vytvořena správná znalost daného pojmu, dochází během vyučování nejprve k práci s jazykovým materiálem ve cvičeních, tedy přímo o praktickou zkušenost s významem slov. V dalším kroku je vyslovena jednoduchá poučka. Při výuce je doporučeno používat terminologii pouze omezeně, tedy jednotlivé jevy vysvětlovat pomocí českých termínů, či opisů (například slova souznačná jako slova se stejným nebo podobným významem). Toto praktické osvojení ve spolupráci s teoretickým vysvětlením jevů vytváří pevný základ pro znalost jednotlivých pojmů. Je potřeba využít každé příležitosti, kdy je s žáky možné procvičit porovnávání významů slov, poukazovat na jedné straně na jejich podobnosti a na straně druhé na jejich rozdíly, ovšem toto doporučení se netýká pouze výuky jazyka českého, ale učitel by měl tímto způsobem vést výuku i v jiných předmětech (zejména cizí jazyky, vlastivěda, přírodověda).

Jak již bylo zmíněno, nauka o významu slov provází žáky celou školní docházkou a ani na druhém stupni tomu není jinak. Znalosti, se kterými se žáci seznámili na prvním stupni, jsou dále rozšiřovány, doplňovány a prohlubovány. I zde se setkáváme s očekávanými výstupy založenými na předepsaném učivu (slovní zásoba a její jednotky a slohové rozvrstvení, význam slova, homonyma, synonyma), pro žáky druhého stupně jsou jimi: rozpoznání přenesených pojmenování, zvláště ve frazémeh.

Žáci se během učiva o významu slov také seznámí s užíváním slovníku jako naprosto nezbytné pomůcky. Již na prvním stupni základní školy by si žáci měli osvojit práci se slovníky, zpravidla jde o Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost a také slovníkovou část Pravidel českého pravopisu. Výuka cizích jazyků je doplněna o užívání slovníků překladových. Během používání slovníku jsou žáci poučeni o tom, jaké informace v nich mohou nalézt, jakým způsobem mají se slovníky pracovat a také jak se v nich orientovat (abecedně řazená hesla, výklad významu slov, gramatická část, výslovnost, původ, příbuzná slova, značky a zkratky). Slovníky v sobě skýtají řadu užitečných informací, jež žáci využijí během celého studia, proto je vhodné doplnit učivo o představení žákům i jiných druhů slovníků (slovník cizích slov, synonymický, frazeologický, terminologický). V literární výchově je jistě vhodnou pomůckou i slovník encyklopedický, slovník spisovatelů, literárních směrů apod.

Komplexnost a obsáhlost problematiky o významu slov, množství rozličných vzájemně se křížících vztahů, jež slova spojují, vyžaduje přesné vysvětlení základních pojmů spolu s objasněním použité terminologie a poukázáním na vnitřní vztahy mezi jednotlivými jevy. Jde o tzv. pojmovou síť, na níž je potřeba výklad učiva o významu slov založit. (Hauser, 1985a)

**Slovo** je základním pojmem učiva, s nímž se žáci setkávají od počátku školní docházky a jeho významu alespoň zevrubně rozumí. Na druhém stupni základní školy při tvorbě samotného pojmu je nutno klást důraz na dvojí stránku slova, jeho formu a především význam. Slovo je definováno jako skupina hlásek, zřídka hláska jediná, která má v jazyce ustálený význam.

S učivem o významu slova souvisí také vhodnost poukázat na souvislost s cizími jazyky, jež se žáci učí, neboť slovo běžně používané v jednom jazyce nemusí být slovem v jazyce jiném, neboť v jiném jazyce nemá žádný význam.

Očekávaným výstupem 2. období prvního stupně je schopnost žáků porovnat a třídít slova podle zobecněného významu, tedy uvědomění si pojmových významů jednotlivých slov. Je to právě seznamování se s novými pojmy, které u žáků vyžaduje mnoho dovedností, mezi nimi i určitou schopnost abstrakce, neboť samotné definování nových pojmů probíhá často na základě obecnějších kategorií.

Součástí očekávaných výstupů 1. období prvního stupně základní školy jsou rovněž vztahy nadřazenosti, podřazenosti a souřadnosti (tzv. **hierarchické vztahy**), ovšem v dalších obdobích se s nimi dále pracuje a schopnost tuto problematiku ovládat se stále rozvíjí a zdokonaluje. Výuku o hierarchických vztazích na prvním stupni lze demonstrovat následovně:

Žáci se učí vyhledávat souhrnná pojmenování pro řady několika slov (I.), dále také odlišit, které z uvedených slov do řady nepatří (II.), a vyjmenovat slova obecnějšího významu (III.)

- I. auto, motocykl, autobus, vlak - dopravní prostředky
- II. stůl, židle, umyvadlo, postel, skříň - nábytek
- III. strom - jabloň, třešeň, smrk...

Zvládnutí této dovednosti je stěžejní pro vytváření a správné pochopení pojmových vztahů a také pro porozumění podstaty tvoření slov. Znalost hierarchických vztahů se využívá i při definicích různých pojmů. Naprosto zřetelně lze toto pozorovat na následujícím příkladu (Hauser, 1985b):

<b>Vlak je</b>	<b>dopravní prostředek</b> <i>(nadrážené pojmenování)</i>	<b>pohybující se po kolejích.</b> <i>(rysy, jimiž se odlišuje od souřadných pojmenování)</i>
<b>Přívlastek je</b>	<b>větný člen,</b> <i>(genus proximum)</i>	<b>který závisí na podstatném jméně a blíže je určuje.</b> <i>(differencia specifica)</i>

### 2.6.1 Synonyma

Žáci na prvním stupni základní školy se se synonymií pomalu seznamují. Užívá se termín souznačná slova a děti se učí nahrazovat některá slova slovy stejného nebo podobného významu. Pojem synonymum se zavádí až na druhém stupni základní školy. Mladší děti se s tímto jevem setkávají spíše v praxi, podstatu se dozvídají v pozdějším věku.

U starších žáků na druhém stupni je dobré všimnout si synonym z pohledu slovních druhů. Největší pozornost na sebe věnují významové slovní druhy (substantiva, adjektiva, verba a adverbia), dochází k opomíjení gramatických slovních druhů. Proto je důležité žáky seznámit s faktem, že i tady synonymie existuje a je nutné na ni brát ohled a dodržovat přesnost vyjadřování:

*Přijdu, budu-li hotov.* (jestliže = podmínka)  
nesprávně: *když, až, jakmile* (= čas)

*Mimo mne tam nikdo nepřišel.* (kromě)  
nesprávně: *vedle, beze* (jiné významy)



Určitou pozornost věnujeme synonymům u substantiv, neboť žáci přesně neznají a někdy zaměňují obsah jednotlivých slov, která mylně označují jako synonyma. Častou záměnou jsou slova souznačná za souřadná, například: *K snídani jsme měli housky.* (rohlíky) *x chléb, vánočku, buchty s mákem.* (Hauser et al., 2001)

Navíc žáci posuzují významovost velice široce, tedy přiřazují slova ke stejnému významovému okruhu: *Jeli jsme na výlet autobusem x vlakem x lodí.* Při práci se synonymy dochází k problémům, kdy se žáci snaží uchovat celkový význam věty bez ztráty smyslu, ale významovou shodu většinou nedodrží. Učitel při procvičování synonym musí zařazovat takové typy cvičení, ve kterých žáci vyhledávají synonyma mezi izolovanými slovy, například *myslit, dělat, uvažovat, dovědět se, připomenout* a rozlišují významové znaky slov. Pro psaný i písemný projev žáka je významné uvědomovat si citové zabarvení synonym. Tvoří se proto synonymické řady, tedy výběr vhodného slova z různých možností. Vhodné jsou také úkoly, při nichž žáci vyhledávají špatně stylizovaná slova a vyhledávají pro ně slohově vhodnější synonyma. (Hauser, 2007)

## 2.6.2 Antonyma

Vedle synonym se žáci setkávají již na prvním stupni základní školy s antonymy. Neznají sice termín antonymum, ale velmi dobře chápou slova opačného významu. Setkávají se totiž se známými slovními protějšky, například *malý – velký, světlý – tmavý, noc – den.* Určování antonym probíhá na základě asociace u zadaných slov. Na druhém stupni jsou žáci seznámeni s pojmem antonymum, případně opozitum. Vyučující dbá na vnímání souvislostí antonymie se zápornem. U slovo tvorných antonym žáci tvoří slova pomocí záporné předpony, kupříkladu *kuřák – nekuřák, rozbít – nerozbít, plavec – neplavec.* Právě tato negativní slova potom ve větách fungují jako tzv. prostřední člen v antonymických slovních spojení a vět: *malý – nemalý – velký, pěkný – nepěkný – ošklivý.* Tento postup se nejvíce uplatňuje ve slohových cvičeních pro odstínění vyjádření. Pro žáky je ovšem obtížné vytvářet protiklady u abstraktních pojmů, protože je pro ně lexikální význam slova silnější než platnost slovního druhu, například: *lenost x pilný, nástup x vystoupit, příjem x vydávat.* U blízkých okolností a stavů dbáme na významovou přesnost: *smích – pláč X smích – smutek, radost – smutek X radost – pláč.* Proto žáky vedeme k tomu, aby antonymní dvojice tvořila vždy slova stejného slovního druhu: *příjem – výdej, dobrý – špatný, hodný – zlý.*

Při prohlubování znalostí o synonymech a antonimech žáci dospívají k tomu, že mnoho substantiv svůj protějšek nedokáže vytvořit. Adjektiva oproti tomu antonyma mají, můžeme však na ně pohlížet ze dvou rovin. Vyjádření krajností: *malý – velký, krásný – ošklivý, studený – teplý*. Druhým úhlem pohledu jsou protikladné dvojice vzniklé na základě mnohoznačnosti. Tzn., že jeden pojem může tvořit více antonymních dvojic: *ostrý – tupý (nůž) X ostrý – jemný (pokrm) X ostrý – mírný (vítr) X ostrý – matný (obraz)*. (Hauser, 2003)

### 2.6.3 Mnohoznačná slova

Mnohoznačná slova se také ve školní prostředí označují také jako vícevýznamová a žáci se s nimi setkávají již na prvním stupni základní školy. Žáci většinou s těmito jevy problémy nemívají, avšak na druhém stupni se setkávají s obtížnějšími abstraktními významy. Musí si uvědomovat, že významy mnohoznačných slov spolu určitým způsobem vždy souvisejí. V rámci literární výchovy se žáci učí rozlišovat obrazná pojmenování a dozvídají se o podstatě metafory a metonymie. Metafora je přenesení na základě vnější podobnosti a metonymie na základě vnitřních souvislostí.

	lidský
<i>jazyk</i>	řeč
	v botě, sněhový

Na základě významů těchto dvou pojmů by měli být schopni odlišit mnohoznačná slova od homonym, slov se stejnou formou, ale zcela jiným významem.

*Topit v kamnech X topit ve vodě*

### 2.6.4 Homonyma

Učivo o homonimech je obsahem výuky až na druhém stupni základní školy, prakticky je však procvičují již žáci v nižších ročnících, zvláště při psaní obtížných dvojic homofonů a vyjmenovaných slov, například: *bil – byl, mít – mýt, viset – vyset*. Žáci musí pochopit, že

homonyma označují dvě samostatná slova, která mají sice stejný tvar, ale jejich význam je úplně odlišný bez jakýchkoliv vnitřních souvislostí.

*zámek*      u dveří  
                 jako historická budova

*raketa*      vesmírná  
                 pomůcka

*koruna*      mince, měna  
                 královská  
                 stromu

## 2.6.5 Sousloví

Obtížnějším učivem žáků na druhém stupni základní školy může být sousloví, tzn. víceslovná pojmenování s ustáleným významem. Pro některé je problémem poznat ve větě sousloví, vytvořit jej a rozeznat od volného spojení slov, se kterým se setkávají od první třídy. Například: *střední škola X nová škola, hlavní věta X celá věta, desetinná čárka X zřetelná čárka*. Žáci by měli pochopit, že se slova v sousloví nedají zaměnit za synonyma a že se víceslovná pojmenování nedají dále rozvíjet. Běžně se setkáváme se souslovími, která jsou nahrazena jednoslovnými výrazy, většinou nespisovnými. Například: *základní škola – základka, výtvarná výchova – výtvarka, tělesná výchova – tělák, autobusové nádraží – autobusák*. (Hauser, 2007)

## 2.6.6 Frazeologie

Frazeologie je naukou využívající frazeologických jednotek (zejména přirovnání a rčení), díky nimž dochází k obohacení vyjadřování v popisu, charakteristice i vypravování. Již na prvním stupni v rámci literární výchovy jsou žáci seznámeni s obraznými pojmenováními a

rovněž přirovnáním a na konci základní školy by měli rozpoznat pojmenování přenesená, obzvláště ve frazémeh.

Rčení je jev, který lze definovat jako víceslovné obrazné vyjádření se slovesným základem. Pochopení správného významu rčení se odvíjí od věku konkrétních žáků. Rčení je založeno spíše na schopnosti abstraktního myšlení, které ale není u mladších žáků ještě plně vyvinuto, a tak u nich často dochází k doslovnému výkladu rčení a to na základě významů jednotlivých slov, z nichž je rčení složeno.

Schopnost správného pochopení rčení jde tedy ruku v ruce s rozvojem abstraktního myšlení, nicméně nemalou součástí je také určitá jazyková či praktická zkušenost žáků. Velmi často rčení, která znají, spojují se situací, během níž se s nimi setkali. Je nutné také dávat pozor na nechtěnou záměnu formálně podobných rčení, například *mít něčeho plnou hlavu X mít něčeho nad hlavu*.

Přirovnání je frazeologismem, jenž charakterizuje osoby, věci nebo jevy tak, že je srovnává s obecně platnými skutečnostmi. Například *bílý jako sníh, rychlý jako vítr*. Je potřeba klást důraz na ustálenost přirovnání a jejich obrazný charakter: *jako pytel blech tedy živý, neposedný*.

Přísluví je frazeologismem větné povahy, je tedy užíváno často jako samostatný větný celek a není zpravidla potřeba jej zapojovat do jiné věty. V rámci přísloví se setkáváme s obecně platnou mravní zásadou či poučením: *Všude dobře, doma nejlépe*.

Pranostiku je třeba chápat jako určitý výraz lidové moudrosti, která je založena na dlouhodobém historickém pozorování, vyjadřující zkušenosti s přírodními jevy v souvislosti s roční dobou. Většina pranostik je vázána na určité období nebo určitý konkrétní den v roce: *Medardova kápě čtyřicet dní kape. Svatá Anna - chladno z rána*.

Význam frazeologie spočívá především v její schopnosti rozšiřovat vyjadřovací prostředky žáků. Zařazení této materie do jazykové i slohové výuky umožňuje žákům rozvinout jejich abstraktní myšlení a následně tyto nabyté znalosti využít v jazykové praxi. Nutno také poukázat na skutečnost, že jednotlivé frazeologické jednotky jsou velmi často

nepřeložitelné do jiných jazyků, neboť doslovným překladem by ztratily svůj smysl. (Hauser, Kneselová, Martinec, 1994)

### Využití pojmů

Výklad jevů je opřen o určitou pojmovou síť, pomocí níž se žáci s jednotlivými jevy seznamují. Tyto jevy ovšem neexistují pouze samostatně, ale je třeba poukázat na jejich vzájemné souvislosti, neboť je to právě správné pochopení jejich interakce, díky kterému je následné užití jevů v praxi snazší.

Jde-li například o vícevýznamová slova, lze je vyložit pomocí vhodných synonym, nicméně každý význam může mít jiné antonymum:

	<b><u>synonyma</u></b>	<b><u>antonyma</u></b>
<i>pravý</i>	na pravé straně	levý
	pravicový	levicový
	správný, opravdový	nesprávný
	skutečný	falešný

Rovněž spojitelnost slova v různých významech se liší:

- orgán v dutině ústní (mlsný, ostrý, dlouhý)
- jazyk* - řeč (anglický, cizí, mateřský)
- věc jazyku podobná (utržený, sněhový, červený)

Aby bylo vyjadřování zpřesněno, je nutno si ujasnit i obecné významy jednotlivých slov:

*dole, nahoře, vpředu, venku* = místo

*dolů, nahoru, vpřed, ven* = směr

Znalosti o významu slov následně žáci využijí jak při komunikaci, tak v rámci slohové výchovy. Je tedy nutné je poučit i o expresivitě slov, o slovech citově zabarvených (hanlivých, lichotivých, zdrobnělých).

Mimořádnou pozornost je také vhodné věnovat obecným a vlastním jménům. Obecnými jmény rozumíme jedince, předměty a jevy, jež se shodují v jejich důležitých typických znacích (*žena, stůl, bouře*). Na druhé straně jména vlastní jsou natolik konkrétní, že umožňují rozlišit mezi jedinci téhož druhu (*Petr - Pavel, Alík - Azor, Labe - Vltava*). Je také možno doplnit o výklad o slovech vícevýznamových a jednovýznamových.

Během školní docházky se musí věnovat významu slov neustálá pozornost. Slovní zásoba dětí, které započínají školní docházku, je omezená. Tyto děti mnohých slov používají, nicméně jejich význam znají pouze zevrubně, či někdy některá slova používají nepřesně. V rámci neustálého vývoje vyjadřování žáků je více než nutné dále rozvíjet a zpřesňovat znalosti o významu slov, vždyť je to nakonec právě znalost významu slov v jazyce mateřském, která je jedním z předpokladů a pevných základů pro ovládnutí jazyka cizího a jeho slovní zásoby. (Hauser, Kneselová, Ondrášková, 1994)

## 2.7 Slovní druhy

Pro tuto podkapitolu čerpám z publikace Kapitoly z didaktiky českého jazyka z roku 1985, dále z Didaktiky českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ z roku 2007 a Slovníku jazykovědné terminologie k učebnicím českého jazyka pro základní školy z roku 2001 od profesora Přemysla Hausera.

### 2.7.1 Ohebné slovní druhy

#### Podstatná jména

Při studiu na druhém stupni jsou žáci blíže seznámeni s učivem o podstatných jménech. Toto učivo je rozšířeno o informace, že podstatná jména, která označují skutečnost vnímatelnou našimi smysly, jsou konkrétní (osoba, zvíře, věc), a na straně druhé podstatná jména, která označují skutečnosti, jež svými smysly vnímat nemůžeme, jsou abstraktní.

Některá podstatná jména se vyskytují pouze ve tvaru čísla jednotného. Zejména označení látky (například *voda, krev, mouka*) tedy podstatná jména látková. Dále také podstatná jména hromadná vyjadřující více věcí téhož druhu pohromadě lze nalézt pouze

v jednotném tvaru (*křoví, listí, obyvatelstvo*). Nicméně existují i podstatná jména, která nenalezneme v jiném tvaru než v množném - podstatná jména pomnožná (*dveře, Poděbrady, Vánoce*).

Žáci jsou též obeznámeni se skutečností, že podstatná jména se ve větách objevují ve formě podmětu (*vlaký odjely*) nebo předmětu (*nezapomeň peníze*). Ovšem to neznámá, že bychom se nemohli setkat s podstatnými jmény, která ve větách mají roli přísudku (*sliby chyby*), přívlastku (*způsob života*), příslovečného určení (*pojede na koni*) nebo doplňku (*bratra jmenovali profesorem*).

### **Přídavná jména**

Z nižších ročníků již žáci znají definici pojmu přídavné jméno (vyjadřuje vlastnost toho, co je označeno podstatným jménem a ptáme se na ně otázkami Jaký? Který? Čí?). Tuto základní definici spolu s rozdělením přídavných jmen na tvrdá, měkká a přívlastňovací je nutné zopakovat, aby bylo možno dále znalosti o těchto slovních druzích rozvíjet.

Učivo prvního stupně je naplněno procvičováním přídavných jmen jakostních, která vyjadřují např. barvy, rozměry, běžné vlastnosti. Od 4. ročníku se znalosti rozšiřují o přídavná jména vztahová (*lesní, otevřený, železný*). Materie druhého stupně se již věnuje spojování obou typů přídavných jmen se jmény podstatnými všech rodů a obou čísel, například *zlý pes - zlí psi, barevná sukně - barevné sukně, velké město - velká města*.

Učivo o tvoření slov a tvarosloví rozšiřuje pohled na přídavná jména o znalosti týkající se jejich stupňování. Zatímco přídavná jména jakostní se stupňují (*krásný, krásnější, nejkrásnější*), přídavná jména vztahová (*kovový, červený, zítřejší, loňský*) stupňovat nelze. Zesílení či zeslabení významu přídavných jmen lze také učinit různými příslovci: velmi, značně, málo, plně. Zajímavostí budiž skutečnost, že přídavné jméno rád/ráda/rádo se při stupňování v příslovce samo mění.

Problematiku tvarosloví je potřeba doplnit o skloňování přídavných jmen, tedy vyjádření různými tvary pád, číslo i rod dle podstatného jména, se kterým se pojí. Je také třeba poukázat na to, že v některých větách je přídavného jméno užíváno místo jména podstatného (například *Zraněného převezli do nemocnice*). Tyto případy se označují jako zpodstatnělá přídavná jména a jsou ve větách vnímána shodně, jako podstatná - tedy mají

stejně mluvnické kategorie a jsou totožným větným členem jako podstatné jméno, jež nahrazují. Přídavná jména mají ve větách postavení přívlastku (*střední škola*), jmenného přísudku (*voda je studená*) či doplňku (*Petr se cítil šťastný*). Ve tvaru jmenného přísudku po sponě můžeme nalézt jmenné tvary přídavných jmen (*Moje matka je opět zdráva*).

## **Zájmena**

Zástupná a významově až neurčená úloha zájmen je činí velmi obtížnými na rozeznání. Formálně si je lze splést se jmény přídavnými, například jaký, který, nějaký, každý apod. Nicméně díky jejich nevelkému počtu (asi 30) jsou žáci se zájmeny obeznámeni a rozpoznávají je ve větě s vyšší jistotou. Zájmena jsou ze své podstaty slovní druhy návstavné, neboť staví na slovních druzích základních. U zájmen je třeba dbát zvýšené opatrnosti, často se při jejich identifikaci chybí, ačkoli jejich výčet je konečný a dále se nerozšiřuje, jsou tedy snadno zapamatovatelná.

## **Číslovky**

Obecně vzato lze číslovky definovat jako slovní druh vyjadřující počet, vlastnosti a vztahy číselného významu. Jde o velmi snadno určitelný slovní druh, i přestože vykazuje tvaroslovnou nesourodost a různost syntaktických funkcí. Potíže lze ovšem zaznamenat při určování číslovek neurčitých, zejména proto, že žáci u nich postrádají právě ono číselné vyjádření. K číslovkám též patří jejich předložkové spojení (*po dvaceti, po několika*). Nutno zdůraznit, že číslovky bývají snadno chápány, ovšem je potřeba oddělovat číslovky a jiné slovní druhy, které se sice zdají být číslovkami, nicméně opak je pravdou (například podstatné jméno *většina*, zájmeno *všichni*, příslovce *více*). Číslovky mají spolu se zájmeny společnou tu vlastnost, že jejich počet neroste, jsou uzavřeným slovním druhem a nové číslovky tedy nevznikají. A dále totožně jako zájmena, číslovky jsou rovněž slovním druhem návstavným.

## **Slovesa**

Tento slovní druh se vyznačuje výrazným dějovým významem. Zvláštním způsobem jsou tyto slovní druhy i ohýbány - tzv. časovány. Co se sloves týče, je nutné vést žáky k tomu, aby byli schopni rozeznat, které slovesné tvary k sobě ještě patří, tvoří jeden celek, a které již nikoli (například v souvětí *Přemýšlel jsem o tom, že bych mohl do knihovny zajít už dnes*. Jsou tři slovesné tvary: přemýšlel jsem, mohl bych, zajít). Žáci jsou ve výuce na druhém stupni vedeni k rozšiřování znalostí získaných na prvním stupni, zejména tvarů podmiňovacího způsobu a opisného pasíva (*byl volán*).



Definice sloves je dále prohlubována o skladební úlohu těchto slovních druhů - v určitém tvaru být přísudkem: *pes štěká*, v neurčitém tvaru být podmětem: *lhát se nemá*, předmětem: *neumím vařit*, příslovečným určením: *odjel do Velké Británie pracovat*, doplňkem: *slyšel jsem ho mluvit na chodbě*.

## 2.7.2 Neohebné slovní druhy

Výuka na druhém stupni poskytuje prostor k plnému poznání slovních druhů neohebných, zejména různých druhů předložek, spojek a částic, jejichž znalosti jsou dále rozšiřovány. Je vhodné upozornit žáky, že při pochybnosti o povaze konkrétního slovního druhu, lze tuto odstranit použitím slovníku a vyhledáním potřebného údaje. Znalost práce se slovníkem je užitečná především u slov, u nichž došlo ke změně a přísluší k jinému slovnímu druhu, než tomu bývalo dříve (například slova *ano*, *ne* náležela k příslovcím, dnes jsou ale přiřazena k částicím).

### Příslovce

Jejich znalost je velmi důležitá pro skladbu, ve větách totiž hrají základní úlohu a to být příslovečným určením. Stejně jako skladební funkce, dělí se dle významu na příslovce vyjadřující okolnosti místa (*doma*, *domů*), času (*včera*), způsobu (*rychle*, *dokonale*). Abychom byli schopni konkrétní příslovce podřadit pod určitý význam, využíváme k tomu otázky typu *kde? kam? odkdy? jak?*. Ač se některá slova na první pohled mohou zdát být příslovci, musí být upozorněno na jejich užití v kontextu, teprve potom lze určit s jistotou, zda slovo je příslovcem či nikoli. Existují totiž slova (*proti*, *vedle*, *mimo*), která mohou být jak příslovci, tak předložkami:

Seděl *proti* mně. (předložka)

Při hlasování byl *proti*. (příslovce)

Položil brýle *vedle* knihy. (předložka)

Položil brýle *vedle*. (příslovce)

Příslovce jsou slovní druhy, jejichž stupňování je odvozeno od přídavných jmen jakostních (*rychle-rychleji-nejrychleji*, *vysoko-výše-nejvýše*), která žáci spolu s učivem o tvoření slov a tvarosloví znají již z předešlých ročníků. Dále je také třeba procvičovat příklady, ve kterých dochází k demonstraci jevu vytvoření příslovce z jiných slovních druhů v

různých tvarech: *kolem, ráno, večer*, ve spojení s předložkami (spřežky): *nahoru, vlevo, dohromady, uprostřed*, ve spojení slov: *letem světem, křížem krážem, sem tam*. Správné určení konkrétního slova jako příslovce má i význam v pravopisné oblasti, a to zejména dle významu odlišit, zda se jedná o předložkový výraz, či o příslovečnou spřežku. Pomůckou budiž skutečnost, že do předložkového výrazu je většinou možné vsunout přívlastek a spřežku lze nahradit jiným příslovcem. Například: *Díval se na (vysokou) horu. x Díval se nahoru (=vzhůru)*. V pochybnostech je doporučeno užít Pravidel českého pravopisu.

## **Předložky**

S předložkami se žáci seznámili již na počátku školní docházky, neboť je využívali při nácviku psaní (předložka je slovním druhem, který se píše odděleně od slova, nicméně s ním ale tvoří ve výslovnosti jednotu). Předložky jsou tedy považovány za slovní druh nesamostatný, protože jsou vázány na podstatná jména. Zpočátku se žáci seznámí s předložkami vlastními (*nad, ke, v*), druhý stupeň rozšiřuje znalosti o předložky nevlastní, které mohou být v jiné větě jiným slovním druhem. Předložky jsou z velké části tvořeny z podstatných jmen (*kvůli*), ojediněle ze sloves (*vyjma*). V poslední době teorie považuje za předložky i celá předložková spojení, která se mohou sestávat ze dvou ale i tří slov: *za účelem, se zřetelem k, nehledě na, na rozdíl od*. Znalost těchto druhů předložek je velmi důležitá pro skladbu vzhledem k tomu, že předložky nikdy nevystupují jako samostatný větný člen. Tedy i pro pravopis je důležité si pamatovat, že složené předložky (například *zpod větví borovic*) se píše dohromady jako jedno slovo. Větší pozornost se předložkám během výuky nevěnuje, neboť si jejich znalost žáci osvojují postupně během zvyšování povědomí o mateřském jazyce.

## **Spojky**

Významnou úlohu hrají spojky především ve skladbě, jejich úkolem je slova a věty spojovat a naznačovat kvalitu takového spojení. V nižších ročnících se žáci seznámili s těmi nejpoužívanějšími spojkami jako jsou *a, ale, když, že* a jejich základním úkolem. Spojky se také užívají pro spojování větných členů (*krátký, ale obtížný úkol, bratr a sestra*). Učivo je založeno na znalosti spojek souřadících (u vět hlavních) a podřadících (u vět vedlejších) a dále je rozšířeno o významové rozlišení na spojky časové, důvodové, důsledkové, slučovací atd. To vše spolu tvoří pevný základ pro jazykový výcvik slohový a komunikační. Spojky ovšem nemusí být tvořeny pouze jedním slovem, setkáme se i s dvouslovnými jako například

*ba ani, a proto* a navíc ještě se spojivými dvojicemi *ani-ani, bud'-bud', bud'-anebo, nejen-nybrž* aj.

Pozor také musíme dávat na souvětí začínající vedlejší větou se spojku na začátku: *Když bude zítra hezky, půjdu hrát golf. Aby koupila i ovoce, to ji vůbec nenapadlo.* V těchto případech si lze lehce splést spojku s částicí. Slova *když, aby, že* jsou v těchto případech spojky, neboť spojují věty v souvětí. Spojky se také vyskytují ve větách, v nichž je vedlejší věta plně osamostatněna: *Dal si předsevzetí, že nebude kouřit. Že bude zdravě jíst. A že bude cvičit.* Spojky, které zajišťují textovou návaznost a mohly by být spojeny s předcházející větou nebo souvětím a tvořit tak jeden celek, patří mezi tzv. konektory.

### Částice

Tento slovní druh vyjadřuje vztah mluvčího k obsahu věty nebo její části. Ve většině případů uvozují samostatné věty - *ať, kéž, asi, sotva, teprve*. Částice jsou funkčně navázány buď na slovo, zejména sloveso, nebo na celou větu a vyskytují se na začátku, na konci i uvnitř vět. Častým způsobem jejich rozpoznání je skutečnost, že se na tento slovní druh nelze zeptat otázkou. Učivo se spíše zaměřuje na částice přací *ať, kéž, necht'*, ty ale mohou vystupovat i jako rozkaz (*Ať to nerozbiješ!*). Materie musí být také doplněna o procvičování částic, které nestojí na počátku věty, například zdůrazňovací (*ovšem, jistě, již*) a postupně znalosti rozšiřovat i o další: modální (*asi, snad, možná, prý*), citové (*však, bohužel, copak*), kladné (*ano, ovšem*), záporné (*ne, nikoli/v*). Rozpoznání slovního druhu částice je významné pro skladební rozbor, neboť částice nikdy nelze určit jako větné členy. Například *Odpoledne se asi půjdu koupat. V potoce žijí hlavně pstruzi. S žáky je také nutno provádět cvičení, díky nimž se naučí rozpoznávat částice od spojek, zájmen a příslovcí.*

Například:

*Přijel na poslední chvíli, ale začátek představení ještě stihl.*

SPOJKA

*Ale to jsou k nám hosté!*

ČÁSTICE

*Stůj chvíli klidně!*

PŘÍSLOVCE

*Můžeš se na mě klidně obrátit o pomoc.*

ČÁSTICE

*Poděj mi to pravítko!*

ZÁJMENO

*To dnes prší!*

ČÁSTICE

Ve vyšších ročnících se určuje slovnědruhov<sup>á</sup> platnost slov *aby*, *kdyby* a je kladen důraz na příklady, kdy jde o spojky, například *Napsal mu, aby ho čekal v úterý. Kdyby zítra nepršelo, jeli bychom na výlet*, a kdy jde o částice, například *Aby tak nepřijel! Kdyby už byly prázdniny!*

Základní podoba spojek a částic *aby*, *kdyby* se užívá ve spojení se slovním tvarem 3. os. j. nebo množ. č. Ve spojení se slovesem v 1. a 2. os. se užívá tvarů *abych*, *kdybych* / *abys*, *kdybys*. Typickým příkladem částice je slovo *ať*, nicméně i toto slovo může mít funkci spojky (*Vyříd' mu, ať se snaží svoji obhajobu napravit, nebo Ať se stane cokoli, já tě neopustím.*)

### Citoslovce

Tento slovní druh vyjadřuje pocity, výzvy, nebo označuje zvuky. S touto definicí a základními příklady se žáci setkají již na prvním stupni. Učivo druhého stupně je již věnováno rozlišení citoslovcí na ty, které vyjadřují city (ach, brrr, ouvej) a vůli (na!, hle!) a na ty, které napodobují různé zvuky (bác, bum, prásk) a hlasy zvířat (mňau, haf, vrkú). V rámci učiva ze skladby jsou tyto vědomosti doplněny i o fakt, že citoslovce nebývají samostatným větným členem. Potíže s určením citoslovcí žáci většinou nemají, nicméně je nutné pečlivě odlišit přechody slova z jednoho slovního druhu do druhého:

*Měl ze zkoušky hrůzu.*

*Je mi hrůza (strašně) při tom pomyslení.*

*Hrůza, hoří les!*

PODSTATNÉ JMÉNO

PŘÍSLOVCE

CITOSLOVCE

Citoslovce jsou slovními druhy, které z hlediska pravopisného oddělujeme čárkou, případně vykřičníkem (*Haló, kde jste?*).

## 2.8 Skladba

V této podkapitole čerpám z publikací profesora Hausera, Skladba na základní devítileté škole z roku 1973 a 1978, Jazykové rozbory z roku 2001, Cvičení ze současného českého jazyka z roku 2002, Základy skladby češtiny z roku 2003 a ze staršího společného díla Přemysla Hausera a Františka Uhera, Cvičení z lexikologie, syntaxe a stylistiky z roku 1989.

Již děti na prvním stupni základní školy se setkávají se základy skladby, učí se, co je to věta, souvětí, podmět a přísudek. Dále se vyučuje shoda podmětu s přísudkem, druh věty podle obsahu a interpunkční znaménka pro ně, pro jednoduché situace oddělování jednotlivých vět v souvětí.

Obsahem učiva syntaxe je vysvětlení skladebních pojmů, stavby věty jednoduché, výkladu větných členů, specifík ve větném členění, vyjádření záporu, pořádku slov ve větě, výkladu o stavbě a různých druzích souvětí. Podle důležitosti a obsahu složek seřazujeme didaktické učivo.

Už na začátku učiva o skladbě žáky učíme, že věta je základní skladební jednotkou. Problém může nastat s její definicí. Někteří jsou dokonce toho názoru, že definice věty je natolik obtížná, že ji vynechávají a žáky s ní neseznámí. To je ovšem mylný pohled. Traduje se klasická definice, že věta je slovy vyjádřená myšlenka, později je však nutné rozšířit a doplnit informace o důležité znaky, které jsou:

- a) Obsahová uzavřenost spočívající v jednom sdělení:

*Stíny stromů směřují dopoledne k jihu.*

- b) Zvuková uzavřenost vyznačená intonací:

*Oheň osvětloval v noci místo před jeskyní.*

- c) Mluvnická uspořádanost vyžaduje určité pořadí větných částí i určité tvary ohebných slov. Není tedy větou takový pořad slov:

*Oheň v místo osvětloval noci jeskyní před.*

Ani spojení základních tvarů slov:

*Oheň osvětlovat v noc místo před jeskyně.*

Takových příkladů využijeme při vysvětlování konceptu věta.

- d) Modálnost, která vyjadřuje stanovisko mluvčího ke skutečnosti, je přítomna v každé větě a vyjadřuje oznámení, otázku, přání, rozkaz...

Mluvnickou jednotkou je věta, výpověď je jednotka sdělovací. Je možné ji vyjádřit větou, souvětím nebo nevětně (například: *Pomoc!, Nastupovat!, Haló!*).

Hlavním úkolem vyučování skladby je, aby žáci uměli poznat stavbu věty a souvětí, využívali těchto znalostí, porozuměli smyslu vět a souvětí. Důležitým pojmem je skladební neboli syntaktický vztah, z toho vychází veškeré pojetí skladby. Vždy vycházíme z dvojice větných členů, kdy je jeden člen řídicí a druhý závislý. Jsou k sobě poutány smyslem a mluvnickou závislostí. Nejdůležitější skladební dvojicí je podmět a přísudek, neboť se jedná o základní větné členy. Například:

*Vlak odjel. Růže kvete. Fouká vítr. Padá sníh. Dítě usnulo.*

Dvojice tvoří i ostatní větné členy, a tak se věta rozloží na skladebné dvojice. Například:

Středoslovenský kraj má hrdinskou minulost.



Pádovými otázkami zjišťujeme závislost ve skladební dvojici. Ptáme se řídicím členem na člen závislý. Výjimku tvoří základní skladební dvojice, kdy se můžeme ptát oběma členy navzájem.

### **Shoda, řízenost, přimykání**

Ve skladební dvojici formulujeme vztahy členů trojím způsobem: shodou, řízeností a přimykáním. Tímto vyjadřujeme mluvnickou, tedy skladební dvojici. Spojitost mezi podmětem a přísudkem, mluvíme o tzv. predikaci, vyjadřujeme pouze shodou, kdežto vztah mezi řídicím a rozvíjejícím členem, tzv. determinací, může být formulován všemi třemi způsoby.

### **Shoda**

U shody se objevuje taková mluvnická závislost, kde závislý člen přijímá jisté mluvnické významy od členu řídicího a potom se s ním shoduje. Rozlišujeme dva typy, a to shodu u základní skladební dvojice a větného členu přívlastku. Hovoříme-li o vztahu mezi podmětem a přísudkem, dochází k přejímání závislosti přísudku od podmětu. Již na prvním stupni se tak žáci naučí poznat základní skladební dvojici, ať je vyjádřená v čase minulém, přítomném či budoucím, a odvodit shodu podmětu s přísudkem, která závisí na shodě v osobě a čísle.

*Já půjdu. Vy nespíte. Řidič vyjel. Lodě vyjely. Chlapci jsou chváleni. Čas jsou peníze. Pardubice jsou město. To byla náhoda. Auta jsou zničena.*

Druhým typem shody je vyjádření závislosti přídavného jména, zájmena nebo číslovky na podstatném jménu, přičemž vzniká přívlastek shodný. Shoduje se totiž jak v pádě, čísle, rodě, i když pravidlo nemusí vždy platit. Existuje nespočet slovních spojení, u kterých lze vyhledat pouze shodu v pádě, přičemž je pro určení přívlastku shodného dostačující.

*Tři mušketýři, rychlý šíp, betonovou dálnicí, město Brno, sousedovi holubi, básník Neruda, bílá místa, mého plnicího pera, kteréhosi dne, jedna vlaštovka, druhý cíl, město Ivančice, pátou hodinu.*

Zvláštním typem přívlastku shodného, který se vyučuje až ve vyšších ročnících je přístavek. Profesor Hauser upozorňuje na určitou nutnou znalost syntaktických vazeb, jinak žáci nemusí vždy bezpečně nerozeznat přístavek od běžného přívlastku, a tudíž poté špatně vyřeší rozbor věty.

*Kniha, předmět jeho největší lásky, ležela rozevřena na stole.  
Za Luhačovicemi, světoznámými lázněmi, zvedají se už horské hřebeny.  
Navštívil jsem strýce, známého dirigenta, s prosbou o přímluvu.*

Podobně mají žáci obtíže s určováním doplňku. Shodný doplněk může být vyjádřen buďto podstatným a přídavným jménem, zájmenem, nebo číslovkou.

*Výletníci se vrátili z výletu velmi osvěženi.  
Přátelé nezůstali sami.  
K hajnému se choval jako ke starému známému.  
Považoval babičku vždy za svou ochránkyni.  
Děvčata se cítila velice ošizena.  
Naši reprezentanti skončili bohužel jako druzí.*

## **Řízenost**

U řízenosti, jinak také rekce, se projevuje závislost, kdy řídicí člen, sloveso či přídavné jméno, ovlivňuje člen závislý, předmět, v jeho pádě. Je vyjádřen podstatným jménem,

Petr v dálce uviděl *rozhlednu*.  
Zubožená oběť poznala *viníka*.  
Na poslední chvíli se vyhnul *nebezpečí*.  
Jan dnes dosáhl nečekaného *úspěchu*.  
Starší lidé touží *po klidu*.  
Rádi vzpomínáme na své *přátele*.  
Psi cítící *kořist* se zastavili.  
Ondřej byl vždy dbalý *na svůj zevnějšek*.  
Hrnc byl plný *mléka*.

Profesor u této problematiky upozorňuje na důležitost poznání, zda je závislý člen řízený svým řídicím členem, protože jedině tak jej lze odlišit od příslovečného určení. Řízenost se objevuje také u přívlastků neshodných.

Dosažení *úspěchu*, služba *dobré věci*, vyučování *jazykům*, pohyb *hlavou*, zpěv *písně*, svoz *dřeva*, těžba *písku*, psaní *dopisu*, střecha *domu*, zeď *přehrady*, srst *zvířat*, okolí *města*, skupiny *horolezců*, nebezpečí *laviny*, krajina *jezer*, čistota *ulic*, kůra *stromů*, noha *stolu*, ostří *nože*, hladina *vody*.

### **Přimykání**

Přimykání znamená mluvnickou závislost, kdy se jedná o sémantiku, ne však o mluvnické prostředky a tvar slova. Jedná se o samostatný případ, při kterém není závislost vyjádřena ani shodou, ani rekcí. Pro žáky platí jednoduchá poučka: přimykání vystihuje vztah mezi slovesem a jednotlivými druhy příslovečných určení, která jsou nejčastěji vyjádřena právě příslovci. Logicky by žáci měli vydedukovat, že se musí jednat o význam slova a ne o stavbu slova, neboť řadíme příslovce mezi neohebné slovní druhy, která svůj tvar nemění. Pokud tedy žáci bezpečně znají a umí dále aplikovat příslovce, neměla by jin činit problémy ani příslovečná určení, která z nich vychází.

Běží *rychle*. Píše *pomalou*. Voláš *hlasitě*? Vrátime se *brzy*. Přišli jsme *pozdě*.  
Přijdeme *v neděli*. Jdi *domů*.

Až po kontrole znalostí může pedagog přejít k vyjadřování příslovečných určení pomocí podstatného jména.



*Jdu do města. Bydlí na venkově. Přijdeme v neděli. Piš do sešitu. Vráti se za týden. Trvalo to dva měsíce. Pojedeme vlakem. Uřízni to pilou! Roste jako z vody.*

U příslovečných určení může být řídicím členem i přídavné jméno, na které se přimykání váže opět příslovce nebo také nalzáme vztah příslovce – příslovce.

*Jdoucí do města, bydlící na venkově, trvající dvě hodiny, vrchovatě plný, zcela nezralý, hluboko ponořený, velmi dobře, zcela špatně, značně pozdě, příliš brzy, dobře česky*

Velký problém může být pro žáky určování přívlastku shodného prostřednictvím přimykání. Často jej zaměňují právě s příslovečným určením, jelikož vyjadřují podobné okolnosti.

*Bydlení na venkově, příjezd v neděli, psaní do sešitu, návrat z výletu, jízda autem, cesta vpravo, život na zámku, ulice v noci, kresba perem, mluvení potichu, lavička u stromu, ptáci v parku, dům na náměstí, židle s opěradlem, pneumatika bez duše, kolo na hřídeli, letadlo s kolmým startem.*

### **Přívlastek**

Přívlastek je jeden z rozvíjejících větných členů vedle předmětu, přívlastku a doplňku. Podle znalostí o řízenosti a přimykání by žáci měli rozpoznat přívlastek shodný a neshodný a používat jejich příhodné zkratky Pks a Pkn. Opět je důležité, aby žáci bezpečně poznali podmět, ať už je holý nebo několikanásobný a samozřejmě veškeré slovní druhy. Profesor Hauser udává, že žáci nemívají s určením Pks a Pkn problémy. Vcelku jednoduše dokážou ve větě nalézt vlastnost podstatného jména či jeho doplnění a zpřesnění. Učitel je musí vést k tomu, aby se dokázali u všech rozvíjejících členů správně zeptat a dokázali si logicky odpovědět.

**Algoritmus.** Prvním krokem je vyhledání podstatného jména, ke kterému se váže nějaké doplnění, zkonkrétnění.

Dobývání uhlí je důležitá činnost.

┌───┐

Cesta vzhůru byla namáhavá.

┌───┐

Po pařížských ulicích se toulal jedenáctiletý chlapec.

┌───┐

┌───┐

Také u nás máme stromy úctyhodného stáří.

┌───┐

Omyl může nastat jen u Pkn, kdy se žáci neřídí jeho závislostí, ale zaměňují jej nesmyslně za příslovečné určení. Proto je důležité pravidla určování a rozpoznávání častěji opakovat a procvičovat. Zároveň pomáháme tím, že se dají některé Pks nahradit Pkn a naopak.

*Lesní cesta – cesta lesem*

*Kožené boty – boty z kůže*

*Mořská sůl – sůl z moře*

*Rohový kop – kop z rohu*

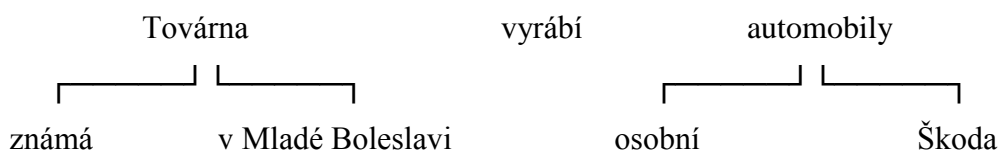
*Světelný záblesk – záblesk světla*

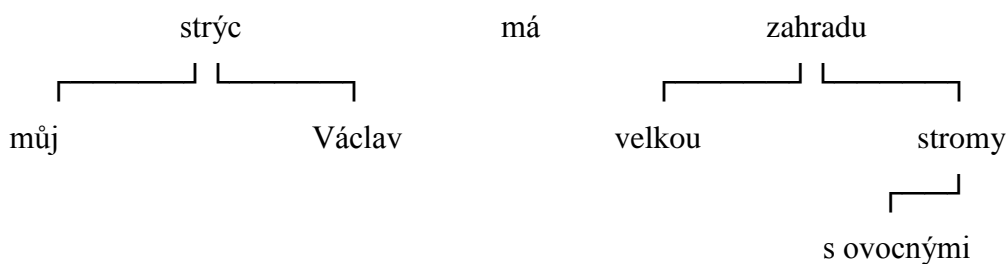
*Uhelná těžba – těžba uhlí*

*Plavecký stadion – stadion pro plavce*

Postupujeme tedy tak, že žáky vedeme nejprve k určování a vlastnímu vymýšlení přívlastků shodný, poté časem neshodných a nakonec přiřazování obou přívlastků k jednomu řídicímu členu. Vybíráme ovšem taková slova, která jsou žákům blízká a nejsou pro dosazování nijak náročná, např. škola, dům, letadlo, most, taška, ulice, obraz, hodinky, okno.

Profesor zdůrazňuje, že je opravdu důležité začít s lehkými větami, aby si učivo rychle osvojili i slabší žáci.





## Předmět

Předmět, zkratkou Pt, je oproti Pk závislý pouze na slovese či přídavném jménu. Zde platí pouze pravidlo řízenosti. Žáci si musí pamatovat, že se na předmět ptáme všemi pádovými otázkami kromě 1. a 5. pádu a vyjadřuje osobu, zvíře, věc, kterou děj nějakým způsobem zasahuje.

Velký dům dostává novou *podobu*. – koho, co?

Stará borovice vzdorovala silným *větrům*. – komu, čemu?

Syn čekal *na otce*. – koho, co?

Často přímo doplňuje sloveso, je nutný pro pochopení významu věty.

Auto vezlo - koho, co? - těžký *náklad*.

Voda zaplavila – koho, co? - *údolí*.

Dědeček koupil koho, co? - nový *dům*.

Ale rozbila koho, co? - *sklenici*.

Občas se však plete s příslovečným určením, na které se lze ptát také pádovou otázkou. Zde ovšem platí, pokud se zeptáme i jinak, a to otázkami na příslovce i jinými, převáží vždy příslovečné určení. Vyjadřuje totiž, na rozdíl od Pt, různé okolnosti.

Píšu *perem*. Jedu *autem*. Kreslíme *barvami*. – je možné se ptát *kým, čím?*, ale také *čím, jak?*

Auto vezlo těžký náklad *do kopce*. – *kam?*

Dědeček koupil *vloni* dům. – *kdy?*

Alena *neúmyslně* rozbila sklenici. – *jakým způsobem?*

Voda zaplavila *úplně* údolí. – *jak moc?*

## Přísluvečné určení

Přísluvečné určení, zkratkou PU, je jedním z nejnáročnějších rozvíjejících větných členů, jenž závidí na slovese, přídavném jménu či příslovci.

sloveso	přídavné jméno	příslovce
půjdu <i>do školy</i>	rychlý <i>jako blesk</i>	velmi <i>dobře</i>

Závislosti jsou vyjádřené pouze přimykáním, jiným způsobem není možný. Druhů PU je mnoho a poukazují na okolnosti děje. Rozlišujeme PU místa, času, způsobu, míry, důvodu/příčiny, prostředku a nástroje, účelu, podmínky, přípustky, zřetele, průvodní okolnosti, původce děje.

PU místa: Míč se skutálel *na zem*.

PU času: *Včera* nás navštívil strýc s tetou.

PU způsobu: Pevnina chladne *rychleji* než moře.

PU míry: Jsi *příliš* skromný.

PU důvodu/příčiny: Otřásla se *zimou*.

PU prostředku a nástroje: Tlak vzduchu měříme *tlakoměrem*.

PU účelu: Vyrobil dětem mlýnek *pro radost*.

PU podmínky: *Za pěkného počasí* je odtud vidět Sněžku.

PU přípustky: *I přes* výslovný zákaz se o tom pokusil.

PU zřetele: *Co do odvahy* se mu nikdo nevyrovná.

PU průvodní okolnosti: Pavel poslouchal *s rozpačitým úsměvem*.

PU původce děje: Auto bylo poškozeno neznámým *pachatelem*.

**Algoritmus.** Nejvhodnější je, aby učitel probíral rozvíjející větné členy závislé na slovesu současně a mohl tak žákům představit srovnání obou členů. Tento způsob je daleko efektivnější, než by se cvičil pouze Pt a až po něm samostatně PU, žáci by mohli předmět přesouvat do postranní, byť by k tomu logika nevedla. Při skladebném rozboru žák vyhledá sloveso a podle významu věty dohledává PU. Tedy okolnosti, které děj určitým způsobem dopřesňují. Pokud takové členy objeví, musí nejprve rozhodnout, zda se jedná o Pt nebo PU. Největší chybou je položení otázky, jestli se jedná o místo, čas, způsob. Pokud si odpovědět takto nedokážou, automaticky označují slovo na předmět. To znamená, že musí žák umět

rozpoznat PU podle pravidel o větných členech a přimykání a až potom určit konkrétní druh PU. Vhodným způsobem, jak se cvičit v určování druhů PU jsou cvičení na rozvíjení věty.

Hana dostala	<i>pochvalu</i>	předmět
	<i>za dobrou práci</i>	PU příčiny
	<i>vloni</i>	PU času
	<i>ve škole</i>	PU místa

Při těchto cvičeních si žáci navíc opakují určování slovních druhů a zjišťují, že je PU vyjadřováno právě více druhy, podstatným a přídavným jménem a příslovci a mohou je tak dál sami vymýšlet a doplňovat.

Přihodilo se to	loni	v minulém roce
	letos	v tomto roce
	dnes	v sobotu
	včera	minulý den
	dávno	o svátcích, za války, při oslavách

(Hauser, Uher, 1989; Hauser, 2002)

## 2.8.1 Druhy vět

### 2.8.1.1 Druhy vět podle obsahu

V syntaxi rozlišujeme věty dle stanoviska mluvčího (tedy podle obsahu), modalita jistotní a voluntativní se nevyučuje. Se základy se děti setkávají již na prvním stupni základní školy, poté dochází k opakování a rozšiřování. Vyučující rozdělují věty na oznamovací, tázací, rozkazovací a přací. U tázacích vět rozlišujeme, zda se jedná o doplňovací či zjišťovací. Zvláštní pozornost věnujeme intonaci, slovesnému způsobu a lexikálním prostředkům. U intonace využíváme grafického znázornění jejího průběhu. Veškeré druhy vět mohou a nemusí mít citové zbarvení. Například:

*Tatínek přišel.* (věta oznamovací bez citového zabarvení)

*Tatínek přišel!* (věta oznamovací s citovým zabarvením)

Ve formě mluvené se tyto dva příklady liší. Dále využíváme také různých způsobů. Velmi důležitý je slovesný způsob oznamovací, podmiňovací a rozkazovací. Musíme vést žáky k tomu, aby rozlišovali jednotlivé druhy vět a v mluveném projevu správně dodržovali intonaci, psali správně pravopis a značili interpunkční znaménka za větami.

### 2.8.1.2 Druhy vět; větné ekvivalenty

Nejčastější druhy vět zahrnují základní větné členy, tedy podmět a přísudek. Vedle nich máme také věty, ve kterých chybí podmět a nemůžeme jej ani vyjádřit. Nazýváme je jako bezpodmětné věty. Vystihují například přírodní děje: *Prší. Hřmí. Svítá. Mrzne.* Může také vystihovat duševní a tělesné stavy, jako jsou například: *Je mi špatně. Stýská se mi. Hučí mi v hlavě.* Existují i taková sdělení, kde nahradíme věty s podmětem větami bezpodmětnými, například:

*Lidé si o té události dlouho povídali.*

*Mezi lidmi se o té události dlouho povídalo.*

V určitých situacích se můžeme setkat také s tím, že ve větě nenajdeme přísudek, neoznačujeme je jako věty, ale jako větné ekvivalenty (zástupky). Ekvivalenty zastávají menší sdělnou hodnotu než věty, najdeme je v nadpisech a titulech různých děl, nápisech, výzvách apod. Řadíme je podle vyjádření jejich základu na:

Substantivní: *Povídky malostranské.*

Adjektivní: *Zajímavé!*

Adverbiální: *Dobře.*

Částicové: *Ano. Snad.*

Infinitivní: *Mlčet!*

Citoslovečné: *Bác!*

### 2.8.1.3 Věty záporné

Učivo o záporu se dělí na dva typy. Prvním typem je zápor větný a druhým typem je zápor členský. Zápor větný vyjadřujeme záporným přísudkovým slovesem (*Autobus nepřijel*). Zápor členský popíráme (negujeme) některý větný člen (*Ne každý to dokáže*). Odlišné odstíny záporu není třeba probírat dopodrobna, ale je vhodné upozornit na dvojí smysl: Všichni nepřišli včas. V mluvené formě zvýrazněním slova všichni naznačujeme, že včas nepřišel nikdo. Zvýrazněním slova *nepřišli* poukazujeme na to, že někdo přišel včas, někdo ne. Tímto vedeme žáky k výstižnému a přesnému sdělování. (Hauser, 2001, 2007)

## 2.9 První český slovník retrográdní a morfematický

Profesor Hauser se vedle didaktické činnosti po celý život zabýval jazykovědou a badatelskou činností, mimo jiné i lexikologií a lexikografií. V současné době lze lexikografii vnímat jako disciplínu tvořenou několika stěžejními díly, zejména Slovníkem spisovného jazyka českého, několika slovníky etymologickými, terminologickými, slovníky cizích slov a také neméně významným slovníkem věcným a synonymickým.

Roku 1975 byl v Československu vydán velmi pokrokový Retrográdní morfematický slovník češtiny Eleonory Slavičkové zpracovaný na základě česko-německého slovníku s doplněnými lexémy ze Stručného etymologického slovníku z roku 1968 a konfrontován se Slovníkem spisovného jazyka českého z let 1960—71. Slovník Slavičkové byl morfematický, tedy uváděl slova rozdělená na kořen, předpony a přípony.

Profesor jej sám využíval a doporučoval jako pomůcku pro pedagogy, která je schopna obohatit výuku českého jazyka jednak díky nabízeným řešením morfematické analýzy, jednak množstvím vhodných materiálů k rozborům a cvičením.

Slova ve slovníku jsou seřazena dle abecedního pořádku a to zpětně od jejich konce, z toho vyplývá, že u výše zmíněného díla se setkávají slova, která bychom v abecedním slovníku jen stěží našli vedle sebe. Kupříkladu slova: *zbylý, unylý, otylý, zlý*.

Tento retrogradně řazený slovník, rozšířený i o pohled na strukturu slov, o jejich rozbor na nejmenší významové prvky a morfémy, se pak následně stal podkladem pro zpracování základního díla o českém tvoření slov.

Úvod je věnován seznámení s aplikovanými postupy a současně jsou uvedeny nejdůležitější informace o práci samotné autorky. E. Slavičková vycházela z Česko-německého slovníku J. Volného, ovšem převzatý materiál ještě doplnila, a tak její dílo čítá na 64 000 slov. Nicméně dle pana Hausera zde absentuje bližší odůvodnění zvoleného slovníkového materiálu.

Každému slovu je v tomto slovníku přiřazen číselný index od 0 do 9, jenž charakterizuje příslušné rysy daného slova. Veškeré rysy, které lze subsumovat pod konkrétní index, autorka detailně vysvětluje. Tímto způsobem tedy dochází k označení slov cizího původu, slov složených, vlastních jmen a dalších. Komplexnost některých skupin je značně patrná u indexu 5, který značí slova expresivní, ale i slova z jiných jazykových útvarů a z různých slohových vrstev. Autorka dále uvádí tzv. geografické minimum, v němž nechybí názvy měst jako je Kolín, Brno, Praha či Nitra, nicméně zde postrádáme města jako Opava, Trenčín, Bratislava, Košice, jež by jistě neměla být opomenuta.

Význam díla Eleonory Slavičkové též spočívá v podrobném komentáři morfematického členění. Ačkoli světová lingvistika této problematice přisuzuje značný význam, v praxi doposud existuje jen málo děl, která by aplikovala teoretické zásady na celou slovní zásobu, a dílo E. Slavičkové je prvním tohoto druhu u nás.

Slavičková nejprve vysvětluje vydělování kořenových morfémů a to na principu vydělitelnosti každého morfému, čímž rozumí opakovatelnost, tedy výskyt téhož morfému a to alespoň ve dvou slovech. Tato zásada je ovšem prolomena u tzv. zbytkových morfémů. Například ve slově malina lze vyčlenit příponu *-ina*, ale kořen *-mal-* se nikde neopakuje. Totéž nastává u slova rozmanitý, při vyčlenění předpony *roz-* a přípony *-itý*, kořen *-man-* nikde jinde nenalezneme.

Během tohoto postupu vydělování předpon a přípon velmi často dochází ke splývání elementů slova s kořenem, předponou nebo příponou. Autorčina snaha o řešení těchto



složitých případů ze současného pohledu na jazyk bývá ovšem někdy doplněna i o analýzu etymologickou.

Vzhledem k tomu, jak rozsáhlé dílo uvedla Eleonora Slavíčková na svět a jak obtížné je zpětné řazení slov, je nutno tolerovat existenci určitých nedokonalostí. Pan Hauser též upozorňuje na vhodnost zlepšení stylizace úvodních výkladů, které vykazují drobnou nesrozumitelnost a neuspořádanost. Za nedostatek lze také považovat skutečnost, že autorka označuje dubletní podoby světýlko, přadýnko za nespisovné, ač jsou uvedena bez omezení v Pravidlech.

Většina slovníku je věnována retrográdně uspořádaným a morfematically rozčleněným slovům, druhou část reprezentuje seznam abecedně seřazených všech kořenových morfémů (celkem 1737) a údaje o jejich četnosti. Dále autorka uvádí i seznam všech předponových a jádrových příponových morfémů také včetně jejich zastoupení.

První místa obsadila podstatná jména s nulovou koncovkou, jako jsou hrad, kost, pes a to v počtu 4488, dále s příponami *-ka*, *-ost*, slova s koncovkou *-a* a slova s příponou *-ní*. V případě přídavných jmen absolutně dominují slova s příponou *-ný* v celkovém počtu 6863 nad příponou *-ní*, jejíž výskyt lze nalézt pouze u 1902 příkladů. Slovesné typy jsou ovládány příponou *-ati* (například *dělati*, *sekati*) s počtem 3958 a v těsné blízkosti je na druhém místě uvedena přípona *-ovati* s 3712 případy.

Přes všechny uvedené nedostatky je tato práce velmi cenným dílem a slovník E. Slavíčkové lze tedy považovat za užitečnou a významnou pomůcku a to nejen pro učitele, ale i pro badatele či zájemce o poznání bohatství, krásy a rozmanitosti českého jazyka. (Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6830>)

## 2.10 Vyučování českého jazyka po roce 1989

Oblast vzdělávání zasáhla po roce 1989 změněná společenská situace, která přinesla řadu návrhů na úpravu vyučování českého jazyka na českých školách. Postupem času se měnil také náhled na jazykovou a komunikační výchovu, včetně jejich obsahu a funkce.

Mezi první kritiky tehdejšího vyučování patří Ondřej Hausenblas, který vydal odbornou publikaci z roku 1991, *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Vyjádřil zde totiž hlavní body cíle češtiny, mezi které především patří komunikační dovednosti a schopnosti žáků. Nejsnazším způsobem, jak toho docílit, je pod vedením pedagoga zvládnout komunikační situace a tréninkem je rozvíjet. Zajímavé ovšem je přesunutí gramatiky na vedlejší pozici, jelikož není pro komunikaci prvořadá a ne všichni žáci jsou schopni, i přes snahu učitele, ovládnout. (Hausenblas, 1997)

Podle profesora Hausera se samozřejmě jedná o jiný pohled na problematiku vyučování českému jazyku. Uvádí například, že je gramatické vyučování češtiny nutné k dorozumívacím potřebám žáků, protože jediné tak mohou svou spisovností ovlivnit způsob své mluvy. Vedle myšlenek profesora se také objevuje názor Marie Čechové z roku 1998 v díle *Čeština a její vyučování*, kde ovládnutí jazykového systému je podřízeno komunikačním požadavkům, avšak znalost stavby českého jazyka určitým způsobem zajišťuje zdárnou komunikaci. (Čechová, 1998)

Po roce 1989 v českém školství vznikly nové vzdělávací programy se zaměřením na rozvoj slohových a komunikačních dovedností, a to Obecná škola či Národní škola. Právě v těchto dokumentech lze vyčíst, že komunikační výchova převyšuje jazykové vyučování a po roce 2000 je spojována s funkční a čtenářskou gramotností a vznikem informační a mediální výchovy.

V roce 1999 byl v České republice přijat Národní program rozvoje vzdělávání, takzvaná Bílá kniha, který vytvořil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání pro všechny stupně a typy škol. Mezi hlavní principy patří integrace jednotlivých předmětů a vznik vzdělávacích oblastí. V rámci didaktiky českého jazyka došlo k sjednocení jazykové terminologie a vznikl takzvaný heslář, k publikacím o komplexním pohledu na komunikaci. Dále se prosazují prvky kritického myšlení, vznikají nové učebnice českého jazyka, z nakladatelství Fraus a Tobiáš pochází interaktivní učebnice, došlo k vydání řady metodických příruček pro pedagogy. (Hauser, Kneselová, Ondrášková, 1994)

### **3 Rozdílnost názorů mezi profesorem Hauserem a dalšími odborníky**

#### **3.1 Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce?**

Jedna z největších osobností pedagogiky, profesor Jan Průcha, se domníval, že vzdělávání v českém jazyce, jak je realizováno v 70. letech, je pro společnost neuspokojivé. Dokládá to jeho vlastní výzkum a kritická hodnocení jiných odborníků. Jelikož nebyla vypracována kritéria pro hodnocení kvality jazykového vzdělávání na českých školách, bylo obtížné odhalovat skryté nedostatky, které se čas od času v každé odborné oblasti objeví. Největším problémem v evaluaci školského systému je rozdílnost vnějšího a vnitřního náhledu na školský systém. Prvním pohledem jsou vyučující, kteří nedokážou správně kriticky posuzovat úspěchy ve vzdělávání žáků, úspěšnost používaných metod. Druhý pohled by měl být objektivnější, týkající se tedy těch, kteří do praktické stránky vzdělávání nejsou přímo začleněni. Průcha proto zastává názor, že je jejich mínění nejdůležitější a že jen oni jsou schopni vymezit rozdíl a zároveň vyhodnotit kvalitu vzdělávání se společenskými požadavky. Svůj názor podepírá řadou odborníků, kteří provedli mnoho výzkumů a dokládají tak, že žáci neovládají spoustu jazykových oblastí. Největší nedostatky našli v komunikačních dovednostech, dále jsou četné gramatické a stylistické chyby. Učitelé nedopřávají žákům dostatek prostoru k sebevyjádření, nevedou je k samostatné práci a logickému myšlení. (Průcha, 1977)

Profesor Hauser se proti myšlenkám profesora Průchy staví do opozice hned v několika bodech. Průcha se domnívá, že si profesor Hauser není náležitě vědom nutnosti řešit aktuální problémy češtiny, které neustále přibývají. Ten si ovšem všech problémů je vědomý a hovoří o nich s dalšími odborníky. Uvádí například, že nesrovnalosti mezi výsledky žáků a požadavky společnosti zde byly, jsou a budou stále, neboť se nejedná o uzavřený proces vzdělávání, ale že stále přicházejí inovace a nové metody, které mají za úkol pomáhat plnit dílčí cíle nastaveného školského systému. Pozastavuje se také nad klíčovou, ale také pouze řečnickou otázkou „Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce?“. Ovšemže je možné odpovědět jedině záporně. Kdyby byla odpověď opačná, vyučovali bychom v naprosto dokonalém systému za bezchybných podmínek s nadanými žáky. Pravda je však jiná. Stejně si odpovíme, zeptáme-li se stejně za 10 let. Stále se totiž dá ve vzdělávání mnohé

vylepšovat a aktualizovat. V čem se oba odborníci absolutně neshodnou je názor na již zmíněnou rozdílnost vnějšího a vnitřního náhledu na školský systém. Profesor Hauser má pohled zcela opačný. Odborníci vytvářející školský systém by se měli zaměřit na praktické vzdělávání a pomáhat pedagogům a nekritizovat vývoj zvenčí. (Hauser, 1977)

### 3.2 Čeština = nuda?

Profesor Hauser nesdílel názor Albíny Měchurové, která se v roce 1996 zabývala otázkou, proč žáci vnímají český jazyk jako nudu a vychází ze své myšlenky, že je tím důvodem již devadesát let trvající pojetí výuky češtiny. Základní problém vidí v pohlžení na chybu. Upozorňuje totiž na to, že se v češtině za chybu trestá, přičemž by měla sloužit jako pomoc do budoucího řešení jazykové problematiky.

Profesor byl však v radikálním rozporu k této myšlence. Chápal, že pedagožka míní za chybu chválit, a tudíž jí nepřisuzovat vážnost a negativní hodnocení. Nesouhlasí s ní především v myšlence, že se má s chybou aktivně pracovat. Podle jeho metodiky musíme tento agramatismus zcela odstranit a nahradit jej přesnými gramatickými pravidly. Právě gramatika může však vést podle odbornice žáky k nudě. Profesor Hauser se také s Měchurovou neshodl na výkladu jazykového učiva. Podle něj je samozřejmé, že žáky učivo bavit nebude, pokud jim vyučující zadá samostatné studium nového jazykového úkazu jen podle poučky v učebnici bez dalšího doprovodného vysvětlujícího komentáře. Zdůrazňuje, že musí učitel žáky vést k logickým vyvozením a závěrům, k čemuž v poslední řadě slouží učebnice pro základní školy, kde ona poučka pouze završuje poznávací proces a žák si tak utvrzuje a kontroluje pochopení učiva.

Profesor kritizuje autorčino hodnocení učebnic, jelikož ji zaráží věcná správnost učebnic, pro ni nepřiměřená. On se naopak pozastavuje nad tím, že si Měchurová viditelných věcných chyb v některých učebnicích vůbec nevšimla. (Hauser, 1996b)

## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabýval významnou osobností české didaktiky a jazykovědy, panem profesorem PhDr. Přemyslem Hauserem, CSc. a jeho dílem se zaměřením na didaktiku českého jazyka. Svými myšlenkami, mnoha pedagogickými spisy a vlastním působením na katedře českého jazyka na vysokých školách v Praze a Brně ovlivnil velkou řadu budoucích pedagogů.

První kapitola se zabývala jeho osobním životem a vědeckou činností. Již jako malý chlapec a potom dospívající se dobře učil a odmaturoval s vyznamenáním. Již zde se u něj projevil zájem o pedagogiku. Nejprve sice vystřídal několik zaměstnání, mezi která patřila výpomocná kancelářská síla, práce ve zbrojovce v Kuřimi či náročná hornická práce v dole Kukla v Oslavanech. Nic z toho jej ovšem nepřimělo odvrátit myšlenku na vzdělávání mladých lidí a nastoupil taky po okupaci na Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně se zaměřením na češtinu. Státní zkoušku úspěšně složil a navázal na ni svou disertační prací, která u něj skončila složením rigorózní zkoušky. Na jižní Moravě započal pedagogickou dráhu, na reálném gymnáziu v Ivančicích, základní škole v témže městě, dále působil na Základní škole v Olbramovicích, Zastávce a Ketkovicích. Těžká životní situace jej přiměla odejít pracovat jako horník do dolu v Oslavanech. Zlom nastal roku 1954, kdy začal působit na katedře českého jazyka na Vysoké škole pedagogické v Praze, kde se časem stal vedoucím katedry. Získal titul kandidát věd a docent. Pobýval také pár let v Lublani jako přednášející o češtině v konfrontaci se slovinštinou, na tuto dobu velmi rád vzpomínal, stejně jako jeho manželka. Po návratu z ciziny vyhrál konkurz na katedru českého jazyka na pedagogické fakultě v Brně, kde zůstal až do důchodu a kde působil i poté jako externí odborník. Zde také získal titul profesor.

Za svůj život vydal velké množství odborných statí, článků, příspěvků do sborníků, časopisů (Naše řeč, Český jazyka a literatura), skript, didaktických materiálů, metodických příruček, knih, učebnic, pracovních sešitů a často také přednášel na různých konferencích, včetně pobytu v Lublani. Byl dvakrát ženatý a má tři děti. Jako člověk měl ohromné množství zálib, mezi nejlepší patřilo rybaření a skauting, který jej naplňoval stejně jako pedagogická činnost.

V druhé kapitole jsem se zabýval jeho didaktickým pojetím vyučování českému jazyku. Zaměřil jsem se na základní pojmy a otázky směřující k výuce a vzdělávání žáků na druhém stupni základních škol a víceletých gymnázií. Vyučovací metody nesměly chybět, neboť bez nich by bylo vyučování nudné, nezáživné a žákům by prakticky nic nepřineslo. Pro začínající i znalé pedagogy profesor Hauser vysvětlovat jednotlivé metody. Radil a pomáhal jak žákům, tak učitelům, jak mají své svěřence co nejefektivněji učivo naučit. Předváděl názorné pomůcky, problematiku pravopisu, práce s textem a knihou obecně, učil, jak správně diktovat a hodnotit diktáty. Zvukovou stránku jazyka považoval za velmi důležitou, stejně jako problematiku významu slov, slovních druhů, větných členů a druhů vět, což je nejnáročnější učivo druhého stupně základní školy. Hovořil jsem také o Hauserově názoru na retrográdní slovník Eleonory Slavičkové, který doporučoval jako pomůcku k doplnění učiva a která pomáhá v řešení morfemické analýzy při jazykovém rozboru. Poslední částí se stal náhled na vyučování českému jazyku po roce 1989, což s sebou přineslo mnohé změny v českém školském systému. Vzniklo několik důležitých programů, které se zaměřují na rozvíjení dovedností a kompetence žáků ve všech oblastech vyučování.

Do třetí kapitoly jsem zařadil dva rozdílné názory mezi profesorem Hauserem a jazykovědci a odborníky. První rozpor se týkal profesora Jana Průchy, který sice přednáší aktuální problémy češtiny, ale pouze navrhuje, jak by se měly řešit, aniž by je prakticky řešil. Profesoru Hauserovi vytýká, že před problémy zavírá oči, což ovšem pravda není a opakuje myšlenku, že je potřeba měnit systém pohledem odborníků zvenčí, s čímž didaktik a pedagog Hauser nesouhlasí. Druhá rozepře se týkala Albíny Měchurové a jejím pojetí práce s chybou. Profesor se s ní neshodl v názoru na práci s chybou. Měchurová totiž žádá v učebnicích chyby, aby je žáci museli vyhledávat a aktivně s nimi pracovali. Profesor oponuje, že se za chybu nemůže chválit a že ji žáci nesmí vůbec dělat. Agramatismy by se tedy měly úplně v žácích rušit. Je jasné, že se ne všichni odborníci na všem shodnou, je však potřeba být objektivní a dělat závěry až po zjištění všech náležitých informací.

Na závěr mé diplomové práce jsem na ukázkou připojil některá i ocenění, řády a diplomy, které za svého života získal. Úkol to však byl nelehký, poněvadž jich profesor získal opravdu veliké množství. Jsem velmi rád, že jsem se s životem a pedagogickou činností pana profesora Hausera mohl blíže seznámit, jelikož byl opravdu zajímavou a úžasnou osobností, který se rozhodl celý svůj život věnovat vzdělávání druhých. Takových lidí mnoho není a já si jej tak velmi vážím a obdivuji.

## Seznam použité literatury

### Použité prameny:

CONFORTIOVÁ, H. Český retrográdní slovník. *Naše řeč* [online]. 1989, roč. 72. č. 2. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6830>. ISSN 0027-8203.

### Použitá literatura:

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

HAUSENBLAS, Ondřej, ed. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 51 s. ISBN 80-86039-39-0.

HAUSER, Přemysl a kol. *Čeština hravě: cvičebnice pro 9. ročník základní školy a nižší gymnázium*. Vyd. 1. Úvaly u Prahy: Albra, 2003. 101 s. ISBN 80-86490-63-7.

HAUSER, Přemysl a kol. *Slovník jazykovědné terminologie k učebnicím českého jazyka pro základní školy*. Brno: Nová škola, 2001. 107 s. ISBN 80-7289-032-8.

HAUSER, Přemysl a STYBLÍK, Vlastimil. *Cvičebnice českého jazyka pro devátý ročník: cvičební texty k opakování a utvrzování učiva zákl. školy*. 1. vyd. Praha: Blug, [1991]. 88 s. Pomocné texty pro žáky.

HAUSER, Přemysl a UHER, František. *Cvičení z lexikologie, syntaxe a stylistiky*. Dotisk. Brno, 1989.

HAUSER, Přemysl. *Cvičení ze současného českého jazyka: skladba*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 95 s. ISBN 80-210-2803-3.

HAUSER, Přemysl. *Český jazyk: cvičebnice pro 9. ročník základních škol*. 3. vyd., ve Fortuně 2. vyd. Praha: Fortuna, 1996a. 102 s. ISBN 80-7168-341-8.

HAUSER, Přemysl. *Český jazyk: Pro 9. roč. ZDŠ*. 3. vyd. Praha, 1978a.

HAUSER, Přemysl. *Čeština = nuda? Učitelské noviny*, 1996b, roč. 99, č. 28, s. 21.

HAUSER, Přemysl, ed. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9.ročníku základní devítileté školy*. 1. vyd. Praha: SPed.N, 1964. 178 s.

HAUSER, Přemysl, ed. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9.ročníku základní devítileté školy*. 2. vyd. Praha: SPed.N, 1967. 175 s.

HAUSER, Přemysl et al. *Čeština hravě: cvičebnice pro 7. ročník základní školy a nižší gymnázium*. 1. vyd. Praha: Pansofia, 1999. 79 s. ISBN 80-85804-11-5.

HAUSER, Přemysl et al. *Čeština hravě: cvičebnice pro 8. ročník základní školy a nižší gymnázium*. 1. vyd. Praha: Pansofia, 2001. 63 s. ISBN 80-7241-003-2.

HAUSER, Přemysl et al. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 137 s. ISBN 978-80-210-4244-5.

HAUSER, Přemysl, ed. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9. ročníku základní devítileté školy*. 1. vyd. Praha: SPed.N, 1964. 178 s.

HAUSER, Přemysl. *Jazykové rozbory*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001a. 48 s. ISBN 80-210-2557-3.

HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka: určeno pro posl. fak. pedagog. a filozof.* 1. vyd. Praha: SPN, 1985a. 116 s.

HAUSER, Přemysl, KNESELOVÁ, Helena a MARTINEC, Ivo. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl II., Jazyková výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 87 s. ISBN 80-210-1041-X.



HAUSER, Přemysl, KNESELOVÁ, Helena a ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl 1, Část obecná*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 50 s. ISBN 80-210-1035-5.

HAUSER, Přemysl. Memorandum. *Český jazyk a literatura*, 1996c, roč. 47, č. 7, s. 145.

HAUSER, Přemysl. Pomůcky pro vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. 1975, roč. 26, č. 4, s. 213-218. ISSN 0009-0786.

HAUSER, Přemysl. Poznámka k odpovědi s. J. Průchy. *Český jazyk a literatura*, 1977, roč. 28, č. 3, s. 123-130. ISSN 0009-0786.

HAUSER, Přemysl. *Skladba na základní devítileté škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973. 194, [1] s. Pomocné knihy pro učitele.

HAUSER, Přemysl. *Skladba na základní devítileté škole*. Vyd. 2. Praha, 1978b.

HAUSER, Přemysl. Vyučování českému jazyku a jazykověda. *Český jazyk a literatura*. 2000-2001, roč. 51, č. 7-8, s. 157-162. ISSN 0009-0786.

HAUSER, Přemysl. *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov a jejich didaktická aplikace: Určeno pro učitele čes. jazyka a lit. na ZŠ, SŠ, pro metodiky kraj. pedagog. ústavů a stud. vys. škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985b. 58 s.

HAUSER, Přemysl. *Základy skladby češtiny*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 108 s. ISBN 80-210-3113-1.

KLÍMOVÁ, Květoslava. Rozloučení s panem profesorem Přemyslem Hauserem. *Český jazyk a literatura*. 2010-2011, roč. 61, č. 5, s. 238-239. ISSN 0009-0786.

MINÁŘOVÁ, Eva. Jubileum profesora Přemysla Hausera. *Český jazyk a literatura*. 2000-2001, roč. 51, č. 7-8, s. 193-195. ISSN 0009-0786.

MINÁŘOVÁ, Eva. Přemysl Hauser – vědec a učitel. In KLÍMOVÁ, Květoslava (ed.) - MINÁŘOVÁ, Eva (ed.). *Čeština – bádání a učení. Sborník z mezinárodní vědecké konference uspořádané k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a k příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Přemysla Hausera, CSc.* 1. vyd. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. s. 9-10. ISBN 978-80-210-4278-0.

PRŮCHA, Jan. Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce?. *Český jazyk a literatura*. 1977, roč. 28, č. 3, s. 121-129. ISSN 0009-0786.

UHER, František. Jubileum významného bohemisty a didaktika prof. P. Hausera. *Český jazyk a literatura*. 1991-1992, roč. 42, č. 1-2, s. 40-42. ISSN 0009-0786.

## Přílohy



č. 1: Rodný dům pana profesora Hausera



č. 2: Svatební fotografie manželů Hauserových



č. 3: Zdeňka a Přemysl Hauserovi



č. 4: Řád stříbrného vlka

ČESKÝ JUNÁK - SVAZ SKAUTŮ A SKAUTEK  
ŘÁD ČESTNÉ LILIE V TROJLÍSTKU

Sbor nositelů

bratru - sestře=

P R Ě M Y S L U   H A U S E R O V I

BYL ZA VYNIKAJÍCÍ ZÁSLUHY O SKAUTSKÉ HNUTÍ  
A SLUŽBU SKAUTSKÝM MYŠLENKÁM A IDEÁLŮM

UDĚLEN

ŘÁD ČESTNÉ LILIE V TROJLÍSTKU

*Zlatý stupeň*

*nejvyšší vyznamenání Českého Junáka, svazu skautů a skautek,  
zřízené při čtvrtém obnovení skautingu v Čechách, na Moravě a ve Slezsku  
IV. junáckým sněmem v květnu 1990.*

*Udělením tohoto řádu vznikají jeho nositelům práva a povinnosti,  
uvedené ve Statutu řádu.*

*d. Inu Š. Hejčí*

Za Sbor nositelů

*Klára Machová*

*Veronika Růžičková*

Za ústřední radu Českého Junáka -  
svazu skautů a skautek



V Praze dne 27. října 1990

Číslo řádového protokolu: A. 24

č. 5: Zlatý stupeň Řádu čestné lilie v trojlístku



ÚSTŘEDNÍ RADA  
ČESKÉHO  
JUNÁKA

použila svého práva  
a zvolila

**PŘEMYSLA HAUSRA**

doživotním členem

JAKO VÝRAZ SVÉ ÚCTY  
K ZÁSLUHÁM O ROZVOJ JUNÁCKÉ VÝCHOVY MLÁDEŽE  
A JAKO PROJEV DÍKŮ  
ZA DLOUHOLETOU OBĚTAVOU PRÁCI

V Praze 5. XI. 1989



*Josef Bunc*  
Starosta

matr. SO 2 144

č. 6: Zvolení doživotním členem JUNÁKA

DĚKAN PEDAGOGICKÉ FAKULTY MASARYKOVY UNIVERZITY

VYSLOVUJE

PŘI PŘÍLEŽITOSTI 60. VÝROČÍ ZALOŽENÍ FAKULTY

PODĚKOVÁNÍ

***prof. PhDr. Přemyslu Hauserovi, CSc.***

ZA VÝZNAMNÝ PŘÍNOS PRO OBOR A STUDIUM UČITELSTVÍ



*Vladislav Mužík*

Doc. PaedDr. VLADISLAV MUŽÍK, CSc.

děkan Pedagogické fakulty MU

V Brně dne 20. listopadu 2006

č. 7: Poděkování panu profesorovi za přínos v učitelství

Vážený pan

PhDr. PŘEMYSL HAUSER, CSc.

Prezident České a Slovenské Federativní Republiky Vás jmenoval  
rozhodnutím ze dne 30. srpna 1991

podle čl. 61 odst. 1 písm. ch/Ústavního zákona č. 143/1968 Sb.,  
o československé federaci, s účinností od 1. září 1991

PROFESOREM PRO OBOR  
ČESKÝ JAZYK

V PRAZE DNE 23. ZÁŘÍ 1991

C. J. 22. 2009/1 - 23

*Petr Kouřil*  
MINISTR ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR

č. 8: Jmenování na profesora



č. 9: Slavnostní předání profesorského titulu



č. 10: Poděkování za pedagogickou práci



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Kamil Grufík
<b>Katedra:</b>	Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Milan Polák, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Osobnost Přemysla Hausera a jeho dílo se zaměřením na didaktiku českého jazyka
<b>Název v angličtině:</b>	Personality of Premysl Hauser and his work focused on didactics of Czech language
<b>Anotace práce:</b>	Tato práce je zaměřena na osobnost Přemysla Hausera a na jeho didaktiku v českém jazyce.
<b>Klíčová slova:</b>	Profesor Hauser, didaktika, vyučovací proces, pedagog, žáci
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis is focused on the personality of Přemysl Hauser and also on his Czech language didactics.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Professor Hauser, didactics, educational process, educator, students (pupils)
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>č. 1: Rodný dům pana profesora Hausera</li> <li>č. 2: Svatební fotografie manželů Hauserových</li> <li>č. 3: Zdeňka a Přemysl Hauserovi</li> <li>č. 4: Řád stříbrného vlka</li> <li>č. 5: Zlatý stupeň Řádu čestné lilie v trojlístku</li> <li>č. 6: Zvolení doživotním členem JUNÁKA</li> <li>č. 7: Poděkování panu profesorovi za přínos v učitelství</li> <li>č. 8: Jmenování na profesora</li> <li>č. 9: Slavnostní předání profesorského titulu</li> <li>č. 10: Poděkování za pedagogickou práci</li> </ul>
<b>Rozsah práce:</b>	74 stran (132 784 znaků)
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk