

[nová] Čeština
doma
& ve světě

1 2016

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

1/2016

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Zorica Stojanovičová, Mgr. Evgenia Ulyankina

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	9
Recenze	
Petra Stankovska Bozděchová, I. (2015): <i>Korespondence v češtině: příručka pro cizince</i>	12
Josef Šimandl Šmejkalová, M. (2015): <i>Praporu věren i ve ztraceném boji.</i>	14
Články	
Kateřina Bělohávková <i>Ovlivňují jednotlivé složky předpovědi počasí (obraz a zvuk) porozumění tomuto typu mediálního produktu?</i>	17
Marie Čechová <i>Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině</i>	28
Zuzana Hajíčková <i>Učebnice pro žáka-cizince</i>	36
Martin Klimovič <i>Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka</i>	50
Jana Svobodová <i>K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole</i>	62
Iva Košek Bartošová <i>Metody výuky čtení využívané v České republice</i>	78
Radana Metelková Svobodová <i>K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ</i>	90
Jasňa Pacovská, Gabriela Kosinová, Tereza Pražáková <i>Výchovné akcenty kognitívne orientované výuky mateřského jazyka</i>	103
Alena Sigmundová <i>Vliv jazykové stránky matematických slovních úloh na kvalitu žákovy řešení</i>	113

Jaromíra Šindelářová <i>Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole</i>	118
Hana Voralová <i>Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka</i>	133
Věra Vykoukalová <i>Rozvoj čtenářské gramotnosti cílenými úlohami</i>	144
Pavel Zíkl, Iva Košek Bartošová, Kateřina Josefová Víšková <i>Vliv fontu písma na rychlost a kvalitu čtení žáků 1. stupně ZŠ</i>	157
O autorech tohoto čísla	165

Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině

MARIE ČECHOVÁ

Abstrakt: Aspekty a faktory uplatňované ve vyučování se na sebe vrství, jsou v rozmanitých vztazích, což ztěžuje výzkum, neboť nelze eliminovat různé aspekty a faktory a uvažovat pouze jednu proměnnou; to výzkum ztěžuje, a jeho závěry proto nebývají jednoznačné. Ve studii se posuzují vybrané aspekty a faktory: dětské vidění světa, naivní chápání jazykových jevů, diletantismus učebnic a učitelů v přístupu k nim. Pozornost se věnuje vybraným metodám, brainstormingu a interpretaci textu. V nejvyšším stadiu výchovy se směřuje k ovládnutí metateorie; respektuje se vztah historie oboru a jeho perspektiva (v souladu s uvažováním dichotomie aspektů ve vzdělávání a výchově).

Klíčová slova: aspekt, faktor, vyučování, čeština, metateorie, brainstorming, interpretace

Abstract: Aspects and factors occurring in teaching pile up, enter various relations and this makes research hard since different aspects and factors cannot be eliminated nor just one isolated variable considered. It makes research more demanding and it limits the applicability of the drawn conclusions.

The study considers selected aspects and factors: children's view of the world, naïve understanding of language categories, dilettantism of textbooks and teachers in their explanation. Attention is given to the method of brainstorming and interpretation of text. Education at the highest level is aimed at acquiring metatheory; the relation between the history of the field and its perspective is respected (in accordance with respecting the dichotomy of aspects in education).

Key words: aspect, factor, teaching, Czech, meta-theory, brainstorming, interpretation

Rozsah příspěvku nedovoluje postihnout problematiku v plně šíři, jeho titul omezuje naši orientaci pouze na některé aspekty a faktory jazykové a řečové výchovy.

Vyučování je komplikovaný mnohvrstevný proces probíhající mezi učiteli a žáky v jejich vícestanných stycích. Různé přítomné faktory (s aspekty psychologickými, didaktickými, lingválními, fyziologickými aj.) se na sebe vrství, jsou v nejrozmanitějších vztazích, dokonce i kontrárních. Protože nelze izolovat každý výchovný faktor zvlášť tak, abychom mohli uvažovat jen jednu proměnnou, jeden faktor vyčlenit a ostatní eliminovat, zkoumání vyučovacího procesu patří mezi společenskými vědami k nejobtížnějším. Proto také výsledky těchto výzkumů nebývají jednoznačné a jejich závěry mohou vést a často i vedou k rozporupným aplikacím.

Východiskem výchovně-vzdělávací činnosti v předmětu český jazyk je poznat dětské vidění a chápání světa, jak se projevuje v řeči dítěte a v pojímání slova. Na tom se staví další poznání s cílem dospívat k chápání jazyka jako prostředku interpretace světa až k metateorii v procesu osvojení si jazyka. Poznat, jak myslí pracuje, nelze přímo, ale jen prostřednictvím jazyka, skrze něj, co a jak vypovídá o naší myslí. To by mělo být předmětem vědeckého bádání, ale i prostého učitelova zkoumání. Dobrý učitel vede žáka svým myšlenkovým pochodem, zároveň poznává, jak probíhá proces žákovy myšlení, a ovlivňuje jeho cesty, spolu s tím sleduje i to, jak žák „vrůstá“ do jazyka.

Proces vzdělávání narušuje dnes stejně jako kdysi diletantismus, připomeňme věcné nedostatky v učebnicích, přijímacích, dokonce i v celostátních testech. Např. v zadání a hodnocení testu zkoumajícího úroveň znalostí žáků po skončení 1. stupně měli vloni žáci hledat holou větu, psát *i/y* ve shodě podmětu s přísudkem. Jak patrně, zadavatelé neznali nejen odbornou literaturu, ale ani učivo a školskou terminologii. A materiály s chybami předkládají žákům a učitelům.

Vývoj chápání jazyka u žáků je stále ohrožován i vulgarizujícím přístupem těch učitelů, kteří – stejně jako děti – ztotožňují jazykové jevy s jevy mimojazykové skutečnosti, i u některých z nich se setkáváme s naivním chápáním jazyka. Někteří zcela pravidelné jazykové jevy, zvláště morfologické a pravopisné, pojímají jako výjimky.

Uvedme doklad přenašení zkušeností z přirozeného světa, obklopujícího dítě, do chápání mluvnických kategorií: Nejde např. jen o dětinské pojímání životnosti, spočívající v přímém ztotožňování gramatického jevu s označovaným denotátem (ve shodě s dosavadní omezenou zkušeností dítěte s vnějším světem), v případech zdůvodňování, jako *Vlasy jsou životné, protože rostou*, s uplatněním mylného hlediska se setkáváme i u středoškoláků: *Život, rod mužský neživotný, není to bytost, Dobytek je životný, protože se pohybuje*, při zdůvodňování tohoto typu dokonce i u některých učitelů. Zdůrazňujeme, že tolik nezáleží na výsledném určení, to může být ostatně správné (viz výše určení životnosti u slova *život*), podstatný je myšlenkový postup, který k řešení vede. Opuštění naivního chápání jazykových jevů vyžaduje důsledné odlišování jevové stránky reality od jejího jazykového ztvárnění.

Bohužel přetrvává mechanické učení bez pochopení, obdobně jako kdysi, když u staršího učitele sledovali, jak žáci s velkou aktivitou určovali větné členy pomocí různých otázek, takže spojení (*děti*) z *Prahy* označovali jako předmět, příslovečné určení, přívlastek, pan učitel jen pochvalně přikyvoval. Jaká byla moje reakce, asi tušíte.

I ve vyšším stadiu výuky se setkáváme s nízkou abstrakční schopností žáků, dokonce i u studentů češtiny. Toho jsme svědky např. při posuzování úlohy pádových otázek v procesu poznávání a chápání např. příslovečného určení; ty umožní pouze poznat závislost, nic více. Připouští-li větná konstrukce

užít pádové otázky, někteří mechanicky určí předmět (*Rozpárala látku ostrými nůžkami*) bez ohledu na pouhé volné spojení s řídicím členem, jež připouští i zapojení jiných otázek, v daném případě *kterým prostředkem?*, jindy prostých adverbii *jak...* V posledním ročníku Olympiády v českém jazyce jsme zkusili uložit provokativní úkol, přitom jsme předem avizovali, že nejde o obsah sdělení, ale o slovnědruhovú homonyma. Soutěžící měli užít slov ze zadané věty v jiné slovnědruhovú platnosti: *Jen osel se živí vlastní prací*. Následovaly stížnosti některých učitelů na znevažování práce, na škodlivé výchovné působení až u nejvyšších státních orgánů.

To mě v myšlenkách vrátilo o celá desetiletí zpět, do 70. let, kdy jsem do učebnice k tématu popis připojila obrázek autíčka, modelu Mercedes Benz, nebo do ní zařadila text o ježibabě, končící kouzelnou větou: *Ježibaby v pohádkách musí být, nad kým by to dobro vítězilo?* Jak reagovaly dvě učitelky? V prvním případě výtka směřovala k typu autíčka (měla jsem použít modelu československé Škodovky). V případě druhém si paní učitelka stěžovala na znevažování starých žen. Možná se v popisované osobě i sama poznala, nepochybně ji identifikovali její žáci

Reakce učitelů na výše uvedený úkol v Olympiádě českého jazyka mě nutí přemýšlet nad některými metodami ve výuce; všimněme si brainstormingu. Umějí s ním učitelé vůbec pracovat? Na druhou stranu: Je plodné nechat otázku otevřenou, nezodpovězenou? Ano, lze-li se nadít, že studenti sami dospějí k jejímu řešení nebo alespoň k vážným zamýšlením se nad ní. Je někde mez fantazírování? Při promyšlení odpovědi berme v úvahu, že škola je společenská výchovná instituce státní či alespoň státem podporovaná, *záměrně* vychovávající mladou generaci. Učitelé běžně zařazují do výuky debaty nad problémy, shromažďují nejrozmanitější návrhy na řešení, volné diskuse s otevřeným koncem, tato praxe se nám mnohdy osvědčuje. Lze však této metodě přiznat všeobecné užití?

Víme, že smysl textu si „nediktuje“ autor. Můžeme např. přijmout jakoukoli interpretaci textu? Názor založený na mylném předpokladu? Někteří literární didaktikové jako reakci na přebujelý starší i dosavadní přehledy děl a životopisů autorů odmítají všechna data a staví studenty rovnou před text, bez jakékoli přípravy. J. Kostečka představil v časopise Český jazyk a literatura (2011/12: 232–236) výsledky interpretace básně V. Hraběte Chvíle. Student, jistě přemýšlivý, se schopností argumentační, pojal báseň jako reakci autora na události konce 60. let, přitom V. Hrabě žil v l. 1940 až 1965. Kostečka (myslím právem) pojal tuto interpretaci jako misinterpretaci (nikoli jako úmyslnou desinterpretaci). Obdobně B. Hoffmann v jiném článku (ČJL 2012/13: 12–19) uvedl další doklady mylně založeného rozboru básně Halasovy a Tomanovy.

Ptáme se, je ve škole cílem z nepoučení vzniklá bezbřehá interpretace? Samozřejmě ji lze vzít jako předmět analýzy, zkoumat postup, který k ní dospěl, a vést žáky nenásilně k autoregulaci. Přírozenou podmínkou smysluplné

interpretační činnosti je – domnívám se – respektování kontextu vzniku díla, ve škole spočívající v poučení o základních faktech, jako o době vzniku a relevantních datech autorových. I v této souvislosti zdůrazňuji, že více než o sám výsledek jde o myšlenkový proces, který k němu vede. Obecně (myslím) platí, že meditování nepodložené fakty při nejlepším připomíná mlýn, který mele naprázdno.

Poznání abstraktních jevů je založeno na poznání souvztažnosti jazykových a kognitivních struktur. Při mentálním zpracovávání informací, při vytváření poznatkových struktur a rozvoji metakognitivních strategií lze navazovat na kognitivní výzkumy týmu I. Vaňkové (např. 2005, 2007); ve studiu dětské kognice na prešovské lingvodidaktiky vedené L. Liptákovou (viz např. 2012); ti už značně pokročili.

Můžete se ptát, proč pokládám za podstatné, aby žáci procházeli tak složitými myšlenkovými procesy analyticko-srovnávacími až k syntetizujícím, nemá-li učivo v běžné životní praxi bezprostřední užití. (Viz i diskusi o zrušení větných rozborů, jež proběhla v denním tisku s navazujícími reakcemi v časopisu ČJL 2011/2012 Čechová, Zimová a r. 2012/13 Jiří Kostečka).

Zcela převažuje názor, že škola má připravit žáka/studenta na budoucí povolání. Tento názor vycházející z bezprostředních potřeb akceptujeme, ale neabsolutizujeme. Vulgarizující praktikismus uplatňovaný ve školské praxi nás přesvědčuje, že je třeba vedle toho nebo spíše spolu s tím mít ve výchově na zřeteli rozvíjení obecně uplatnitelných pružných včetně zvrtných myšlenkových operací a snadno transformovatelných schopností, použitelných v různých situacích.

Ve vyšším stadiu výuky češtiny je záhodno od metateorie postupovat k metametateorii (teorii o teorii) jako nejvyšší metě chápání jazyka (uvažování o jazykové teorii). Toho by měl být schopen každý (už i budoucí) učitel češtiny a k této schopnosti, tj. přemýšlet o svém přemýšlení, v našem případě o přemýšlení o jazyce, a k jejímu dosažení pomáhat (postupně) i svým svěřencům. Z výše naznačených důvodů kognitivní lingvistika má jít ruku v ruce s výzkumem ontogeneze řeči žáka a na nich stavět vývojová lingvodidaktika. Vytváření poznatkových struktur v mysli žáka, rozvíjení jeho metakognitivních strategií pro mentální zpracovávání informací je opřeno o souvztažnost kognitivních a jazykových struktur. Zkušenost potvrzuje, že školní prospěch závisí do značné míry na verbální kompetenci učícího se.

Učivo si představujeme jako syntetizování společenské dobové zkušenosti ve vztahu k její historii, a to se zřetelem k tomu, že individuální lidská zkušenost je rozporuplná, ovlivněná sociálním postavením, generační příslušností a dalšími faktory. Jestliže i jednotlivé generace jedné rodiny se vzájemně liší v chápání světa, jak pak se v tom nemají vzájemně od sebe lišit i učitelé a jejich žáci. Na místě je snaha překonat vzdálenost mezi sebou, vzájemná tolerance a empatie, přitom iniciativa musí vyjít od učitelů.

My starší stojíme před nutností pochopit, že proces mentálního vyspívání žáků i odborného zrání učitelů je komplikovaný, sociálně i individuálně podmíněný, pochopit omezenost vlastní individuální zkušenosti. Mladší pak stojí před přiznáním si svého začlenění do vývoje řady oboru, s pokorou posuzovat výsledky dosažené v předchozích etapách výzkumu, zohledňovat je při výsledné syntéze – počítá se ovšem i s jejich negací.

Uvedme namátkou několik negativních dokladů: Jak mohla např. doktorandka zabývající se syntaktickými vztahy přehlédnout studie K. Svobody o příčinnostních vztazích, zůstaly jí utajeny jeho důmyslné studie syntaktické i lingvodidaktické o příčinách a následcích, důvodech a důsledcích. Jak se může jiná badatelka při ontogenetickém studiu řeči dítěte obejít bez zásadních starších studií (např. L. Klimeše, J. Jelínka aj.)? Nedávno při prezentaci výsledků zkoumání vycházely doktorandky z předpokladů dávno opuštěného behaviorismu, aniž o tom i o behaviorismu cokoli věděly. Tady je velká odpovědnost školitelů!

Tak, jak mizí historická paměť oboru, tak se objevují objevitelé dávno známých, už i překonaných teorií. Ti by se měli před realizací těchto „nových“ teorií a proklamovaných postupů seznámit s díly postihujícími historii oboru, v našem případě lingvodidaktiky, a vyučování češtině, J. Jelínka (1972), J. Hubáčka (1980, 1981), M. Šmejkalové (2005, 2010). Chceme přece nalézt řešení současných a budoucích problémů v teorii vyučování. A jejich studie nám může pomoci. Vzpomínám, jaké zapomenuté poklady jsem na přelomu 70. a 80. let při přípravě knihy Vyučování slohu „objevovala“ u starých teoretiků slohu např. u M. Schiessla (1889) nebo u J. Harapata (1903).

Dovolte mi na tomto místě exkurs na téma *novost*:

Řada současných i starších publikovaných elaborátů nese ve svém názvu výraz „nový“, na přelomu 19. a 20. století nové směry pedagogické, v 70. a 80. letech 20. století nová koncepce vyučování, později Nový akademický slovník cizích slov, Nová mluvnice češtiny, nyní Nový akademický slovník češtiny... To si autoři názvů neuvědomují bláhovost svých ambicí? Půjde „na všechny časy“ o novinky? I kdyby šlo o převratné dílo své doby, maximálně za několik desítek let bude vše – původně proklamované jako nové – staré. Už po relativně krátké době mohou představovat lakmusové papírky „novosti“ naši studenti. Uvědomila jsem si to už nad středoškolskou učebnicí vydanou před polovinou 60. let, s níž školy pracovaly dvě desetiletí. V ní byl popis nového automobilu Octavia, na tu dobu s vynikajícími jízdními vlastnostmi, ale studenti za pár let „novost“ komentovali: *Dědeček automobil* a pobaveně se usmívali.

Nelze ustrnout na poznání minulého stavu. Prognostika včetně pedagogické je žádoucí, inovace programů i metod je nezbytná, potřebujeme školu s jistým předstihem před budoucností. Obecně naše školství dosud postrádá reálný střednědobý průzkum společenských včetně svých školských potřeb,

ty lze předvídat. Srov. rušení mateřských škol a škol 1. stupně v 90. letech se situací po r. 2000 do dneška, omezení středních škol odborného zaměření vedoucí k nedostatku středních technických odborníků a kvalifikovaných dělníků. Ale autoři dlouhodobých prognóz konkrétního vývoje by si měli příznat, že jejich předpovědi nemusejí vyjít, a také víme, že se často nenaplnují. Jsme snad věstci, abychom věděli, co přesně bude potřebovat dnešní školák za 40 či 50 let? Přitom prognózy vycházející z poznání soudobých tendencí a trendů jsou na místě.

Revize dosavadních pojetí, postupů a metod však mají přijít až po důkladném nezaujatém zkoumání stávajícího stavu, po ověření účinnosti návrhů, nikoli na nátlak vlivných skupin. Příslušnost k určité skupině sociální, ideové, kulturní stejně jako životní zkušenosti a celkový zkušenostní komplex totiž ovlivňují smýšlení jeho nositelů. Časté reformy (někdy jen pro reformy samy), naplňující ambice svých navrhovatelů, však mívají jepičí život, jak se objevily, tak odcházejí, ale škoda zůstane na generaci žáků, která jí je postižena. Naše generace byla postižena např. zanedbáním cizojazyčného vzdělávání.

Celou historii provázejí různé dichotomické zásady a požadavky na vzdělávání a na výchovu. Tyto požadavky (M. Cipro jich uvádí 20 /1999/) vedou k pojetí výchovy jako dichotomické a tím i k dichotomickému rozčlenění pedagogických směrů, viz pedagogika svobody x pedagogika kázně, výchova volná x autokratická, škola kreativní x pamětně orientovaná, racionální škola x škola zážitková, samovýchova x řízená (umělá, spíše záměrná) výchova...

Místo respektování rozmanitých rozdílů mezi žáky i mezi učiteli, rozdílných výchovných cílů a funkcí, potenciálních podmínek, ... vývoj pedagogiky i lingvodidaktiky se ubírá dosud „ode zdi ke zdi“, mluví se o zákonu kyvadla, s vyhrocováním protikladů, s vyzdvihováním vždy jednoho nebo několika málo aspektů a faktorů, s odmítáním jiných. V současnosti se v různých oborech setkáváme s naroubováváním myšlenek z jedné teorie do druhé bez promyšlení jejich vztahů. To však nemluví proti jistému žádoucímu pluralismu v pedagogice, didaktice včetně lingvodidaktiky. Nutně k němu vede výchozí i vývojová variabilita dětí, variabilita jejich předpokladů a schopností, ale i variabilita učitelů. Cílem mj. je, aby každý žák měl naději, že bude úspěšný, učitel by ho proto podle svého nejlepšího vědomí měl provokovat k vyšším výkonům, obracet jeho pozornost k prospěšným a etickým hodnotám. Škola a učitel nemají promarnit příležitost vytvořit žákovi příznivé podmínky jeho flexibilního rozvoje.

Mně se vývoj teorie vyučování češtině i sám vývoj výuky jeví jako neustálé střídání analogie a anomálie, obdobně, jako je tomu ve vývoji lingvistiky, se střídáním period analogismu a anomalismu (viz Čechová 2002 a 2012, tam odkaz na: N. Savický, SaS 1992: 208–211). Až nápadně podobné rysy nese v lingvodidaktice a ve vyučování češtině (a nejen v ní) např. období přelomu

20. a 21. století s obdobím přelomu 19. a 20. století, totiž anomalismu, tj. vzdvihování nepravidelností, zvláštností, jedinečností, což s sebou neslo, event. nese, distancování se od pravidelností, řádu, systémovosti. Naopak oběma obdobími předcházela období, analogická, upřednostňující řád, pravidelnost (až mechanicky uplatňovanou). Protože žádný z těchto protikladných proudů dosud nepřinesl kýžená úspěchy, zamýšlejme se nad relacemi mezi nimi. Historická zkušenost nás utvrzuje v mínění, že krkolomné skoky nejsou pravým řešením, při nich se často jen vymění znaménko plus za mínus, výsledek je nevalný.

Naše konstatování o vyučování češtině má ve výchově obecnější platnost: spíše se v naší historii zdůrazňuje negativní zkušenost, jako kdybychom my Češi byli národ jen se zavržením hodnými osobnostmi i historií. To si nevážíme sami sebe a svých předků, svého podílu na vývoji vzdělanosti a jiných společenských hodnot? Nejsem zastáncem adorování všeho českého, ale před svými svěřenci nezapomínejme na světovou proslulost některých vědeckých úspěchů (v jazykové výchově vysokoškolské na Pražskou lingvistickou školu) a jejich nositele, nejen na Husa a Komenského (jež si dokonce i studenti bohemistiky pletou), ale ani na obrozence (jimž někteří hodnotitelé mají za zlé zasahování do vývoje češtiny) a tím na podněcování rozvoje pozitivních citových vazeb k národu, k jeho historii a jazyku od nejnižšího věku po dospělost.

I když jsme to neměli v úmyslu, sama vybraná problematika nás nasměrovala k některým aspektům a faktorům, jež nám mnohdy ve svých komplikovaných vztazích přerůstají přes hlavu a jejichž respektování v teorii a zvláště ve výchovné a vzdělávací činnosti vážne.

Nestačili jsme postihnout řadu významných faktorů a aspektů, nemohli jsme se konkrétně dotknout komunikační a slohové výchovy. Např. kreativita si zaslouží samostatné studie, mým nejstarším studiím je už přes 30 let (Čechová 1985: 95–106), novějším je bezmála let dvacet (Čechová 1998: 92–103). Jen připomeňme, že ve vrcholném stadiu výuky jde o proniknutí do hlubin fungování jazyka při vyjadřování všech nuancí pragmatických, kognitivních, estetických, postojových aj. s odstupňováním požadavků od srozumitelnosti sdělení k jeho výstižnosti až vhodnosti jako k nejvyšší kvalitě, k dokonalosti slohové.

Víme, kde všude nás bota tlačí? Asi o všech místech nevíme, ale jistě o některých takových víme, k nim můžeme napřít své úsilí; především k hlubšímu odbornému, psychologickému a pedagogickému vzdělávání učitelů představovanému do praktického učitelství, k důkladnému soustavnému zkoumání současného stavu vzdělávání a výchovy žáků a na základě toho k návrhům, k jejich ověřování a uvádění v život. Tento proces se však nedá uspěchat (srov. krátkodobé grantové úkoly), jen trpělivost může přinést růže.

Ale nebudme naivní a neptejme se: „Kdy bude konečně zase všechno takové, jaké to nikdy nebylo“ (podle Joachima Meyerhoffa).

Bibliografie:

- Cipro, M. (1999): Záhady metapedagogiky, in: Cipro, M., *Pedagogika a společnost*. Praha: vlastním nákladem autora.
- Čechová, M. (1985): Tvořivost žáků, in: *Vyučování slohu*. Praha: SPN, s. 95–106.
- Čechová, M. (1998): Vztah tvořivosti učitelů a žáků, in: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, s. 92–103.
- Čechová, M. (2012): Analogismus a anomalismus ve výuce češtiny, in: Klímová, K. – Kneselová, H., *Profesor Hauser jubilující*, s. 22–29. Po úpravě přejato do knihy *Řeč o řeči*, s. 194–199.
- Český jazyk a literatura (2011/2012, 2012/2013). Praha, SPN.
- Hubáček, J. (1980): *Počátky vyučování slohu na české škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Hubáček, J. (1981): *Vyučování slohu v české škole v letech 1820–1869*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Jelínek, J. (1972): *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Liptáková, L. (2012): *Kognitivní aspekty vyučování materinského jazyka v primární edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově.
- Šmejkalová, M. (2005): *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šmejkalová, M. (2010): *Čeština a škola. Úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Vaňková, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Vaňková, I. (2007): Jazyk a kultura, jazyk a výchova. Péče o logos, in: Vaňková, I., *Nádoeba plná řeči. Člověk, řeč a přirozený svět*. Praha: Karolinum, s. 88–93.