

[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 žákova 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

K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole

JANA SVOBODOVÁ

Abstrakt: Autorka se zabývá přístupy k výuce češtiny jako mateřštiny na základní škole počínaje jejím 1. stupněm. S oporou o vlastní výzkumnou sondu z přelomu 80. a 90. let 20. století porovnává žákovské pojetí výpovědí a jejich komunikační funkce na pozadí školsky podávaného učiva o druzích vět. V roce 1991 v příspěvku týkajícím se této problematiky konstatovala rozpor mezi škálou formálních prostředků, které se v mluvených i psaných textech využívají k vyjádření různých typů výzvy, a úzkým školským pojetím, jímž je dětem od 2. ročníku základní školy představeno dělení vět na čtyři druhy, tj. věty oznamovací, rozkazovací, tázací a přací. Při vyhodnocení sondy vyvstal rozpor mezi pestrostí komunikační praxe a jednostranností školního vymezení učiva, které v 80. letech 20. století odhlíželo od významu sdělení a jeho komunikační charakteristiky. Dvě odlišné výzvové výpovědi, z nichž jedna měla formální podobu rozkazovací věty a druhá podobu věty oznamovací, vyhodnotili tehdy žáci 1. stupně (z 3. až 5. ročníků) nejčastěji právě v souladu s tím, jak pochopili jejich fungování v komunikaci: Prosebně pronesenou rozkazovací větu určovali nejčastěji jako přací (53 %) a ostrě, důrazně pronesenou větu formálně oznamovací jako rozkazovací (93 %). V roce 2015 vyhodnotila autorka analogický výzkumný experiment provedený s odstupem čtvrtstoletí u 376 žáků z 3. až 6. ročníků a okomentovala velmi podobné výsledky, které dokládají, že navzdory deklarovaným principům a údajnému komunikačnímu pojetí výuky češtiny zůstává výuková praxe v tomto aspektu stejná. První z výpovědí pokládala většina dětských respondentů opět za přací větu (46 %) a druhou za větu rozkazovací (92 %).

Klíčová slova: školní výuka češtiny jako mateřštiny, komunikační přístup k jazykovému vyučování, druhy vět, komunikační funkce výpovědi, výběr lingvistické terminologie

Abstract: The author discusses approaches to teaching the Czech language as a mother tongue in primary schools, beginning with its first grade. With the support of her own research probe from the 1980s and 1990s, she compares pupils' conception of testimonies and their communication functions on the background of school-administered curriculum about the types of sentences. In 1991, in a report regarding this issue the author noted a discrepancy between the range of formal means that are used in spoken and written texts to express different types of challenges, and a narrow school conception, where division to four types of sentences, i.e. declarative, imperative, interrogative and wish clauses, are introduced to children from the second grade of elementary school. During the evaluation of the probe, there arose a variance among the diversity of communication in practice and the one-sidedness of the school curriculum definition, which in the 1980s deflected from the importance of the statement and its communication features. Two different proclamation statements, one of which had form of an imperative sentence and the other of a declarative sentence, were evaluated by the 1st grade pupils (from 3rd to 5th classes) most frequently according to how they understood their function in communication: an imploringly delivered

imperative sentence they determined mostly as a wish clause (in 53%), and sharply, strongly uttered formally declarative sentence as an imperative one (93%). In 2015, the author evaluated an analogous research experiment conducted at an interval of a quarter century with 376 pupils from 3rd to 6th classes and commented on very similar results, showing that despite the declared principles and alleged communication approach to teaching Czech language, teaching practice remains the same in this aspect. The first statement was considered by most child respondents to be a wish clause again (46%) and the second one to be an imperative one (92%).

Key words: school education of Czech as a mother tongue, communicative approach to language teaching, types of sentences, communication functions of a statement, selection of linguistic terminology

1. Úvod

Tento příspěvek se opírá o dvě dílčí sondy související s výukou češtiny na 1. stupni základní školy (Svobodová 1991). První sonda pochází z přelomu 80. a 90. let 20. století. Naznačila tehdy, že vnímání výpovědí a jejich komunikační funkce nekoresponduje vhodně se školsky pojímaným učivem o druzích vět. Analogická sonda proběhla s odstupem čtvrtstoletí. I když by se po tolika letech a s přihlédnutím k deklarované komunikačně pojaté výuce češtiny mohlo zdát, že aktuálně bude znát v didaktické a výukové praxi pozitivní posun, nestalo se tak.

Není naším cílem najít rychlý recept, jak by se měla situace globálně vyřešit, jen chceme na tomto drobném příkladu vlastních zjištění i vlastních řešení (viz Příloha 1) ukázat, že výzkumy didaktické povahy mají stále smysl a oprávnění, protože dosavadní setrvávání v omezujících kolejkách formální výuky s tradiční terminologií sotva může vést k požadovanému komunikačnímu rozvoji dětí, propojenému s rozumným poznáváním jazykového systému.¹

Už v roce 1995 žádal slovakista T. Bánik (1995: 9) v obecné rovině a s odvoláním na sociolingvistická, sémantická a pragmatická zjištění, aby se ve škole změnil poměr metakomunikace a primární komunikace právě ve prospěch komunikace primární, a uváděl termín „komunikace o řeči“. Až na tu

1 Podle anglosaského vzoru se nyní ověřují konstruktivistické postupy, ale také česká lingvodidaktická tradice má své renomé, jak připomněla i E. Hájková (2012: 5) konstatováním, že nelze opomíjet její pozitivní tendence ani v minulosti. Především pak ocenila důraz kladený na uplatňování induktivní metody, protože ten „lze chápat jako předjímaní principů respektujících kognitivní vývoj žáků“. Hájková míní, že dnes je třeba stavět hlavně na propojování jazykové zkušenosti dítěte a osvojování systému jazyka a s ohledem na to hledat cesty k dosažení interakce mezi jazykovou zkušeností a žákovskými představami o ní.

by mohla navázat poučenější „komunikace o jazyku“ čili metakomunikace. Ani naše pojetí (Svobodová 2000) sledování živé školské komunikace rázu výukového dialogu a jeho bezprostřední využití při výuce češtiny není těmto názorům vzdálené.² V monografii Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny jsme obhajovali volbu komunikačního principu od počátku školní výuky mateřštiny společně s postulátem, že komunikací má být z obou stran „orámována“ mluvnická součást seznamování žáků s vlastní mateřštinou; mluvnické učivo má posílit, povýšit schopnost dětí domlouvat se o nový vhled a kvalitu. Zdůvodnili jsme rovněž čtveřici kritérií, která by měla být respektována při tvorbě školních učebnic češtiny jako významných kurikulárních dokumentů: kritérium komplexnosti, kritérium komunikačního přístupu, kritérium orientace na žáka a kritérium aktuálnosti lingvistických poznatků (Svobodová 2000: 116–126). Tímto pojetím jsme přitakali názoru O. Uličného, který upozornil na náležité místo lingvodidaktické problematiky (Uličný 1995: 276–277). Slovenský didaktik M. Ligoš (2004: 88) vyslovil přesvědčení, že při jazykovém vyučování je třeba víc zohledňovat podstatu člověka a jazyka v jejich vzájemném propojení, klást si i otázky typu, co je jazyk, k čemu lidem slouží, jak funguje v konkrétních situacích, jak si ho člověk osvojuje a jaký smysl má zdokonalovat se v mateřštině. Je tím v souladu i s naším názorem, že školní výuka mateřštiny nemá být vnímána pouze jako dílčí předmět, ale měla by být vedena tak, aby jazykové téma v širším smyslu a téma mateřštiny konkrétně skutečně už zůstalo – počínaje 2. ročníkem ZŠ – jedním z celoživotních témat každého komunikanta. Ligošovo doporučení však nelze chápat absolutně a domnívat se, že výuka jazyka by se v nižších ročnících opírala o náročné metajazykové formulace. Ligoš (2004: 90) se zamýšlí nad cestami restrukturalizace výuky slovenštiny a dochází k závěru, že „komunikačné činnosti žiaka pri pôsobení v škole nemôžu byť hromadené náhodne alebo svojvoľne, ale musia vytvárať istý systém“. Současně platí i to, že moderně koncipovaná lingvodidaktika nemá zůstat stát a trvat na starých receptářiích, z nichž řada už pozbyla oprávnění, naopak se má opřít o lingvistiku a nezapomínat na inovativní přístupy a mezioborové pohledy, protože výhradně u „osvědčených vzorů“ věčně setrvávat nelze, i kdyby tvořily systém. Chyběla by v něm totiž právě ona „komunikace o řeči“, která nepotřebuje být u žáků na 1. stupni podložena další terminologií, ale přesto může být koncipována promyšleně a systematicky, jak doloží ukázka z inovativně koncipovaného učebnicového textu v Příloze 1.

2 Praktická aplikace této teze viz Příloha 1.

2. Konstruktivistické inspirace versus tradiční školská terminologie

K nosným didaktickým proudům dneška se řadí konstruktivismus, původně uplatňovaný v přírodovědných předmětech. Ke konstruktivismu ve výuce češtiny jako prvního jazyka připomíná E. Höflerová, že má v českém prostředí svá specifika: cíleně je třeba vyjít z toho, že žák má být nejen „objevitelem“ poznatků o vlastním mateřském jazyku, ale má mít toto objevování nového ukotveno ve využívání daného mateřského jazyka, které je mu vlastní a s nímž do školního prostředí přichází. Höflerová (2012: 83) k tomu uvádí doslova, že „akcent konstruktivismu na to, aby „učící se“ subjekt byl „objevitelem“ poznatků, je při dobře nastavených podmínkách snadno uskutečnitelný – v komunikaci s mateřštinou, zejména v komunikaci mluvené, již funguje poznatek jako aktivně užívaná dovednost“. Postačí, aby učitel v hodině českého jazyka nabídl česky mluvícím žákům potřebný systém metajazykových označení-pojmů, které se přiřadí k užívaným formám a konstrukcím. Slovy E. Höflerové má učitel „zajistit, aby žák pochopil, že jím již užívaná dovednost má své odborné (metajazykové) pojmenování, že je součástí jazykového systému“. Na 1. stupni ZŠ se má příslušná vstupní terminologie vybírat co nejuživější, aby tohoto cíle mohlo být dosaženo, tedy ne tak, aby se žáci zmocňovali termínů, k nimž nemají adekvátní oporu v komunikační praxi, konkrétně v mluvené komunikaci. Domníváme se, že nadbytek lingvistické terminologie je horší než její úsporné zavádění a že v mnoha případech se lze u žáků mladšího školního věku omezit na uvádění ilustrativních příkladů zapojených do živých komunikačních situací, jako právě u učiva syntaktického, jehož se bude týkat další část příspěvku.

Jako příklad, že dosavadní školská terminologie málo souvisí s intuitivními předkoncepty dětí, uvádíme učivo o druzích vět, které řadu desetiletí nedoznalo podstatných změn a stále vychází z komunikace psané. Českým žákům je proto od 2. ročníku ZŠ vštěpováno jen tradiční třídění na věty oznamovací, rozkazovací, tázací a přací, aniž jsou jakkoli upozorněni na pestrost a rozmanitost využívaných konstrukcí u jednotlivých komunikačních funkcí. Přitom dobře znají z každodenní praxe, jak například o něco požádat, někoho poprosit, někomu něco nabídnout, přikázat nebo navrhnout aj.³

3 Nebylo by šťastné přidat do učebnic češtiny pro 1. stupeň ZŠ další terminologii, i když v doprovodných materiálech slovenské proveniencie se setkáváme se zajímavými nápady. Zdůrazňujeme, že nejde o učebnicový text, ale dětskou jazykovou encyklopedii nazvanou *Encyklopédia jazyka pre deti* z r. 2014. Hlavní autorka Ľ. Liptáková pomocí praktických příkladů (srov. Liptáková-Klimovič 2014: 63) nenásilně ilustruje pestrost významů u dílčích výpovědí (realizovaných větami): „Vetou môžeme oznamovať, pýtať sa, vyzývať, prosiť, žiadať o niečo.“ Vzápětí tyto možnosti dokládá na citlivě vybraném a upraveném

3. K uplatnění komunikačního přístupu aneb Co ukazuje praxe na 1. stupni ZŠ

Komunikační situaci vedoucí k výpovědi s některým subvýznamem komunikační funkce výzvy lze ve třídě velmi dobře simulovat, jako jsme to na 1. stupni ZŠ zkusili v roce 1985 u **prosby** takto: „Maminka upekla výborný dort. Sníš svou porci a máš ještě na tu dobrotu chuť. Jak poprosíš maminku, aby ti ukrojila ještě kousek?“ (Svobodová 1986: 56). U zdvořilé žádosti jsme volili tento vstupní text: „Představ si, že stojíš bezradně na chodbě před dveřmi vašeho bytu. Nikdo není doma a tobě se nedaří odemknout zámek. Vtom jde kolem jeden vážný soused, se kterým se znáš jen trochu od vidění. Jak ho zdvořile požádáš o pomoc?“ (Svobodová 1986: 58).

Situaci navozující potřebu formulovat **příkaz** jsme v roce 1985 modelovali takto: „Sousedův rozpustilý kluk Pavel vzal tvému malému sourozenci hračku. Zlobíš se a přikážeš Pavlovi, že má hračku hned vrátit. Jak mu to řekneš?“ (Svobodová 1986: 57). Typ ostrého příkazu, který jsme ověřovali letos ve srovnání s rokem 1989/1990 na větě *Tu knížku mi okamžitě vrať!*, vycházel z uvedeného zjištění z roku 1985, že děti mladšího školního věku sice nejčastěji v těchto komunikačních situacích samy aktivně používají konstrukce s imperativem, ale zaznamenány byly také indikativní konstrukce (necelých 6 %) typu *Vraťíš mi tu hračku!*

Právě na tuto různorodou škálu dílčích variant subvýznamů náležejících ke komunikační funkci výzvy a ověřených v komunikační praxi školních dětí jsme tedy soustředili pozornost při navazující výzkumné sondě prováděné u žáků 1. stupně ZŠ před 25 lety ve školním roce 1989/1990: tehdy jsme u 329 respondentů v 3. až 5. ročníku ZŠ (tj. ve věku od 8 do 12 let)⁴ ověřovali, jak v duchu získaných teoretických poznatků vyhodnotí dvě pronesené výpovědi s komunikační funkcí výzvy: první byla pronesena prosebně

krátkém úryvku z knihy Petra Karpinského *Ako sme s Ťuktukom ťuktukovali*. K ukázce dodává: „Všimni si, čo Ťuktuk vetami vyjadruje, keď hovorí“. Příklady dokumentují, jak Ťuktuk něco oznamuje, jak si něco přeje nebo něco navrhuje, jak se táže, jak prosí. Vyvozeno je ponaučení, které se týká pravopisu, a to konkrétně u výzvy takto: „Vetou môžeme niekoho vyzývať alebo prosiť, niečo rozkázať alebo žiadať. Za týmito vetami píšeme výkričník alebo bodku.“ L. Liptáková nezastírá inspiraci naším řešením z učebnicové řady pro nakladatelství Scientia *Čeština s maňáskem Hláškem a Čeština s překvapením* (Svobodová–Klímová 1997, 1998; Svobodová a kol. 2000a, 2000b). Příklady z první z těchto učebnic viz v Příloze 1. V dnešní situaci výukové pestrosti se nesnadno zjistí, jaký prvotní výklad čeští žáci na 1. stupni ZŠ dostali, avšak třídění vět na oznamovací, rozkazovací, tázací a přací s oporou o znaménko za nimi je známé všem a používané v různých učebnicích češtiny obecně.

4 Výzkumná sonda proběhla na širším Ostravsku, šlo jednak o žáky ze dvou velkých ostravských škol, jednak o žáky z Frýdlantu nad Ostravicí.

až žadonivě, i když měla formální podobu **rozkazovací** věty s imperativem slovesa, druhá byla pronesena ostře až výhrůžně jako příkaz, třebaže formálně šlo o větu **oznamovací** s indikativem slovesa. Stejný experiment jsme zopakovali počátkem roku 2015 u žáků stejného věku, pro srovnání jsme přidali ještě žáky 6. ročníku ZŠ (12 až 13 let);⁵ ve skupině respondentů bylo celkem 376 dětí. Zařadili jsme do vyhodnocení i dotazníky těch dětí, které je vyplnily odlišně nebo neúplně.⁶

3. 1 Celkové výsledky ze školního roku 1989/1990 – 329 respondentů

1. věta: <i>Půjč mi tu knížku.</i> (výzva s formou věty rozkazovací , ale pronesená jako prosba až žadonění)		
Určeno jako:	věta oznamovací	11,4 %
	věta rozkazovací	5,8 %
	věta tázací	30,0 %
	věta přací	52,9 %
2. věta: <i>Tu knížku mi okamžitě vráť!</i> (výzva s formou věty oznamovací , ale pronesená jako ostrý až výhrůžný příkaz)		
Určeno jako:	věta oznamovací	2,1 %
	věta rozkazovací	93,0 %
	věta tázací	1,5 %
	věta přací	3,4 %

- 5 Žáky 6. ročníku jsme přičlenili ve snaze zjistit, zda hlubší mluvnické poznatky o slovesných tvarech jim usnadní rozhodování u „staršího“ učiva o druhích vět. Bohužel jim však nepomohly, spíše je znejistily, což je znát především u 1. příkladu prosby. Třetina těchto dětí větu označila jako přací (33,3 %), zatímco 29 % dost nelogicky jako tázací (sic!) a téměř 22 % jako oznamovací. Rozkazovací způsob *půjč* zde pro ně přitom mohl být zřetelným signálem, ale jen 11,6 % těchto dvanácti- a třináctiletých žáků uvedlo větu rozkazovací (v tomto procentním podílu byli jen mírně úspěšnější, než činil celkový průměr 8,2 %).
- 6 Průběh testování byl stejný v první i druhé sondě: děti měly na záznamový lístek pouze dopsat druh věty; první i druhý příklad si poslechly. U sondy z roku 1989/1990 jsme měli na školách dost času, ale v roce 2015 na nás vedením škol apelovalo, abychom čas neprotahovali. Děti, které si v roce 2015 nevěděly rady, napsaly do lístku buď „nevím“, anebo nic. Stalo se i to, že jen zaznamenaly proslovenou větu nebo napsaly „věta jednoduchá“. Částečně to mohlo být dáno právě minimálním časem na splnění úkolu. Přitom návod byl při obou sondách zřetelně podán předem a známé termíny týkající se druhů vět včetně ilustrativních příkladů byly také připomenuty.

3. 2 Celkové výsledky ze školního roku 2014/2015 – 376 respondentů⁷

1. věta: <i>Půjč mi tu knížku.</i> (výzva s formou věty rozkazovací , ale pronesená jako prosba až žadonění)		
Určeno jako:	věta oznamovací	15,7 %
	věta rozkazovací	8,2 %
	věta tázací	23,1 %
	věta přací	46,0 %
	jiná odpověď nebo bez odpovědi	7,0 %
2. věta: <i>Tu knížku mi okamžitě vrátíš!</i> (výzva s formou věty oznamovací , ale pronesená jako ostrý až výhrůžný příkaz)		
Určeno jako:	věta oznamovací	3,7 %
	věta rozkazovací	91,8 %
	věta tázací	0,5 %
	věta přací	0,0 %
	jiná odpověď nebo bezodpovědi	4,0 %

4. Závěry a doporučení

Dílčí výzkumné šetření zaměřené na dva typy výzvy, opakovaně provedené po uplynutí celého čtvrtstoletí, napovědělo, že i pro základní školu a její 1. stupeň je žádoucí transformovat tradiční didakticko-lingvistický přístup k výkladům o druzích vět podle postoje mluvčího (ke sdělované skutečnosti) do užitečnější podoby s tím, že by měly být preferovány zřetelné a prioritně vnímané rysy významové (sémanticko-pragmatické) oproti znakům ryze formálním, které zatím škola vybírá a vyučuje jako jediné. Nejen naše výzkumné sondy opakovaně potvrdily, že žákům mladšího školního věku je sémanticko-pragmatické pojetí bližší a že si je jen nesnadno propojují s formálními školskými termíny upřednostňujícími pravopisný záznam těchto sdělení. Ke shodným závěrům dospěla nezávisle na našich zjištěních také E. Höflerová (2014: 2), která se podobně pozastavuje nad rozparem deklarovaných komunikačních cílů ve výuce češtiny jako mateřštiny a používaných lingvodidaktických postupů, jak se prokázalo při její sondě realizované u žáků 2. ročníku ZŠ. Je zřejmé, že děti už na počátku školní docházky znají různé

7 Při této výzkumné sondě jsme materiál získali od žáků ze čtyř ostravských škol, dvě z nich byly velké sídlištní a dvě menší z okrajových částí města.

variace vyjadřování komunikačních funkcí z vlastní komunikační praxe, kde je zcela běžně uplatňují.⁸

Nepopíráme, že z pravopisného hlediska je třeba děti naučit psát znaménka za větou, pak tedy tradiční učivo o čtyřech druhích vět vede ke správnému cíli, ale pouze úzce pravopisné znalosti nejsou jediné potřebné, a proto neodpovídají požadavkům výuky češtiny prezentované Rámcovým vzdělávacím programem jako komunikačně zaměřené (2013).⁹ Jednu z cest, jak by se při výuce komunikačních funkcí mohlo postupovat, naznačuje Příloha 1. Připojená konkrétní učebnicová pasáž (celá koncipovaná autorkou tohoto příspěvku) pochází z 3. kapitoly učebnice Svobodové a Klímové *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy* (Svobodová–Klímová 1997: 63–78). Učebnici recenzovaly prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc., a Zdenka Čechová. Titul vznikl pro malé nakladatelství, které nyní už neexistuje, proto se příliš nerozšířil a dnes je dostupný jen ve zbytcích. Také z tohoto důvodu jsme do Přílohy 1 začlenili rozsáhlejší pasáž a neodvolali se pouze na knižní vydání. I dnes, pokud se studenti učitelství nebo učitelé češtiny z praxe k učebnicím této řady (viz bibliografický údaj k ní pod textem) dostanou, jsou překvapeni a hodnotí je jako plné inspirace; pasáže z nich se šíří v různých kopiích. Ke každé učebnici existuje i metodická příručka. Tam se např. vysvětluje, proč není část slohově-komunikační vyčleněna samostatně, ale prolíná celým výkladem (s oporou o krátké literární ukázky, které činí z učebnice českého jazyka jakousi „poločítanku“ a mají za cíl – mimo jiné – i prostřednictvím poutavého obsahu žáky motivovat k zájmu o jazykovou a komunikační stránku textů), a proč je použit pro žáky 2. a 3. tříd jako další komunikant maňásek Hlásek.

Tento marginální příspěvek, zpracovaný původně pro konferenci v Praze-Klánovicích v dubnu 2015, měl posloužit zejména jako konkrétní podpora pro lingvodidaktické výzkumy, prováděné týmem bohemistů z Pedagogické

8 Novější ověření, jaké formy se v živé komunikaci dětí nejčastěji využívají, nyní nemáme, ale podle sond z 80. let 20. století známe stav z minulosti (srov. Svobodová 1986). V příspěvku *Způsoby jazykové realizace výzvy u dětí mladšího školního věku* se například pro sémantický odstín prosby nejčastěji užívaly konstrukce s imperativem (43 %), ale u zdvořilé žádosti převažovaly konstrukce s kondicionálem, a to nejen v kladném tvaru, ale také v záporném tvaru, případně s modálním *mocht*; varianty byly jak s klesavou intonací, tak s otázkovou antikadencí a otazníkem v psané podobě: *Otevřel byste mi (...)* / *Otevřel byste mi?* / *Neotevřel byste mi (...)* / *Neotevřel byste mi?* / *Mohl byste mi otevřít (...)* / *Mohl byste mi otevřít?* / *Nemohl byste mi otevřít?* Aktuální srovnávací výzkumné šetření plánujeme v blízké budoucnosti.

9 Za radostný moment je třeba pokládat fakt, že jeden chlapec vzniklou terminologickou „nouzi“ při naší sondě v roce 2015 vyřešil kreativně tak, že první ze zadávaných vět označil za větu *prosící*. Tím sám propojil vlastní komunikační zkušenost nikoli s tradičním termínem školským, ale takovým, jaký dané realitě v jeho vnímání přesně odpovídá.

fakulty UK v Praze. Pokud bychom chtěli námi zjištěné výsledky nějak zobecnit a zařadit do širších souvislostí, dovolíme si konstatovat, že je načase revidovat kurikulární dokumenty včetně učebnic češtiny, jejichž podoba by neměla zůstat strnulá a v nichž je zapotřebí postupně zakotvit rovněž nové pohledy. Didaktika českého jazyka ve smyslu lingvodidaktiky má být pojímána jako svébytná vědecká disciplína, účinně propojující didaktickou složku a moderní bohemistické poznatky s tím, že se neobejde bez korekce empirickým výzkumem přímo ve školské praxi. Jinými slovy jde o to, aby se naše oborová didaktika příliš nevzdalovala od bohemistiky a široce pojatého moderního bádání o jazyku, ale aby si nestavěla ani vysoké teoretické cíle, odtržené od potřeb praxe a školních dětí. Pro výuku češtiny jako prvního jazyka je třeba už v prvopočátcích počítat s komplexním přístupem, provázeným jak vnitropředmětovou spjatostí složek, tak účinnými, nikoli samoučelnými mezipředmětovými vztahy. Jinými slovy je žádoucí primárně zacílit pozornost na jazyk a komunikaci, na řečové chování v různých situacích, vhodně spojit slohová a komunikační témata s pasážemi věnovanými poznatkům mluvnickým a pravopisným. Kurikulární dokumenty, zvláště Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013) jako zdroj výchozí, logicky naznačují pouze základní obrysy, někdy bohužel jen neostře, ty je zapotřebí zvýraznit a účelně ukotvit v praxi i díky didaktickým výzkumům a začlenění nových vědeckých mezioborových proudů spjatých s bohemistikou. Věřme, že pedagogicko-didaktický výzkum, smysluplně využívající podněty jazykovědné, sociolingvistické, psycholingvistické i další, usnadní žádoucí korekci výchozího vzdělávacího záměru a přispěje k užitečným inovacím, podporujícím obohacení a zkvalitnění školní edukace i aktualizaci didaktického systému používaného ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura.

Příloha

3. POVÍDEJME SI

Skládá se z 2 částí:

a) *Jak se to říká, Hlásku?*

b) *Příběhy a povídání pro maňáška Hlásku*

a) Jak se to říká, Hlásku?

1. Ahoj, Hlásku! Jak se máš? Jak se máte, paní učitelko? Víte vůbec, komu můžete tykat jako Hláskovi? Komu naopak vykáme jako paní učitelce? Básnička si z toho dělá trošku legraci, ale my to myslíme vážně.

Komu máme vykat

Vy nevíte, komu máte vykat?

To je přece jednoduché!

Vydrám.

Vypínačům.

Vysavačům.

Vykopávkám.

Vynálezčům.

Vysočinám.

A komu můžete tykat?

Tykadlům.

Tympánům a

tympánistům.

Tyčím a

tyčinkám

Typografům.

Tymiánu.

Ale na tyrkysového tygra si dejte pozor!

Kdoví jestli se mu líbí, když mu někdo tyká. (Daniel Hevier – Jiří Žáček)

Rozumíte všem slovům z básničky? Pokud ne, zeptejte se na neznámá slova Hláška nebo paní učitelky. Snažte se, abyste se ptali pěkně a zdvořile.

2. Vrána nemá právě krásný hlas, to už s Hláskem víme. A přece se dostala do básniček.

V parku kráká zrána

stará černá vrána,

ať je horko, nebo mráz,

krákáním si krátí čas. (Pavel Šrut)

A takhle prý se vrány snaží probudit zimní den.

Zima, zima,

dlouhá noc

Tmy je kolem

moc a moc.

Krá, krá,

od časného rána

kráká vrána urousaná,

den však neprobudí ani

ranní vraní krákorání.

Broukne na ní:

nechte si to,
paní. (Milena Lukešová)

Mluví den s vránou zdvořile? Co byste řekli vy na jeho místě? A kdo vlastně budí do školy vás, děti? Vstáváte rádi? Maňáska Hláška moc zajímá, jak to u vás doma ráno chodí a co potom celý den děláte.

3. Zahrajeme si s Hláškem na otázky? Nejdřív jsou tu pro nás dvě básničky.

Proč

Vidíš ten šípek? Růženka pod ním spí.
Kdo není hodný, ji ale nevidí!
A proč nebyl šípek hodný?
No, podívej se, jistě si s nožem hrál,
až do krve se nešíka pořezal! (František Halas)

Otázky

Děti jsou strašné na dospělé:
nemají kousek citu v těle
a na kdeco se napořád
dovedou ptát a ptát a ptát.
To dospělí už po staletí
se citlivě vždy ptají dětí
jen na jediné: „Kolik je ti,
chlapečku, kolik je ti let?“
A když pak slyší třeba: „Pět“ –
užasnou: „Jejej, to to letí!“
Nechápou, jak se mohlo stát,
že jim už bylo padesát. (Emanuel Frynta)

Nenechte se odradit a ptejte se, když něco nevíte. Zkusíme to třeba hned. Pořádně si promyslíme, jak se zeptáme. A nezapomeneme na oslovení!

Hlásku, líbí se ti mezi námi?
Hlásku, co tě nejvíc baví v češtině?
Paní učitelko, jaký domácí úkol nám dnes dáte?
Péto, půjdeš se mnou odpoledne do knihovny?

4. Každý občas potřebuje, aby mu někdo zkušenější poradil. Dospělí zase často napomínají děti nebo je varují před tím, co by dětem mohlo ublížit. Stejně je to i mezi zvířátky.

Los

Starý los poučuje losí telátko: „Pořád hledej vodu.“

„Ano“, přikyvuje telátko.
 „Vysoký sníh není dobrý.“
 „Já vím“, souhlasí telátko.
 „Pamatuj, že jsi los, a lidem se vyhýbej.“
 „Já se jich nebojím,“ holedbá se telátko.
 „Je lepší se jich bát,“ kývá hlavou starý los.
 (Milena Lukešová – Bohumil Říha)

Rozumíte slovu *holedbá se*? Dalo by se nahradit slovem podobného významu? Zkuste sami poradit svému kamarádovi třeba v tom, jaký sport by si měl vybrat a proč.

Doporučte maňáskovi Hláskovi nějakou pěknou knížku nebo dětský časopis. Varujte mladšího kamaráda před cizími lidmi.

Věty můžete začínat třeba těmito slovy:

Já si myslím, že...
 Určitě bys měl zkusit...
 A nebavilo by tě třeba... ?
 Já bych ti radil...
 Podle mě...
 Ze všeho nejvíc ti doporučuji...
 Co kdybys...
 Nechtěl bys... ?
 Dej si pozor na...
 Ne abys...
 Rád bych tě upozornil...

5. Byli jste někdy v cirkuse? Ten, do kterého vás pozve maňásek Hlásek s pomocníkem šaškem Pepánkem, je trochu neobvyklý.

Cirkus Kaštánek

Račte vstoupit do stanu,
 přijel cirkus z kaštanů.
 Máme zvěře plné klece,
 slony, tygra, pštrosa z vejce
 a papoušky kakadu.
 Postupujte ke vchodu,
 zve vás šašek Pepánek
 do cirkusu Kaštánek. (Václav Fischer)

Koho byste rádi pozvali na návštěvu a proč? Jak byste hosta zvali? Jak byste pak přivítali návštěvníka doma? Ukažte rozdíly mezi zdvořilým a nezdvorným chováním.

6. Máte nějaká přání? Určitě ano. Jen to nesmíte přehánět a vymýšlet si jako Lojzička. Schválně si o ní přečtěte.

Za dávných let, kdy pohádek býval plný svět, žila byla holčička, říkali jí Lojzička. Lojzička si od rána do večera něco přála. Když byla zima, přála si léto, když bylo léto, přála si zimu. Večer si přála, aby nemusila jít spát, ráno si přála, aby nemusila vstávat. Když se měla mýt, tak si přála, aby se nemusila mýt, když se měla učit, tak si přála, aby se učit nemusila. A když měla k obědu krupicovou kaši, přála si bramborovou, a když měla bramborovou kaši, přála si knedlíky.“ Podle Eduarda Petišky

Dokážete poznat, co je pravda a co ne? Jaká opravdu byla Lojzička, když si přála pokaždé něco jiného, než bylo ve skutečnosti?

Lojzička byla nespokojená.

Lojzička byla nemotorná.

Lojzička si stále něco vymýšlela.

Lojzička hodně přemýšlela.

Lojzička byla moc náročná.

Lojzička byla moc zvědavá.

Lojzička byla rozmarná.

Lojzička byla roztomilá.

Lojzička se cítila jako v ráji.

Lojzička se cítila jako kůl v plotě.

Lojzička měla divné nápady.

Lojzička měla srdce ze zlata.

7. Rozmazlené Lojzičce bychom se asi podobat nechtěli. Ale i my si můžeme něco přát. Když přání pěkně vyslovíme a vysvětlíme, třeba se nám brzy splní. Zkus to nejdřív třeba ty, Hlásku.

Kdyby tak děti bavilo učit se se mnou češtinu!

Ať se v češtině nikdo nenudí.

Ať se paní učitelka usmívá jako sluníčko a ať se každý žák cítí jako ryba ve vodě.

Kéž by se nikdo nestyděl povídat si s námi.

A všem přeji, abyste se za to dočkali jedničky jako bič!

Co je přání? Poznáte to? Porovnejte oba odstavečky. Jenom v jednom jsou pravá přání.

Kdyby už byly prázdniny!

Ať se mamince podaří ten slavnostní oběd.

Kéž by mě maňásek Hlásek pochválil.

Kdyby tak dospělí měli víc času na děti.

Kéž by se mi splnila všechna přání!

Pošeptám maňáskovi Hláskovi do ucha svoje přání.

Proč to přání neřekneš nahlas?

Bojím se, že by se mi někdo mohl smát.

Neboj se toho!

Jen v pohádce se všechna přání splní.

8. I básník může mít svá přání. Co si vlastně přeje? Tady to máme napsáno.
 A také bych chtěl, aby všechno kvítí
 přes zimu kvetlo, aby padal sníh
 teplý a bílý, abys v lednu mohl
 skrívánkům ustlat hebce na růžích. (Jan Skácel)

Mohou se básníková přání splnit? Vysvětlete to Hláskovi.

A jestlipak teď najdete přání schované v této příhodě.

„Jaké máš, Venoušku, krásné bílé šatičky!“ řekla Alenka Venouškovi.

Ale jen to dořekla, Venoušek zakopl o kámen a upadl. Už neměl šaty bílé,
 ale špinavé.

Alenka Venouška zvedla a zlobila se: „Takové krásné šatičky – a teď sis je
 zamazal!“

To slyšel za plotem zajíc, který se tam pásl. Vzdychl si: „Co bych za to dal,
 kdybych měl takové krásné bílé šatičky!“ (Podle Eduarda Petišky)

Jak by to asi s bílým zajíčkem dopadlo? Přemýšlejte!

9. Možná se někdy doma cítíte jako Markéta, o které si teď přečteme.

„Kdepak je to moje děťátko?“

ptá se tatínek a hledá Markétu.

„Omyl!“ volá Markéta.

„Ty se, tati, náramně mýlíš.“

Já nejsem děťátko.“

„Promiňte mi, slečno, ten omyl,“

směje se tatínek. (Milena Lukešová – Bohumil Říha)

Co je správně?

Tatínek se Markétě omluvil.

Tatínek Markétu odprosil.

Tatínek se Markétě vysmál.

Dokážete se omluvit, když něco nesprávného uděláte? Zkusme si představit,
 že jste třeba někomu šlápli na nohu, někoho nechtěně koplí anebo do někoho
 strčili. Už se vám to někdy stalo?

A jak byste se omluvili, kdybyste přišli do školy po zvonění?

Za co se ještě ve škole omlouváte a jak?

10. Nemáte chuť na něco dobrého? Nabídneme vám tu s Hláskem aspoň po-
 vídání o dobrotách.

Maminka upekla koláče.

„Vezměte si,“ nabídla taky Karlíkovi a Tomášovi.

Přišli si k Jáchymovi hrát.

„Děkujeme,“ poděkovali oba najednou.

Karlík si vzal koláč s mákem, Tomáš s tvarohem.

Pak si vzal Karlík ještě jeden s tvarohem a Tomáš jeden s mákem.

Byli rádi, že jim maminka koláče nabídla. (Milena Lukešová – Bohumil Říha)

Nabízejte koláče místo maminky. Jak se to dá ještě povědět jinak?

Ne každá nabídka se nám vždycky hodí. Umíte takovou nabídku zdvořile odmítnout? Co byste řekli, kdybyste si od Jáchymovy maminky nechtěli koláč vzít?

Vymýšlejte ve dvojicích různé nabídky pro spolužáky, nabídky druhých přijímejte nebo zdvořile odmítejte. Co nabídnete maňáskovi Hláskovi?

11. Těšíte se už na Vánoce? Co se vám na Vánocích líbí a proč? Povídejte si o tom se spolužákem. Dbejte na to, abyste si navzájem neskákali do řeči, abyste se v povídání střídali, abyste si dobře poslechli, co si myslí spolužák.

Umíte slušně požádat nebo pěkně poprosit? Chlapec z básničky se o to snaží.

U sádky s vánočními kapry

Pane prodavač,

zač je kapr,

zač?

Dáte mi ho,

když se mi tak líbí,

za penízek

rybí? (Milena Lukešová)

Co je správně a proč? V jedné z dalších vět o Hláskovi se musí slovo *ryba* vyměnit za jiné slovo, které je také podřazené slovu *zvíře*. Poznáte, ve které větě to máte udělat a jaké slovo tam patří? Vysvětlete pak, co věty znamenají.

Hlásek dnes mlčí jako ryba.

Hlásek má hlad jako ryba.

Hlásek sebou mrská jako ryba na suchu.

Hlásek se tady cítí se jako ryba ve vodě.

Hlásek je zdravý jako ryba.

A teď vyzkoušíme, jak bychom uměli slušně požádat o něco my sami. Vymýšlejte různé možnosti a porovnávejte je.

Požádejte:

- Hláska, aby mluvil trochu hlasitěji

- maminku, aby vám dala peníze na lístek do kina

- tatínka, aby vám podal něco shora ze skříně, kam nedosáhnete

- souseda v lavici, aby vám půjčil pastelky

- paní učitelku, aby ještě jednou zopakovala, co máte dělat.

Bibliografie:

- (2013): *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013.* [online] [cit. 2015-05-05] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.
- Báník, T. (1995): Vedy o mezilidské rečové komunikaci a vyučování mateřského jazyka, in: *Technologie vzdělávání třetího tisícročia. Zborník z vedeckej konferencie Medacta'95, Nitra, Pedagogická fakulta VŠPg, 14.-17. júna 1995. Časť I. Vzdělávání a výchova v škole budúcnosti*, Nitra: Slovdidac, s. 9-11.
- Hájková, E. a kol. (2012): *Čeština ve škole 21. století II. Úvodní studie*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Höflerová, E. (2012): Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka, in: Hájková a kol., *Čeština ve škole 21. století II. Úvodní studie*, Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, s. 83-95.
- Höflerová, E. (2014): Druhy vět podle postoje mluvčího versus komunikační funkce. Příspěvek k teorii a praxi komunikační výchovy, *Jazyk – literatura – komunikace* 3. 2, s. 28-37. [online] [cit. 2016-07-23] Dostupné z WWW: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2014>>.
- Ligoš, M. (2004): Perspektívne paradigmy jazykovej a komunikačnej výchovy v škole, in: Patráš, V. (ed.), *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii. Banská Bystrica 3.-4. sept. 2003*, Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, s. 86-97.
- Liptáková, L. - Klimovič, M. (eds.) (2014): *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove.
- Svobodová, J. (1986): Způsoby jazykové realizace výzvy u dětí mladšího školního věku, in: *Sborník prací Pedagogické fakulty v Ostravě*, D-23, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 55-64.
- Svobodová, J. (1991): Výzva a školské pojetí druhů vět, in: *Sborník prací Pedagogické fakulty v Ostravě*, D-28, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 17-21.
- Svobodová, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spis Ostravské univerzity č. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita.
- Uličný, O. (1995): Čeština a škola, in: Jančáková, J. - Komárek, M. - Uličný, O. (eds.), *Spisovaná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.-27. 08. 1993*, 2. díl, Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, s. 269-278.

Učebnicové tituly:

- Svobodová, J. - Klímová, K. (1997): *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy*. Praha: Scientia.
- Svobodová, J. - Klímová, K. (1998): *Čeština s maňáskem Hláskem pro 3. ročník základní školy*. Praha: Scientia.
- Svobodová, J. a kol. (2000a): *Čeština s překvapením pro 4. ročník základní školy*. Praha: Scientia.
- Svobodová, J. a kol. (2000b): *Čeština s překvapením pro 5. ročník základní školy*. Praha: Scientia.