

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Časopis Český jazyk a literatura, roč. 19 – analýza a edice
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Helena Muchová

Učitelství českého jazyka pro střední školy

Učitelství českého jazyka pro SŠ (maior) – Učitelství německého jazyka pro SŠ (minor)

Vedoucí práce: PhDr. David FRANTA, Ph.D.

Plzeň 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30. června 2024

.....

vlastnoruční podpis

Srdečně děkuji PhDr. Davidu Frantovi, Ph.D. za jeho trpělivost, odborné vedení a cenné rady, které mi ke zpracování diplomové práce poskytl.

OBSAH

ÚVOD.....	2
1 ČASOPIS ČESKÝ JAZYK A LITERATURA.....	4
1.1 HISTORIE ČASOPISU.....	4
1.1.1 Z POHLEDU MARIE ČECHOVÉ.....	4
2 ROČNÍK 19 (1968–1969).....	8
2.1 STRUKTURA ČASOPISU.....	8
3 STATISTIKY.....	10
3.1 DÍL PRVNÍ.....	11
3.2 DÍL DRUHÝ.....	12
3.3 DÍL TŘETÍ.....	13
3.4 DÍL ČTVRTÝ.....	14
3.5 DÍL PÁTÝ.....	15
3.6 DÍL ŠESTÝ.....	16
3.7 DÍL SEDMÝ.....	17
3.8 DÍL OSMÝ.....	18
3.9 DÍL DEVÁTÝ.....	19
3.10 DÍL DESÁTÝ.....	20
4 OBSAHY DÍLŮ.....	21
4.1 DÍL PRVNÍ.....	21
4.2 DÍL DRUHÝ.....	26
4.3 DÍL TŘETÍ.....	33
4.4 DÍL ČTVRTÝ.....	37
4.5 DÍL PÁTÝ.....	42
4.6 DÍL ŠESTÝ.....	46
4.6.1 DISKUSE.....	48
4.7 DÍL SEDMÝ.....	52
4.8 DÍL OSMÝ.....	58
4.9 DÍL DEVÁTÝ.....	62
4.10 DÍL DESÁTÝ.....	69
5 EDICE 2. DÍLU ROČNÍKU 19.....	73
5.1 EDIČNÍ POZNÁMKY.....	129
6 POLITICKÝ KONTEXT.....	132
6.1 ODRAZ DOBY A IDEOLOGIE V ČASOPISU.....	132
ZÁVĚR.....	136
RESUMÉ.....	137
CIZOJAZYČNÉ RESUMÉ.....	138
SEZNAM LITERATURY.....	139

ÚVOD

Český jazyk a literatura je periodikum, které od svého vzniku sehrává klíčovou roli ve formování a rozvoji lingvistiky a literární vědy v českém (československém) pedagogickém prostředí a sdružuje kolem sebe už od počátku nejvýznamnější osobnosti oboru. Svým zaměřením se stal platformou pro zveřejňování výzkumů a odborné diskuse, což mělo zásadní vliv na formování vzdělávání v oblasti českého jazyka a literatury na základních, středních i vysokých školách.

Jeho 19. ročník, vydaný mezi lety 1968 a 1969, představuje zvláštní kapitolu nejen v historii tohoto časopisu, ale i v kontextu českých kulturních a politických dějin. Tento ročník vznikl v čase plném dramatických změn, jež vyvrcholily invazí vojsk Varšavské smlouvy a následnou normalizací. Zjistit, jaký dopad mělo toto období plné velkých nadějí a následných deziluzí na zaměření publikovaných textů, je jedním z dílčích úkolů této práce.

Hlavním cílem je však hlubší analýza a edice daného ročníku. Zaměříme se podrobně na obsah a strukturu jednotlivých dílů. Časopis *Český jazyk a literatura* nemá archiv, není digitalizovaný ani Národní knihovnou. Edice v dokumentu *Word* by se tak mohla stát cennou pomůckou pro jednoduché vyhledávání v periodiku.

Důležitá je i samotná pedagogická, metodická, jazyková a literární podstata práce. Studium daných textů by nám mělo poskytnout autentický náhled na tehdejší vzdělávací systém. Měli bychom si utvořit představu o tom, jaká témata byla aktuální a jak se výuka češtiny vyvíjela.

1 ČASOPIS ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Časopis zaměřený na metodiku a didaktiku českého jazyka *Český jazyk a literatura* můžeme označit za velice respektovaný titul s dlouhodobou tradicí na našem území.

Specifičnost periodika tkví v tom, že přispěvateli nejsou pouze nejvýznamnější odborníci v oboru bohemistiky, ale o své zkušenosti a myšlenky týkající se výuky češtiny se s veřejností dělí též pedagogové z praxe.

Dochází tak k propojení teoretických i praktických témat, jež s předmětem český jazyk souvisejí. Časopis umožňuje lingvistům i pedagogické veřejnosti reagovat na aktuální dění či problémy v oboru a věnuje se obsahu, metodám a formám vyučování.

1.1 HISTORIE ČASOPISU

Časopis *Český jazyk* vycházel od roku 1950. Po třech letech se z něj vydělila literární složka a dala vzniknout novému periodiku *Literatura ve škole*. v roce 1959 však došlo k opětovnému sloučení obou titulů v časopis *Český jazyk a literatura*, který je pod tímto názvem vydáván dodnes.

Zpočátku šlo o pět dvojčísel za rok, ale velice brzy z něj autoři udělali měsíčník. Každoročně tak vyšlo deset čísel, během letních prázdnin měl časopis vždy „pauzu“. k další změně v počtu vydaných dílů došlo až roku 2002, od té doby jich má každý ročník pouze pět.

1.1.1 Z POHLEDU MARIE ČECHOVÉ

K historii časopisu se v řadě ročníků jeho redaktoři vraceli a stále tak činí. Nejdůležitějším osobnostem časopisu, jeho vývoji i zásadním historickým milníkům věnuje pozornost Marie Čechová (2016, s. 7–15) i v některých svých studiích,

například v jedné z roku 2016, která vyšla ve slovenském periodiku o *diet'ati, jazyku, literatúre*.

V rámci Výzkumného ústavu pedagogického se po skončení druhé světové války začalo usilovat o založení časopisu určeného výhradně češtinářům, neboť v předválečném období vycházela periodika pouze obecně pedagogického zaměření. Po válce se stala čeština jako národní jazyk prestižní záležitostí, což šlo ruku v ruce s výrazným vlasteneckým cítěním veřejnosti.

Jaroslav Jelínek, kterého můžeme označit za hlavního zakladatele časopisu, se obklopil kolektivem složeným z odborníků Ústavu pro jazyk český a učitelů vysokých, středních i základních škol. „...členy redakčního kruhu byli od počátku Alois Jedlička, Karel Hausenblas, lexikograf Josef Filipec, jeden z pozdějších hlavních redaktorů *Slovníku spisovného jazyka českého a Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (1. vydání 1978), Miloš Dokulil, nejvýznamnější teoretik slovo tvorby (nejen české), dále významní metodikové češtiny Václav Medonos, Jaromír Spal nebo Vilém Pech i spisovatel Bohumil Říha, autor knih pro děti. Nejdéle – celých padesát let – z nich působil v redakční radě prof. A. Jedlička (až do své smrti r. 2000).“ (Čechová, 2016, s. 9).

Roku 1958 došlo ke změnám ve školském systému a s tím souvisela i proměna samotného časopisu – došlo k již zmiňovanému sloučení v časopis *Český jazyk a literatura* za stálého vedení Jaroslava Jelínka.

Témata, o nichž se v časopise psalo, byla různorodá. Některá nebyla záležitostí pouze jednoho článku, ale opakovaně se k nim tvůrci vraceli, reagovali navzájem na své příspěvky a diskutovali. Na přelomu padesátých a šedesátých let bylo předmětem diskuze pojetí jazykového vyučování, které bylo jednou stranou kritizováno pro svou nepřiměřenost a verbalismus.

O dekádu později došlo třeba k polemice, která se týkala návrhu na oddělení literární složky ve výuce od té jazykové. o rozdělení češtiny ve dva samostatné předměty však usilovali literáti marně, tato názorová neshoda mezi odborníky ale časopisem silně rezonovala, a to opakovaně.

Během šedesátých (ale i osmdesátých) let probíhaly výrazné snahy o zjednodušení pravopisu, řada jazykovědců se k tomuto tématu v časopise vyjadřovala a zveřejňovala různé návrhy. v té době též probíhala o stavu výuky

a celkovém obrazu vzdělávání řada výzkumů, jejichž výsledky byly v časopise publikovány.

Zveřejňováním různých pokusných textů a rozprav časopis také reflektoval období, které mělo připravit pedagogy na novou koncepci vzdělávání na konci sedmdesátých a začátku osmdesátých let. v devadesátých letech bylo téma opět aktuální kvůli návrhům RVP.

Český jazyk a literatura se stejně jako další školská periodika podporovaná ministerstvem školství v roce 1990 ocitl v nelehké situaci, když přišel znenadání o finanční prostředky. Časopis se podařilo zachránit, ale nakonec nebylo možné udržet zaběhnutou tradici deseti čísel časopisu za rok.

Zmíněné „devadesátky“ přinesly nová témata – např. vyučování češtině jako cizímu jazyku nebo vztah spisovné a obecné češtiny.

Periodikum si i dnes zachovává vysokou úroveň odbornosti a vytváří už pár desítek let obsah, na který působí méně vnějších vlivů, tedy obsah v jistém slova smyslu svobodnější, než tomu bylo v minulosti. i přesto s touto dobou přichází nové situace, které fungování časopisu zase naopak ztěžují.

„Celá desetiletí bývaly běžné analýzy vyučovacích hodin ve formě příprav nebo následných zápisů z nich, to je dnes řídké, protože učitelé nižších stupňů méně píšou. s tím souvisí i nižší přímá využitelnost časopiseckých statí přímo ve výuce.“ (Čechová, 2020, s. 209–211).

Časopis *Český jazyk a literatura* kromě toho není žádným způsobem podporován MŠMT a aby mohl fungovat, musí spoléhat na odběratele jednotlivce, pedagogy z praxe. Pokud chtějí češtináři zůstat v obraze a dozvídat se o aktuálním dění v oboru, nezbyvá jim nic jiného, než si předplatné zaplatit ze svého (pokud jim tedy časopis nedotuje zaměstnavatel).

Zájem o periodikum zatím naštěstí nijak výrazně neopadá. Doufejme, že pokud se situace změní, pak jedině k lepšímu.

Na závěr je třeba podotknout, že významných osobností v oboru bohemistiky spojených s tímto periodikem je opravdu hodně, bylo by proto obtížné vyjmenovat je všechny. Alespoň zmínit však můžeme některá z dalších „velkých“ jmen, například Josef Hrbáček, Aleš Haman či Jiří Kostečka. Opomenout rozhodně nelze jméno

samotné autorky zmiňovaných studií Marie Čechové, která po Jaroslavu Jelínkovi převzala vedení časopisu a vedoucí redaktorkou zůstává doposud. Současnou redaktorkou je Helena Chýlová, docentka katedry českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.

2 ROČNÍK 19 (1968–1969)

19. ročník periodika *Český jazyk a literatura* vycházel od září roku 1968 do června roku 1969. Jeho vedoucím redaktorem byl Jaroslav Jelínek, redaktorem Vlastimil Styblík.

Redakční radu tvořila následující jména: Svatopluk Cenek, Eduard Čech, Karel Hausenblas, Alois Jedlička, Václav Kamelský, Marie Koukalová, Josef Kvita, Jaroslav Machytka, Adolf Mašek, Jiří Opelík, Eliška Pechová, Bohumil Sedláček, Vladimír Staněk, Karel Svoboda, Radko Šťastný.

2.1 STRUKTURA ČASOPISU

Každý díl časopisu začíná obsahem, seznamem členů redakce, pokyny k zasílání příspěvků a základními informacemi o vydavateli, tisku a ceně předplatného.

Struktura časopisu je pevně daná, rozdělená do několika hlavních kategorií. Ne všechny se však objevily v každém čísle.

Jednotlivé díly začínaly *Články*, šlo nejčastěji o statě rozsáhlejšího charakteru. Vzpomínaly na řadu významných osobností, rozebíraly výsledky výzkumů či konkrétní jazykové nebo literární problémy ve výuce – někdy z hlediska didaktického a metodického, jindy spíše z pohledu lingvistického.

Následovaly *Diskuse*, v nichž vznikl prostor pro návrhy nových osnov nebo úprav učebnic. Někdy byly jejich obsahem kritiky odborných děl, reakce na vyjádření jiných odborníků, polemiky.

Třetí byla část nazvaná z *praxe našich škol*. Tento oddíl, jak už ze samotného názvu vyplývá, zahrnoval především praktické poznatky, zkušenosti a rady pedagogů z praxe, které mohly být dalším kolegům inspirací.

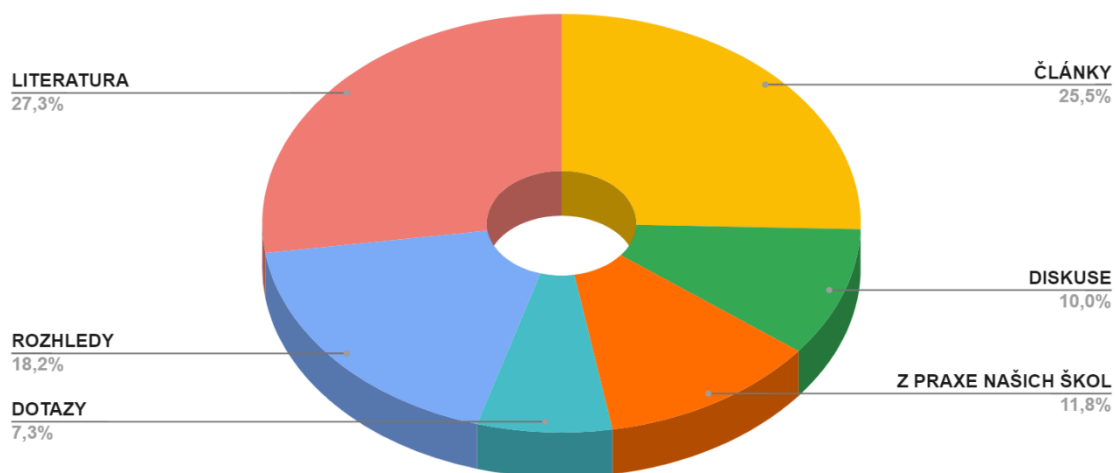
V osmi z deseti dílů se objevila též sekce *Dotazy*, v níž Vlastimil Styblík, Vladimír Staněk a Přemysl Hauser zodpovídali dotazy týkající se konkrétních problémů a nejasností ve výuce češtiny, na něž učitelé narazili. Otázky se týkaly především syntaxe či morfologie.

Rozhledy nabízí široké spektrum článků, které jsou v mnohých ohledech aktuální, zmínit můžeme třeba statě o soutěžích nebo konferencích.

V závěrečné sekci *Literatura* najdeme řadu metodicky orientovaných článků, texty věnující se jazykově nebo pedagogicky zaměřeným periodikům či dalším odborným publikacím.

Poslední strana časopisu je opět věnována obsahu, tentokrát v německém a ruském jazyce.

PODÍL JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ V ROČNÍKU 19



Graf 1: Podíl jednotlivých kategorií v ročníku 19

Nejvíce příspěvků najdeme v oblasti *Literatura* (30 textů; 27,3 %), o něco méně v úvodní sekci *Články* (28 textů; 25,5 %), obsáhlá je také část *Rozhledy* (20 textů; 18,2 %). *Dotazy* (8 textů; 7,3 %) tvoří nejmenší podíl textů v časopisu.

3 STATISTIKY

Pro statistické údaje o obsahové stránce příspěvků budeme využívat následující pojmy (použito ke grafickému znázornění):

mluvnice – příspěvky týkající se mluvnice, mluvnické složky vyučování;

literatura – příspěvky týkající se literatury, literární výchovy;

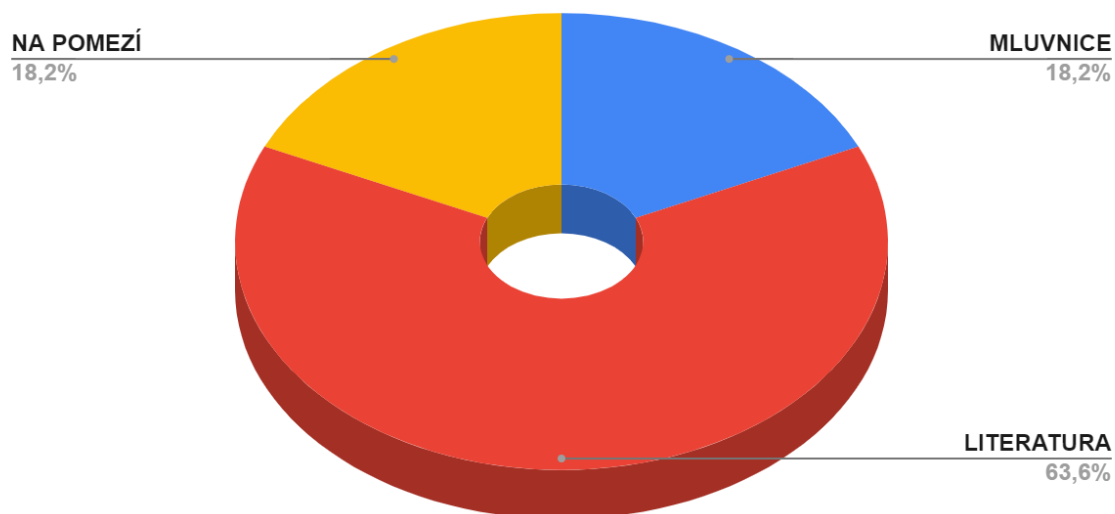
sloh – příspěvky týkající se slohu, slohové výuky;

na pomezí – příspěvky, které stojí na pomezí mluvnice, literatury, slohu;

jiné – příspěvky, které není možné jednoznačně zařadit do žádné z předchozích skupin.

3.1 DÍL PRVNÍ

První díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 15. července 1968 a vyšel v září 1968. Obsahuje celkem 11 příspěvků.

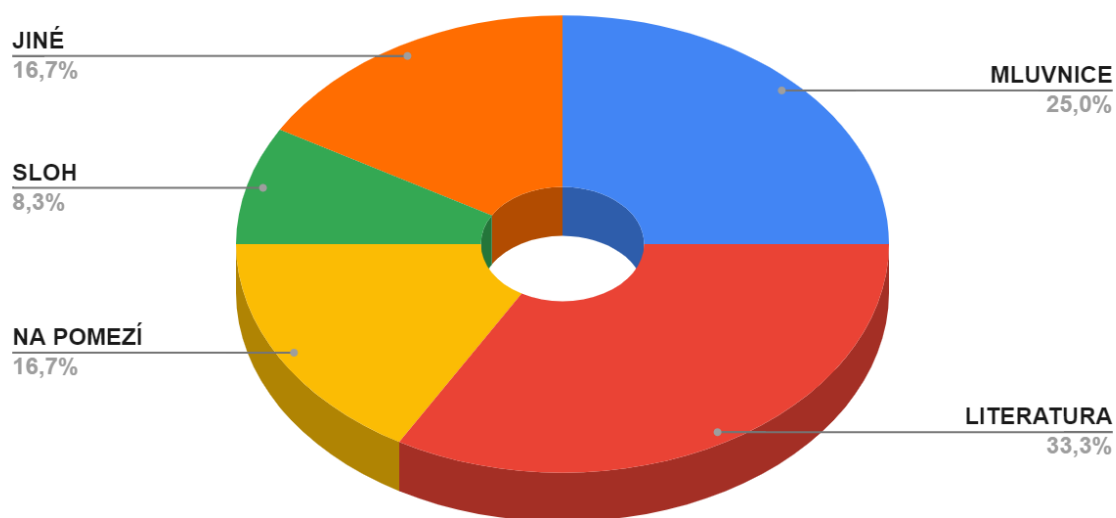


Graf 2: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl první

K tématu *literárnímu* se váže více než polovina článků (63,6 %). *Mluvnické* složky se týkají pouze dvě práce (18,2 %), článků stojících *na pomezí* je stejně (18,2 %). Jedná se třeba o text věnovaný požadavkům na výuku českého jazyka.

3.2 DÍL DRUHÝ

Druhý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 15. srpna 1968 a vyšel v říjnu 1968. Obsahuje celkem 12 příspěvků.

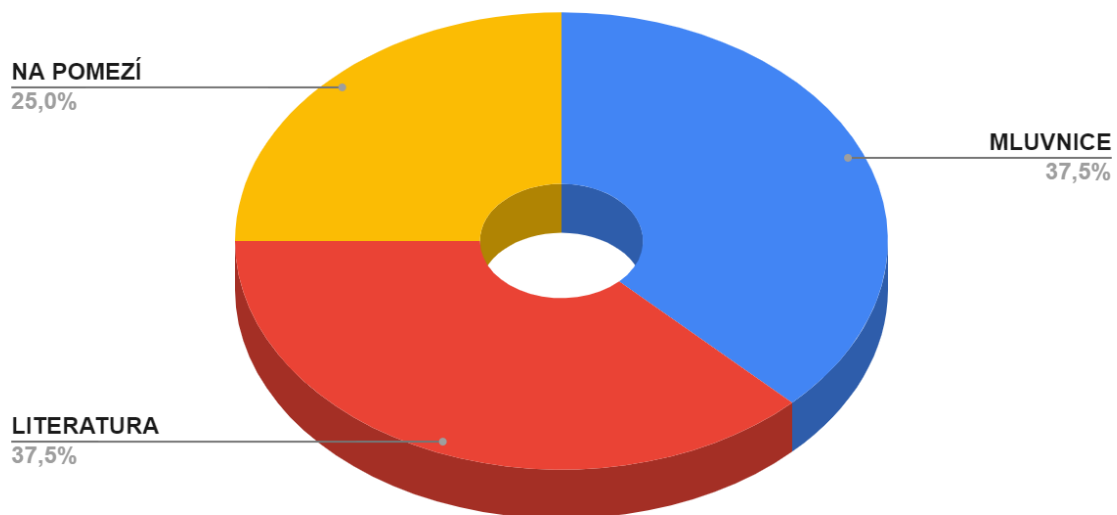


Graf 3: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl druhý

Článků týkajících se *literatury* je i v dalším díle nejvíce (33,3 %), tentokrát už však „nevítězí“ tak výrazně nad ostatními kategoriemi. *Mluvnické* články tvoří přesně jednu čtvrtinu (25,0 %), objevuje se i jeden text na téma *sloh* (8,3 %). Ke článkům stojícím *na pomezí* (16,7 %) jsme zařadili například text o tom, jak čtou slovenští studenti českou literaturu. Do kategorie *jiné* (16,7 %) patří hned úvodní text časopisu k *půlstoletí republiky*.

3.3 DÍL TŘETÍ

Třetí díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 15. září 1968 a vyšel v listopadu 1968. Obsahuje celkem 8 příspěvků.

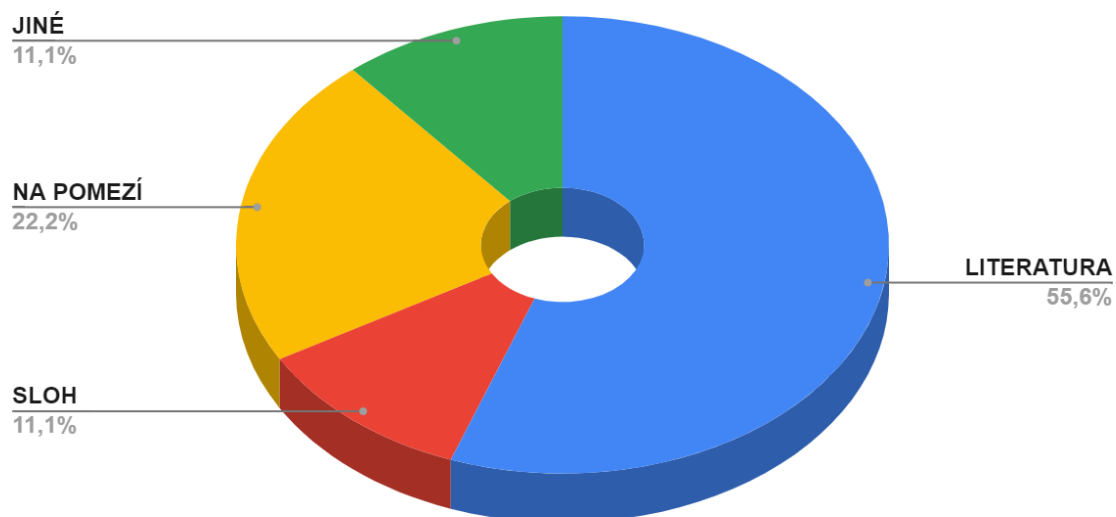


Graf 4: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl třetí

V tomto díle časopisu je počet příspěvků o *literatuře* i *mluvnici* vyrovnaný (37,5 %). *Na pomezí* (25 %) stojí statě věnované metodice jazyka.

3.4 DÍL ČTVRTÝ

Čtvrtý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 15. října 1968 a vyšel v prosinci 1968. Obsahuje celkem 9 příspěvků.

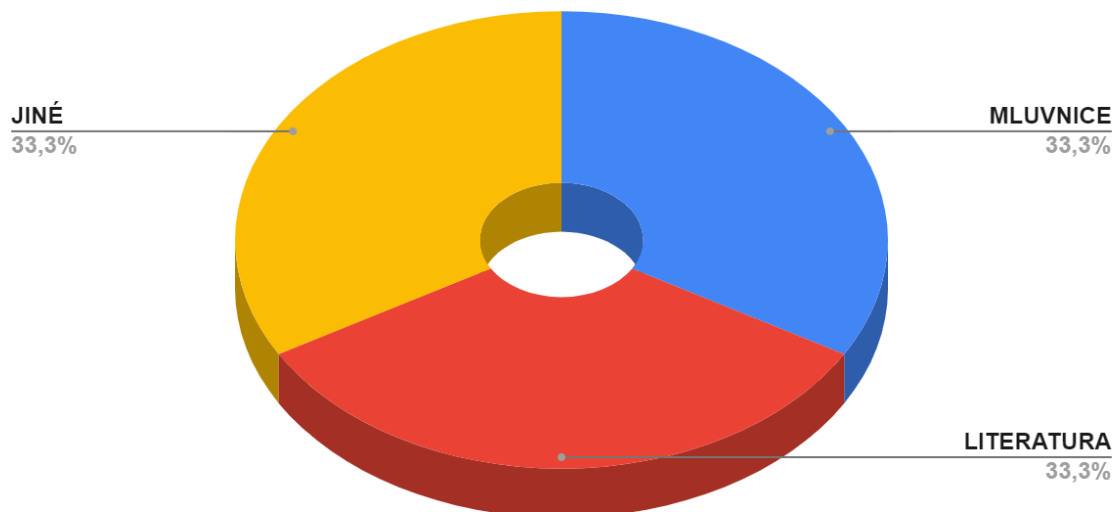


Graf 5: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl čtvrtý

Na prvním místě stojí opět *literatura* (55,6 %), do časopisu byl zařazen i text o *slohu* (11,1 %). Ve skupině *na pomezí* (22,2 %) bychom našli například článek týkající se časopisu *Naše řeč*.

3.5 DÍL PÁTÝ

Pátý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 18. listopadu 1968 a vyšel v lednu 1969. Obsahuje celkem 9 příspěvků.

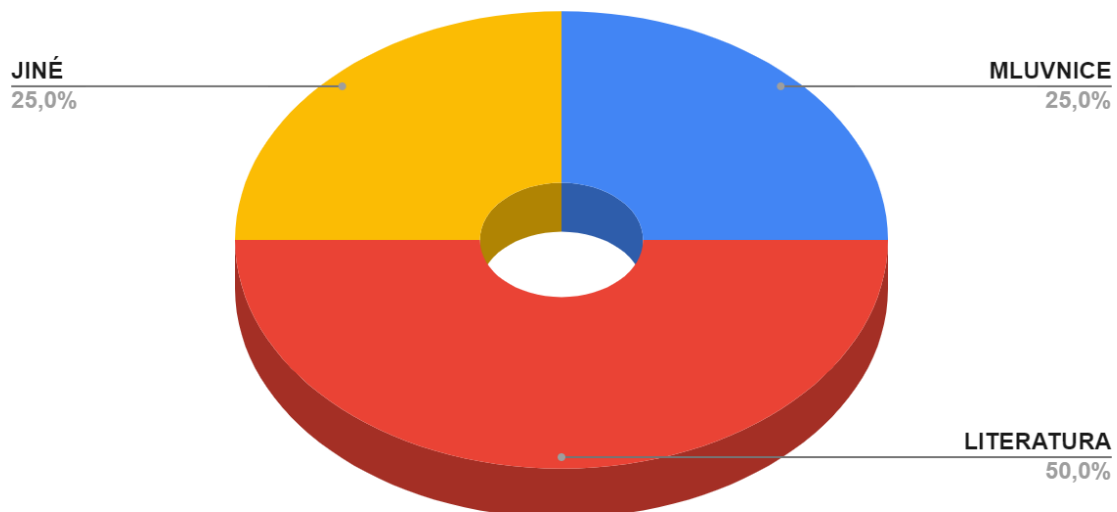


Graf 6: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl pátý

Díl pátý můžeme obsahově rozdělit na třetiny. Kromě *literárně* (33,3 %) a *mluvnický* (33,3 %) orientovaných textů se objevily příspěvky, jež řadíme do skupiny *jiné* (33,3 %), můžeme kupříkladu jmenovat zprávu o mezinárodním sjezdu slavistů.

3.6 DÍL ŠESTÝ

Šestý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 18. prosince 1968 a vyšel v únoru 1969. Obsahuje celkem 12 příspěvků.

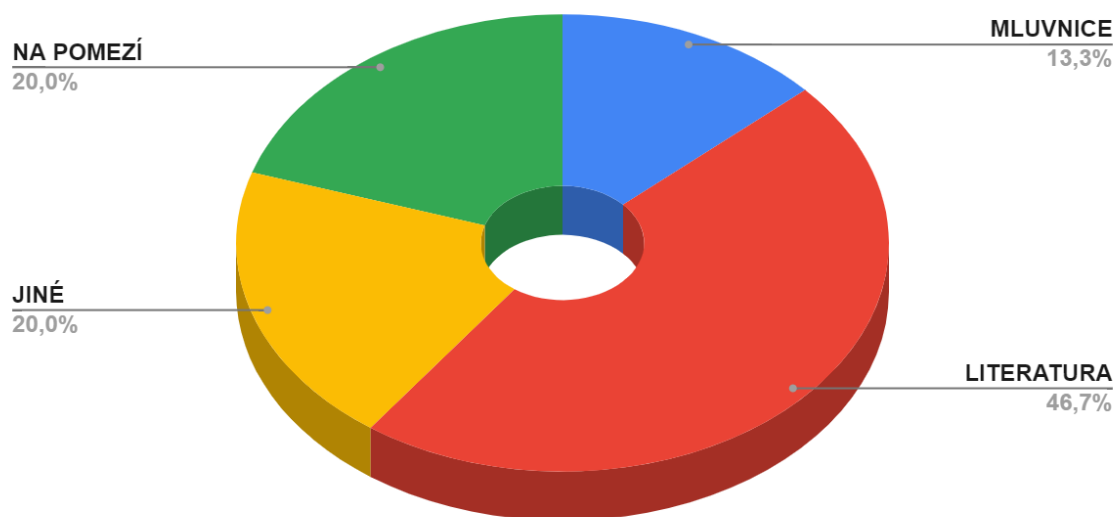


Graf 7: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl šestý

Přesně polovina příspěvků tohoto dílu má *literární* téma (50,0 %). *Mluvnici* jsou věnovány 3 články (25,0 %), stejně textů řadíme do kategorie *jiné* (25,0 %) – například článek *Profil češtináře*.

3.7 DÍL SEDMÝ

Sedmý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 18. ledna 1969 a vyšel v březnu 1969. Obsahuje celkem 15 příspěvků.

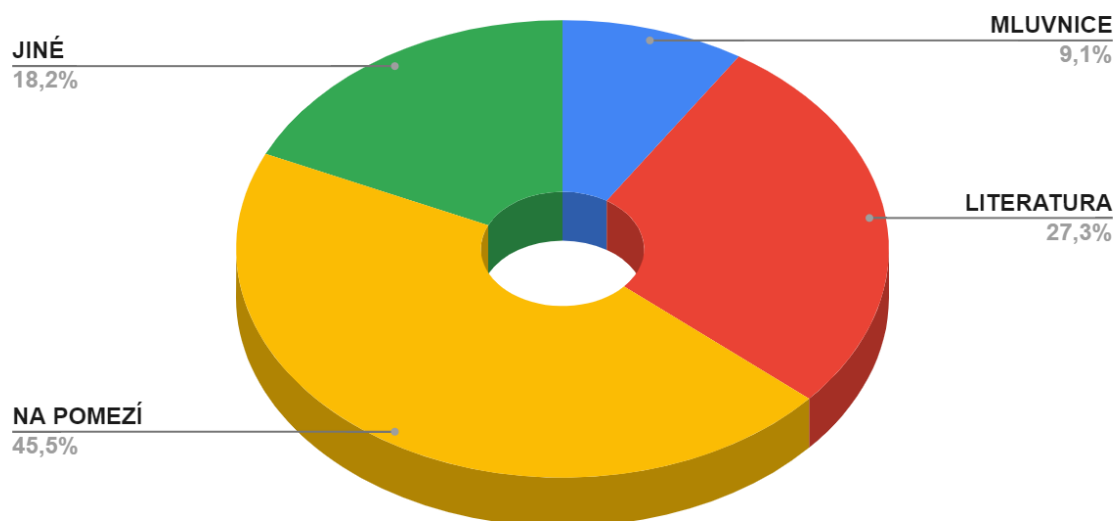


Graf 8: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl sedmý

Literární články tvoří téměř polovinu (46,7 %) příspěvků sedmého dílu, nejméně se na obsahu podílí *mluvnice* (13,3 %). Textů, jež není možné zařadit do konkrétnější kategorie, je stejně – tři *na pomezí* (20 %) a tři ve skupině *jiné* (20 %).

3.8 DÍLOSMÝ

Osmý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 18. února 1969 a vyšel v dubnu 1969. Obsahuje celkem 11 příspěvků.

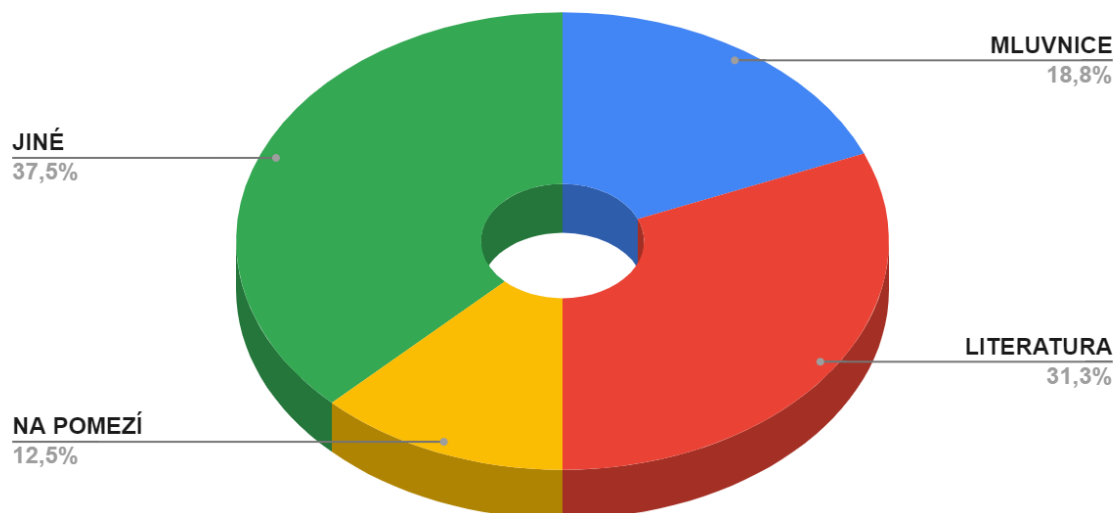


Graf 9: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl osmý

Osmý díl je vcelku výjimečný, neboť do skupiny *na pomezí* řadíme necelou polovinu všech příspěvků (45,5 %). Do vícero skupin bychom totiž mohli zařadit například článek o etymologickém slovníku. Na druhém místě nalezneme *literární články* (27,3 %), nejméně zastoupena je *mluvnice* (9,1 %).

3.9 DÍL DEVÁTÝ

Devátý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 18. března 1969 a vyšel v květnu 1969. Obsahuje celkem 16 příspěvků.

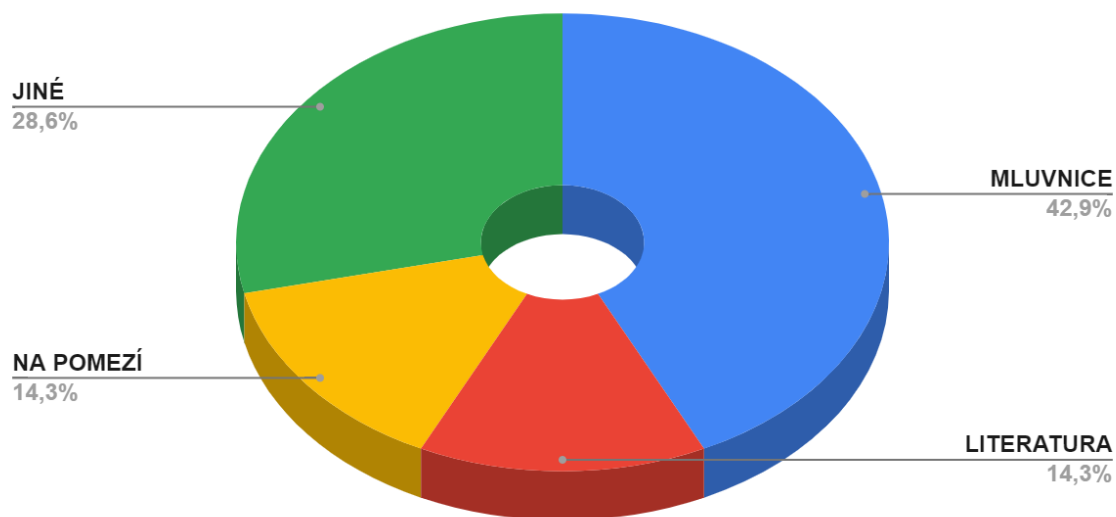


Graf 10: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl devátý

Texty *Prostor k myšlení pro češtináře*, *Jak učit nadané žáky studovat* atp. řadíme do kategorie *jiné*, která zabírá v tomto díle největší část (37,5 %). Skoro třetinu příspěvků tvoří články *literární* (31,3 %), méně už *mluvnice* (18,8 %) a texty *na pomezí* (12,5 %).

3.10 DÍL DESÁTÝ

Desátý díl ročníku byl odevzdán do tiskárny 18. dubna 1969 a vyšel v červnu 1969. Obsahuje celkem 7 příspěvků.



Graf 11: Podíl jednotlivých obsahových skupin – díl desátý

Poslední díl je z největší části tvořen *mluvnickými* články (42,9 %), mezi *jiné* (28,6 %) jsme zařadili třeba stať s názvem *Jan Evangelista Purkyně*. *Literatura* je zastoupena pouze jediným článkem (14,3 %), stejně tak kategorie *na pomezí* (14,3 %).

4 OBSAHY DÍLŮ

4.1 DÍL PRVNÍ

ČLÁNKY

Několik poznámek o „novém románu“ – Věroslav Parkan, SVVŠ Dačice

Článek pojednává o *novém románu*, literárním žánru, který vznikl ve Francii. Definovat nový román není snadné, neboť nemá tak pevnou strukturu jako román klasický. Jestliže žáci a třeba i učitelé dostatečně neporozumí podstatě tohoto typu moderních směrů, může se to negativně odrazit ve výuce a motivaci ke čtení.

Parkan se proto snaží objasnit vše důležité, co se daného pojmu týká, přičemž podotýká, že i klasické formy románu se neustále vyvíjely.

Text se zaměřuje na analýzu a interpretaci nových trendů v románové tvorbě, zmiňuje například postupné sblížování s poezií, rozšíření *ich*-formy, odklon od tradičních postav, zápletky nebo také od syntaktických zvyklostí. Chronologii nahrazuje nepravidelné prolínání různých časových rovin.

Parkanovo pojednání nabízí důkladný pohled na to, jak se nové romány snaží překračovat hranice tradiční literatury, experimentovat a přinášet čtenářům nové způsoby, jak vnímat a interpretovat svět kolem sebe. Podotýká, že teprve čas ukáže, zda má tato moderní literatura budoucnost.

K obsahu a pojetí učiva o tvoření slov – Přemysl Hauser, PF UK Praha

Tato studie se zabývá výukou slovo tvorby na druhém stupni základní školy, konkrétněji její revizí. Ke změnám mělo dojít především kvůli kritickému pohledu řady odborníků na tradiční způsob výuky tvoření slov. Mnozí lingvisté se tématu věnovali a jejich nové teoretické poznatky bylo třeba přenést do praxe.

Revize měla nastat v oblasti obsahu i cílů, jež byly často orientovány především na pravopis, nikoli na skutečnou podstatu tvoření slov v českém jazyce.

Protože v době vzniku článku byla terminologie pro tento obor nejednotná, Hauser uvedl, jaké termíny jednotliví jazykovědci používají a hodnotil jejich funkčnost a vhodnost vzhledem k faktu, že jejich uživateli nemají být pouze odborníci, nýbrž i učitelé a především žáci.

Na praktických příkladech autor vysvětlil jednotlivé pojmy, důraz kladl i na nutnost rozlišení rozboru slovotvorného od rozboru stavby slova (morfematického rozboru) či etymologického rozboru.

K některým problémům literární výchovy v 6.–9. třídě ZŠ – Josef Veselý, PF UJEP Brno

Studie přináší výsledky rozsáhlého výzkumu zaměřeného na strukturu výuky literatury na druhém stupni základních škol.

Předmětem zkoumání bylo rozvrstvení učiva pro jednotlivé ročníky, šlo o zastoupení jednotlivých literárních žánrů či druhů v čítankách s ohledem na národní a nadnárodní hledisko. v souvislosti s tím se autoři studie zabývali učebním plánem literatury na vysokých školách a zkoumali, zda jeho náplň odpovídá potřebám výuky literatury na ZŠ. Vyšla však najevo řada nesrovnalostí, které měly negativní dopad na vyučování.

Prvním problémem byl fakt, že světová literatura se začala na pedagogických fakultách vyučovat až v roce 1967. Mnozí učitelé a zároveň respondenti výzkumu, kteří pedagogickou fakultou prošli dříve, museli pro vlastní studium interpretace zahraničních textů využívat takovou odbornou literaturu, která jim zrovna byla k dispozici, nehledě na její kvalitu.

Také ústní lidová slovesnost u nás nebyla na rozdíl od řady zemí dostatečně odborně zpracována, potíže s pojetím i pochopením tohoto typu textů vyjádřili učitelé z Brna, ale i pedagogové z míst se silnějším tradičním pozadím.

Nesoulad ve vzdělávacím plánu pedagogických fakult a 6.– 9. tříd základních škol se projevil též u výuky filmového umění. Jak výsledky průzkumu ukázaly, více než polovina dotazovaných nezahrnovala film do literární výchovy především z důvodu určité neznalosti v oboru.

Předmětem zkoumání byl i pohled učitelů na hodiny literatury – ve kterých ročnících se jim učilo nejlépe a ve kterých nejhůře, případně jak vnímali vlastní činnost při výuce a nakolik byli se svými výkony spokojeni.

Zajímavá data vyplynula také z části výzkumu o čtenářských preferencích žáků, procenta se výrazně lišila mezi čtenáři z měst a čtenáři z venkova.

DISKUSE

Nové pojetí jazykového vzdělání na základní devítileté škole – Gustav Janáček, Praha

(Příspěvek do soutěže vypsané ministerstvem školství v r. 1966)

Článek se zaměřuje na klíčovou roli mateřského jazyka v rámci vzdělávání a zdůrazňuje jeho důležitost a nepostradatelnost k osvojení poznatků v jakémkoli dalším předmětu. Vzdělání v mateřském jazyce zahrnuje rozvoj v oblasti myšlení, písemné i mluvené komunikace a slohové obratnosti, což jej odlišuje od výuky cizích jazyků, kde jde především o funkci komunikativní.

Text zdůrazňuje, že žáci mají přirozenou podvědomou znalost mluvnice a lexika mateřštiny. Vyučování by proto mělo využívat induktivní metodu, která zohledňuje podvědomé znalosti žáků a transformuje je do vědomého pochopení jazykových pravidel. Tento přístup, na rozdíl od memorování hotových gramatických soustav, je považován za přirozenější a efektivnější.

Jak autor píše, je třeba vždy zohlednit vývoj dětského jazyka a myšlení, nesmí být opomenuty ani aktuální jazykové poznatky a požadavky praktického života. Nové přístupy se snažily tyto aspekty sladit a přizpůsobit jim metody výuky. Tím umožňovaly efektivnější učení bez zbytečného přetěžování dětí, aniž by učivo muselo být zredukováno. Důraz byl kladen na strukturalizaci učiva jeho a cyklicky postupné zařazování do osnov.

Ačkoliv se pravopis žáků se za posledních třicet let zlepšil, stále to neodpovídalo tehdejší potřebám společnosti. Kromě pravopisu byla označena za

nedostatečnou intelektualizace jazyka a slohová obratnost žáků. Autor navrhoval změny ve výuce lexikálního pravopisu, syntaxe i slohu na prvním stupni základních škol, díky čemuž by vznikl dostatek prostoru pro zdokonalování písemného i ústního projevu na druhém stupni.

Aktivita v literární výchově – Miroslav Hölzel, SVVŠ Sedlčany

Článek je zaměřen na význam tvořivého zapojení žáků v moderní literární výchově. Autor kritizuje omezený prostor pro estetickou výchovu a převahu pasivní stránky této výchovy nad stránkou aktivní. Navrhuje rozšířit aktivní estetické činnosti, což by mohlo kompenzovat příliš racionální přístup k literární výchově. Tento přístup by zahrnoval praktická cvičení (jako např. dramatizace), která by studentům umožnila hlubší pochopení literátů, literárních technik a motivovala je k aktivnímu poznávání literatury.

DOTAZY

K souvětím příčinným a důsledkovým – Vlastimil Styblík

Předmětem dotazu bylo syntaktické téma týkající se významových poměrů mezi větami. Úkolem žáků 9. ročníku základní školy bylo spojení dvou vět vhodným spojovacím výrazem tak, aby jednou vznikl mezi větami poměr příčinný, jednou poměr důsledkový. u řešení jedné z žákyň si učitel nebyl jistý jeho správností.

Vlastimil Styblík problematiku podrobně rozebral, vysvětlil vztah těchto dvou poměrů a na základě toho odpověděl, že řešení žákyň je ve své podstatě nelogické, neboť mezi větami nevznikl požadovaný vztah. Podotkl, že použité větné celky nebyly pro nácvik tohoto učiva vhodně zvoleny.

ROZHLEDY

Co s volným časem dospívající mládeže? – Josef Mrázek

Text informuje o výstavě žáků 9. tříd základní školy v Praze s názvem „Praha očima a srdcem členů literárněhistorického kroužku“. k vidění byly žakovské kresby a fotografie, poezie i próza o Praze nebo ručně zhotovené plánky města s označením míst spojených s významnými spisovateli, jako byli např. J. Neruda, K. H. Mácha a další.

Sekce českého jazyka OPS v Pardubicích – Josef Drobný

Text shrnuje požadavky týkající se 6.–9. tříd základních škol, na kterých se v rámci konané schůze 22. května 1968 členové sekce pro český jazyk dohodli.

Cíle byly následující: dělit žáky v rámci výuky českého jazyka na menší skupiny (jako u cizích jazyků), nezredukovat počet vyučovacích hodin češtiny i přes snížení počtu pracovních dní (29. září 1968 vstoupila v platnost vyhláška ministerstva práce, která stanovila pětidenní pracovní týden), zajistit výuku aprobovaných učitelů i v nižších ročnících a vydat některé slovníky a mimočítankovou četbu.

Literární soutěž ke 100. výročí narození F. X. Šaldy – Václav Pavlík

Zpráva informuje o literární soutěži ke 100. výročí narození F. X. Šaldy v Liberci. Dvě druhé ceny a tři třetí ceny byly uděleny za vynikající eseje o Šaldově kritice, osm dalších prací získalo čestná uznání. Dvě práce byly dokonce doporučeny k publikování. Úspěch akce vedl k návrhu na každoroční pořádání podobných literárních soutěží.

LITERATURA

K dramatické výchově na všeobecné vzdělávací škole – Dalibor Pícka

Článek se podrobně věnuje významu a využití dramatu ve vzdělávání, kde drama není jen literárním druhem, ale i důležitým nástrojem pro komplexní osobnostní, estetický a kulturní rozvoj žáků.

Odborníci kladli důraz na význam dramatických kroužků pro rozvoj fantazie, tvořivosti, jazykových schopností a kolektivní práce, a to nejen v rámci literatury, ale také při jazykové výuce.

Článek také zmiňuje úspěšné implementace dramatické výchovy v zahraničí, například v Polsku, ve Velké Británii nebo ve Švédsku. Co se týče domácí půdy, za kvalitní a úspěšné autor označoval metody brněnského dramatického souboru Pírko.

Závěrem měla být dle autora dramatická výchova systematicky začleněna do školních osnov na všech stupních vzdělávání, neboť oplývá potenciálem k ovlivnění pohybové koordinace, schopnosti spolupráce i odpovědnosti za sebe samého.

Klíč k literatuře – Miroslav Bastl

Článek informuje o vydání dvou důležitých publikací Klubem mladých čtenářů (dále jen KMČ) a věnuje se blíže jedné z nich, která je jakýmsi klíčem k některým knihám pro starší čtenáře vydaným KMČ v rámci jeho 4. ročníku.

Publikace obsahuje statě různých autorů, které kromě teoretických poznatků o rozebíraných knihách a jejich tvůrcích nabízí i možné interpretace a metodické postupy pro práci s danými texty ve školách. Přístup autorů je různorodý a přizpůsobený konkrétním titulům, což zvyšuje praktickou hodnotu publikace. Největší význam je přisuzován těm statím, jež se zabývají knihami na pomezí dětské a dospělé literatury, případně publikacemi pro dospělé.

Ohlasy na vydání „Klíče“ byly velice pozitivní, učitelé však navrhovali, že by jim více pomohlo, kdyby byl příště publikován tento užitečný průvodce před vydáním samotných knih v rámci KMČ, jelikož by to usnadnilo jejich začlenění do výuky.

4.2 DÍL DRUHÝ

ČLÁNKY

K půlstoletí republiky – Jaromír Bělič

2. díl 19. ročníku periodika Český jazyk a literatura otevírá článek věnovaný padesátému výročí vzniku samostatného státu, a to v době zavádění federalizace, s níž přichází nové uspořádání státu. Autor bilancuje uplynulá léta, která byla provázena mnohými úskalími, ale i úspěchy, a věří ve správný směr, jímž se republika ubírá.

Autor shrnuje zásadní události Československa od jeho vzniku v roce 1918. Vznik samostatného Československa na konci první světové války a jeho osvobození Rudou armádou na konci druhé světové války představují klíčové momenty, které umožnily národům Čechů a Slováků výrazně pokročit v kulturním a ekonomickém rozvoji. Zdůrazněn je rychlý vzestup slovenského národa, který byl před vznikem Československa často považován za méně vyspělý.

Dalším tématem je rozvoj jazyků a literatury obou národů. Spisovná čeština po období stagnace za Rakouska-Uherska rychle dosáhla vysoké úrovně v oblasti literatury, publicistiky a vědy. Slovenština, která se etablovala teprve v 19. století, čelila po vzniku republiky výzvám spojeným s nedostatkem odborníků a učitelů, což vedlo k dočasnému zaplávání slovenského jazyka českými výrazy. Tento problém byl však nakonec překonán.

Závěrem článek hodnotí padesátiletý vývoj Československa jako období významného vzestupu, který přes všechny překážky vedl k vysoké úrovni národů a jejich jazyků, na čemž nesou značnou zásluhu též učitelé českého a slovenského jazyka.

Využití algoritmu při vyučování slovním druhům – Zdeňka Dvořáková, VÚP Praha

Určení slovnědruhové příslušnosti není jednoduchou záležitostí a působí žákům základních škol značné problémy. Jak autorka studie uvádí, příčiny je třeba hledat hned v počáteční fázi, při níž dochází k osvojování tohoto učiva.

Pro potřeby několikaletého výzkumu této problematiky rozděleného do tří etap byl stanoven jakýsi algoritmický postup, jenž měl rozpoznání slovních druhů

usnadnit. Slovní druhy totiž není možné třídit pouze z hlediska morfologického, syntaktického či lexikálního, protože se jedná o jev komplexní povahy.

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci v experimentálních třídách, kteří se řídili algoritmem, dosahovali lepších výsledků v poznávání slovních druhů než žáci, kteří postupovali podle běžných metod. Algoritmus pomohl žákům systematicky rozlišovat mezi různými slovními druhy a zlepšil jejich jistotu při určování těchto druhů. Jak ale ze závěrů vyplývá, než se začne ve výuce algoritmus využívat, je třeba seznámit žáky s některými důležitými termíny (např. slova ohebná a neohebná), bez nichž se úspěšné využití algoritmu neobejde.

Vzory mládeže a literatura – Eliška Nováková, FF KU Praha

Předmětem výzkumu prováděného mezi žáky 5.–9. tříd byly jejich vzory. Autorka článku představila výsledky výzkumného šetření a odhalila, že mnoho žáků nacházelo své vzory v literárních dílech, přičemž oblíbenost jednotlivých postav často souvisela i s jejich filmovými adaptacemi.

Nejčastěji vyhledávali literární vzory žáci 5. a 6. tříd, zatímco starší žáci volili více vzorů z různých oblastí. Výzkum ukázal, že oblíbenosti se těšily především postavy dobrodružné literatury, jako např. Vinnetou a Old Shatterhand z románů Karla Maye. Mladší žáci oceňovali na postavách hlavně odvahu a výjimečnost, zatímco ti starší kladli důraz na kladné volní vlastnosti, vytrvalost, rozumové schopnosti.

Závěrem autorka dodala, že významnou roli ve formování žáků už nehrála pouze škola, ale především moderní sdělovací prostředky (televize, rozhlas). Proto měla škola přizpůsobit své metody a obsah výuky tak, aby byla schopna konkurovat těmto vlivům a efektivně ovlivňovat hodnotové orientace žáků.

Jak čte Slováček českou literaturu – Bedřich Hekl, PF UP Olomouc

Na Pedagogické fakultě v Nitře se konal výzkum čtenářských návyků slovenských studentů ve vztahu k české literatuře a byl uskutečněn obdobným

způsobem jako předchozí výzkum českých studentů a jejich vztahu ke slovenské literatuře.

Předmětem zkoumání bylo, jak dobře Slováci znají češtinu a jakým způsobem čtou českou literaturu – zda v originále, přeloženou, nebo jim na tom případně nezáleží. Výsledky obou národů byly v této studii srovnány.

Ukázalo se, že čísla mluví jednoznačně ve prospěch slovenských studentů, protože skoro třem čtvrtinám z nich bylo úplně lhostejné, ve které ze zmíněných řečí text čtou. Většina z nich si při četbě česky psaných děl ani neuvědomovala, že se právě věnuje textu, který není psán jejich mateřským jazykem.

Článek se věnuje i možným příčinám této nerovnosti a přináší konkrétní výpovědi slovenských studentů týkající se jejich aktivní i pasivní schopnosti užívání češtiny.

DISKUSE

Nechť k poezii klasiků? – S. Síbrtová, ZDŠ Praha 5

Příspěvek do diskuzní sekce byl reakcí S. Síbrtové na text Vladimíra Justla s názvem *Od vzpomínek k teorii a praxi* publikovaný v 7. ročníku časopisu Český jazyk a literatura. S. Síbrtová se vrací k některým tezím Justla a reaguje na ně, neboť dle svých slov nesouhlasí s negativním zobecňováním neoblíbenosti poezie klasiků ve výuce.

Justl kladl otázky o smyslu řešení obsahů básní a povinných úkolů z poezie a tvrdil, že není prakticky možné vzbudit v žácích opravdový zájem o klasickou poezii. Autorka článku se snaží tvrzení vyvrátit a nabízí konkrétní příklady z výuky, na kterých chce ukázat, že žáci mohou získat k této poezii živý a osobní vztah, když budou cítit, že mají na výběr a nejsou do ničeho „silou“ tlačeni.

Autorka zároveň vyslovila obavy z přílišných snah o aktualizace děl, protože se domnívá, že se tím vzdálí od svého původního charakteru.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Dětské knihy na zvláštní škole – Milada Tichá, Olomouc – Repčín

Článek se zabývá významem dětské literatury v kontextu zvláštních škol, v jejichž rámci je čtenářství velice specifické.

Důležitým cílem zvláštních škol je připravit své žáky na zvládání praktických povolání a není proto divu, že hlavní náplní výuky je pracovní vyučování. Úkolem těchto škol je však i začlenění žáků do společnosti a rozvíjení jejich myšlení, řeči, slovní zásoby, a proto je třeba myslet i na vhodnou literaturu.

Četbu pro žáky škol zvláštních je třeba vybírat velice důkladně. Knihy musí být pro děti srozumitelné, přizpůsobené jejich intelektové úrovni, v opačném případě by mohly žáka od čtení odradit.

Dle provedeného výzkumu jsou pro nejmladší žáky vhodné obrázkové knihy, kolem třetí a čtvrté třídy začínají obvykle s jednoduchými pohádkami. Obrovský pozitivní vliv na zájem o knihu mají barevné ilustrace či zajímavé názvy, ale třeba i filmové zpracování.

Etapová schémata poznávání mluvnických jevů a systémových vztahů – Rudolf Drlík, Vsetín

Rudolf Drlík chtěl zjistit, v čem tkví nízká úroveň žáků 6.–12. ročníků v oblasti gramatiky a pravopisu. Rozhodl se proto do tématu ponořit hlouběji tím, že srovnal vlastní letité zkušenosti s výsledky výzkumů, jež se zmíněnými znalostmi žáků zabývaly.

Po důkladné analýze vyslovil kritický pohled na neshodné řazení učiva i rozdílné formulace v učebnicích a navrhoval, že by situaci vyřešilo vydání jednotné, jasně a přehledně strukturované učebnice, v níž by se žáci dobře orientovali.

Kromě toho považoval za nezbytná grafická schémata, která by se měla v publikacích objevit a na jejichž tvorbě by měli pracovat také učitelé. Takové tabulky by měly žáky provázet postupně v jejich myšlenkových pochodech, pomoci rozlišit

důležité od méně důležitého, a nakonec by je měly dovést ke správnému řešení například při určování vzorů jmen, třídění sloves nebo rozboru vět a souvětí.

DOTAZY

Rozdíly v souvětích podle obsahů vět – Vlastimil Styblík

Článek se zabývá otázkou, zda je správné při probírání učiva o souvětí určovat druhy souvětí podle obsahu, tedy zda můžeme označit souvětí například jako oznamovací.

Jak Vlastimil Styblík odpovídá, existují souvětí, která nelze jednoznačně charakterizovat jako celek, protože obsahují věty různých druhů.

Souvětné celky se proto podle druhů obsahu systematicky netřídí, i když v některých případech by to bylo možné určit.

ROZHLEDY

System vyučování slohu u J. A. Komenského – Vladimír Staněk

Vladimír Staněk v této stati přibližuje Komenského inovativní pojetí výuky slohu. Komenský vytyčil čtyři období jazykového vzdělávání: dětské, chlapecké, jinošské a mužné, každé s konkrétními stylistickými cíli, jak se v dané fázi mají žáci vyjadřovat.

Komenská stanovil jakýsi systém vyučování slohu, jež původně cílil na latinu, ale by byl aplikovatelný i na jazyk mateřský. Žáci se měli postupně učit čtyři stupně slohu: dopisový, historický, řečnický a básnický. První stupeň zahrnuje každodenní komunikaci, druhý vyprávění, třetí řečnické umění a čtvrtý poetickou tvorbu.

Navíc chtěl, aby žáci při takové výuce pracovali s frazeologickým slovníkem pro obohacení slovní zásoby, k čemuž autor kriticky podotýká, že žáci u nás ani v 60. letech 20. století takový slovník stále nemají k dispozici.

O věci triviální

Článek se věnuje problematice písemné úpravy žáků při vyučování českému jazyku, která se dle autora článku v současné době nachází na velmi nízké úrovni, ačkoli tomu tak dříve nebývalo.

Autor připomíná, že v historii učitelé kladli důraz na jednotný formát a úpravu sešitů, dnes však panuje v této oblasti jistá anarchie. Autor zmiňuje časté zlozvyky žáků (jako je používání různých druhů psacích potřeb, špatné spojování písmen atp.) a doporučuje, aby byli učitelé důslední při hodnocení úpravy žákovských písemností, aby prováděli řádné kontroly a vyžadovali vyšší standardy. Zdůrazňuje, že učitelé by měli jít příkladem a sami dbát na úpravu svých vlastních prací.

LITERATURA

Zlatý máj v roce 1967 – Zdeněk Vykopal

Text poskytuje přehled vývoje a charakteristiky časopisu Zlatý máj z roku 1967. Tento ročník se zaměřuje na tvůrce literatury pro děti a mládež, zahrnuje profily slovenských a českých autorů a doplňuje chybějící souborné práce. Články v tomto ročníku podněcují teoretické diskuse a hodnotí literaturu pro děti, včetně kritiky díla Walta Disneyho a analýzy únikové literatury.

Diskutuje se také o specifikách moderní pohádky a její návaznosti na klasickou pohádku, otázkách psychologie a pedagogiky a funkci literatury při vytváření identity osobnosti. Časopis obsahuje recenze knih včetně teoretických článků o science fiction a přináší přehledy dětských filmů, televizních pořadů a loutkového divadla.

Zlatý máj tak plní informativní a studijní poslání, poskytuje cenný materiál pro pracovníky s dětskou literaturou a rozšiřuje kulturní a umělecký záběr.

Čeština jako cizí jazyk – L. Klimeš

Článek představuje nový bulletin, metodický list zaměřený na výuku cizích jazyků, zejména češtiny pro cizince, vydávaný Univerzitou 17. listopadu ve spolupráci s Vojenskou akademií Antonína Zápotockého v Brně. Tento Bulletin se zabýval mnohotvárnými metodickými problémy a poskytoval cenné podněty pro výuku češtiny. Bulletin měl poskytnout češtinářům nový úhel pohledu na mateřský jazyk.

4.3 DÍL TŘETÍ

ČLÁNKY

K pojetí literární výchovy v 7.–9. ročníku všeobecně vzdělávací školy – Dalibor Picka, VÚP Praha

Článek rozebírá koncepci a metodiku literární výchovy. Autor se zaměřuje na experimentální osnovy literární výchovy, které byly prakticky testovány na dvou školách mezi lety 1965–1968. Studie začíná historickým přehledem vývoje literární výchovy od konce 19. století a zdůrazňuje její původní zaměření na technickou dovednost čtení a postupný přechod k esteticko-výchovným cílům.

Probírány jsou konkrétní pedagogické postupy, které byly použity v rámci experimentálních osnov. Autor například popisuje význam čtení uměleckých textů, práce s poezií, filmové a dramatické výchovy. Studie rovněž řeší problematiku mimoškolní četby a integrace individuální a společné četby do výuky.

Autor navrhuje, aby literární výchova byla chápána nejen jako prostředek k dosažení všeobecných výchovných cílů, ale také jako způsob, jak utvářet specifické estetické hodnoty a postoje žáků.

Zkušenosti se skupinovým vyučováním v hodinách českého jazyka na základní devítileté škole – Jaroslav Kopic, SVVŠ Česká Lípa

Jaroslav Kopic popisuje teoretické základy skupinového vyučování, jeho přínosy a výzvy, a následně představuje praktické zkušenosti z realizace této metody na základní škole, která žákům nabízí jistou tvůrčí svobodu a zpestření vyučování.

Praktická část přináší konkrétní přípravy z hodiny, jak bylo skupinové vyučování realizováno v hodinách češtiny. Autor popisuje různé typy aktivit prováděných v rámci skupinového vyučování.

Autor rovněž poukazuje na některé problémy, které s sebou skupinová výuka přináší, včetně potřeby důkladné přípravy učitelů a nutnosti diferencovaného přístupu k různým skupinám žáků. v článku je zdůrazněna role učitele, jehož úkolem je předem dobře zvážit, zda se k danému tématu a obsahu skupinová práce opravdu hodí, nebo jestli by některá z jiných metod nebyla efektivnější.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Na okraj dvou literárněvědných exkurzí učitelů literatury – Miloslav Wajs, SEŠ Karlovy Vary

Článek Miroslava Wajse shrnuje zážitky a poznatky získané během dvou literárně zaměřených exkurzí na území západních Čech, jichž se v roce 1965 a 1966 zúčastnili učitelé literatury.

Exkurze měly prohloubit odborné znalosti a poskytnout autentické zážitky díky přímému kontaktu s literárními památkami a místy spojenými s významnými literárními díly či literáty.

Prvním cílem bylo seznámení s tvorbou spojenou s Karlovarskem a Sokolovskem, v dalším roce účastníci navštívili Mariánské a Františkovy Lázně a jejich okolí. Dostali se tak na dosah atmosféry, která jim připomněla řadu významných jmen napříč historií – od humanistických tvůrců přes osobnosti národního obrození až do období po 2. světové válce.

Autor článku tvrdí, že je třeba si žáky pro českou literaturu získat, s čímž by organizování školních výletů tohoto typu mohlo pomoci. On sám takové třídní výlety mnohokrát uspořádal a přesvědčil se o tom, že spousta pozitivního přinesly jak žákům, tak i jemu samotnému.

ROZHLEDY

Skladba a tvarosloví v učebních osnovách mateřského jazyka ve světě – Vilém Pech, PÚJAK

Článek se zabývá analýzou přístupu k výuce skladby a tvarosloví v různých vzdělávacích systémech po celém světě. Autor porovnává učební osnovy výuky mateřského jazyka, jejich zařazení do ročníků a časové dotace v několika zemích. Zmíněná data pochází z Belgie, Německa, Rakouska, Ruska, Jugoslávie, Polska, Rumunska, Kanady nebo Kuby.

LITERATURA

Nová metodika slovenského jazyka – Jan Horák

Horák se zaměřil na druhé přepracované vydání *Metodiky vyučovania slovenského jazyka v 6. až 9. ročníku základnej deväťročnej školy* od Valérie Betákové. Novější verze, vydaná v roce 1968, přinesla významné změny v rozsahu a struktuře učebnice určené slovenským pedagogickým fakultám.

Za klady metodiky považuje přehlednost a kritický přístup k platným učebnicím a osnovám, i když pozitivní příklady Betáková často čerpá z vlastních prací. Vychází z nových výzkumů současné spisovné slovenštiny a usiluje o přiblížení školní praxe těmto poznatkům.

Horák si rovněž všímá některých nedostatků. Přesto uznává, že přepracovaná metodika může být užitečná třeba i pro učitele slovenského jazyka, kteří hledají inspiraci a nové přístupy pro svou výuku.

Několik příspěvků k metodice vyučování českému jazyku – Vladimír Staněk

Staněk se zabývá některými příspěvky k metodice vyučování českému jazyku ve dvou sbornících z Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně a Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.

Brněnský sborník obsahuje např. článek Františka Svěráka, s jehož poznatky se Staněk prakticky ve všech ohledech ztotožňuje. Tématem je metodika vyučování češtiny jako disciplíny na pomezí pedagogiky, psychologie a lingvistiky. Svěrák zdůrazňuje význam historických a experimentálních metod, potřebu snížení hodin tvarosloví ve prospěch skladby a slohového výcviku a integraci jazykové a literární složky ve výuce.

Autorem dalšího příspěvku je i Lubomír Čermák, za nejhodnotnější označuje Staněk tu část, ve které píše o využití výchozích textů v učebnicích pro 6.-9. ročník ZDŠ, stanovuje kritéria pro jejich výběr a doporučuje postupy pro práci s těmito texty.

V budějovickém sborníku publikovala například Marie Cirklová a zabývala se pravopisnými znalostmi žáků, zatímco Marie Jerhotová zkoumala běžné slohové chyby a navrhovala zlepšení metod výuky slohu. Ludvík Pokorný se zaměřoval na reprodukci epických textů.

Slovo a slovesnost XXVIII (1967), 1 – Břetislav Koudela

Článek přináší přehled významných příspěvků časopisu Slovo a slovesnost (SaS), který má v české jazykovědě dlouholetou tradici.

V prvním čísle ročníku se nacházejí tři úvodní referáty z brněnského symposia o strukturních typech slovanské věty a jejich vývoji, a to příspěvek M. Grepla o obecné problematice slovanských vět, článek R. Mrázka, jehož tématem byly strukturní větné typy ve slovanských jazycích, a nakonec text o vývoji větných typů ve slovanských jazycích J. Bauera.

Další zajímavé příspěvky tvořila analýza morfémů češtiny od Eleonory Slavičkové, studie Zdeňky Sochové o slovní zásobě nářečí a práce Ludmily Uhlířové o statistickém zkoumání slovosledu.

Ve druhém čísle se K. Svoboda věnoval problematice druhů souvětí, J. Machač zase lexikologické problematice slovních spojení. Tatiana Slama-Cazacu vytvořila významný příspěvek o psycholingvistice, jenž k velké škodě nebyl z rumunštiny přeložen do češtiny.

Článek vyzdvihuje důležitost pravidelného sledování SaS učiteli a profesory českého jazyka, aby měli aktuální přehled o dění v oboru a mohli aplikovat nové poznatky ve své pedagogické praxi.

Poetismus od a do zet – Jiří Rambousek

Poslední příspěvek 3. dílu 19. ročníku ČJL se týká antologie s názvem Poetismus sestavené Květoslavem Chvatíkem a Zdeňkem Pešatem, jež byla prvním svazkem plánované řady výborů z české moderny. Obsahovala ukázky z děl všech významných představitelů hnutí, kritické stati, dobové diskuse o poetismu a výtvarnou složku (Štyrský, Toyen a další).

Její významná část byla věnována Osvobozenému divadlu a zahraničním umělcům, kteří inspirovali poetisty, součástí byly také zapomenuté a dosud nevydané práce, například obrazové básně Voskovce a eseje E. F. Buriana.

Všechny tyto příspěvky v jedné publikaci utvořily celistvý obraz poetismu.

Článek se na závěr zasazuje o přeložení antologie do hlavních světových jazyků, aby byla přístupná širšímu mezinárodnímu publiku a přispěla k lepšímu pochopení české avantgardy.

4.4 DÍL ČTVRTÝ

ČLÁNKY

Antonín Jaroslav Puchmajer (1769–1820) – Mojmír Otruba, ÚČL ČSAV

Mojmír Otruba nabízí komplexní pohled na význam děl českého básníka a obrozence Antonína Jaroslava Puchmajera v souvislosti s dvoustým výročím jeho narození.

Puchmajer je prezentován jako klíčová postava, která svými aktivitami zásadně přispěla k udání směru české poezie, při jejíž tvorbě se často opíral principy klasicistické poetiky, a k formování novodobé české literatury. Důležitou částí jeho práce bylo vydávání almanachů, jejichž významem se autor článku zabývá.

Otruba nezapomíná zmínit ani Puchmajerovu roli v širším kulturním a historickém kontextu. Článek podtrhuje jeho význam jako iniciátora a propagátora české literární kultury, která se později stala základem pro další generace českých básníků a spisovatelů.

K Tylovu Textu Kde domov můj? – Radko Šťastný, SVVŠ Kutná Hora

Středem zájmu tohoto článku je národní hymna. Autor textu zkoumá, za jakých podmínek vznikl tento symbol českého národa.

Autor se vrací k počátkům vzniku skladby *Kde domov můj?*, kdy se stala součástí Tylovy hry *Fidlovačka aneb Žádný hněv a žádná rvačka*. Rozebírá melodické aspekty písně, na kterých J. K. Tyl a František Škroup pracovali, ale zamýšlí se především nad přesnou dobou, místem a okolnostmi jejího vzniku. Na základě životopisných informací o Tylovi, jeho rodině i přátelích, ale i s ohledem na jeho tvorbu, proniká do hloubky významu onoho textu a je přesvědčen, že obsah písně ovlivnil Tylův vztah ke Kutnohorsku.

Šťastný se věnuje i literárnímu rozboru textu, jeho poetickým kvalitám a významu jednotlivých veršů, ale i vztahu české a slovenské části hymny. Zkoumá také společenský a kulturní dopad písně, její přijetí veřejností a roli v různých historických obdobích. Krásu písně *Kde domov můj?* spatřuje v tom, že si do ní každý Čech může promítnout svůj vlastní „domov“ tak, jak jej cítí.

Mimoškolní informace mladých lidí o literatuře – Svatopluk Cenek, VÚP Praha

Stat' Svatopluka Ceneka se zabývá výzkumem mimoškolních zdrojů literárních informací mezi mládeží. Cílem bylo identifikovat, jaké zdroje informací o literatuře mládež využívá mimo školu a jaký mají tyto zdroje vliv na jejich čtenářské návyky a zájem o literaturu. Výzkumu se účastnili žáci ve věku 15-17 let. Mezi zjištěnými zdroji byly knihy, divadlo, rozhlas, televize i tisk, výstavy atd.

Součástí výzkumu byla též analýza činností, které žáci ve svém volném čase dělají nejraději. Výsledky jednotlivých věkových skupin, ale i skupin dle pohlaví se v pořadí jednotlivých aktivit lišily. Celkově skončila na prvním místě četba, mezi chlapci však silně dominoval sport. Ten byl jedinou ze zmiňovaných činností bez bezprostředního vztahu k literatuře.

Článek dále rozebírá rozdíly ve využívání zdrojů mezi chlapci a dívkami a mezi studenty z různých typů škol. Autor zdůrazňuje význam mimoškolních aktivit pro rozvoj literárního povědomí a zájmu mladých lidí o literaturu, což může pozitivně ovlivnit jejich celkový kulturní a intelektuální růst.

Vincenc D. Bíba (Příspěvek k dějinám vyučování slohu) – Vladimír Staněk, VÚP Praha

Článek Vladimíra Staňka se zabývá významnou postavou dějin českého vzdělávání, Vincencem D. Bíbou. Tento metodik pomohl položit základy slohové výuky na českých školách v 19. století.

Příhodně v období, které začalo nahrávat vzestupu českého jazyka, Bíba vydal velmi důležité dílo s názvem *Theoreticko praktickým navedením k písemnostem*. Publikace se v průběhu let proměňovala, zpočátku například zahrnovala cvičení z oblasti gramaticko-stylizační, později přibýly úkoly mluvnické. Staněk podrobně popisuje strukturu Bíbových učebnic, které kombinovaly teoretický výklad s praktickými cvičeními.

Bíbovy příručky zůstaly po dlouhou dobu klíčovými texty pro výuku slohu, přesto Staněk vyjádřil své výhrady ohledně přílišného důrazu Bíbových příruček na

dopisy a jednací písemnosti, jejichž nácvik nevedl k velkému rozvoji vyjadřování žáků.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Několik možností práce s knihou na ZDŠ – Eva Šimůnková, ZDŠ Praha 3

Článek se zaměřuje na různé způsoby, jak mohou učitelé na základních devítiletých školách efektivně pracovat s knihami ve výuce. Autorka Eva Šimůnková zkoumá různé formy práce s knihou.

V článku se také zdůrazňuje význam diferenciaci při práci s knihami, kdy je třeba zohlednit rozdílné zájmy a schopnosti žáků. Popisuje konkrétní situace, kdy například nadprůměrní žáci pracují samostatně na složitějších úkolech, zatímco zbytek třídy čte. Šimůnková navrhuje také využití besed, diskusí a referátů jako způsobů, jak zapojit žáky do aktivního čtení a analýzy literárních děl.

Celkově článek poskytuje praktické rady, jak učitelé mohou využít knihy k obohacení vzdělávacího procesu a rozvoji čtenářských dovedností žáků.

Jak přistupovali žáci k etické problematice ve své četbě – Josef Blažek, ZDŠ Hradec Králové

Článek je reálným záznamem z hodin, při nichž žáci devátých tříd základních škol debatovali o knižních postavách a celá aktivita byla zaměřena na vnímání etické otázky skrze četbu literárních děl. Výsledkem mělo být kritické hodnocení literárních postav z hlediska jejich etických postojů a rozhodnutí.

Využity byly knihy *Útěk a Pět holek na krku*. Žáci, vedení učitelem, analyzovali jednání a motivy postav, diskutovali o správnosti a nesprávnosti jejich chování a argumentovali na základě reálných životních zkušeností. Jedním z cílů, které přirozeně vyplynuly ze situace, bylo poukázat na nesmyslnost černobílého vnímání světa – tedy že v každém jedinci je něco dobrého i špatného.

Blažek zdůrazňuje význam aktivní participace žáků v diskusích a jejich schopnost formulovat vlastní názory na základě literárních textů.

ROZHLEDY

Nad dílem Vladimíra Ženatého – Josef Hubáček

Článek se věnuje životu a dílu PhDr. Vladimíra Ženatého, dlouholetého pedagoga a vědce. Ženatý zanechal důležitý odkaz ve výuce mateřského jazyka a článek má být připomínkou tohoto významného lingvisty, který by v době vydání tohoto čísla oslavil 55. narozeniny.

Zaměřoval se především na výuku jazykové složky jazyka, za nejdůležitější považoval aktivní ovládnutí celého jazykového systému. Chápal, že se jazyk neustále vyvíjí a proměňuje, o čemž často přispíval do řady periodik.

Kromě toho se i intenzivně věnoval stylistice, velký zájem budily jeho statě o opravách a hodnocení slohových prací. Zabýval se teorií vyučování, spoluvytvářel učebnice pro pedagogické školy a v jeho zájmu stály i dějiny výuky mateřského jazyka.

LITERATURA

Naše řeč – František Cuřín

Článek se týká nejnovějších příspěvků časopisu *Naše řeč*, jenž vstoupil do svého 51. ročníku. Tento významný časopis za uplynulá léta přispěl k hlubšímu porozumění nejen jazykovým otázkám, ale také otázkám kulturním a společenským.

Témata, jimž se odborníci v posledních číslech věnovali, byla různorodá. Autor článku se vyjadřoval jen k těm, které byly pro ČJL relevantní. Šlo o využití a význam číslovek „dva“ a „oba“, objevila se jistá polemika o opakování slov jako pojmenovávacím prostředku mezi Bečkou a Greplem, dále se příspěvky týkaly například předložkových vazeb, využití zájmen „který“ a „jenž“ v odborném textu apod.

Cuřín oceňuje nové přetištění tezí Pražského lingvistického kroužku ke sjezdu filologů z roku 1929. Obecně si chválí zařazování článků týkajících se jazykového vyučování

Nově o jazyce literárních děl – Jiří Rambousek

Článek představuje dvě práce francouzského literárního teoretika Rolanda Barthesa *Nulový stupeň rukopisu a Základy sémiologie*. Text zdůrazňuje Barthesův přístup k literárnímu jazyku a jeho význam pro moderní literární teorii.

V první studii o „rukopisu“ sleduje etapy vývoje literatury, což může být velmi podnětným materiálem pro interpretaci textů na střední škole, studie druhá je jakýmsi úvodem do sémiologie, východisko jeho úvah tkví v teorii znaku.

Rambousek řadí Barthesovy práce mezi nejpozoruhodnější přeložená díla zaměřená na literární vědu.

4.5 DÍL PÁTÝ

ČLÁNKY

Estetická výchova a televize – Vladimír Šimek, VÚP

Článek se věnuje prostředkům masové komunikace, které od škol převzaly určitou míru vlivu na vzdělávání a staly se tak jeho prostředkem.

Vladimír Šimek se zabývá rolí televize v estetické výchově. Televize se vyznačuje vysokou aktuálností a schopností oslovit široké publikum. Autor rozděluje vysílané pořady do několika kategorií dle toho, zda záměrně či nezáměrně působí na zvýšení estetického vnímání a také jakým způsobem jsou vnímány diváky.

Obohacující někdy bývají televizní vysílání pro školy, která mohou výuku doplnit v některých uměleckých oblastech, jako je tanec a dramatické umění, má televize velkou výhodu oproti rozhlasu nebo ostatním masmédiím.

Závěrem lze říci, že televize má v estetické výchově významné místo, ale její účinnost závisí na pedagogické teorii, úrovni produkce a diváckých návycích.

K rozšiřování slovní zásoby a práci se slovníkem – Ludvík Kuba, PF Ústí n. L.

Ludvík Kuba se zaměřil na problematiku nedostatečné slovní zásoby uživatelů našeho jazyka. Odvolává se i na názory jiných odborníků a vidí velký problém v tom, že se příručky, slovníky a pravidla dostatečně nevyužívají, zároveň se v některých publikacích nevěnuje dostatek prostoru lexikální a stylistické kodifikaci.

Ve školách by se žáci měli učit, jak s příručkami zacházet, což se v praxi bohužel často neděje. Spousta z nich ani netuší, co všechno slovníky a pravidla obsahují a co je možné v nich nalézt. Pravidelná práce se slovníkem by přispěla k jejich jazykovému rozvoji a lepšímu zvládnání českého jazyka.

Ideální by bylo, kdyby každý žák vlastnil svůj stručný slovník, je to ale bohužel zatím nereálné přání, neboť ani školy nejsou v tomto směru často dostatečně vybaveny, publikace jsou finančně nákladné.

V článku se objevuje i praktická ukázka práce s některými příručkami ve škole.

Mimoškolní informace mladých lidí o literatuře (Dokončení) – Svatopluk Cenek, VÚP

Tento text je pokračováním příspěvku ze 4. dílu 19. ročníku ČJL. Shrnuje výsledky výzkumu, který sledoval aktivity žáků ve volném čase.

První část se zabývá návštěvami divadla a rozdíly v možnostech mezi žáky v hlavním a okresním městě. Průzkum ukazuje, že zájem o kulturu se zvyšuje s věkem a typem školy, přičemž dívky vykazují větší zájem než chlapci. Žáci většinou navštěvují divadelní představení zřídka, přičemž méně než polovina to považuje za jednu ze svých nejoblíbenějších volnočasových aktivit.

Oblíbenými aktivitami respondentů jsou též poslech rozhlasu a sledování televize, přičemž vybavenost audiovizuálními prostředky v domácnostech je poměrně vysoká. Většina žáků čte ve volném čase také noviny a časopisy, posudky knih, her a pořadů vyhledávají nejčastěji, méně už prózu a poezii.

Z výsledků vyplývá, že široké kulturní možnosti vyžití žáků by škola měla brát v potaz a nějak na ně zareagovat, neboť žáky „literárně“ ovlivňují a samotné školní výuce jistým způsobem konkurují.

Dílo J. Š. Baara – Marie Řepková, ÚČL ČSAV

Článek připomíná významnou literární osobnost Jindřicha Šimona Baara a jeho tvorbu, výrazně ovlivněnou vtažením k Chodsku a kněžským povoláním.

V příbězích z kněžského prostředí se realisticky (a někdy také kriticky) věnuje sociální tematice, společenským změnám a industrializaci na venkově.

Jeho nejznámějším dílem je román Jan Cimbura, idealizovaný obraz jihočeského sedláka, který je prezentován jako vzor lidské poctivosti a spravedlnosti.

Baarovy prózy jsou bohaté na folklorní prvky, lidové obyčeje a zvyky, které pečlivě sbíral a začleňoval do svých děl. Jeho díla jsou cenným zdrojem poznání o životě a kultuře chodského lidu a odrážejí autorův hluboký vztah k rodnému kraji a jeho lidem.

DOTAZY

K spojení „souvětí podřadného“ a věty hlavní v souvětí souřadné – VI Styblík

Dotaz z praxe se týká větného rozboru, který se objevil v učebnici pro 8. třídu. Nejedná se zrovna o primitivní, ukázkový příklad souvětí, otázka tedy zní, jakým způsobem žákům objasnit podstatu daného souvětí a zda je takový příklad pro výuku vůbec vhodný.

Vlastimil Styblík podrobně vysvětluje, jak souvětí vzniklo a poukazuje na mluvnickou (ne)závislost jednotlivých vět mezi sebou. Podotýká, že ukazovat dětem i složitější typy je žádoucí, neboť podobné větné celky nejsou nic vzácného, s čím by se běžně nesetkávaly.

ROZHLEDY

Význam literární výchovy, její pojetí a úkoly v učebních osnovách ve světě – Vilém Pech

Článek se zabývá významem literární výchovy. Zmiňuje zprávu komise pro pedagogický výzkum v kanadském Quebecu, z níž vyplývá, že literatura přispívá k emocionálnímu, morálnímu a intelektuálnímu rozvoji žáků, poskytuje přehled o podobě jazyka z hlediska jeho vývoje a představuje jim různorodé spektrum literárních žánrů. Zmíněny jsou i konkrétní požadavky na kanadské učitele vyplývající z tamních učebních osnov.

Sovětské učební osnovy mají pohled na literární výchovu trochu odlišný, systematictější, soustředěný na nejdůležitější ruská a světová díla, teorii a historii literatury, estetický rozvoj člověka se socialistickým smýšlením.

Srovnáváno je dále pojetí rumunské, jugoslávské, německé, bulharské, rakouské nebo francouzské. Jak ze studie vyplývá, každá ze zemí vnímá výuku literatury trochu jinak, charakteristicky vzhledem k povaze daného národa a politického pozadí.

VI. mezinárodní sjezd slavistů v Praze – Marie Čechová

Zpráva se týká VI. mezinárodního sjezdu slavistů, který probíhal ve dnech 7.–13. srpna 1968 na Univerzitě Karlově, jehož se účastnily necelé dva tisíce odborníků z 27 zemí.

Program byl velice pestrý a byl rozdělen do pět hlavních částí. Jednání proběhla v řadě slovanských jazyků a v některých světových jazycích. Kongres byl organizován bezchybně a zdůraznil spolupráci mezi vědci v oboru.

Podrobněji se obsah a výsledky odrazí v různých publikacích, včetně sborníků a odborných časopisů.

Prověřovací úkoly z českého jazyka v 3.–5. a 6.–9. ročníku ZDŠ

Text informuje o vydání školních příruček určených k prověření znalostí, které mohou sloužit ke zjišťování aktuální úrovně žáků. Autoři zveřejňují seznam prodejen,

v nichž bude možné publikace zakoupit, a to výhradně školou nebo pedagogy, nikoli veřejností.

LITERATURA

Nový pohled na českou mluvnici – k Hausenblas

Dle Karla Hausenblase není zpracován dostatek mluvnických příruček. Zmiňuje autory důležitých gramatik – Jana Gebauera, Václava Ertla, Františka Trávníčka, Bohuslava Havránka a Aloise Jedličku.

Nedávno vydaná mluvnice češtiny pro cizince od I. Poldaufa a K. Šprunka, nazvaná *Čeština jako cizí jazyk* přináší nový pohled na gramatiku. Tato mluvnice se zaměřuje na specifické potřeby cizinců. Publikace například namísto tradičních sedmi pádů rozlišuje čtyři až pět základních tvarů.

Ačkoli má autor článku vůči publikaci v některých ohledech jisté výhrady, pozitivně hodnotí nový přístup k tradičním gramatickým jevům, který může být obohacující pro všechny učitele českého jazyka.

4.6 DÍL ŠESTÝ

ČLÁNKY

Profil češtináře (Prosloveno na konferenci o spisovné češtině a jazykové kultuře dne 13. listopadu 1968) – Vladimír Šmilauer, KU Praha

Článek se věnuje ideálnímu obrazu učitele českého jazyka z pohledu Vladimíra Šmilauera, pedagoga s téměř padesátiletou praxí. Ačkoli sám uznává, že absolutního ideálního stavu není možné dosáhnout, měli bychom se mu snažit co nejvíce přiblížit.

Šmilauer zdůrazňuje, že češtinář musí být znamenitý odborník nejen pro výklad teorie, ale i pro schopnost reagovat na nepředvídatelné otázky a situace

během výuky. Kritizuje aprobační kombinaci českého jazyka s jakýmkoli jiným předmětem, než je cizí jazyk (pro zvláště nadané připouští dějepis).

V pedagogické rovině autor klade důraz na přátelský, ale ne kamarádský vztah k žákům. Češtinář by měl také podporovat sebevzdělávání a učit žáky efektivním metodám učení. Vlastní by učiteli měla být také bezúhonnost, spravedlnost, upřímnost a důsledné plnění povinností.

Autor apeluje na učitele, aby reflektovali své nedostatky a snažili se je napravit, čímž přispějí k lepší jazykové kultuře a silnějšímu postavení spisovného jazyka ve společnosti.

Základy recitace – Miroslav Hölzel, SVVŠ Sedlčany

Výňatek z obsáhlejší teoretické práce zaměřené na vztah recitace a verše se věnuje aspektům určujícím recitaci poezie. Autor tak nabízí cenné poznatky pro učitele a recitátory, které mohou pomoci při ujasňování přístupu k tomuto náročnému problému ve školním prostředí.

Hölzel rozebírá, jak literární text ovlivňuje recitaci: svou rytmičností a veršovostí, které se vzájemně podmiňují a ovlivňují. Zdůrazňuje klíčové postavení rytmického členění verše v básnickém textu, jež je třeba ze strany recitátora respektovat, aby nedošlo k narušení celistvosti a struktury díla. Text se věnuje i historickému vývoji recitačních stylů.

Závěrem autor konstatuje, že správná recitace musí vyvážit členění sémanticko-gramatické a rytmické, přičemž žádná ze složek by neměla být upřednostňována na úkor druhé. Tím se vyhýbá svévolným interpretacím, které by mohly dílo deformovat.

Programované vyučování na ZDŠ v české mluvnici – Svatava Hájková, ZDŠ Střelice

Příspěvek se týká modernizace výuky české mluvnice prostřednictvím programovaného vyučování. Programované vyučování umožňuje přesně řídit

a kontrolovat myšlenkové procesy žáků, čímž zefektivňuje didaktický proces. Žák si nové učivo osvojuje samostatně podle předem stanoveného programu, který obsahuje jasné instrukce a vymezuje klíčové pojmy, pravidla a fakta.

Autorka popisuje, jak byly programy aplikovány ve výuce mluvnice českého jazyka na základní devítileté škole. Výsledky srovnávacích testů ukázaly, že žáci, kteří se učili pomocí programu, dosahovali výrazně lepších výsledků než ti, kteří se učili tradičním způsobem.

Programované vyučování je pro sice učitele náročné, ale i obohacující. Dokáže odhalit dosud skryté schopnosti žáků, je systematické a podporuje logické myšlení a samostatnost. Poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a umožňuje individuální tempo práce.

4.6.1 DISKUSE

Ještě k Světu literatury – Věra Vařejková, Jiří Rambousek, PF Brno

Text reaguje na článek R. Šťastného o publikaci *Svět literatury*. Autoři vyjadřují nesouhlas s tvrzením, že hlavním přínosem této knihy je množství informací, které by jinak byly obtížně dostupné. Podle nich tkví kvalita publikace v jiných oblastech.

Autoři článku oceňují snahu *Světa literatury* o propojení české literatury s širším světovým kontextem a vyzdvihují snižování nepoměrů mezi současnou literární vědou a školním pojetím literatury. Též polemizují se Šťastného výhradami vůči pojetí J. A. Komenského v publikaci. Také tvrdí, že Šťastného obavy týkající se redukce národní literatury na úkor světové jsou neopodstatněné atp.

Kde je jádro věci – Radko Šťastný

Radko Šťastný ve svém článku reaguje na nesouhlasné připomínky Věry Vařejkové a Jiřího Rambouska týkající se jeho předchozího hodnocení knihy *Svět literatury*. Šťastný souhlasí s tím, že kniha je zdařilá a podnětná.

V některých ohledech s autory polemizuje, například zpochybňuje jejich argumenty ohledně integrace české literatury do světového kontextu. Kritizuje také redukci literární výchovy na národní a světovou literaturu padesátých let.

Na závěr vyjadřuje souhlas s důležitostí estetických hodnot, ale nechce přeceňovat jejich význam v literární výchově.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Vliv češtináře na kulturní život studentů – Jiří Umlauf, SVVŠ Brno

Jiří Umlauf tvrdí, že učitel českého jazyka má obrovskou příležitost zvyšovat kulturní povědomí žáků a ke kulturnímu životu by své žáky měl i vést, a to nejen prostřednictvím odborného výkladu, nýbrž na základě reálného uměleckého prožitku.

Ve své praxi Umlauf zjišťuje kulturní zájmy studentů prostřednictvím měsíčních přehledů, které zahrnují literaturu, divadlo, film atd. Na základě toho sestavuje orientační seznamy doporučené četby klasických i současných děl. Studenti nejsou nuceni tyto knihy číst, ale jsou jim představeny jako hodnotné a inspirativní možnosti. Pravidelné měsíční hodnocení a besedy nad přehledy kulturních aktivit studentů podporují jejich zájem a poskytují prostor pro diskusi a kritické myšlení.

Tento přístup se ukazuje jako efektivní pro rozvoj kulturního rozhledu studentů. Výsledkem je skutečný zážitek a živý zájem o kulturu, což přispívá k formování kulturně vyspělých jedinců.

Jak čtou žáci 6.-9. tříd (Výsledky průzkumu na základních devítiletých školách olomouckého okresu, provedeného v lednu až červnu 1968) – Svatopluk Zeman, Olomouc

Článek prezentuje výsledky průzkumu, jehož předmětem byl volný čas a zájmová činnost žáků s ohledem na zavedení volných sobot. Získaná data měla zobrazit kvalitu a frekvenci jejich četby.

Výsledky ukázaly, že pravidelně čte téměř 46 % žáků, děti z měst častěji než děti z venkova. Pouze 1,3 % žáků přiznalo, že vůbec nečte. Mezi preferované žánry patřila dobrodružná literatura, detektivky, pohádky a povídky. Pouze jeden žák uvedl zájem o poezii.

Průzkum překvapil učitele, kteří počítali s nízkým zájmem žáků o četbu, výsledky ale tento předpoklad vyvrátily. Problém povinné četby však zůstal aktuální kvůli neatraktivnímu seznamu povinné literatury, jenž nereflektoval moderní preference.

DOTAZY

Druh slova *všechn* – Přemysl Hauser

Další z dotazů se zaměřil na slovní druh slova *všechn*. Otázka zněla, zda se jedná o zájmeno či číslici. Odpověď je jednoznačná; jedná se o zájmeno. Hauser podrobně a na příkladech vysvětlil, proč bychom toto slovo nemohli označit za číslovku. Upozornil na to, že číslovkou nemusí být nutně každé slovo vyjadřující množství či míru. Problém však může činit zařazení slova *všechn* mezi konkrétní druhy zájmen.

ROZHLEDY

František Götz pětasedmdesátníkem – Rudolf Schams

K příležitosti životního jubilea vznikl příspěvek o Františku Götzovi, dramaturgovi Národního divadla, literárním kritikovi a skvělém metodikovi literární výuky.

Článek popisuje jeho kariéru od úplných pedagogických začátků. Götz se věnoval teorii, ale především také praktickým příkladům a problémům. Zdůrazňoval význam porozumění a citového prožitku literárního díla prostřednictvím jeho analýzy. Jeho tvorba měla velký dopad a poskytla konkrétní ukázky a rozbory literárních děl.

Za Bohuslavem Pernicou

Zpráva o úmrtí letitého přispěvatele periodika Bohuslava Pernici byla jakousi vzpomínkou na jeho bohatou literární aktivitu v rámci časopisu i mimo něj. Zkušený učitel byl talentovaným autorem tvorby zaměřené na ústní lidovou slovesnost především z moravského prostředí, psal knihy pro mládež i dospělé nebo také fejetony z pražského prostředí.

LITERATURA

Nad druhým ročníkem Impulsu – Vladimír Mayer

Článek hodnotí literární časopis Impuls v jeho druhém roce existence. Autor analyzuje snahy časopisu o kvalitativní změny ve vnímání a kritice literatury, přičemž zdůrazňuje snahu redakce o jakési usazení po roce „hledání se“ ve smyslu obsahu.

Témata periodika jsou velice široká, výrazně se objevují příspěvky literární ve spojitosti se školní výukou. Vydány byly různé diskuze, reportáže, recenze, kritiky.

Směřování Impulsu hodnotí Mayer pozitivně a myslí si, že by časopis mohl výrazně pomoci učitelům českého jazyka a literatury.

O netradičním popisu jazykového systému – Oldřich Uličný

Uličný představuje inovativní přístup P. Sgalla k popisu jazykového systému. Autor se zaměřuje na generativní popis českého jazyka, který je založen na nových teoretických základech a přístupech. Sgallova práce se věnuje strukturálním aspektům jazyka, přičemž zahrnuje jak tradiční morfologické a syntaktické analýzy, tak moderní lingvistické teorie.

Článek hodnotí přínosy Sgallova modelu pro lingvistiku a jeho aplikaci ve školním prostředí, kde může přispět k lepšímu porozumění jazyku a zlepšení metodiky výuky.

Autor diskutuje i o potenciálních nedostacích tohoto modelu a jeho dopadu na současnou lingvistiku a pedagogiku. Přístup Sgalla je prezentován jako významný

krok směrem k hlubšímu pochopení jazykových struktur a funkcí, který má potenciál ovlivnit jak akademické, tak vzdělávací oblasti

4.7 DÍL SEDMÝ

ČLÁNKY

O spisovné češtině a jazykové kultuře

(Závěry schválené účastníky pražské a brněnské konference o spisovné češtině a jazykové kultuře)

Filozofická fakulta Karlovy univerzity a Ústav pro jazyk český ČSAV uspořádaly v listopadu a prosinci 1968 konference o spisovné češtině a jazykové kultuře.

Konference se zaměřily na význam národního jazyka a jeho kultivaci ve společnosti. Účastníci, včetně profesorů a učitelů, přijali rezoluci zdůrazňující význam jazyka pro národní identitu a potřebu zvyšování jazykové kultury. Rezoluce vyzývá k lepšímu jazykovému vzdělávání na všech školních úrovních, poskytování materiální podpory učitelům a vytváření kvalitních učebních pomůcek. Důraz je kladen na soustavnou podporu jazykové kultury a koordinaci mezi jazykovými a literárními složkami výuky.

Předběžný návrh učebních osnov českého jazyka pro ZDŠ – Jaroslav Jelínek, Vladimír Staněk, Vlastimil Styblík, Zdeňka Dvořáková

Návrh nových učebních osnov českého jazyka vychází z modernizační koncepce. Tento návrh staví na studiu vývojových tendencí a analýze současného stavu výuky českého jazyka, přičemž využívá nové poznatky z pedagogických věd a lingvistiky.

Nové osnovy zdůrazňují význam systematického poznávání prostředků spisovného jazyka a jeho výchovné hodnoty. Jazyková výuka je rozdělena do tří etap, přičemž každá etapa se zaměřuje na postupné rozvíjení jazykových dovedností žáků. Osnovy také kladou důraz na praktické využití jazyka, kultivaci jazykové kultury

a rozvoj slohové vytržbenosti. Významně je podpořena výuka mluvnice, skladby a pravopisu, přičemž je zohledněn i praktický aspekt výuky prostřednictvím slohových cvičení a rozšiřování slovní zásoby.

Tento návrh je předložen k veřejné diskusi, aby byly zapracovány připomínky a dosaženo co nejkvalitnějších učebních osnov pro základní školy.

DISKUSE

K pojetí literární výchovy na ZDŠ – Vilém Pech

Text pojednává o nutnosti důkladné diskuze ohledně pojetí literární výchovy.

Vilém Pech kritizuje koncepci D. Pícky, která podle něj podceňuje jazykovou část v literárních dílech a nesprávně odděluje literaturu od jazykového vyučování. Autor zdůrazňuje těsnou vazbu mezi jazykem a literaturou z hlediska pedagogického i odborného. Také obhajuje třívrstevný systém četby pro hlubší pochopení literárních děl, což je běžné ve všech zemích.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

K problematice literární výchovy – Dagmar Smolová, UŠ Poděbrady

Text pojednává o složitostech a výzvách při výuce českého jazyka na učňovských školách a o významu diferenciaci všeobecných předmětů.

Autorka je toho názoru, že i pro učební obory je čeština důležitá pro jejich osobní i profesní rozvoj. Žáky však často odradí přílišný důraz na učivo, v němž většina z nich nikdy nevynikala a ani vynikat nebude – třeba pravopis. Negativní vztah se z jedné složky předmětu přesune na celý předmět.

Dagmar Smolová říká, že je možné získat si žáky pro jazyk třeba pomocí literatury – pokud se zapojí aktuální témata, hudba a trocha humoru. Role učitele je v tu chvíli považována za klíčovou, s důrazem na schopnost zapojit studenty, rozumět jejich potřebám a vytvářet respektující a podnětné učební prostředí.

DOTAZY

Jednina? – Vlastimil Styblík

Otázka se týká matematiky i češtiny zároveň. Dotaz zní, zda je možné používat u zlomků slovo jednina – např. „sedm jednin“.

Vlastimil Styblík připouští, že se tento výraz mezi žáky používá, ale kodifikován není, správně se tedy čte „sedm lomeno jednou“.

ROZHLEDY

Vzpomínka na Josefa Rozenthálera – Václav Spěváček, PF Plzeň

Text je vzpomínkou na Josefa Rozenthálera, významnou osobnost vývoje metodiky českého jazyka.

Rozentháler studoval na latinské škole v Domažlicích a později se věnoval teologii. Jeho kaplanské působení v Klatovech a setkání s osvíceným hrabětem Küniglem a německým spisovatelem Kristiánem Jindřichem Spiessem výrazně ovlivnily jeho zájem o český jazyk.

Je autorem tzv. *Hvězdičky*, která měla pomoci učitelům a veřejnosti s pravidly českého pravopisu a zlepšit úroveň psaného projevu. Rozentháler také přispěl k vývoji české gramatické terminologie, byl totiž pravděpodobně mezi prvními odborníky, kteří použili slovo „písmeno“.

Konference o spisovné češtině a jazykové kultuře – Emil Dvořák

Zpráva informuje o konferenci o spisovné češtině a jazykové kultuře, pořádané v roce 1968 u příležitosti 50. výročí časopisu *Naše řeč* a především 50 let od vzniku Československé republiky.

Akce se konala v Praze a Brně a zúčastnilo se jí 337 odborníků, včetně učitelů, lingvistů a kulturních pracovníků. Hlavním cílem bylo diskutovat o aktuálních otázkách jazykové kultury a spisovného jazyka. Přednášky se zaměřily na teorii

spisovného jazyka, jeho vývoj za posledních 50 let, dynamiku současné češtiny a význam jazykové kultury ve vzdělávání. Diskutovány byly také otázky kultury mluveného projevu, stylového rozpětí spisovné češtiny a jazykové kultury ve školství.

Konference zdůraznila potřebu spolupráce mezi teorií a praxí, důležitost kontinuálního sledování jazykového vývoje a nutnost zvyšování počtu hodin češtiny ve školách. Výstupy z konference zahrnovaly doporučení pro zlepšení jazykového vyučování a podporu dalších podobných setkání v budoucnosti.

Péče o poezii v popradském okrese

(napsala o ní A. Králíčková, ředitelka ZDŠ v Stržanově, z jejího příspěvku vybráno několik informací)

Článek informuje o kulturní akci s názvem „Literární Kežmarok“ pořádanou Okresní lidovou knihovnou v Popradu. Třetí ročník této akce přilákal účastníky z řad žáků i dospělých. Cílem akce je výměna zkušeností, což přispívá ke zlepšování úrovně přednesu.

„Literární Kežmarok“ podporuje také vlasteneckou výchovu mládeže. Na akci navazují metodická soustředění recitátorů a další kulturní aktivity. Akce pomáhá hledat nové talenty a zvyšovat zájem o poezii.

LITERATURA

Hamanův Neruda prozaik – Otakar Chaloupka

Nakladatelství Odeon vydalo knihu Aleše Hamana *Neruda prozaik*, která přináší nový metodologický přístup k literárněvědnému rozboru uměleckého díla. Hamanův úvod je zásadní pro pedagogy, protože nabízí metodický nástroj pro interpretaci literárních textů. Autor zdůrazňuje význam umění jako výrazu lidského existenčního prožitku a představuje metodu, která umožňuje pochopit a vysvětlit složité významové vrstvy literárních děl.

Kniha se zaměřuje na detailní rozbor Nerudovy prózy, ale její metoda má širší platnost a může být aplikována na různá literární díla. Hamanův přístup umožňuje

pedagogům hlouběji porozumět literárnímu textu a lépe pracovat s jeho interpretací ve výuce.

Konkrétní a systematický přístup publikace z ní činí užitečný nástroj pro praktické využití.

Čítanka světové literatury

Roku 1963 vyšla *Čítanka světové literatury I*, již sestavil Vlastislav Hnízdo. Stala se učebnicí pro učňovské obory (obor prodavač knih), ačkoli může posloužit i jiným vzdělávacím zařízením. Vybrané texty pokrývají nejdůležitější literární památky napříč historií až po druhou polovinu 19. století. Výbor je bohatý a reprezentativní.

Kniha je hodnocena pozitivně, má sice pár dobrých nedostatků, ale i přes to je považována za cennou pomůckou výuky literatury.

Studie, na kterou se čekalo – Vladimír Mayer

Vladimír Mayer se věnuje studii O. Chaloupky a J. Voráčka s názvem *Kontury české literatury pro děti a mládež*. Na studii této kvality se čekalo dlouhá léta.

Autor shrnuje, jak přínosná je pro učitele a studenty pedagogických fakult, a to především pro svou koncepci a kompozici.

Na pomoc učitelům – vedoucímu dětského recitačního souboru – Ludmila Žáčková

Publikace *Dětský přednes a dramatický projev* od Miloslava Dismana a Vratislava Kubálka, vedoucích Dismanova rozhlasového dětského souboru, je metodickým a praktickým průvodcem pro učitele a vedoucí dětských recitačních a dramatických souborů.

Kniha se opírá o praktické zkušenosti, z nichž odvozuje teoretické poznatky o technice dětského přednesu a dramatického projevu, které potom opět přenáší do praxe. Věnuje se technice mluvy, přípravě repertoáru, tipům na práci s dětmi dle jednotlivých věkových kategorií apod. Inspiruje k tvořivé práci s dětmi.

Slovo a slovesnost XXVIII (1967), 2 – Břetislav Koudela

Břetislav Koudela se vyjadřuje k některým statím 28. ročníku časopisu *Slovo a slovesnost*. Pozornost si dle jeho názoru zaslouží články Milady Markové o polovětných konstrukcích, Marie Těšitelové na téma jmenný rod nebo Kamila Skály o slezských dialektech.

Zmiňuje, že celé 4. číslo daného ročníku bylo věnováno Pavlu Trostovi, profesoru komparativní lingvistiky a indoevropské a baltské filologie. Přispěli do něj Bohuslav Havránek, František Daneš, Vladimír Skalička a další.

Za důležitou součást periodika autor považuje sekci s názvem Kronika, v níž se objevily práce o transformační syntaxi, syntaktické analýze, mechanizaci a automatizaci v jazykovědě, onomastice, psycholingvistice a dalších.

Sborník Pedagogické fakulty v Plzni k 6. mezinárodnímu sjezdu slavistů – Vladimír Staněk

Článek se týká sborníku *Jazyk a literatura VIII* vydaného katedrou českého a slovenského jazyka a katedrou cizích jazyků Pedagogické fakulty v Plzni, jenž Vladimír Staněk považuje za reprezentativní dílo v oblasti slavistiky.

Témata příspěvků jsou například funkce slovesa býti, vývoj přechodníků, vývoj slovenských vedlejších vět, moderní česká poezie apod. Některé z textů byly napsány v ruském jazyce.

Publikace k Bartošovu jubileu – Jaromír Spal

K připomínce šedesáti let od úmrtí významného českého pedagoga vydal Alois Gregor publikaci o *životě a díle Františka Bartoše*. Kromě učitelské profese byl Bartoš autorem řady bohemisticky orientovaných textů, věnoval se dialektům a sbíral lidové písně. Jeho vřelý vztah ke starému jazyku a moravským dialektismům se často stával předmětem kritiky, s odstupem let je však na jeho práci nahlíženo s větším pochopením a uznáním jeho vytrvalosti a lásce k jazyku.

Jaromír Spal kladně hodnotí celkové zpracování publikace.

4.8 DÍL OSMÝ

ČLÁNKY

Jazykové vzdělání učitele češtiny na střední škole (Předneseno na konferenci o spisovné češtině a jazykové kultuře v Brně 10. 12. 1968) – František Svěrák, UJEP Brno

Článek se věnuje požadavkům na jazykové vzdělání učitelů českého jazyka na středních školách.

Svěrák uvádí, že potenciální učitelé češtiny by měli na vysokou školu přicházet jako absolventi gymnázií s již mnohými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, tedy jistým základem, na němž pak mohou stavět v rámci svého vysokoškolského studia.

Jazykové vzdělání češtináře vyžaduje hluboké pochopení struktur a vývoje českého jazyka, historických změn a současného stavu. Učitelé by měli být schopni vysvětlit studentům důležité aspekty fonetiky, morfologie, syntaxe a lexikologie češtiny, a to jak v teoretické, tak praktické rovině. Měli by rozumět též samotné podstatně slovanských jazyků. v neposlední řadě je třeba se celoživotně vzdělávat a informovat o aktuálním dění na poli jazykovědy i pedagogiky.

DISKUSE

K pojetí literární výchovy – Radko Šťastný, SVVŠ Kutná Hora

Šťastný přichází s diskuzí velmi aktuální zejména proto, že od září 1969 měla být zavedena čtyřletá gymnázia, což mění a ovlivňuje pojetí literární výchovy a její rozvržení.

Článek se zabývá konkrétními problémy literární výchovy, jako je například nebezpečí zjednodušování výkladu literárních děl na základní ideové a estetické kategorie. Zdůrazňuje, že literární výchova by měla zahrnovat jak estetický zážitek, tak i kritickou analýzu literárních textů.

Zmiňuje se i význam periodizace literárních dějin a navrhuje, aby se literární výchova zaměřila na hlavní literární směry a období, jako jsou například starší česká literatura, humanismus a renesance, baroko, národní obrození, realismus a současná literatura. Tento přístup by měl studentům umožnit lépe pochopit vývoj literatury a její význam v historickém kontextu. Zmiňovány jsou i publikace, kterých by mělo být využíváno v souladu s nově strukturovanou výukou.

K problematice pojetí literární výchovy (Obecné zásady pojetí předmětu na ZDŠ) – Josef Šlajer, VÚP Praha

Článek se zabývá obecným pojetím a funkcí literatury na základních školách. Šlajer analyzuje současné přístupy k literární výchově a navrhuje nové pojetí estetické výchovy.

Autor je toho názoru, že umění utváří pohled dětí na svět. Škola, rodina a kulturní instituce a organizace by proto měly spolupracovat, protože každá tato složka má určitou míru vlivu.

Podstatné je to, že autor vidí výchovu literární, hudební, výtvarnou a dramatickou jako dílčí části výchovy estetické a navrhuje proto, aby se z nich vyvinul jeden vyučovací předmět. Vztah literatury a jazyka nepopírá, ale označuje jej za sekundární. Vidí též možnost vzdělávání budoucích učitelů v tomu odpovídajících aprobačních kombinacích, umožnilo by to například studium literární výchovy s výchovou hudební apod.

Literární výchova v 7.–9. ročníku – Dalibor Pícka, VÚP Praha

Pícka vymezuje cíle, metody a obsah učiva v jednotlivých ročnících v rámci výuky literatury, která se v 7.–9. ročníku dělí na povinnou a volitelnou. Díky ní by se žáci měli orientovat v oblasti literatury, dramatu i filmu. Jednotlivé dílčí cíle jsou řazeny do etap, úkoly každého ročníku jsou zpracovány do tematických okruhů.

Souvislá četba a sledování divadelních i filmových představení jsou základními metodami literární výuky, obsah učiva stanovují osnovy, ale ovlivňují jej i tvůrci učebnic a učitelé.

Autor předkládá modelový rozpis učiva pro zmíněné tři složky literární výuky i s časovou dotací, na jehož základě se dá vytvořit plán výuky pro jednotlivé ročníky i s ohledem na individuální potřeby žáků.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Použití Repexu i v hodinách češtiny na SVVŠ – Věra Šmajstrlová, SVVŠ Ostrava – Poruba

Příspěvek Věry Šmajstrlové se zabývá efektivním využitím opakovacího a zkoušecího stroje *Repex i* ve výuce českého jazyka na střední všeobecně vzdělávací škole. Článek popisuje, jak tento nástroj může pomoci zintenzivnit výuku a usnadnit opakování a procvičování učiva.

Připouští však, že příprava učitelů pro práci s tímto nástrojem je časově velmi náročná a vyjadřuje zvědavost nad tím, jakým způsobem je využíván na jiných školách.

DOTAZY

Nevlastní přímá řeč a polopřímá řeč – Vladimír Staněk

Pojmy „nevlastní přímá řeč“ a „polopřímá řeč“ nejsou definovány ve *Stručné mluvnici české*. Pro jejich pochopení tazatel prosí o uvedení konkrétních praktických příkladů.

Staněk objasňuje obsah i formu obou sousloví, nezapomíná ani na jejich využití. k absenci vysvětlení těchto pojmů ve zmíněné příručce dodává, že bychom je našli v publikaci jiné, která cílí na starší čtenáře, ani jedna z „řečí“ se totiž na základní škole neprobírá.

ROZHLEDY

Brněnská část konference o spisovné češtině a jazykové kultuře – M Jelínek

Článek poskytuje podrobný přehled o druhé části konference zaměřené na otázky spisovné češtiny a jazykové kultury, která se konala v Brně v prosinci 1968. Konference přilákala 248 účastníků a až na pár drobností byl program stejný jako v Praze.

Předmětem referátů a diskuzí bylo využití archaismů v umělecké literatuře, vliv Stalinových statí na českou lingvistiku, vývoj české fyzikální terminologie, příprava středoškolských učitelů češtiny nebo vztah nářečí, interdialektu a spisovného jazyka.

V závěru konference byla účastníky jednomyslně přijata rezoluce pražské části konference.

LITERATURA

Naše řeč – František Cuřín

Cuřín informuje o 4. a 5. čísle 51. ročníku časopisu *Naše řeč*. Řada příspěvků má potenciál přinést podnětné informace češtinářům.

Příspěvky se věnují třeba vztahu českého a slovenského jazyka, což přineslo i polemiku ohledně českého původu západoslovenských nářečí. Dalšími tématy jsou aktuální větné členění a věta tázací, uplatnění výrazu „tak“ v mluvených projevech, slovesné předpony.

Kromě toho se v periodiku objevily recenze – velice pozitivní například o monografii *Vázby sloviés v slovenčině* J. Oravce nebo *Vývoj infinitivních vět v češtině* J. Poráka. Za přečtení podle autora stojí i rubrika zvaná *Drobnosti*.

K novému vydání Machkova Etymologického slovníku – Jaromír Spal

Článek pojednává o druhém vydání *Etymologického slovníku jazyka českého*, jehož autorem byl Václav Machek. Nové vydání slovníku připravovali A. Mátl a V. Havlová, protože Machek se už jeho vydání nedočkal.

Novější vydání se v mnohém liší od původního – zvětšil se rozsah, došlo ke grafickému zpřehlednění, Řada hesel byla upravena, slovenská byla vypuštěna, přidaly se nářeční slova.

Na závěr autor podotýká, že by se učitelé neměli v žádném případě bát využívání tohoto slovníku v hodinách, jelikož práce s ním může být velice efektivní.

O lidové kultuře – Vlastimil Styblík

Do předmětu český jazyk a literatura přesahuje spektrum dalších disciplín, které s ním souvisí. Učitel českého jazyka proto potřebuje velký kulturní a společenský rozhled, který mu může nabídnout třeba i nová publikace *Lidová kultura*, na jejímž vzniku se podílelo skoro padesát českých a slovenských etnografů a folkloristů.

Knihou poskytuje zajímavý pohled do lidové kultury obou národů.

Metodický zpravodaj o polské řeči v ČSSR – Dagmar Damborská

Článek zpravuje o prvním vydání metodického bulletinu určeného učitelům na školách s vyučovacím polským jazykem v ČSSR.

Bulletin editovaný J. Macrou a J. Kotasem se zaměřuje na otázky mateřského jazyka, literatury a dějin. Vzhledem k jedinečným didakticko-výchovným potřebám těchto škol je sestaven s ohledem na specifika národnostních škol, které často čelí odlišným výzvám než školy s českým vyučovacím jazykem.

Bulletin zdůrazňuje důležitost regionální tematiky a obsahuje metodické poznatky zaměřené na praktickou výuku a rozvoj dovedností žáků.

4.9 DÍL DEVÁTÝ

ČLÁNKY

Současná literatura a regionalistické hledisko – Zdeněk Mráz, České Budějovice

Článek se věnuje pedagogické tvorbě regionální literatury. Ačkoli nebyly podmínky pro regionální tvorbu v posledních letech příliš příznivé, situace se pomalu začala zlepšovat a vracet do původního stavu.

Autor připomíná historii religionistiky u nás, jejíž kořeny tkví v německé literatuře. S návratem této tradice se objevily otázky ohledně celého pojetí oboru a jeho vymezení, Mráz se proto opírá o další odborníky s cílem přijít na to, jaká kritéria by díla tohoto charakteru měla plnit a jakým způsobem toho dosáhnout, přičemž dochází k tomu, že předmětem zjištění by mělo být to, čím region přispěl národní literatuře.

Článek se věnuje též inspiračním zdrojům a konkrétním tématům.

Mělo by jít o zachycení kulturního a literárního života regionu.

DISKUSE

O jedné čítance – zatím v kondicionálu – Hana Prokešová (za předmětovou komisi JČ při UŠ obchodní v Brně)

Článek se zabývá analýzou čítanky pro učňovské školy sloužící žákům prvních a druhých ročníků. Čítanka obsahuje ukázky z české a slovenské literatury rozdělené do několika oddílů, jako jsou obrazy starého světa, vliv VŘSR, boj proti fašismu a jiné.

Autorka kriticky hodnotí vybrané texty a upozorňuje na jejich náročnost a neatraktivnost z pohledu žáků. Nekvalitní grafika a špatná čitelnost některých typů písma je dalším odrazujícím faktorem.

Prokešová navrhuje zpracování nových osnov i učebnic a s tím spojené zařazení ukázek, které více respektují rozumové schopnosti a zájmy žáků, vhodné by bylo třeba i rozlišení úryvků více vhodných pro dívky (např. kadeřnice) nebo chlapce (např. automechanik) dle oboru.

Autorka jménem předmětové komise cílí na odborníky a další učitele, aby se touto problematikou začali zabývat.

K čítance pro učňovské školy – kolektiv češtinářů v Olomouci

Článek se jako reakce na předchozí příspěvek věnuje námětům na vylepšení čítanky určené pro učňovské školy. Autoři souhlasí s kritikou, navrhují zrušení nejstaršího tematického celku a zaměření na literaturu co nejnovější.

Učebnice by měla být obsáhlejší a pestřejší, vylepšit by zasloužila i z grafického hlediska, třeba i připojením ilustrací a fotografií. Slovenské texty autoři doporučují přeložit do češtiny. k ukázkám by měly být připojeny komentáře a poznámky.

Vyhnout by se publikace měla dlouhým úryvkům poezie i dílům, se kterými se žáci již seznámili na základní škole. Vhodné by byly například ukázky z her Osvobozeného divadla. Ve článku jsou dále jmenovitě uvedeni vhodní autoři a díla.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Stylizační cvičení v literární výchově – Miroslav Hölzel, SVVŠ Sedlčany

Článek od Miroslava Hölzla se zaměřuje na metodiku stylizačních cvičení při výuce literatury. Tato cvičení mají za cíl aktivizovat studenty a posílit jejich vnímavost k literárním dílům. Teoreticky metodu Hölzel uvedl prvním díle časopisu a nyní přichází s její aplikací do praxe ve 3. ročníku SVVŠ.

Nejdříve autor shrnul, dle jakých faktorů byly vybrány vhodné texty. Při práci s texty byli žáci upozorněni na to, že podstatou aktivity je hra, čemuž byla přizpůsobena i atmosféra ve třídě. Práce se rozdělila do tří úkolů, každý z úkolů ještě do tří etap. Na závěr proběhlo zhodnocení kladů a záporů zdařilých prací, žáci nebyli známkováni, k výkonu při tomto cvičení mohlo být nahlédnuto na konci školního roku, když se učitel rozhodoval o známce.

Čas věnovaný přípravě této aktivity je samozřejmě určitým negativem, ale cvičení mezi žáky vzbudila opravdový zájem a bavila je.

Úkoly pro čtenáře knížek J. Verna – Miroslav Procházka, ZDŠ Nová Paka

Procházka popisuje, jak byly použity úryvky z knih Julese Verna k výuce a rozvoji literárních dovedností u žáků. Na základě přečteného úryvku z knihy *Tajuplný ostrov* měli žáci přiblížit obdobnou beznadějnou situaci, v níž se někdy ocitly postavy v dílech Verna. Řada žáků se tohoto úkolu chopila s velkým nasazením, z čehož autor usuzuje, že jsou knihy francouzského spisovatele velmi oblíbené, to potvrzuje i průzkum provedený mezi žáky školy.

Procházka zorganizoval také čtenářskou besedu nad díly Verna. s dětmi debatovali nad morálkou postav, objevovali v dílech náhodu nebo důvtip, které hrdinům někdy pomohly vyřešit situaci, popisovali přístroje tehdejší doby apod.

Prostor k myšlení pro češtináře – S. Síbrtová, ZDŠ Praha 5

Článek Síbrtové se zamýšlí nad studií E. Novákové *Vzory mládeže a literatura o konkurenci vlivu mezi školou a moderními sdělovacími prostředky na vývoj žáků.*

Autorka připouští neoddiskutovatelné možnosti televize, ale podotýká, že škola má stále velkou moc především v oblasti myšlení a jeho rozvoje. Při sledování televize je divák ovlivňován pouze tak dlouho, dokud opravdu vnímá, po určité době upadne do jakéhosi pasivního stavu. Škola by měla tuto „duševní pohodlnost“ odstraňovat a vybízet k aktivnímu myšlení.

Závěrem autorka vybízí učitele k tomu, aby ve své pedagogické práci zohlednili vlastní preference a nesnažili se využívat moderní technologie za každou cenu, mají-li pocit, že k uskutečnění efektivní hodiny žádné vymoženosti nepotřebují.

DOTAZY

K uvádění abecedy – Vlastimil Styblík

Otázka zní, jakým způsobem je správně uváděna abeceda. Styblík objasňuje základní poznatky o české abecedě a udává, že při vyslovování abecedy užíváme ustálená slabičná označení písmen („á“, „bé“, ...). Připomíná, že samotnou souhlásku ani nelze vyslovit čistě, vždy ji provází alespoň krátký nejasný samohláskový zvuk.

ROZHLEDY

Z historie normalizace „vyňatých slov“ – Rudolf Schams

Článek se zabývá historií a snahami o normalizaci tzv. vyňatých slov v českém jazyce. Už v roce 1897 padl návrh na sestavení základních vyňatých slov pro nižší ročníky a přidávání dalších v ročnících vyšších. Úkolu se nakonec chopil až sám autor příspěvku Rudolf Schams.

Článek, v němž jím sestavená vyňatá slova zveřejnil, si všiml V. Šmilauer a vyběhl Schamse, aby svůj návrh představil. Po diskuzi a úpravách v didaktickém odboru Kruhu přátel českého jazyka (KPČJ) byla slova seřazena. Návrh byl zaslán časopisu *Teorie i praxe a Komenský*, zpětná vazba učitelů přinesla konkrétní připomínky. Odborová komise nakonec znovu zpracovaný soubor slov předložila ke schválení ministerstvu školství a od školního roku 1944/45 se tato vyňatá slova stala závaznými.

Třicet let od smrti prof. Miloše Weingarta – Jaromír Spal

Článek připomíná třicáté výročí úmrtí profesora slovanské jazykovědy na Karlově univerzitě, Miloše Weingarta. Spal reflektuje Weingarta jako jednoho z nejlepších vysokoškolských pedagogů své doby. Vzpomíná na jeho nesmírnou pečlivost a přísnost ve vědecké práci a výuce, která vedla k vysokým standardům mezi studenty.

Weingart byl známý svou všestranností a hlubokým zájmem o umění, hudbu, literaturu. Byl ochoten vydávat skripta svých přednášek, napsal spoustu důležitých děl, jeho významná práce *Rukověť jazyka staroslověnského* zůstala bohužel nedokončena.

Některé problémy vyučování mateřskému jazyku – Vladimír Staněk

Staněk upozorňuje na článek D. Gazalise *Několik podnětů pro vyučování franštině*, v němž jeho autor zdůrazňuje význam mluvené formy jazyka při vyučování mateřštiny a je toho názoru, že pro výuku jazyka je nevhodné východisko literární.

Rozvoj mluveného projevu má vycházet z přirozených životních situací doplněný lexikálními a mluvnickými cvičeními.

LITERATURA

Slova polského původu v češtině – Rad Brabcová

V době národního obrození bylo nutné adaptovat češtinu pro nové potřeby vzdělanější vrstvy národa, což bylo z velké části možné díky přejímání slov z jiných jazyků, zejména slovanských.

Polská bohemistka Tereza Z. Orlošová se rozhodla prozkoumat všechna slova, která Jungmann ve svém Česko-německém slovníku označil za polonismy, i s ohledem na to, jakým způsobem byla do jazyka přejata – zda vycházela z Lindova polského slovníku, nebo byla přejata dříve obrozenskou literaturou.

Práce ve čtyřech kapitolách popisuje z oblasti teorie polsko-české vztahy, počátky národního obrození, Jungmannův slovník. Hlavně si všímá odborné terminologie a obecné slovní zásoby, ale i hláskoslovných, tvaroslovných a slovotvorných přejímek z polštiny nebo významových změn jednotlivých slov.

12. ročník Zlatého máje a výchova čtenáře – Zdeněk Vykopal

Zdeněk Vykopal hovoří o příspěvcích časopisu Zlatý máj týkajících se aktuálních témat a problémů souvisejících s mládeží a výchovnými aspekty, které považuje za velice přínosné.

Vyzdvihuje zapojení tématu o deprivovaných dětech, jemuž se z pedagogického i psychologického hlediska ve 12. ročníku věnovalo hned několik autorů. Další články se týkají například povahy dětského čtenáře, jeho vzorů, ideálů, postojů, kritérií četby. Zmiňuje také text o vztahu rozhlasu a pohádky.

Na okraj sborníku „Mladí lidé, svět literatury, škola“ – Václav Kolčava

Příspěvek se zabývá analýzou a hodnocením sborníku, jenž obsahuje příspěvky devíti autorů zaměřené na individuální četbu středoškolských studentů.

Kolčava podrobně popisuje strukturu publikace a její části. Úvod obsahuje vymezení obsahu a cíle, teoretická část nabízí zamyšlení nad možnostmi a smyslem individuální četby, v praktické části se dočteme o zkušenostech středoškolských pedagogů.

Autor článků se zaměřuje na obsah některých konkrétních statí, komentuje je a všímá si různorodosti pohledů na individuální četbu v rámci sborníku. Nevyhýbá se kritickým poznámkám a doporučením pro možnou budoucí tvorbu.

Jak učit nadané žáky studovat – Vladimír Staněk

Staněk reaguje na brožuru *Mimotřídní práce s nadanými žáky* Marie Zlámalové. Autorka vychází z toho, že žáci často neumějí efektivně studovat, a proto potřebují specifickou podporu, aby byli schopni samostatné tvořivé práce.

Zaměřuje se na to, jak vybírat vhodná témata a jak důležité je seznámit žáky s účelem jejich práce, kterou mají dlouhodobě zpracovávat. Zmiňuje důležitou podpůrnou roli učitele během procesu tvoření a nutnost kontroly a zhodnocení na závěr. Shrnuje také vlastní zkušenosti a zdůrazňuje, že předpoklady pro dokončení takových úkolů nemají všichni žáci, neboť práce tohoto typu vyžaduje vytrvalost.

Z XVIII. ročníku časopisu Pedagogika – Lubomír Čermák

Lubomír Čermák shrnuje vybrané články z 18. ročníku časopisu *Pedagogika*, které mají vztah k výuce českého jazyka a literatury.

Jazyka se týkají třeba články o perspektivách estetické výchovy a teorii výchovy literární, jež spolu úzce souvisí. Ve stati o pojetí vzdělávání se například uvažuje nad tím, zda by měla být literární výchova oddělena od jazykové či nikoli. Dalšími tématy jsou nová školská koncepce, anketa cílů výchovy (v níž jazykové vzdělání skončilo na 2., estetické až na 7. místě), dějiny školství a pedagogiky, jazyková paměť z pohledu psychologie, nejednotná terminologie metodik učebních předmětů apod.

Metodika vyučování polštině na střední škole – Dagmar Damborská

Metodika vyučování polštině na střední škole začala vznikat v době, kdy nebyly hotové učební osnovy ani učebnice, což se odrazilo na odlišném zpracování některých didaktickovýchovných aspektů.

Publikace má obecný, nikoli předepisující charakter a měla by sloužit jako pomůcka začínajícím i pokročilým učitelům. Čerpá z aktuálních témat psychologie, didaktiky a přináší mnohé moderní vyučovací metody.

4.10 DÍL DESÁTÝ

ČLÁNKY

Jan Evangelista Purkyně – Rudolf Havel, ÚČL ČSAV

Článek poskytuje komplexní přehled o životě a díle jednoho z nejvýznamnějších českých vědců 19. století, Jana Evangelisty Purkyně. Po dokončení piaristického gymnázia se stal učitelem a později pokračoval ve studiu filozofie a lékařství.

Po boku Jungmanna byl výraznou osobností obrozeneckých tendencí. Dali vzniknout časopisu Krok, prvnímu českému vědeckému časopisu, v němž se vytvářelo především přírodovědné názvosloví. Později jako profesor na lékařské fakultě ve Vratislavi založil první evropský fyziologický ústav a jeho práce i objevy značně ovlivnily budoucnost oboru. Zároveň vstoupil do Slezské společnosti pro vlasteneckou osvětu. Podílel se i na překladatelské činnosti.

Jako profesor fyziologie se vrátil do Prahy v době Bachova absolutismu, tudíž zůstával pod drobnohledem policie, přesto bojoval za jazykovou rovnoprávnost a zřízení české univerzity, založil Spolek lékařů českých s vlastním časopisem. Silně se angažoval i v českém kulturním životě.

O některých zájmenech a číslovkách – Přemysl Hauser, PF UK Praha

Příspěvek Přemysla Hausera se věnuje slovnědruhové problematice. Autor shrnuje, proč při určování slovních druhů někdy nastávají problémy a podotýká, že pokud se odborné jazykovědné publikace názorově rozcházejí, přihlížíme k pojetí učebnice a školské mluvnice (při hodnocení prací žáků bychom však měli být tolerantní).

Blíže se Hauser rozepsal o přechodu mezi zájmeny a číslovkami – např. u základní číslovky „jeden“, která se může stát i neurčitým zájmenem. Hranici mezi těmito dvěma slovními druhy hledáme s ohledem na skloňování, slovtvorbu, skladbu a především na tvarosloví, druhotně na sémantiku. Existují zvláštní případy, které vyžadují ještě hlubší porozumění problematice, třeba „všechn“.

Číslovky se někdy blíží také podstatným a přídavným jménům, neboť mají stejné skloňování (na pomezí např. slovo „nula“).

K některým otázkám motivace v jazykovém a slohovém vyučování – Lubomír Čermák, PF UJEP Brno

Z výzkumů vyplynulo, že žáci (hlavně chlapci) nemají k výuce mateřského jazyka a především jeho jazykové složce dobrý vztah, což mnohdy pramení z nedostatečné motivace. Čermák upozorňuje na důležitost pozitivní motivace a zároveň dodává, že motivace negativní by mělo být využíváno co nejméně.

Motivaci ovlivňují vnější i vnitřní činitelé, úzce spolu související. Je třeba vzbudit u žáků zájem o látku, výuku oživit propojováním všech složek předmětu, vysvětlit, proč je výuka češtiny tolik důležitá. Krok správným směrem je i nepřeceňování pravopisné látky na úkor ostatních témat. Nabízí se též střídání vhodných metod a forem, zařazení programového, diferencovaného, problémového vyučování.

Problémem ale mohou být také nesprávné postoje a ideály žáků. Učitel se proto musí dobře orientovat v psychologii, pedagogice a metodice.

V oblasti výuky slohu může být motivující vhodně vybrané téma.

Jak lze využít obrázků z učebnice v jazykovém vyučování – Vladimír Staněk, Praha

Vladimír Staněk je toho názoru, že by se především v nižších ročnících mělo více pracovat s obrázky v rámci jazykového vyučování. v učebnicích se objevuje pár takových cvičení věnovaných slohu, ale mluvnických nikoli.

Autor si myslí, že obrázky by měly vypadat realisticky, po výtvarné stránce jednoduše, musí však být bohaté na náměty. Při jejich výběru je třeba zvážit charakter aktivity i věk a zájmy žáků.

Navrhuje konkrétní aktivity pro práci s obrázkem, který vybral z učebnice pro 7. třídu. Úkoly se týkají např. tématu pomnožných a hromadných jmen, zdvojnásobení, stupňování přídavných jmen, větných členů apod.

Taková cvičení mohou pomoci s oživením výuky.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

K stavu znalostí slovenské literatury na některých západočeských školách – V. Folk, Plzeň

Článek informuje o výsledcích ankety, která proběhla v prvních ročnících jedné SOŠ mezi 53 žáky pocházejícími z různých západočeských měst a základních škol.

První otázka zněla, jaká slovenská díla četli v 9. třídě. Téměř polovina žáků nevedla žádné příklady, kladně odpovědělo 24 žáků. Nejvíce děl uvedly žákyně z Přimdy a Tachova. Druhá otázka směřovala k autorům, nejlépe si vedla žákyně z Tachova se 4 správně uvedenými názvy děl i jmény autorů. Nesprávných odpovědí bylo 30, asi čtyři pětiny žáků nespojily správně autora a dílo. Poslední otázkou bylo, která slovenská díla poznali před 9. ročníkem. Více než polovina přiznala, že si na žádná nevzpomínají.

DOTAZY

Příčestí trpné a přídavné jméno – Vlastimil Styblík

Dotaz vyučujícího cílí na určení slovního druhu u spojení typu „byl splněn“. Ptá se, zda slovo „splněn“ určovat jako sloveso, nebo jmenný tvar přídavného jména.

Styblík objasňuje rozdíl v jednotlivých pojetích, neboť označení slovních druhů a větných členů musí být v souladu. Vysvětluje rozdíl mezi přísudkem slovesným a jmenným se sponou, v čemž tkívá pochopení podstaty tohoto problému.

ROZHLEDY

Prof. Felix Vodička a literární výchova – Rudolf Schams

(K 60. výročí narozenin v dubnu 1969)

Příspěvek je veřejným blahopřáním profesoru Vodičkovi k jeho 60. narozeninám. Významný literární vědec a zkušený pedagog začínal jako učitel na střední škole postupně se z něj stal uznávaný odborník literární teorie.

Článek připomíná Vodičkovy úspěchy. Podílel se na vydání důležité publikace *Základy teorie literatury* určené gymnáziím a vyšším odborným školám, při tvorbě čítanek pro střední školy působil jako odborný poradce, sestavil kolektiv, který vydal výbor *České pohádky*. Významné jsou jeho edice *Balad a romancí* a *Zpěvů pátečních*. Aktivně se věnoval návrhu koncepce literární výchovy.

Autor doufá, že Vodičkův zájem o práci na vylepšení literární výchovy bude stále aktuální.

5 EDICE 2. DÍLU ROČNÍKU 19

ČESKÝ JAZYK a LITERATURA

ROČNÍK XIX 1968–1969

2

OBSAH

K půlstoletí republiky, <i>J. Bělič</i>	49
Využití algoritmu při vyučování slovním druhům, <i>Z. Dvořáková</i>	52
Vzory mládeže a literatura, <i>E. Nováková</i>	70
Jak čte Slovák českou literaturu, <i>B. Hekl</i>	76
DISKUSE	
Nechuť k poezii klasiků?, <i>S. Síbrtová</i>	82
Z PRAXE NAŠICH ŠKOL	
Dětské knihy na zvláštní škole, <i>M. Tichá</i>	84
Etapová schémata poznávání mluvnických jevů a systémových vztahů, <i>R. Drlík</i>	86
DOTAZY	89
ROZHLEDY	90
LITERATURA	93

Vedoucí redaktor:

Doc. Jaroslav Jelínek, CSc.

Redaktor:

Vlastimil Styblík

Redakční rada:

Dr. Svatopluk Cenek, CSc., zasloužilý učitel dr. Eduard Čech, prof. dr. Karel Hausenblas, CSc., prof. dr. Alois Jedlička, zasl. šk. pracovník Václav Kamelský, dr. Marie Koukalová, Josef Kvita, zasloužilý učitel dr. Jaroslav Machytka, CSc., vzorný učitel Adolf Mašek, dr. Jiří Opelík, CSc., zasl. šk. pracovnice Eliška Pechová, vzorný učitel Bohumil Sedláček, Vladimír Staněk, doc. dr. Karel Svoboda, CSc., dr. Radko Šťastný

Upozornění příspěvatelům:

Příspěvky zasílejte na adresu redakce ve čtyřech exemplářích psaných strojem po jedné straně bílého normalizovaného papíru ob řádku s větším okrajem (1 strana = 30 řádek, 1 řádka = 60 úhozů). Nezapomeňte uvést adresu a pracoviště!

Vydává ministerstvo školství ve Státním pedagogickém nakladatelství, n. p.¹, v Praze. Adresa redakce: Praha 1, Lazarská 8, tel. 224192. Nevyžádané rukopisy se nevracejí. – Rozšiřuje Poštovní novinová služba. Roční předplatné 20 Kčs, jednotlivá čísla 2 Kčs. Informace o předplatném podá a objednávky přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS² – ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku. Jindřišská 14, Praha 1. Vytiskl Mír. n. p., závod 6, Legerova 22, Praha 2. Toto číslo vyšlo v říjnu 1963. Rukopis odevzdán do tiskárny 15. srpna 1968. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze. 1968

¹[n. p. byla zkratka pro „národní podnik“]

²[PNS byla „Poštovní novinová služba“]

K půlstoletí Republiky

Jaromír BĚLIČ

Padesáté výročí vzniku samostatného československého státu zastihuje nás všechny, oba naše národy i ostatní národnosti republiky, v nové situaci, dané mimo jiné zaváděnou federalizací³. i strážlivá přehlídka složitého vývoje v uplynulých padesáti letech, se všemi jejími klady a zápory, se všemi úspěchy a chybami i s obrovskými oběťmi, ponížením a smrtelným nebezpečím, které uprostřed této etapy utrpěl a prožil český národ za šestileté nacistické okupace, posiluje v nás důvěru v další úspěšný vývoj Republiky právě v novém státoprávním uspořádání.

Padesát let není dlouhá doba v životě národa. Uvědomíme-li si však, že se koncem osmnáctého století — po dvousetletém úpadku způsobeném zánikem feudálního českého státu a třicetiletou válkou — přímo pochybovalo o možnostech nového rozvoje českého národa, a datujeme-li pak tento rozvoj od prvních desetiletí devatenáctého století, tvoří padesát let od dosažení státní samostatnosti zhruba třetinu tohoto údobí. a jako celé údobí patří zvláště poslední půlstoletí k přelomovým historickým epochám, v kterých probíhají v životě společnosti závažné změny: po dosažení státní samostatnosti koncem první světové války a znovu po osvobození Rudou armádou⁴ na konci druhé světové války se český národ v zrychleném rozvoji zařadil mezi nejvyspělejší kulturní národy světa; vzestup slovenského národa je relativně ještě výraznější, neboť o jeho budoucnosti se pochybovalo vlastně až do vzniku Československa.

Spolu s celkovým rozvojem obou našich národů se samozřejmě rozvíjejí též jejich jazyky a literatury. Spisovná čeština se už v průběhu devatenáctého století a do začátku první světové války prudce pozvedla ze svého předcházejícího úpadku a ze zaostalého a rozkolísaného jazyka, omezeného hlavně jenom na sféru náboženskou a na literaturu zaměřenou na venkovský lid, rychle vypsela v poměrně ustálený jazyk bohatě vzrůstající krásné literatury, rozvinuté publicistiky a novodobé vědy. Spisovná slovenština se koncem první poloviny devatenáctého století teprve definitivně ustavuje, po zákazu vznikajícího slovenského středního školství zůstává však její rozšíření až do konce první světové války jen poměrně malé. Ovšem i funkční rozpětí

³[k federalizaci Československa došlo 1. 1. 1969]

⁴[Rudá armáda byla armáda Sovětského svazu, která v roce 1945 osvobodila většinu území Československa, západní část Čech osvobodila americká armáda]

spisovné češtiny v bývalé rakousko-uherské monarchii bylo až do jejího zániku omezeno tím, že státním jazykem v rakouské části říše byla němčina. Proto český jazyk nemohl proniknout jako jednacím řeč např. do ústředních úřadů a do vnitřní administrativy v centrálně řízených odvětvích, jako plnoprávný dorozumivací prostředek do parlamentních jednání, jako velicí jazyk do armády atd.; nadvláda německého kapitálu pak měla za následek, že čeština zaujímal podružné postavení též v různých odvětvích průmyslových, zčásti i v obchodě, peněžnictví aj. To znamenalo, že se české vyjadřovací prostředky v těchto oborech v celé úplnosti ani nevytvářely. Situace spisovné slovenštiny v poměru k maďarštině, vládoucí v uherské části bývalé monarchie, byla ještě horší, neboť se nemohla plně rozvinout ani pro pěstování vyššího vzdělání.

Vznikem Československé republiky 28. října 1918 se oběma našim jazykům nejen otevřela brána do všech těch odvětví, do kterých jim byl dříve přístup zamezen, nýbrž zároveň nabyly výsostného postavení státního jazyka. i tato radikální změna byla ovšem spojena s řadou přechodných potíží: spisovnou češtinu bylo třeba urychleně dobudovat pro nové úkoly, tj. vypracovat, resp. dotvořit české názvosloví v oborech, v kterých do té doby převládala němčina, jako např. v dopravní a spojové službě, na úroveň soudobých potřeb musela být zdokonalena a normalizována terminologie právnická, technická aj., bylo nutno vytvořit rozsáhlé názvosloví vojenské atd. Spisovná slovenština se musela dobudovávat v rozsahu ještě mnohem větším, přičemž na Slovensku nebylo dostatek domácí inteligence, učitelů pro budující se školství střední a vysoké, ale ani pro rozšiřující se školství základní, nebylo úředníků pro novou státní administrativu atd. Proto byla téměř masově na Slovensko dirigována inteligence česká, která se sice ve svém celku nesmírně zasloužila především o rychlé vybudování slovenského školství, z velké části však dokonale nezvládala slovenštinu zejména po stránce lexikální a frazeologické, ale mnohdy i gramatické, takže se jejím vlivem zvláště u mladé slovenské generace lavinovitě šířily české výrazy i za nejběžnější slova a obraty domácí a odborná terminologie byla často jen mechanicky hláskově obměňována z češtiny bez zřetele ke specifickému zákonitostem slovenského jazyka. Při velkém vnějším rozmachu vyvstávalo tak jisté nebezpečí vnitřního rozkladu spisovné slovenštiny, jejího poklesnutí na pouhou hláskoslovnou a tvaroslovnou variantu češtiny; to bylo

podporováno i pochybenou dobovou teorií⁵ o jednotném československém národě a o jediném jazyce, majícím jen dvojí „znění“, české a slovenské.

Přes všechny potíže se však podařilo uведенé úkoly poměrně rychle zvládnout a již v třicátých letech dochází ve spisovné češtině k jistému uklidnění a k jakési konsolidaci, spisovná slovenština pak se v souvislosti s tím, jak vyrůstala první generace vzdělanců odchovaná slovenskými školami, počala zvolna emancipovat od nadměrných vlivů češtiny. Česká literatura už ve dvacátých letech začíná svými vrcholnými díly vítězně pronikat do světa a slovenská literatura v třicátých letech zčásti rovněž dospívá k mezinárodní úrovni. Nevyřešené otázky poměru Čechů a Slováků v buržoazním Československu zvyšovaly však napětí mezi oběma národy, a dokonce usnadnily fašistickým agresorům v roce 1939 přechodné rozbití republiky. I slovenský lid se však svým národním povstáním roku 1944 jednoznačně postavil za obnovení společného státu a od roku 1945 se pak v nových poměrech navazuje na předválečný rozvoj obou národů i jejich jazyků.

Do obnovené republiky vstoupila spisovná čeština už jako vyspělý jazyk moderního vzdělaného národa, relativně ustálený a stylově bohatě diferencovaný, schopný plnit všechny své funkce v rozvinuté kulturní společnosti. Spolu s uznáním svébytnosti slovenského národa je nyní již oficiálně uznávána za samostatný jazyk také slovenština, která rychle dovršuje své funkční rozvinutí jako v zásadě rovnoprávný partner s češtinou. Reorganizace a od Února 1948⁶ revoluční přestavba společnosti v lidově demokratickém a socialistickém státě, nové uspořádání průmyslu i změny ve způsobu práce, kolektivizace zemědělství atd., vedle toho ovšem též nový rozvoj techniky a vědy samozřejmě opět přinášejí nutnost ve zvýšené míře dotvářet výrazové prostředky pro vyjadřování nových skutečností a poznatků. Ve srovnání s údobím po roce 1918 se však tyto úkoly v obou jazycích celkově zvládají mnohem snáze, neboť jejich větší vyspělost a stabilizovanost usnadňuje též jejich další rozvíjení.

Také nové údobí ve vývoji českého a slovenského národa po roce 1945 je ovšem poznamenáno těžkými a bolestnými chybami. Nešlo tu jen o porušování socialistické zákonnosti v padesátých letech, ale i o byrokratický centralismus, který

⁵[idea čechoslovakismu byla koncepcí jednotného národu Čechů a Slováků (myšlenka vedla k utvoření Československa v roce 1918)]

⁶[Únor 1948 byl puč v Československu, při kterém Komunistická strana Československa převzala moc a nastolila totalitní režim]

spoutával veškeré dění společenské, hospodářské i kulturní a oklešťováním práv slovenského národa začal znovu vytvářet i propast mezi Slováky a Čechy. Také v jazyce a literatuře obou národů došlo vlivem nesprávných koncepcí a zploštělého chápání funkce a podstaty literárního díla k jistému stylovému ochuzení. Avšak již po několik posledních let se probojovávaly – a také právě v literatuře – obrodné tendence, přinášející nové možnosti pro celou společnost. Lze mít naději, že s nástupem do vyšší etapy budování socialismu, zbaveného deformací, je český a slovenský národ spolu s ostatními národnostmi republiky, a tedy samozřejmě též český a slovenský jazyk i obě národní literatury, na prahu svého dalšího rozkvětu.

Hodnotíme-li celkově vývoj českého a slovenského národa i jejich jazyků a literatur za padesát let trvání společného československého státu, nemůžeme nevidět jejich veliký a neustálý vzestup, který měl sílu vítězně překonávat všechna úskalí a různé výkyvy i rušivé působení pochybených koncepcí, které se vyskytly v průběhu těchto padesáti let, a hladce překlenout také násilnou přervu z doby okupace. Dnešní vyspělost českého a slovenského národa, o jaké se před půldruhým stoletím českým buditelům v době obrozenské, resp. ještě před první světovou válkou slovenským národním pracovníkům ani nesnilo, i dnešní úroveň českého a slovenského jazyka a obou literatur jsou ve vysoké míře nesporně plodem naší padesátileté státní samostatnosti. i při kritickém hodnocení průběhu a výsledků půlstoletého trvání republiky nás právě ten mohutný a neustálý vzestup naplňuje pevnou důvěrou v další úspěšný rozvoj obou našich národů.

Bylo by nespravedlivé nezdůraznit při této příležitosti i podíl školy a učitelů všech stupňů na celkovém vzestupu naší společnosti. Nebylo by správné neocenit přitom zvláště zásluhy učitelů českého a slovenského jazyka na zvýšení jazykové kultury v nejširších vrstvách, které se očividně jeví při konfrontaci jazykové situace na počátku Republiky a dnes.

(Poznámka redakce: Tento článek je zčásti výtahem z autorovy obsírnější stati *Padesát let spisovné češtiny v samostatném státě*, která vyjde v 5. čísle letošního ročníku časopisu *Naše řeč*.)

Využití algoritmu při vyučování slovním druhům

Zdeňka DVOŘÁKOVÁ, VÚP Praha

Poznávání slovních druhů působí, zvláště v některých případech, potíže žákům ještě v nejvyšších ročnících základní školy. Ukázaly nám to hospitace při vyučování i rozhovory se žáky a učivo o slovních druzích označuje jako složité také K. Svoboda ve své *Metodice*. Setkáváme-li se s chybami při poznávání slovních druhů ještě v nejvyšších ročnících ZDŠ⁷, není to ovšem jen záležitostí vyučování v těchto ročnících, nýbrž kořeny musíme hledat především v těch ročnících, kdy se dovednost poznávat slovní druhy začala vytvářet, tzn. podle nynějších osnov v 3. ročníku.

Sledovali jsme počátky vytváření dovednosti poznávat slovní druhy několik let a náš výzkum byl rozdělen do tří etap. Domníváme se, že nebude nezajímavá informace o této problematice a aspoň o prvních dvou etapách výzkumu.

Při poznávání slovních druhů se uplatňují různá hlediska, a to různou měrou, jak ukážeme dále, a pro žáky je pak velmi obtížné orientovat se v této složité situaci. Proto jsme jim stanovili zalgoritimizovaný postup, kterým se měli při poznávání slovních druhů řídit a který jim měl toto poznávání usnadnit. Dříve než se budeme zabývat vlastním výzkumem a jeho výsledky, musíme se aspoň stručně dotknout pojmu algoritmus, problematiky třídění slovních druhů vůbec a metodické stránky učiva o slovních druzích.

Pojem algoritmus

Tento pojem je velmi starý, mnohem starší než jeho označení. Algoritmem můžeme nazvat např. již Euklidovo⁸ postupné dělení, jímž tento starořecký matematik hledal největšího společného dělitele dvou celých čísel. Vlastní termín algoritmus se uvádí v souvislosti se jménem středověkého matematika Al-Chorezmí⁹, který v 9. století vytvářel pravidla, jak provádět některé základní početní úkony v desítkové číselné soustavě.

Řešit úlohu v obecném tvaru znamená již vlastně používat nějakého algoritmu. v celých dějinách matematiky můžeme sledovat úsilí nalézat stále širší algoritmy pr o

⁷[ZDŠ byla základní devítiletá škola, devítiletá povinná školní docházka byla v Československu zavedena v roce 1960]

⁸[Euklides (přibližně 300 a 260 př. n. l.) byl starověký řecký matematik, který systematizoval principy geometrie, měl zásadní vliv na vývoj matematiky]

⁹[Al-Chorezmí (přibližně 780–850) byl významným perským matematikem, geografem a astronomem, který přispěl k rozvoji algebry a dalších vědních oborů]

řešení velmi obecných problémů. v moderní matematice se setkáváme se snahou zpřesnit pojem algoritmus, aby totiž bylo vůbec možno podat důkaz existence či neexistence algoritmu pro řešení určité obecné úlohy. a zvláště výrazně vystupuje potřeba takového zpřesnění, jestliže má úlohu řešit stroj. Proto také první zpřesnění v tomto smyslu provedl v 30. letech našeho století anglický matematik Alan M. Turing¹⁰ při popisu obecného schématu automatického počítače. v té době byly výtčeny charakteristické vlastnosti, které má každý algoritmus. Tyto vlastnosti se uvádějí obvykle tři: determinovanost, hromadnost a všeobecná srozumitelnost. Algoritmus se pak definuje jako všeobecně srozumitelný, determinovaný předpis pro provedení posloupnosti operací, který řeší celou třídu úloh. Přitom determinovaností se myslí to, že se algoritmus musí dát formulovat pomocí konečného a úplného souboru přesných pravidel pojatých obecně, a hromadností se zdůrazňuje to, že algoritmus dává předpis pro řešení celé třídy úloh stejného typu.

Na dalším zpřesnění pojmu algoritmus má zásluhu A. A. Markov¹¹, který tu uplatnil princip normalizace. Pomocí jeho normálních algoritmů se dají naznačovat a řešit základní teoretické otázky.

Pojem algoritmus patří k základním matematickým pojmům. Vyvstala však otázka, zdali je možno vytvořit algoritmy také pro řešení úkolů nematematických, tedy i gramatických. a zde je třeba uvést sovětského psychologa L. N. Landy¹², který na tuto zásadní otázku odpovídá kladně. Nedostatkem v těchto případech však podle Landy je, že algoritmy jsou tu formulovány jenom pro zcela nepatrný počet úkolů, že tyto algoritmy nejsou vždy zcela jednoduché a obecné a že nejsou vždy formulovány jako přísně závazná postupná řada operací. Algoritmus charakterizuje L. N. Landa jako přísně závaznou postupnou řadu jednotlivých operací, která řeší všechny úlohy některé dané třídy.

Možností vypracovat algoritmy i pro řešení nematematických úkolů se L. N. Landa zabývá v článku *Kybernetika a teorie vyučování*. Uvádí, že při sestavování algoritmů hraje velkou úlohu analýza logické struktury úkolů, které se mají pomocí

¹⁰[Alan M. Turing (1912–1954) byl britský matematik a průkopník informatiky, známý díky prolomení šifrovacího stroje Enigma během 2. světové války]

¹¹[Andrejev. A. Markov (1856–1922) byl ruský matematik známý pro své práce v oblasti teorie pravděpodobnosti a za vývoj Markovových řetězců, které jsou základem teorie stochastických procesů]

¹²[Lev Natanovič Landa (1908–1970) byl významný vědec v oblasti vzdělávání a psychologie, který vyvinul teorii algo-heuristiky, emigroval ze Sovětského svazu do Spojených států v roce 1976 a jeho práce na získala mezinárodní uznání]

těchto algoritmů řešit. Pedagogika jí téměř nevěnuje pozornost; učivo v učebnicích se podává často velmi neúplně a ztěžuje jeho osvojování a ovládnutí a často to vede k chybám při užití získaných vědomostí. Podmínkou správného sestavení algoritmu je tedy logické uspořádání učiva, aby jednotlivé prvky následovaly po sobě postupně a aby nikde nevznikl logický skok. Přitom je však při sestavování algoritmů důležité brát v úvahu faktory nejen logické, ale i psychologické. Algoritmy se musí sestavovat tak, aby jejich osvojování a užití odpovídalo psychologickým zákonitostem průběhu psychických procesů. Učivo má být přitom uspořádáno od prvků jednoduchých ke složitějším a právě přitom se uplatňují nejen zřetele logické, ale i psychologické, neboť pojmy logicky jednoduché nemusejí ještě odpovídat vyspělosti žáků.

Při úvahách o využití algoritmů ve vyučování vystupuje určitý rozpor. Běžně se totiž uvádí, že podle algoritmu může řešit úlohy i ten, kdo podstatě úlohy nerozumí. Stačí, když postupuje přesně podle předpisů, a může pracovat zcela mechanicky. Při aplikaci algoritmů ve výuce nechce Landa samozřejmě zavádět mechanické, bezmyšlenkovité procesy, nýbrž naopak zdůrazňuje logicky strukturované myšlení. J. Mikulčák¹³ mluví také o zkrácení algoritmů při vyučování matematice v tom případě, že žák dovede jednotlivé kroky spojovat nebo přeskakovat. To vše při strojovém řešení úloh nepřichází v úvahu.

Landa si uvědomuje rozdíl mezi algoritmem jako předpisem matematickým a mezi předpisy algoritmického typu při aplikaci algoritmů ve vyučování a ve své knize *Algoritmizacija v obučení* je rozlišuje, ale pak pro jednoduchost užívá výrazu algoritmus v obou významech (i když právě v této knize provádí v terminologii jistá zpřesnění: algoryitm preobrazovanija – tzn. transformační algoritmus – místo razrešajuščij algoritm a alogritm raspoznavanija místo raspoznajuščij algoritm). Pokud chce naznačit rozdíl mezi algoritmem jako předpisem pro stroj a aplikací algoritmu ve škole, užívá termínů strojový a lidský algoritmus, avšak R. Palouš¹⁴ v článku *Algoritmus ve výuce* upozorňuje na to, že problém je hlubší. Vychází z Trachtenbrotova¹⁵ názoru, že všechny dosud známé algoritmy, včetně těch, které za současného stavu vědy můžeme předvídat, mohou v principu realizovat samočinné počítače, a dospívá k závěru, že to by mělo platit pro každý algoritmus. Potom však

¹³[Jiří Mikulčák (1923–2011) byl český matematik a pedagog]

¹⁴[Radim Palouš (1924–2015) byl významný český filozof, pedagog a disident, mluvčí Charty 77, bývalý rektor UK]

¹⁵[Boris Avraamovič Trachtenbrot (1921–2016) byl sovětský matematik, autor Trachtenbrotova teoremu, v 80. letech emigroval do Izraele]

buď nelze o operačním předpisu, který Landa nazývá lidským algoritmem, mluvit jako o něčem podstatně rozdílném od algoritmu strojového, nebo musíme pro skutečně podstatně odlišný záznam lidského operování užít jiného označení než algoritmus.

Na nepřesnost v Landově vymezení algoritmu naráží i D. Tollingerová¹⁶ ve studii *Teorie programovaného učení*: Landovy učební algoritmy jsou obsahově poněkud bohatší, než připouští exaktní definice algoritmu. Jsou to v podstatě jen určitým jednoznačně definovaným způsobem formálně zapsané různé možné postupy, zdaleka neplatící pro celou třídu řešených úloh nebo situací.

Bude se tedy teorie algoritmu ve výuce zřejmě muset ještě propracovávat a na tomto základě pak patrně dojde i k upřesnění v terminologii.

Také náš algoritmus pro poznávání slovních druhů předpokládá znalost některých pojmů a dovoluje zkrácení. Do nejelementárnějších kroků rozvedený algoritmus, jaký je třeba pro stroj, by zde dokonce znamenal zbytečné zatížení, kdežto ve zvláštní úpravě pro vyučování je žákům prospěšný. Na druhé straně však se přesnou návazností kroků v základní linii přece jen značně liší od běžného postupu při řešení mluvnických úkolů a vyžaduje přísnější dodržení stanoveného postupu.

Problematika třídění slovních druhů

Problematiku slovních druhů označuje akademik Bohuslav Havránek¹⁷ ve své práci *Řadění slovních druhů v mluvnici* za jednu ze základních otázek vystupujících při každém popisu i analýze stavby mluvnické, za otázku, která má zároveň plnou i rovnou měrou dosah teoretický i praktický.

V citované práci akademik Havránek dále uvádí, že základním kritériem třídění i řadění slovních druhů jsou „znaky morfologické (flexe – bez flexe; skloňování – časování) a teprve sekundárními kritérii jsou znaky jiné než morfologické. Není však dnes v lingvistice pochybností o tom, že ‚druhy slovní‘ nejsou jen kategorií morfologickou anebo aspoň s převahou morfologickou, ba nejsou ani jen kategorií gramatickou v širším smyslu slova, totiž sémanticky morfologickou a větně syntaktickou (danou úlohou, jakou má který druh ve větě), ani jen kategorií lexikální.

¹⁶[Dana Tollingerová (1928–2004) byla česká psycholožka a pedagožka, známá svou prací na taxonomii učebních úloh (inspirovanou Bloomovo taxonomií)]

¹⁷[Bohuslav Havránek (1893–1978) byl významný český jazykovědec, slavista, bohemista, jeden z hlavních představitelů Pražského lingvistického kroužku]

Jde zřejmě o komplexní jevy, určené právě spojením znaků lexikálních i gramatických, jako je komplexním jevem obdobně určeným i slovo samo.“

Z této komplexnosti pak vyplývá složitost probírání tohoto učiva a problému, na něž žáci při poznávání slovních druhů narážejí. u některých slovních druhů bývají dominantní některé znaky (např. lexikální u číslovek), hlediska se při poznávání jednotlivých slovních druhů kříží. o tomto křížení hledisek svědčí již samy názvy podstatné jméno slovesné, přídavné jméno slovesné, zpodstatnělé přídavné jméno, zájmena substantivní a adjektivní, příslovce zájmenná a číselná atd., jak na to upozorňuje Vlastimil Styblík, který se v článku *Jak žáci v 8. postupném ročníku poznávají na počátku školního roku slovní druhy* otázky třídění slovních druhů také dotýká. Ukazuje zde, že některá slova patří z jednoho hlediska k jinému slovnímu druhu než z hlediska druhého. Některá slova s významem dějovým, který je charakteristický pro slovesa, patří tvarem i skladebně mezi podstatná jména (kopání) nebo mezi přídavná jména (rozkopaný). Slova s tvarem přídavného jména patří někdy významově a skladebně mezi podstatná jména (výkupné). Zájmena mají v zásadě stejné mluvnické významy jako jména podstatná a přídavná, ale tvoří samostatnou skupinu. Číslovky jsou „slova významu číselného“, avšak jinak je možno mnohé číslovky zařadit k substantivům, adjektivům a příslovcím (sto, pátý, dvakrát).

Oba citáty jasně naznačují, jak složitá je teorie, s níž se žáci musejí při poznávání slovních druhů vyrovnávat. Tradičně se při poznávání slovních druhů začíná hlediskem významovým – jde hlavně o podstatná jména a slovesa. Avšak hned tady vystupují první problémy, např. při poznávání podstatných jmen jako lyžování a pracovitost. Kdyby se žáci řídili jen znaky morfologickými (flexe – bez flexe, skloňování – časování), poznali by bezpečně slovesa, ale nikoli druhy jmen, neboť při jejich poznávání se musí uplatnit i hledisko významové, především proto, aby poznali číslovky, ale i hledisko syntaktické.

Dát žákům znaky slovních druhů uspořádané způsobem, který by jim při jejich poznávání pomohl, stalo se předmětem 2. etapy našeho výzkumu. Takové uspořádání a jeho výsledky ukážeme v té části tohoto článku, která je věnována přímo výzkumu využití algoritmu při vyučování slovním druhům.

Metodická stránka učiva o slovních druzích

Dříve se slovní druhy probíraly izolovaně a vodítkem pro jejich poznávání byly žákům určité znaky, a to podle toho, jak se s nimi seznámili při izolovaném probírání jednotlivých slovních druhů, bez ohledu na vzájemné vztahy těchto znaků. Tak v 2. ročníku se seznámili s podstatnými jmény a se slovesy a při jejich poznávání se uplatňovalo hledisko významové. Teprve ve 3. ročníku, když se probraly kategorie rodu a čísla u podstatných jmen a osoby a čísla u sloves, přistoupilo při poznávání hledisko morfologické. Ve 4. ročníku se poznávání podstatných jmen rozšířilo o poznávání podstatných jmen označujících vlastnosti a činnosti a žáci se naučili poznávat další slovní druh – přídavná jména. v 5. ročníku se seznámili s číslovkami, příslovci a citoslovci a s některými spojkami. Úplnou řadu slovních druhů však vlastně poznali až v 7. ročníku.

Nynější koncepce jazykového vyučování na ZDŠ, na jejímž základě byly vypracovány osnovy z r. 1960 a učebnice českého jazyka, se od dřívějšího chápání vyučování českému jazyku odlišuje vedle důrazu na rozvoj vyjadřovacích schopností žáků především komplexním přístupem k učivu. Ten si vyžádal také jiné zpracování učiva o slovních druzích v učebnicích.

Problematika tohoto učiva je tak složitá, že se jí zabývala i diskuse pedagogů a jazykovědců v roce 1956 a diskuse o vyučování českému jazyku v roce 1959 a že zpracování právě tohoto učiva působilo autorům učebnic českého jazyka pro 3. a 4. ročník z roku 1962 největší starosti a rozpaky.

Akademik O. Chlup¹⁸ zastával myšlenku, že žáci na nižším stupni základní školy by měli jazykové jevy poznávat a rozlišovat na základě představ získaných vlastní zkušeností a aktivní prací. Podle představově psychologického pojetí, jež akademik Chlup se svým kolektivem ověřoval experimentálním vyučováním ve 2. ročníku, „nezačíná vytváření určité vědomosti uvedením a výkladem definice nebo pravidla, nýbrž řízeným a aktivním pozorováním jazykových jevů (žáci určitý jev v textu pozorují, vyjímají, obměňují, vypisují, sami uvádějí příklady dalších jevů téhož druhu apod.). Účelem tohoto postupu je, aby si žáci sami vytvořili představu o daném jevu a rozšiřovali ji na jiné jevy téhož druhu. Na základě představ potom jazykové jevy rozlišují. (Máme na mysli žáky 2. a 3. postupného ročníku.) Tyto představy mají

¹⁸[Otokar Chlup (1875–1965) byl významný český pedagog a vědec, po 2. světové válce se stal děkanem nově vzniklé Pedagogické fakulty UK]

velmi blízko k pojům. z vyučovacích prostředků se při tomto pojetí klade na první místo aktivní pozorování jazykových jevů. Teoretické poučky se odsunují na dobu, kdy už žáci mají určité představy. Kromě toho se jim přikládá jiná úloha než v pojetí pojmově logickém.“

V diskusi v roce 1956 odpověděl O. Chlupovi na kritiku učebnic českého jazyka (k části, která se týkala konkrétně i vyučování slovními druhy) J. Bělič¹⁹: „Žák přece nemůže poznat podstatná jména a jiné druhy slovní, aniž se mu uvedou nějaké jejich znaky, tj. aniž se mu podá sebejednodušší poučení, poučka.“ Na Chlupovu výtku, že se předčasně učí abstrakcím, uvádí J. Bělič názor Chlupova spolupracovníka M. Koříňka (Učitelství z 13. 10. 1954), že žáci již v 1. ročníku jsou schopni abstraktně myslet a vytvářejí si sami vlastní pravidla, kde se jim ještě žádné poučky nepodávají. Zároveň M. Kořínek ukazuje, jak falešným zobecněním žáci dospívají, když se jim elementárního poučení nedostalo.

Přitom ovšem jazykové vyučování v 1.–5. ročníku některé zvláštní rysy skutečně má. Upozornil na to i Jaroslav Jelínek²⁰ a na základě vlastního průzkumu uvedl, že při poznávání přídavných jmen nebo sloves žáci neuvádějí řady znaků, jež tyto slovní druhy charakterizují, nýbrž vybírají si z nich jen některé nebo jen jediný, který podle jejich zkušeností příslušný slovní druh dostatečně určuje. Žáci nepochybně užívají analogií s jevy známými, teorie tu nemá základem poznávání, je spíše vysvětlením, odůvodněním řešení. Problematika je tu nesmírně složitá.

Za této situace a za tohoto tříbení názorů bylo učivo o slovních druzích v osnovách z roku 1960 a v učebnicích českého jazyka zpracováno tak, že do 2. ročníku byla zařazena příprava na poznávání konkrétních podstatných jmen a dějových sloves, založená na významové charakteristice těchto slovních druhů, jak naznačují již poučky užívané v tomto ročníku. v 3. ročníku poznávají žáci podstatná jména a slovesa, na nich se seznamují s mluvnickými kategoriemi a nově se zavedlo poznávání slovních druhů – v krátké zvláštní lekci se ještě před probíráním lekcí Podstatná jména a Slovesa seznamují se všemi slovními druhy. Poznávají je na základě analogie, tzn. analogicky podle slov, která jsou jako příklad uvedena v přehledu druhů v učebnici. v souhlase s názory O. Chlupa se totiž při zpracování učebnice vycházelo z předpokladu, že řekneme-li např. žákům, že slova zelený, černý,

¹⁹[Jaromír Bělič (1914–1977) byl významný český lingvista, literární historik, dialektolog]

²⁰[Jaroslav Jelínek (1903–1986) byl český jazykovědec a pedagog, významně přispěl k metodice vyučování českého jazyka]

modrý jsou přídavná jména, určí pak sami slovo červený jako přídavné jméno. Podobně když se dozvedí, že slova židle, postel, stůl jsou podstatná jména, určí slovo lavice také jako podstatné jméno. Tento poznatek platí, a nejen u slov patřících do jednoho významového okruhu, jak však ukážeme dále, je třeba takové užívání analogie co nejdříve spojovat s poučením, aby se zabránilo nejistotě. v této lekci se však mají se slovními druhy skutečně jen seznámit, procvičovat se toto učivo má během celého roku v jazykových rozborech, které se v elementární podobě požadují již od 3. ročníku. Žáci při nich mají s rozlišováním slovních druhů získávat zkušenosti. Ve 4. a 5 ročníku se pak na základě probírání mluvnických kategorií při poznávání slovních druhů začíná uplatňovat mluvnické hledisko.

Výzkum využití algoritmu při vyučování slovním druhům

Pro složitost problematiky jsme učivo o slovních druzích učinili předmětem výzkumu. Tento výzkum probíhal několik let (v tomto školním roce skončí poslední ověřování), a to ve třech etapách.

V první etapě jsme si kladli dvě otázky: Mají se žáci učit poznávat slovní druhy postupně, v průběhu probírání lekce, a to v pořadí, které předepisují osnovy, nebo se mají s tříděním slovních druhů seznámit najednou, hned v první hodině lekce? Mají být žákům uváděny znaky jednotlivých slovních druhů hned při prvním seznámení s nimi v 3. ročníku, nebo je vhodnější dát jim dříve vhled do tohoto učiva?

Shrnutím poznatků, které jsme získali rozbořem materiálu shromážděného výzkumem, jsme došli k závěru, že je účelnější seznámit žáky se všemi slovními druhy najednou, aby museli od samého začátku diferencovat. Odpověď na druhou otázku bude poněkud obšírnější. Srovnáním výsledků písemných zkoušek, jež jsme provedli jednak se žáky, kteří určovali slovní druhy analogií (jak to navozuje učebnice Český jazyk pro 3. ročník), jednak se žáky, kteří se současně se slovním druhem seznámili i s jeho elementární charakteristikou, jsme dospěli k tomuto závěru: Žáci, kteří určovali slovní druhy analogií, tzn. kteří postupovali podle dosud platné učebnice, dosáhli výsledků, které by mohly uspokojit, neboť šlo zatím jen o první informaci o slovních druzích, aby bylo možno jejich poznávání dále procvičovat a připravovat tak žáky na vlastní probírání jednotlivých slovních druhů. v tom také vidíme přínos toho, že seznámení se všemi slovními druhy bylo zařazeno již do 3. ročníku. Avšak žáci, kteří byli seznámeni s elementárními charakteristikami jednotlivých slovních

druhů, dosáhli v písemné zkoušce ještě lepších výsledků, a to při poznávání podstatných jmen o 7,2 %, u přídavných jmen o 44,8 %, u zájmen o 27,5 %, u číslovek o 1,7 %, u sloves o 8,2 %, u příslovcí o 34,5 %, u předložek o 13,7 %, u spojek o 6,8 % a u citoslovcí o 17,1 %. Nejmenší rozdíl mezi výsledky experimentálních a kontrolních tříd je pochopitelně u číslovek, u nichž již sám název navozuje jejich poznávací znak – číselný význam; dále u podstatných jmen a u sloves, neboť u jediných těchto dvou slovních druhů byli i žáci kontrolních tříd, postupující podle platných učebnic, v soulase s učebnicí v 2. ročníku seznámeni s jejich významovými znaky a měli tedy jisté vodítko. Také předložky znali i žáci kontrolních tříd, neboť od nejnižších tříd se věnuje pozornost jejich čtení a psaní. a malý rozdíl u spojek byl způsoben patrně tím, že do písemné zkoušky byla zařazena spojka a, která byla běžná i pro žáky kontrolních tříd. u ostatních slovních druhů – přídavných jmen, zájmen, příslovcí a citoslovcí – je rozdíl mezi výsledky v experimentálních a kontrolních třídách značný: 17,1 %–44,8 %. Žáci, kteří určovali slovní druhy analogií, postrádali zřejmě vodítko, a když jim je nedal vyučující, vytvářeli si je sami. Tu pak vyvstávalo nebezpečí, že znak, kterého si sami všimnou a který budou pokládat za rozhodující při poznání jednotlivých slovních druhů, rozhodující vůbec nebude a může je svést k chybnému určení. Výsledky rozhovorů se žáky to potvrdily. Např. jeden žák se domníval, že předložky stojí vždy na začátku věty. Jiný žák označil slovo po za zájmeno s odůvodněním: Tak mi to neznělo jako předložka. Zájmena jsou krátká a mezi zájmeny jsem slyšel podobná slova – on, ono.

Nezodpovězenou otázkou z 1. etapy výzkumu zůstalo, zdali by žáci byli s to zvládnout místo elementárních charakteristik znaky jednotlivých slovních druhů uspořádané do vzájemných vztahů, jakou by měl mít takový předpis podobu a jaké výsledky by postup podle něho přinesl. Tuto otázku jsme učinili předmětem druhé etapy výzkumu.

Nad prospěšností jednotného přístupu k jazykovým jevům určitého druhu, např. k větným členům a slovním druhům, se zamýšlel již K. Svoboda. Kladl si otázku, jak zajistit, aby struktura poučky, tj. sled určovacích znaků, vedla žáka k ustálenému postupu, a uvedl schéma systému slovních druhů.

Nám šlo o zjištění prospěšnosti algoritmu pro poznávání slovních druhů už v nižších ročnících základní školy a o vytvoření algoritmu přiměřeného pro tyto ročníky. Přitom jsme se přidrželi tradičního řadění slovních druhů, jak je uvádí

Havránková a Jedličková *Česká mluvnice* (kromě částic, které se dosud na národní škole nezařazují), a také při stanovení podstatných znaků jednotlivých slovních druhů jsme se o ni opírali. Odchýlili jsme se od ní podstatně jen u předložek. v *České mluvnici* se uvádí, že předložky vyjadřují podobné bližší okolnosti jako příslovce, ale teprve ve spojení se jmény, jejichž pád řídí. Takto formulované kritérium je žákům vzhledem k elementárnímu stupni jejich dosavadních mluvnických znalostí nepřístupné, a proto jsme je nahradili stručnou charakteristikou patří ke jménu. Přitom jsme se ovšem v ústním výkladu snažili žákům na příkladech přiblížit smysl poučky.

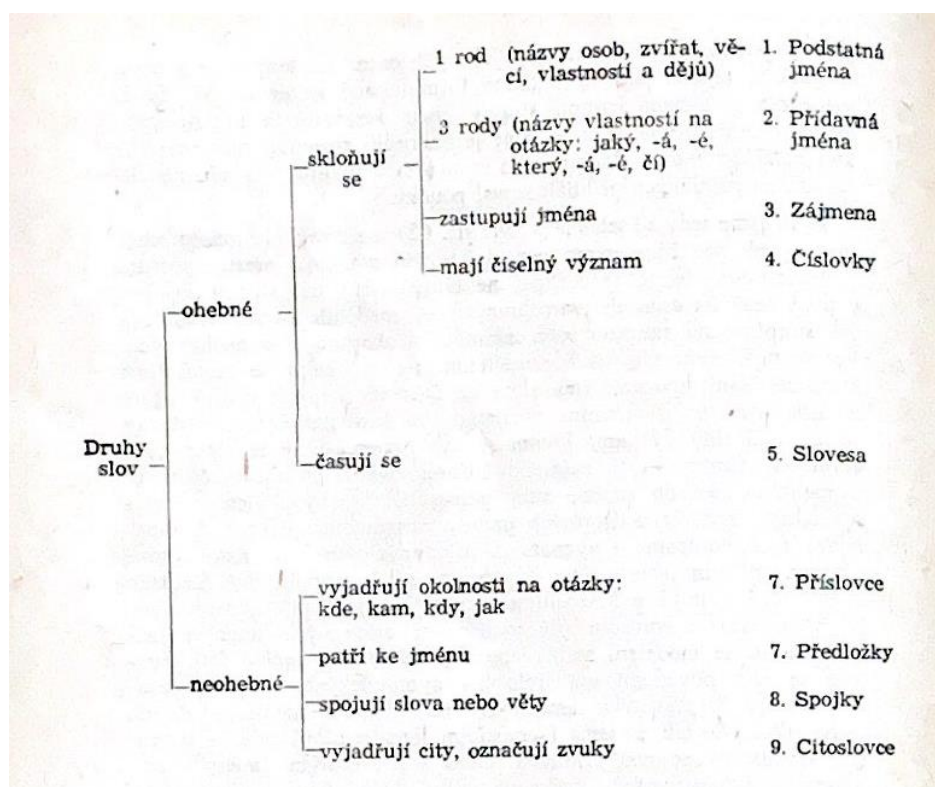
Vyšli jsme tedy ze schématu (viz str. 62) a na základě tohoto schématu jsme pro žáky experimentálních tříd stanovili přesný postup.

Algoritmus, jehož žáci experimentálních tříd užívali, je založen v první řadě na znacích tvaroslovných – rozděluje slovní druhy na dvě skupiny, na skupinu slov ohebných a skupinu slov neohebných. Ve skupině slov ohebných rozdělením na ta, která se skloňují a která se časují, poznají žáci slovesa. Ze čtyř slovních druhů, které se skloňují, se uplatněním významového hlediska vydělí číslovky – mají číselný význam. Potom se uváže, nemá-li dané slovo „zastupující“ funkci – tj. zájmeno (přitom ovšem působí také to, že zájmena si žáci do značné míry pamatují). u zbývajících jmen je rozhodující rod. u podstatných jmen zdůrazňujeme jeden rod a nakonec (pro kontrolu) i význam, u přídavných jménech tři rody a také význam. Přitom jsme ovšem do vědomí žáků uváděli také hledisko syntaktické, i když v 3. ročníku žáci ještě neprobírají skladbu. Jde tu především o kontrolu při rozlišování přídavných jmen a příslovcí a tu se modelem stala věta: Rychlé letadlo rychle letí. Protože se toto povědomí vytvářelo bez syntaktických termínů, zařadili jsme v 3. etapě výzkumu vytváření takového povědomí již do 2. ročníku, a to tak, že jsme (samozřejmě bez termínů) u žáků vytvářeli dovednost spojovat přídavná jména s podstatnými jmény a příslovce se slovesy, např.: zajímavá kniha, těžký úkol; zajímavě vypravuje, pilně cvičím atd. (viz závěr tohoto článku).

Ve skupině neohebných slov poznávají žáci příslovce a citoslovce podle hlediska významového. Neplnovýznamové slovní druhy (předložky a spojky) poznávají podle toho, že předložky patří k jménům a spojky spojují věty nebo větné členy (žáci 3. ročníku dosud pojem větné členy neznají, a proto říkají, že spojky spojují slova). u neohebných slovních druhů tedy algoritmus rozveden do dalších

kroků, neboť pro utřídění kritérií neohebných slovních druhů nejsou v tomto ročníku ještě předpoklady.

Naskytovala se nám dvojitá možnost: seznámit žáky s hotovým algoritmem, nebo je učít algoritmus vytvořit, tzn. vést je, aby analýzou a srovnáváním vyhledali podstatné znaky jevu a uvědomili si jejich vztahy a aby za vedení učitele vytvořili z těchto znaků a jejich vztahů logické schéma. Zvolili jsme druhý postup, neboť má větší didaktickou hodnotu – předpokládá totiž myšlenkovou činnost a nemůže být mechanický.



Tab. 1: Algoritmus

Vymezili jsme společně se žáky dvou experimentálních tříd podstatné znaky jednotlivých slovních druhů a stanovili jsme, jak mají při poznávání slovních druhů postupovat.

Problém byl v tom, že žáci v 3. ročníku ještě neznají pojmy ohýbání, skloňování, časování a rod. Znamenalo to tedy změnit v experimentálních třídách obsah učiva, jeho pořadí a při probírání slovních druhů žáky napřed s těmito pojmy seznámit. Stavěli jsme potom ovšem algoritmus na pojmech nedostatečně

upevněných, což se pochopitelně muselo odrazit ve výsledcích. (Tento nedostatek byl odstraněn až ve třetí, nejdelší etapě výzkumu.) Dvě kontrolní třídy, s nimiž jsme výsledky experimentálních tříd srovnávali, postupovaly podle platné učebnice a žáci v nich slovní druhy poznávali analogií.

V této etapě jsme zjišťovali jen únosnost algoritmického postupu, budou-li žáci tohoto věku vůbec s to držet se delšího přesného předpisu, a proto jsme, z obavy před přílišnou délkou postupu, na žácích nežádali, aby si u ohebných skloňujících se slov nejdříve uvědomili, zdali dané slovo nemá číselný význam, potom zdali nezastupuje jméno, a teprve nakonec aby uvažovali o rodě (tzn. aby i na konci předpisu postupovali po krocích). Toto prohloubení se uplatnilo až ve 3. etapě výzkumu. v 2. etapě výzkumu, již se zde zabýváme, se žáci v určitém bodě algoritmu rozhodovali přímo: 1 rod – podstatné jméno, 3 rody – přídavné jméno, zastupuje jména – zájmeno, má číselný význam – číslovka (tj. tedy o tři kroky méně).

Do konečných kroků není tedy tento postup doveden, budeme ho však nadále nazývat algoritmem, protože v další etapě výzkumu (po tomto ověření jeho únosnosti pro žáky tohoto věku) byl v experimentálních třídách takto rozveden.

Výsledky výzkumu jsme ověřovali písemnou zkouškou a rozhovory se žáky. Při písemné zkoušce určovali žáci experimentálních i kontrolních tříd druhy slov ve větách: *Včera po páté hodině navštívili našeho nemocného Pavla dva spolužáci. Kvetoucí růže krásně voní. Ouvej, nešlap mi na nohu. Celá třída horlivě soutěžila ve sběru v čistotě a spoření.*

Lepších výsledků dosáhli při písemné zkoušce třídy experimentální, kde byli žáci při poznávání slovních druhů vedeni algoritmem. Nebudeme tento článek zatěžovat kvantitativním vyjádřením výsledků u jednotlivých slov, uvedeme však aspoň v procentech celkové výsledky u jednotlivých slovních druhů.

DRUHY SLOV	% správných odpovědí v experimentálních třídách	% správných odpovědí v kontrolních třídách	rozdíl, o který byly lepší výsledky v experimentálních třídách
podstatná jména	81,3	72,7	8,6
přídavná jména	64,4	37,1	27,3
zájmena	68,7	37,7	31,0
číslovky	99,1	90,1	9,0
slovesa	91,7	78,7	13,0
příslovce	60,8	22,9	37,9
předložky	83,8	68,8	15,0
spojky	98,1	83,6	14,5
citoslovce	100,0	73,8	26,2

Tab. 2: Výsledky experimentálních a kontrolních tříd

Přehled rozložení chyb v písemné zkoušce (nebudeme jej zde uvádět v tabulce) ukazuje, že v experimentálních třídách byly 3 práce bez chyby a 1 práce s jednou chybou; v kontrolních třídách tohoto výsledku nedosáhl ani jeden žák. Ve skupině s počtem chyb 0–3 je v experimentálních třídách 19,7 % žáků, kdežto v kontrolních třídách jen 4,9 % žáků. Největší procento žáků (45,1 %) je v experimentálních třídách ve skupině s počtem 4–7 chyb a v podstatě se zde končí deseti chybami (více chyb mají už jen dva žáci). v kontrolních třídách je právě v této skupině (s 8–11 chybami) nejvíce žáků (29,5 %). i vyššího počtu chyb se však dopustilo ještě značné procento žáků: 23 % až 15 chyb, 13,1 % až 19 chyb a 4,9 % až 23 chyb.

Srovnáním výsledků u jednotlivých slov se ukázalo, že v kontrolních třídách jsou lepší výsledky jen u dvou slov, a to u substantiva růže o 1,6 % a u předložky po o 2,0 %, což jsou rozdíly zanedbatelné, zřejmě jen náhodné. Jinak všechna ostatní slova poznávali lépe žáci experimentálních tříd. Přitom nejvýraznější rozdíl ve výsledcích ve prospěch tříd experimentálních je právě u slov, u nichž bylo poznání slovního druhu značně nesnadné (pro žáky 3. ročníku). o 20–48 % lepších výsledků dosáhli žáci experimentálních tříd při poznávání abstraktních substantiv, u zájmena náš, které dokonce ani nebylo v 1. pádu, u slovesa, které také nebylo v nejběžnějším tvaru, neboť šlo o imperativ, u příslovci a předložek.

Značný rozdíl mezi procentem správných odpovědí v experimentálních a kontrolních třídách je u zájmen (31,0 %) a velmi malý u číslovek (9,0 %). Je to způsobeno tím, že poznat číslovku podle významového hlediska nebylo obtížné ani pro většinu žáků kontrolních tříd. u zájmen se pak projevil velký rozdíl proto, že žáci experimentálních tříd měli pro poznávání zájmen jisté vodítko (zastupují jména), kdežto žáci kontrolních tříd nejen žádný znak zájmena neznali a mnozí tedy zájmena v písemné zkoušce nepoznali, a navíc za zájmena označovali četná jiná slova, která nedovedli určit (předložky, spojky, příslovce).

1. Podíváme-li se na to, s jakými výsledky poznávali žáci jednotlivá slova, zjistíme, že z devíti podstatných jmen, která měli poznat, bylo pro ně nejjednodušší poznání podstatného jména Pavel, zřejmě proto, že jim již samo vlastní jméno připomnělo, že jde o název osoby. i u ostatních konkrétních substantiv dosáhli žáci experimentálních i kontrolních tříd dobrých výsledků. k zvětšení rozdílu ve výsledcích však došlo při poznávání abstraktních substantiv. Nikoli u podstatného jména sběr, neboť tam žákům kontrolních tříd pomáhalo uplatnění významového hlediska, jak ho právě u podstatných jmen užívali již od 2. ročníku – rozhovory se žáky totiž ukázaly, že si představovali sběr konkrétně, jako starý papír a hadry. Především se však rozdíl mezi experimentálními a kontrolními třídami projevil při poznávání podstatných jmen čistota a spoření. Podstatné jméno spoření žáci často pokládali pochopitelně za sloveso, podstatné jméno čistota jednak za přídavné jméno, jednak také za sloveso, neboť jak ukázaly rozhovory, žáci spojovali slovo čistota se slovesem čistit, vycházeli z významu, že se něco čistí. Tato chyba se ovšem vyskytovala téměř výlučně v pracích třídy kontrolní (19,6 %), kdežto ve třídách experimentálních jen ve velmi omezené míře (1,8 %). Tuto skutečnost přičítáme tomu, že právě zde pomohl žákům v experimentální třídě algoritmus, rozlišení, zdali se dané slovo skloňuje, nebo časuje.

2. Poznávání přídavných jmen bylo pro žáky zřejmě značným úskalím. Vedle příslovcí a zájmen se právě při jejich poznávání vyskytlo nejvíce chyb, i když v experimentálních třídách ve srovnání s třídami kontrolními v menší míře (u slova nemocného o 22,5 %, kvetoucí o 23,6 % a celá o 27,5 %). Přídavná jména nemocného a celá poznalo v experimentálních třídách 71,0 % a přídavné jméno kvetoucí 51,1 % žáků a ve třídách kontrolních přídavná jména nemocného a celá 45,9 % a 40,9 % žáků a přídavné jméno kvetoucí dokonce jen 24,5 % žáků. Záměna tohoto přídavného

jména se slovesem byla tu pochopitelně nejčastější chybou. i když v experimentálních třídách pokládalo slovo kvetoucí za přídavné jméno 51 % žáků, přece je procento chyb právě v tomto případě vysoké. Bylo to způsobeno tím, že si mnozí žáci neuvědomili, že se toto slovo skloňuje, a domnívali se, že se časuje. Přídavná jména žáci zaměňovali také se jmény podstatnými – především v kontrolních třídách – např. přídavné jméno nemocného (Pavla) pokládali za název osoby. Přídavné jméno celá zase, jak také potvrdil rozhovor se žáky, spojovali s následujícím substantivem třída a ve spojení celá třída určovali místo adjektiva celá vlastně substantivum třída. Slovo celá pokládali žáci kontrolních tříd také za číslovku, vycházejíce přitom z jeho významu, a se zájmenem je zaměňovali nejen žáci tříd kontrolních, ale i experimentálních.

3. Zájmena byla dalším slovním druhem, při jehož poznávání udělali žáci nejvíce chyb. v experimentálních třídách sice zájmeno našeho poznalo 84,4 % žáků, ale zájmeno mi jen 53,0 % žáků a v kontrolních třídách bylo správné určení obou těchto zájmen ještě hluboko pod tímto procentem (39,4 % a 36,1 %). Poznávání zájmen dělalo tedy žákům potíže i v experimentálních třídách (i když relativně menší) a nepomáhal jim dosud mnoho ani algoritmus, protože nechápali dobře funkci zájmen – zastupují jména – a na tvaru mi navíc těžko poznali, že se skloňuje. i když musíme usilovat o to, aby poznávání zájmen bylo uvědomělé, přece je jasné, že podstatné zlepšení nastane teprve tehdy, až žáci budou probírat skloňování zájmen a až se častěji se zájmeny setkají a zapamatují si je – tento úkol by měli plnit především pravidelné jazykové rozbory. Jinak je ještě zajímavé, že v kontrolních třídách žáci označovali slovo našeho vedle správných odpovědí chybně především za podstatné jméno nebo za přídavné jméno (vedle sloves a příslovcí), kdežto slovo mi hlavně za předložku nebo spojku. v rozhovorech to žáci většinou nedovedli jasně vysvětlit, ale jako příčina právě tohoto označení se jevila u slova mi jeho krátkost, u slova našeho jeho délka a možná také jisté povědomí flexe, i když se o ní tito žáci v kontrolních třídách dosud neučili.

4. Číslovky, u nichž silně vystupuje jejich významová stránka, nedělaly žákům zvláštní potíže, ani v kontrolních třídách. (Některé číslovky mají ovšem také zvláštní rys po stránce morfologické, např. číslovky pět až devadesát devět, ovšem v počátečních fázích rozlišování slovních druhů by bylo těžké tohoto rysu užít jako jednoho z poznávacích znaků.) Při jejich poznávání se vyskytlo jen málo chyb.

v experimentálních třídách poznávali žáci číslovku páté na 100 % a číslovku dva na 98,1 %. v kontrolních třídách bylo procento správných odpovědí nižší – 88,6 % a 91,9 %, přičemž žáci pokládali tyto číslovky za podstatná jména, přídavná jména, zájmena, slovesa a také za předložky, spojky a citoslovce, tedy kromě příslovcí za všechny druhy slov.

5. Při poznávání sloves prokázali dobré výsledky žáci tříd experimentálních (91,7 % správných odpovědí) i kontrolních (78,7 % správných odpovědí), a to patrně v důsledku toho, že se s významovým znakem tohoto slovního druhu seznámili již v 2. ročníku. Povšimnutí zaslouží skutečnost, že u slovesa nešlap bylo – zřejmě pro méně běžnou podobu tvaru v imperativu – v kontrolních třídách nejméně správných odpovědí ze všech sloves zařazených do zkoušky (70,6 %), kdežto v experimentálních třídách tato podoba nebyla žákům překážkou a při poznávání tohoto slovesa dosáhli velmi dobrého výsledku 94,2 % správných odpovědí. Rozhovory ukázaly, že si uvědomovali, že se toto slovo časuje.

6. Poznávání příslovcí bylo pro žáky největším úskalím – v experimentálních třídách bylo správných odpovědí celkem 60,8 % a v kontrolních třídách dokonce jen 22,9 %. Žáci zaměňovali příslovce se všemi slovními druhy kromě číslovek a spojek, nejčastěji je však pokládali za podstatná jména (především příslovce včera) a za slovesa (také příslovce včera a v kontrolních třídách i příslovce horlivě). Za přídavná jména pokládali pochopitelně především příslovce utvořená z přídavných jmen (krásně a horlivě). Právě u této kategorie se jasně ukázalo, jak důležitá je příprava před probíráním slovních druhů – máme v tomto případě na mysli pochopení rozdílu mezi příbuznými slovy a tvary téhož slova. Ve výzkumných třídách jsme se o takovou přípravu pokoušeli, byla však v této etapě příliš krátká a nedostatečná. Rozhovory se žáky ukázaly, že právě zde musíme hledat příčinu vysokého procenta chybného označování slova horlivě jako slovesa v kontrolních třídách (34,4 %), neboť jsme se setkávali s odůvodněním: Něco dělali – horlivě soutěžili. Tomuto nedostatku se nevyhnuli ani žáci v experimentálních třídách, kteří užívali algoritmu – 19,4 % jich označilo slovo včera jako sloveso a v rozhovorech jsme se setkávali s odůvodněním, že se toto slovo časuje, protože on včera navštívil.

7. Výsledky při poznávání předložek byly celkem dobré, výrazně se odlišovaly jen u předložky v (v experimentálních třídách 62,8 % správných odpovědí a v kontrolních třídách dokonce jen 42,7 %). Žáci tuto předložku pokládali většinou za

spojku a v rozhovorech to odůvodňovali její krátkostí. Ovlivnily je patrně spojky a a i, s kterými se zpočátku velmi často setkávali.

8. Ze spojek byla do písemné zkoušky zařazena jen spojka a, v experimentálních třídách ji poznalo 98,1 % žáků, v kontrolních třídách 83,6 % žáků. Poznávání jiných spojek jsme v této zkoušce neověřovali.

9. Citoslovce ouvej poznalo v experimentálních třídách 100 % žáků a také odpovědi žáků při vyučování v těchto třídách ukázaly, že v daných případech žáci poznávali citoslovce bezpečně. v kontrolních třídách bylo v písemné zkoušce 73,8 % správných odpovědí; někteří žáci pokládali slovo ouvej chybně za podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno, sloveso a příslovce.

Údaje o písemných zkouškách doplněné v některých případech vysvětlením získaným při rozhovorech se žáky prokázaly lepší výsledky žáků experimentálních tříd, kteří byli seznámeni s algoritmem. Nebudeme se dále soustavně zabývat výsledky rozhovorů se žáky, užijeme materiálu z těchto rozhovorů již jen ke krátké ilustraci toho, jak úplné byly odpovědi některých žáků v experimentálních třídách a o jaké nejistotě svědčily odpovědi žáků v kontrolních třídách (bez ohledu na to, zdali přitom slovní druh označili správně či nikoli).

Příklady odpovědí žáků z experimentálních tříd:

Čistotě – čistota, čistoty, je to slovo ohebné, skloňuje se, je rodu ženského, má jeden rod – ta čistota, je to podstatné jméno.

Kvetoucí – kvetoucí, kvetoucího, je to slovo ohebné, skloňuje se, má tři rody – ten kvetoucí strom, ta kvetoucí růže, to kvetoucí pole, je to přídavné jméno.

Mi – mně, je to slovo ohebné, skloňuje se, zastupuje jméno, je to zájmeno.

Páté – pátého, je to slovo ohebné, skloňuje se, má číselný význam, je to číslovka.

Nešlap – nešlape, je to slovo ohebné, časuje se a je to sloveso.

Včera – to je slovo neohebné, zeptám se otázkou kdy, je to příslovce.

V – je slovo neohebné, patří k podstatnému jménu čistotě, je to předložka.

A – je slovo neohebné, spojuje slova čistotě a spoření a je to spojka.

Ouvej – je slovo neohebné, vyjadřuje cit, je to citoslovce.

Vybrali jsme záměrně správné odpovědi různých žáků, abychom ukázali, jak jednotný byl jejich postup a jak úplně mohou být odpovědi žáků již v 3. ročníku. Někdy si žáci tento ustálený postup doplnili vylučovací metodou, např.:

Kvetoucí – kvetoucího, je to slovo ohebné, nečasuje se – není to sloveso, skloňuje se, není to číslovka, zájmeno to také není, řekneme si ten kvetoucí strom, ta kvetoucí lípa, to kvetoucí – má tři rody, je to přídavné jméno.

Mi — mně, je to slovo ohebné, není to sloveso, skloňuje se, není to číslovka, zastupuje jméno, je to zájmeno.

V kontrolních třídách poznávali žáci správně především podstatná jména a slovesa, u nichž se mohli opřít o charakteristiku, kterou znali z 2. ročníku. Nás však nyní zajímají především odpovědi nesprávné, abychom si uvědomili interferenci jednotlivých znaků.

Při poznávání slovních druhů užívali žáci kontrolních tříd různých znaků většinou nahodile. Především se uplatňovalo významové hledisko, např.:

Nohu – podstatné jméno, nic nečiní.

Celá – podstatné jméno, nic nečiní.

Nemocného – sloveso, něco dělá, je nemocný.

Čistotě – přídavné jméno, jako čistý.

Čistotě – sloveso, někdo něco dělá, čistí.

Včera – podstatné jméno, nic to nečiní.

Zřídka, a vlastně jen neuvědoměle se v kontrolních třídách při poznávání slovních druhů uplatňovaly znaky morfologické nebo syntaktické. Např.:

Noha – přídavné jméno, řekla jsem si nohu, nohy.

Hodině – přídavné jméno, připomnělo mi to přídavné jméno.

Krásně – přídavné jméno, přidáváme je k podstatnému jménu růže.

Sběru – přídavné jméno, přidáváme je k čistotě.

Tyto příklady nasvědčují tomu, že žáci někdy vytušili některé znaky slovních druhů, někdy na ně byli upozorněni, ale protože poučení a vedení nebylo soustavné, uplatňovali jednotlivá hlediska mnohdy chybně. Je však zřejmé, že znaky slovních

druhů postrádali a že je sami hledali. Přitom z většiny odpovědí žáků kontrolních tříd byla zřejmá nejistota a bezradnost. Např.:

Nohu – příslovce. Připadá mi to tak.

Kvetoucí – příslovce, ale nevím proč.

Nešlap – přídavné jméno. Já si to jen tak myslím.

Našeho – zájmeno. Já si ta slova dost pamatuju, ale nevím, jak se to určuje.

Hodině – zájmeno. Když já nevím, co to je.

Odpovědi žáků při rozhovoru, který následoval po písemné zkoušce, ukázaly to, co naznačovala čísla v tabulkách sestavených podle výsledků písemných zkoušek: žáci experimentálních tříd, kteří měli pro postup při poznávání slovních druhů vodítko, odpovídali jistěji a správněji, a jestliže udělali chybu, byla to chyba pochopitelná a zdůvodnitelná, nikoli nahodilá, ukazující na naprostou nejistotu, jak tomu bylo v odpovědích žáků kontrolních tříd.

Závěr

Výsledky 2. etapy výzkumu, který se konal ve školním roce 1964/1965, potvrdily užitečnost algoritmu při probírání učiva o poznávání slovních druhů. Ukázaly však také, že před vlastním probíráním tohoto učiva by měla být zařazena jistá příprava, neboť by bylo třeba:

a) seznámit žáky předem s pojmy slova neohebná a ohebná, skloňování a časování, rod u jmen a osoba a čas u sloves;

b) učit žáky rozlišovat tvary jednoho slova a slova příbuzná (např. v řadě slov matka, maminka, matce, maminku, maminkou, matku atd.) a přitom je také vést k tomu, aby si uvědomovali, že k sobě patří nejen tvary slov náš a našeho, ale i ty a tebe, já a mne, on a jeho atd. To by měl být úkol již pro 2. ročník;

c) vytvářet u žáků dovednost spojovat přídavná jména s podstatnými jmény (později v pořadí podle rodu: nemocný chlapec, nemocná dívka, nemocné dítě; kvetoucí strom, kvetoucí růže, kvetoucí poupě), příslovce se slovesy, podstatná jména a slovesa, osobní zájmena a slovesa a navozovat časování já nesu, ty neseš. Také tuto přípravu, samozřejmě bez termínů, by bylo dobře možné provádět v 2. ročníku;

d) v 2. ročníku by také bylo užitečné seznámit žáky nejen s podstatnými jmény a se slovesy, jak to předpisují dosavadní osnovy, nýbrž pojmenovat jim i předložky a spojky, ale také číslovky a citoslovce, jejichž poznání není obtížné.

Taková příprava se ukázala jako únosná a prospěšná v 2. ročníku ve školním roce 1965/66, v 3. etapě tohoto výzkumu. Tato etapa byla nejdelší, neboť zahrnovala poznávání slovních druhů v 2., 3. a 4. ročníku. To však je další celek, k němuž se ještě vrátíme.

Na závěr bychom chtěli zdůraznit, že při poznávání slovních druhů je ovšem možno postupovat různými způsoby. Zavedením algoritmu jsme sledovali jediný cíl: dát žákům systém. Je samozřejmé, že si žáci třeba u podstatného jména stůl nebudou vyjmenovávat všechny znaky podstatných jmen, že si uvědomí jen některý znak, ale důležité je, že o těchto znacích vědí a že vědí o jejich vzájemných vztazích.

To, čeho jsme chtěli užíváním algoritmu dosáhnout, vystihuje odpověď jedné žákyně z 3. ročníku, že někdy pozná slovní druh hned a pak si neříká celou tu řadu, ale když je to těžké slovo, když si není jistá, řekne si raději všechno, aby neudělala chybu.

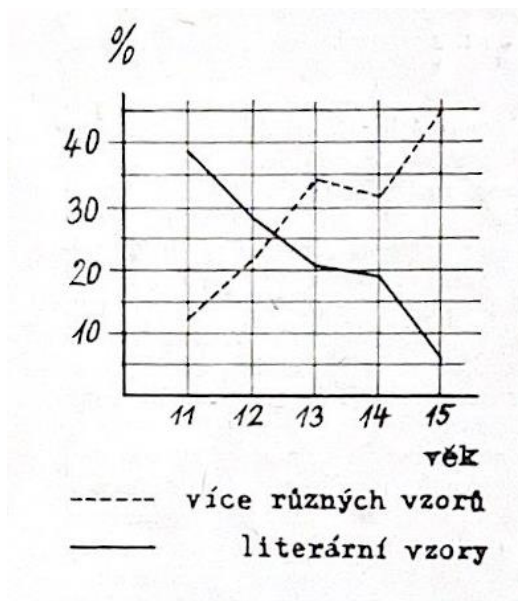
Vzory mládeže a literatura

Eliška NOVÁKOVÁ, FF UK Praha

Mezi faktory, které mají značný vliv na formování mravního profilu mladého člověka, patří vzory a ideály. O tom, které vzory volí žáci ZDŠ, svědčí několikaletý výzkum provedený v 5.–9. třídách ZDŠ. Část žáků nacházela zdroj svých vzorů v různých druzích umění. v tomto příspěvku si povšimneme pouze těch vzorů, které mají původ ve slovesném umění. Je ovšem třeba vzít v úvahu, že účinek literárního díla byl v některých případech umocněn souběžným filmovým zpracováním, pokud nebyl vůbec spíše odrazem tohoto druhotného zpracování. Tuto okolnost je možno v některých pracích přímo vyčíst, zatímco v jiných je odkaz buď pouze na literaturu, nebo na oba zdroje. Vzhledem k tomu, že nebylo možno tyto okolnosti zjistit u všech prací, byly podobné vzory evidovány jako literární. Pouze ty postavy, u nichž není možné předpokládat, že by se s nimi žák setkal v jiné než televizní nebo filmové podobě, byly zařazeny do zvláštní skupiny.

Do literatury se tedy nejčastěji obracejí pro své vzory žáci 5. a 6. tříd, nejméně žáci 9. ročníků. Ovšem tuto skutečnost poněkud koriguje druhý údaj uvedený v tabulce, jenž zachycuje žáky, kteří volili více vzorů. Volba většího počtu vzorů je

typická právě pro starší žáky. Část literárních postav je tedy skryta i v této volbě, a to ve všech věkových skupinách. Ty však v tomto příspěvku neuvádíme.



Tab. 3: Literární postavy v roli vzorů

	5. tř. %	6. tř. %	7. tř. %	8. tř. %	9. tř. %
Romány K. Maye	24,46	15,35	10,38	11,06	1,31
Ostatní dobrodružná literatura	5,75	5,91	5,03	3,69	1,97
Historická literatura	2,16	3,51	1,26	0,46	0,33
Literatura z doby poslední války	1,14	1,66	0,94	4,15	2,96
Ostatní literatura	6,60	1,29	2,83	1,38	0,99
Hrdinové televizních, příp. filmových her	1,44	1,11	0,94	0,46	0,33
Celkem	38,85	28,83	21,39	21,20	7,89

Tab. 4: Zastoupení různých druhů literatury

Učitele českého jazyka budou zajímat nejen kvantitativní, ale i kvalitativní údaje, tj. především to, které druhy literatury jsou ve výběru zastoupeny, případně kteří autoři. Povšimněme si nejprve první otázky.

Jak je z tabulky patrné, mají v 5. až 8. ročnících absolutní převahu romány K. Maye²¹. Velmi často jmenují žáci jako vzor Vinnetoua²², Old Shatterhanda²³ či některou ženskou postavu jeho děl. Vinnetoua a Old Shatterhanda neuvádějí jen hoši, ale i děvčata, v nižších ročnících v menším počtu, ve vyšších ročnících bývá výběr těchto hrdinů u dívek častější než u chlapců. Zde zřejmě rozhodovala o volbě spíš postava herce zosobňujícího vybraného hrdinu než ostatní okolnosti.

Vysoké procento výskytu tohoto typu vzorů si můžeme vysvětlit dvěma okolnostmi: psychologickými zvláštnostmi dítěte určitého věku a společenskými vlivy.

Celkem je možno říci, že pro volbu mladších žáků (5. a 6. tříd) je typické silné citové zaujetí, smysl pro romantičnost a výjimečnost, hodnocení vnějších jevů, neboť k jejich podstatě, souvislostem a příčinám nejsou schopni většinou ještě proniknout vzhledem k celkovému způsobu myšlení, cítění a hodnocení. Při volbě vzorů a jejich oceňování se proto žáci zaměřují především na výjimečné hrdiny žijící svůj život v mimořádných situacích a v mimořádném prostředí. Vinnetou, Old Shatterhand a další hrdinové dobrodružné četby takovému typu hrdiny odpovídají. (Odpovídají mu však svým způsobem i zpěváci populárních písní, jako Gott, Neckář, Vondráčková a další, kteří jsou v jejich výběru rovněž silně zastoupeni proti výběru starších žáků.)

Že je tento způsob hodnocení typický pro děti určitého věku, je možno doložit i výsledky podobných výzkumů provedených v minulosti. Tak např. Max Lobsien²⁴ ve studii *Kinderideale*, jež patří k jedné z prvních toho druhu, uvádí volbu Robinsona²⁵ u 27 žáků 11 až 12letých (17 hochů a 11 dívek), což představuje 13,5 % žáků těchto dvou tříd. Podobně indiánky volí 18 hochů, avšak ani jedno děvče. z celkového počtu to znamená 9 % (kdybychom výpočet provedli pouze vzhledem k chlapcům, bylo by to 18 %). Postupujeme-li analogicky v našem výzkumu, volí v téže věkové skupině

²¹[Karl May (1842–1912) byl německý spisovatel, známý svými dobrodružnými romány o Divokém západě a Blízkém východě]

²²[Vinnetou je fiktivní postava z románů Karla Maye, je to náčelník Apačů, statečný, čestný bojovník]

²³[Old Shatterhand je fiktivní postava z románů Karla Maye, odvážný německý osadník, často se objevuje po boku Vinnetoua]

²⁴[Max Lobsien (1861–1943) byl německý pedagog]

²⁵[Robinson je fiktivní postava z dobrodružného románu Daniela Defoe (1660–1731) *Robinson Crusoe*]

19,41 % žáků svůj vzor z románu K. Maye a 5,83 % žáků některou jinou postavu dobrodružné četby.

Srovnání těchto výsledků ukazuje, že se pouze změnilo těžiště zájmu (pod vlivem objektivních společenských skutečností, o nichž bude dále pojednáno) uvnitř jednoho druhu literatury, nikoliv však druh sám. Celkem totiž volí dobrodružnou literaturu (tj. indiánky i Robinsona) v Lobsienově výzkumu 11,25 % dětí tohoto věku, v našem výzkumu provedeném o více než půl století později 12,62 % (romány K. Maye a ostatní dobrodružná literatura včetně Robinsona).

Volbu vzorů tohoto typu ovlivnily v našem případě též objektivní okolnosti. Výzkum začal totiž v době, kdy po mnohaletém potlačování literatury tohoto žánru jsme se s ní znova setkali nejen na pultech knihkupectví, ale i ve zfilmované podobě – a v obou případech se na ni čekalo ve frontách.

O poplatnosti tomuto hladu (a módě) svědčí i výsledky, když je sledujeme nikoliv souhrnně za tři roky výzkumu, ale ve vztahu k době, kdy byly dílčí podklady získávány. Tuto skutečnost ukazuje názorně tabulka č. 3, uvedená na str. 73.

Po prvním roce výzkumu klesá zájem žáků 6. ročníku o tento typ literatury zhruba na polovinu a na této výši se udržuje po následující dva roky. Naproti tomu u žáků 5. ročníku volí vzory tohoto typu ještě v druhém roce výzkumu 24,46 %, tedy asi o 1 % víc dětí, než tomu bylo v prvním roce výzkumu v 6. třídách.

Ostatní dobrodružnou literaturu reprezentují především následující jména: D. Defoe (Robinson Crusoe, pravděpodobně v Plevově²⁶ úpravě), J. Verne²⁷ (nejčastěji je uváděn Tajuplný ostrov), A. Dumas st.²⁸ (především d'Artagnan²⁹ ze Tří mušketýrů či jiné postavy tohoto románu a Hrabě Monte Christo³⁰), J. F. Cooper³¹ (Poslední Mohykán a Stopař), M. Twain³² (Dobrodružství Huckleberryho Finna), A. J. Assolant³³

²⁶[Josef Věromír Pleva (1899–1985) byl český spisovatel, překladatel a pedagog, známý tvorbou pro děti a mládež, jeho nejznámějším dílem je adaptace románu *Robinson Crusoe* z roku 1956, která je zjednodušená a přizpůsobená dětskému publiku]

²⁷[Jules Verne (1828–1905) byl francouzský spisovatel, považován za jednoho ze zakladatelů science fiction, známý svými dobrodružnými romány]

²⁸[Alexandre Dumas st. (1802–1870) byl francouzský spisovatel a dramatik, známý svými historickými dobrodružnými romány]

²⁹[D'Artagnan je fiktivní postava z románu *Tři mušketýři*, je to mladý šlechtic, který se v Paříži připojí k mušketýrům krále a prožívá s nimi mnohá dobrodružství]

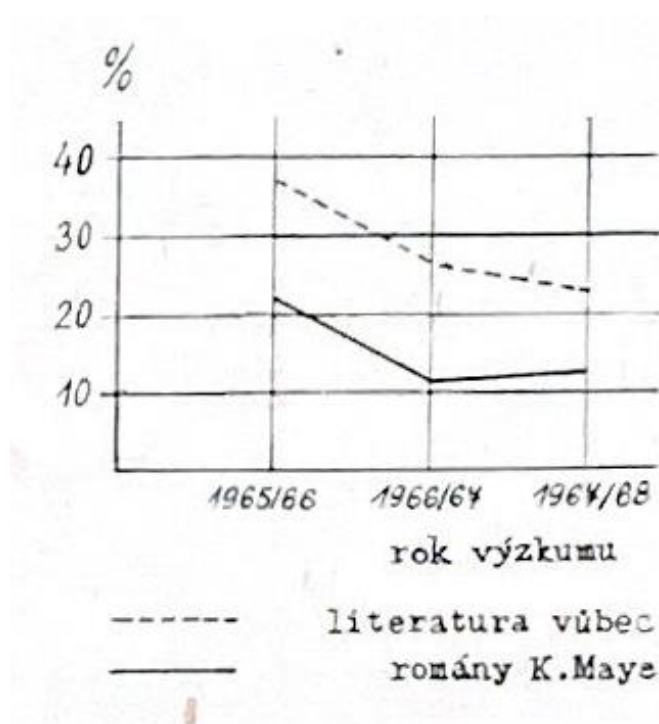
³⁰[Hrabě Monte Cristo je fiktivní postava ze stejnojmenného románu, skutečným jménem Edmond Dantès, který je neprávem uvězněn, uteče z vězení, zbohatne a vrátí se jako hrabě, aby se pomstil]

³¹[James Fenimore Cooper (1789–1851) byl americký spisovatel, známý svými historickými romány]

³²[Mark Twain (1835–1910) byl významný americký spisovatel a humorista]

³³[Alfred Assollant (1827–1886) byl francouzský autor dobrodružných knih]

(Hrdinný kapitán Korkorán), J. Fabricius³⁴ (Plavčík kapitána Bontekoea) a několik málo dalších autorů. Těžiště volby je tedy v klasické literatuře tohoto typu.



Tab.5: Zájem o romány K. Maye v jednotlivých letech výzkumu

Z našich autorů uvedli žáci F. Flose³⁵ (Lovci orchidejí) a J. Foglara³⁶ (Chata v Jezerní kotlině, Hoši od Bobří řeky, Tajemná Řásnovka).

Historické postavy jmenují žáci většinou bez vztahu k pramenům. Některým z nich jsou věnovány články v čítankách, jiné mohli poznat buď z historické literatury (s výjimkou E. Štorcha³⁷ není však uveden žádný autor historických románů) nebo z filmového ztvárnění těchto postav. Nejčastěji byli jmenováni: Jánošík³⁸, Jan Žižka,

³⁴[Johan Johannes Fabricius (1899–1981) byl nizozemský spisovatel a novinář]

³⁵[František Flos (1864–1961) byl český učitel, autor dobrodružných a cestopisných knih pro mládež]

³⁶[Jaroslav Foglar (1907–1999) byl český spisovatel a skautský vedoucí, autor dobrodružných knih pro mládež]

³⁷[Eduard Štorch (1878–1956) byl český spisovatel, archeolog a pedagog, známý svými historickými romány pro mládež]

³⁸[Juraj Jánošík byl legendární slovenský zbojník z 18. století, byl považován za lidového hrdinu bojujícího proti útlaku a nespravedlnosti]

Jan Hus, Horymír³⁹. Občas se setkáváme i s postavami řeckých nebo římských dějin. (Nejčastěji byli uváděni Romulus a Remus⁴⁰, bezpochyby pod vlivem filmu.)

Jediným výslovně uváděným autorem historických románů byl E. Štorch (nejčastěji Lovci mamutů a Hrdina Nik).

Literaturu čerpající tematicky z poslední války reprezentuje u mladších dětí Timur⁴¹, u starších Meresjev⁴², Kožedub⁴³, Oleg Koševoj⁴⁴, Zoja⁴⁵. Kromě děl, v nichž vystupují tito hrdinové, je uvedeno ještě několik dalších, méně známých titulů a autorů (např. Karl Bruckner: Sadako chce žít⁴⁶, G. I. Peněžko: Psáno na tanku⁴⁷).

V předposlední rubrice tabulky č. 2 je shrnuta ostatní literatura. Představují pestrý výběr. Děti uvádějí jednak postavy klasických děl (Barunku z Babičky B. Němcové, Divou Báru, Jana Cimburu⁴⁸, Hadži Murata⁴⁹), jednak některá díla pozdější, jako je Robinsonka⁵⁰ M. Majerové, ale v jejich výběru se objevuje i Švejk nebo zase naopak několik titulů dívčí literatury z doby první republiky (např. J. Hüttlová, Majka cvičí čtvrtodinku). Nejnovější literatura je zastoupena pouze několika tituly (např. A. Santarová, Slon v domácnosti).

Z cizích autorů byla několikrát uvedena J. J. Iljinová (Čtvrtá překážka) a A. Lindgren (Kalle Blomkvist zasahuje).

³⁹ [Horymír je postava z českých pověstí, známý díky příběhu o svém skoku na koni Šemíkovi z hradeb Vyšehradu]

⁴⁰ [Romulus a Remus byli legendární bratři a zakladatelé starověkého Říma, kteří byli podle pověsti odkojeni vlčicí]

⁴¹ [Timur je hlavní hrdina knihy *Timur a jeho parta* sovětského spisovatele Arkadije Gajdara; jde o příběh chlapce a jeho party, společně během války pomáhají lidem ve vesnici]

⁴² [Alexej Meresjev je hlavní postava knihy *Příběh opravdového člověka*, kterou napsal sovětský spisovatel Boris Polevoj, příběh je inspirován skutečným osudem sovětského válečného letce (Alexeje Petroviče Maresjeva), který během války přišel o obě nohy, ale díky obrovské vůli se naučil znovu chodit s protézami a vrátil se k létání]

⁴³ [Ivan Kožedub byl slavný sovětský stíhací pilot, jeho autobiografie nazvaná *Věrný povinnosti* popisuje zážitky z druhé světové války]

⁴⁴ [Oleg Koševoj byl sovětský partyzán, vedoucí člen odbojové skupiny za 2. světové války, která bojovala proti nacistické okupaci, Alexandr Fadějev o nich napsal román *Mladá garda*]

⁴⁵ [Zoja Kosmoděmjanová byla sovětská partyzána, proslavila se odbojem proti nacistickým okupantům a stala se symbolem hrdinství poté, co byla zajata a popravena, vznikl o ní *Příběh o Zoje a Šurovi* napsaný Ljubou Kosmoděmjanovou, její matkou]

⁴⁶ [Kniha *Sadako chce žít* rakouského spisovatele Karla Brucknera vypráví příběh japonské dívky Sadako Sasaki, která onemocněla leukémií v důsledku ozáření při výbuchu atomové bomby]

⁴⁷ [Kniha *Psáno na tanku* od Grigorije Ivanoviče Peněžka je dobrodružný román o mladém sovětském důstojníkovi]

⁴⁸ [*Jan Cimburu* je román českého spisovatele Jindřicha Šimona Baara (1869–1925) o poctivém sedlákově Janu Cimburovi, jehož život je plný těžké práce, rodinné lásky a boje za spravedlnost a tradiční hodnoty na českém venkově]

⁴⁹ [*Hadži Murat* od Lva Nikolajeviče Tolstého (1828–1910) vypráví příběh skutečné historické postavy Hadži Murata, hrdiny kavkazského odboje]

⁵⁰ [*Robinsonka* od Marie Majerové (1882–1967) vypráví příběh dospívající dívky, která se po tragické smrti své matky musí postavit na vlastní nohy a naučit se samostatnosti]

Ve výčtu vzorů se objevily také postavy, které žáci poznali výhradně z televizních nebo filmových pořadů. Jako příklad poslouží děda Potůček z Dietlova seriálu *Tři chlapi v chalupě*, baron Goldring z televizního zpracování *Veliké hry*, postavy z filmu *Sedm statečných* aj.

Výčet vzorů inspirovaných literaturou by však nebyl úplný, kdybych se nezmínila o dalších postavách, jež nebyly sice zařazeny do skupiny vzorů mající původ v literárním díle, nicméně jejich volba byla jím více či méně ovlivněna. Ke vzorům tohoto druhu patří jednak postavy vědců, jejichž dílo a život poznali žáci především díky literatuře (Amundsen⁵¹, Flemming⁵², M. Curie-Sklodowská⁵³), jednak dnes již legendární postava našeho sportu Emil Zátopek.

Co se týče důvodů, pro něž se žáci rozhodují pro určitou postavu, jsou mladšími dětmi (5. a 6. roč.) ve shodě s jejich způsobem cítění a myšlení nejvíce oceňovány odvaha a statečnost, vedle dovedností typických pro hrdiny dobrodružné literatury, jako jsou plížení, střelba, jízda na koni, rozdělování ohně apod., a vedle výjimečných úspěchů (např. hudebních u zpěváků ap.). Starší žáci (9. roč.) hodnotí především kladné volní vlastnosti, jako jsou vytrvalost a houževnatost, pevná vůle, dále úspěchy v práci, vědomosti, rozumové schopnosti a životní zkušenosti, tedy hodnoty, které ukazují již reálnější pojmání skutečnosti.

Povšimněme si na závěr výběru vzorů jako pedagogické otázky. Zdá se totiž, že výběr vzorů nepodmínila ani tak škola jako spíš činitelé stojící mimo ni, na rozdíl od dob minulých, kdy podobné výzkumy jasně prokazovaly převládající vliv práce učitele. Vyvodit ovšem z této okolnosti závěr, že výchovný vliv školy byl v minulosti důraznější než dnes, že škola selhává výchovně i didakticky, znamenalo by celou věc zjednodušit. Je třeba vzít v úvahu odlišné podmínky, za nichž pracovali učitelé dříve a dnes. v dnešním světě není škola již oním monopolním zdrojem informací, podnětů a prožitků, jako tomu bývalo dřív. Vedle ní formuje dítě jak po stránce rozumové, tak citové (ale méně už po stránce volní) řada dalších činitelů nejrůznější povahy. Čelné místo zaujímají v tomto procesu moderní sdělovací prostředky, jako jsou film, televize, rozhlas. Výběr jejich pořadů a způsob podání bývají velice atraktivní, takže zaujmou mnohdy víc než škola, která se nemůže soustředit jen na atraktivní

⁵¹ [Roald Amundsen (1872–1928) byl norský polární badatel, který jako první dosáhl jižního pólu v roce 1911 a také úspěšně proplul severozápadní cestou kolem Severní Ameriky]

⁵² [Alexander Fleming (1881–1955) byl skotský lékař a mikrobiolog, který objevil penicilin]

⁵³ [Marie Curie-Sklodowská (1867–1934) byla polská a francouzská fyzička a chemička, jako první žena získala Nobelovu cenu, a to dokonce ve dvou různých vědních oborech]

záležitosti a jejíž metody zůstávají navíc většinou na úrovni doby, kdy ono monopolní postavení měla.

Nové společenské podmínky znamenají tedy, že žák je vystaven daleko většímu počtu činitelů než kdysi, a učitel – daleko větší konkurenci. a z této nové skutečnosti bychom měli vycházet jak při hodnocení možností učitele ovlivnit výběr hodnot, tak i výsledků, jichž skutečně škola dosahuje.

Vyrovnat se s novou skutečností neznámá ovšem ani vyklízet pole živelnosti, ani zase naopak usilovat o vyloučení těchto vlivů a o návrat do dob, kdy škola podobný monopol měla. To by bylo ostatně nemožné, ovšem přesto se někdy s podobnými pokusy setkáváme, ať již ve formě zákazů nebo ignorování vlivu těchto prostředků. Skutečné řešení je ovšem jinde. Je třeba hledat cesty, jak zvládnout novou situaci obsahově i metodicky. Po této stránce jde nejen o to, abychom využili moderních technických prostředků přímo ve škole, ale abychom se i zamysleli nad jejich účinností, nad tím, proč působí na děti tak sugestivně, v čem je jejich síla, a pokud je to možné, obohatili o tyto prvky i tzv. tradiční metody práce. (Jde např. o sugestivnost přednesu, o působení na cit, o spojení slova s hudbou a barvami apod.)

Po obsahové stránce jde o to počítat ve vlastní práci se vším, co dítě získává mimo školu, začleňovat tyto obsahy organicky do soustavy vědomostí, eliminovat nežádoucí vlivy a hlavně orientovat žáky na základní hodnoty, ať se objevují v té či oné oblasti a vytvářet k nim i citový vztah.

Výchova schopnosti žáka orientovat se v hodnotách patří vůbec k těm nejzákladnějším úkolům učitele. Dost často bývá však nahrazována snahou dosáhnout toho, aby si žák zapamatoval co největší množství dílčích poznatků. Tak se stává často cílem něco, co by mělo být pouze prostředkem k rozvíjení vyšší kvality.

Shrneme-li tedy, je třeba počítat s tím, že žáci se při své volbě neomezují jen na hodnoty, které jim doporučuje škola. Ten, kdo nechce tuto skutečnost vidět, vzdává se možnosti ji ovlivňovat. Stejně nesprávné je ovšem přistupovat k této oblasti vlivů z pozice síly a nadřazenosti a jako „metodu“ práce volit zákaz, zesměšňování nebo odsuzování.

Přijmout skutečnost takovou, jaká je, neznámá ovšem přistupovat na vkus a výběr žáků, ale respektovat to, co je specifické v jejich volbě a zřejmě v dané etapě jejich vývoje i nutné nebo potřebné (např. volba dobrodružné literatury typická pro určitý věk), vycházet z jejich vkusu a výběru a vychovávat jej, tj. prohlubovat

a rozšiřovat úhel jejich pohledu, dbát na to, aby si osvojili kritéria, která by jim byla vodítkem i tehdy, když za nimi již žádný anděl strážný v podobě pedagoga nestojí.

A to je nesporně úkol mnohem náročnější než docílit toho, aby si zapamatovali určité kvantum vědomostí.

Jak čte Slováč českou literaturu

Bedřich HEKL, PF UP Olomouc

Po průzkumu, jak čte Čech slovenskou literaturu, provedeném na pedagogické fakultě v Olomouci, se konal další průzkum, tentokrát z druhé strany, s úkolem poznat názorovou oblast slovenskou.

K průzkumu *Jak čte Slováč českou literaturu* byla zvolena Pedagogická fakulta v Nitře. Předmět, cíl a prostředky výzkumu jak z české, tak i ze slovenské strany byly stejné, aby byla zaručena objektivita výsledků. Na obou fakultách, v Olomouci i Nitře, odpovídali posluchači všech tří ročníků interního studia v anonymní anketě na pět stejných otázek a za přibližně stejných podmínek. k našemu úkolu získat obraz o tom, jaký je poměr slovenského studenta k českému jazyku a literatuře, stačí analýza tří otázek:

1. *Čteš českou literaturu v originále, překladě nebo v obou podobách? Proč?*
2. *Stačí ti k čtení českého textu to, čemu ses naučil ve škole? Proč? Jak ses učil českému jazyku ve škole?*
3. *Co by podle tvého názoru bylo třeba činit, aby Slováč dobře četl česky?*

První otázka: *Čteš českou literaturu v originále, překladě nebo v obou podobách? Proč?*

K analýze první otázky je potřebná tabulka, konfrontující obě strany, odpovědi české i slovenské. Bude to tabulka podávající pro nedostatek místa pouze souhrnná čísla.

Zatímco českou literaturu v překladě čte 13 % (13,25) Slováčů, čte slovenskou literaturu v překladě 53 % českých čtenářů. Čtení v originále mluví opět ve prospěch Slováčů: 13 % (12,67) : 4 %. u četby v obou formách (překlad i originál) je situace ještě jasnější: 72 % slovenských čtenářů naprosto nezáleží na tom, zdali čtou česky nebo slovensky, většina z nich, jak se dovídáme z citací, uvádí, že si ani neuvědomuje, že čte česky.

„Je mi úplne jedno, v ktorej reči je kniha písaná. Niekedy prečítam pol knihy a až vtedy zistím, že je písaná po česky.“ (18 let, dívka)

český text čte slovenských studentů								
celkem	v překladě		v originále		v obou formách		nejasná odpověď	
	počet	v %	počet	v %	počet	v %	počet	v %
513	68	13	65	13	372	72	8	2
slovenský text čte českých studentů								
312	167	53	13	4	127	41	5	2

Tab.6: Počty českých a slovenských studentů

Spojíme-li čísla „v obou formách“ s čísly „v originále“: 72 + 13, obdržíme ideální obraz 85 % slovenských čtenářů, kteří využívají českého jazyka ve svůj prospěch. Nesmí nás mýlit údaj 13 % čtení českého textu v překladě, protože mezi těmi 13 % je jednak mnoho studentů maďarské národnosti, u nichž lze předpokládat, že čtení českého textu jim skutečně činí potíže (a oni se k tomu také přiznávají), jednak je v tomto údaji zahrnuto mnoho studentů, kteří český text čtou raději ve slovenském překladu z jiných než jazykových důvodů; vědí např., že Češi čtou slovenské texty velmi málo. Jinak tito studenti výslovně říkají, že pro Slováka porozumění českému textu je samozřejmostí, že mu čtení českého textu potíže nedělá, a tudíž že by z těch 13 % čtení českého textu ve slovenském překladě bylo možno několik procent připojit k údaji „v obou formách“. Kromě toho 2 % tzv. nejasných odpovědí se týká odpovědí nepřímých, u nichž dotazovaní odpovídají, že se ve škole neučili českému jazyku, ale že český text nedělá potíže žádnému Slovákovi. Po této úvaze se nám jeví údaj 85 % v ještě příznivějším světle a lze tedy z něho usuzovat, že Slovák ovládá pasivně dobře český jazyk, že u něho je dosaženo toho, po čem toužíme, aby totiž jak Slovák, tak i Čech dobře rozuměli psanému i mluvenému jazykovému projevu příslušníků druhého národa v republice. Pasivní zvládnutí jazyka druhého národa je pro naše poměry, zvláště pro současnou etapu vývoje, zcela postačující.

Vraťme se k naší konfrontaci. Zatímco český text v obou formách čte 72 % Slováků, na české straně je to 41 %, a to ještě s výhradami, protože převážná většina českých studentů udává, že sice slovenskou literaturu v obou formách čte, ale raději čte překlad. Jen u malého počtu studentů se setkáváme s případy, při nichž český

student udává, že si při čtení slovenského textu neuvědomuje, že čte v jiném jazyce než v mateřském. u slovenského čtenáře (studenta-vysokoškoláka) je to téměř samozřejmostí.

Jaké jsou příčiny toho stavu? Jak to, že Slovák čte více česky než Čech slovensky? Jak to, že Slovák rozumí dobře jazyku českému a Čech rozumí slovenskému jazyku hůře?

Ponechme stranou důvody historické.

Slovenští studenti svůj přirozený vztah k českému jazyku odůvodňují potřebou a zvykem. Především potřebou. Slovenský student užívá jako vydatného doplňku a mnohdy i jako jediného pramene vedle odborné literatury psané mateřským jazykem literatury české. České učebnice a česká skripta jsou pro slovenského studenta častějším objektem studia, než je tomu v opačném smyslu u studenta českého. Další mohutný vliv na slovenské jazykové povědomí vykonávají podle ankety moderní sdělovací prostředky, jako je rozhlas, televize a kino, zvláště u mladé generace. a z tohoto souvislosti nelze vylučovat ani působení moderních českých šlágrů.

„Veľa sa dnes spieva českých tanečných piesní, pretože majú lepšie texty ako naše.“ (19 let, dívka)

Přirozeným jevem je česká kniha v slovenské rodině. Od malička se učí příslušník slovenského národa chápat krásu českého slova na pohádkách a povídkách Boženy Němcové.

„... ale už od detstva sme predsa v stálom styku s češtinou. Či je to už v rozhlase, televízii, novinách, učebnej literatúre, knihách atď. Osvojenie češtiny Slovákoví nerobí veľké ťažkosti.“ (18 let, dívka)

Ve srovnání s příslušníkem slovenského národa, u něhož porozumění českému slovu je samozřejmou záležitostí, nad níž se nikdo nepozastavuje, je příslušník českého národa ve velké nevýhodě.

Druhá otázka: *Stačí ti k čtení českého textu to, čemu ses naučil ve škole? Jak ses učil českému jazyku ve škole?*

Z odpovědí studentů vyplývá, že čeština slovenskému inteligentovi nečiní téměř žádné potíže, až na texty odborné. Seznámení s českým jazykem závisí na celkové povaze slovenských poměrů v oblasti kulturní stále více než na škole. Znalosti

českého jazyka získané ve škole jsou asi na takové úrovni jako znalosti slovenského jazyka získané na českých školách. Záleží na učiteli, jak ovládá jazyk druhého národa a jaký poměr má k vztahu obou národů.

„V škole sme sa český jazyk neučili. Po česky však čítam rada, ved' čeština a slovenčina sú tak príbuzné, že na dorozumenie a čítanie po česky netreba osobitné učenie. Podľa môjho názoru sa na Slovensku číta veľa česká literatúra.“ (18 let, dívka)

Z ankety rovněž vyplývá sebevědomí slovenského člověka nad hodnotami vlastního národa, zvláště co se týče literatury, již mnozí dotazovaní srovnávají s bohatstvím české literatury. Téměř v každé odpovědi se však ozývá podiv nad tím, že z české strany nejsou slovenské hodnoty oceňovány tak, jak by si vzhledem k svému významu zasluhovaly.

„V škole sme čítali pár českých úryvkov a mne to stačí. Čeština je zrozumiteľná tak Slovákom ako slovenčina Čechovi. Horšie je, že Čech po slovensky nevie ani základné výrazy. Všetci Slováci česky rozumejú a vedia i rozprávať, ale je dosť smutné, keď niektorý Čech povie Slovákom, že mu nerozumie.“ (18 let, dívka, která z uvedených důvodů čte českou literaturu ve slovenském překladě, ale která přitom tvrdí, že stejně jako ostatní Slováci i ona dobře rozumí česky)

Třetí otázka: *Co by podle tvého názoru bylo třeba činit, aby Slovák dobře četl česky?*

Ve svých odpovědích slovenští studenti vyslovují jednak podiv nad takovou otázkou, považují ji za zbytečnou, jednak se proti ní ohrazují. Za zbytečnou ji považují z toho důvodu, že téměř pro žádného Slováka (ani pro průměrného občana) není problém rozumět česky a číst v tomto jazyce.

„Preto, aby som porozumel češtine, nemusím vôbec poznať pravopis a ostatné veci, lebo čeština a slovenčina sú slovanské jazyky blízke veľmi jeden druhému.“ (19 let, hoch) *„Podľa môjho názoru, preto aby Slovák vedel dobre čítať po česky, netreba nič robiť, pretože to nie je nič zvláštneho naučiť sa češtinu.“* (19 let, dívka)

Ovládání českého jazyka se u některých Slováků považuje za samozřejmost v duchu kollárovskeho slovanství⁵⁴.

⁵⁴ [Ján Kollár (1793–1852), slovenský básnik, spisovateľ, jazykovedec, byl významným představitelem a zastáncem panslavismu, ideologie usilující o kulturní a politické sjednocení všech slovanských národů, ve svých dílech vyjadřoval myšlenky slovanské vzájemnosti a bratrství]

„Ak vie človek nejaký cudzí jazyk, stáva sa dvojnásobným človekom. To platí aj o češtine. Inteligenciou každého človeka slovenského národa by malo ovládať alebo poznať slovanské jazyky, tobôž český.“

Slovenští studenti se ohrazují proti otázce z důvodů citových, důvodů malého národa, který se cítí „ohrožený“ nápirem svého staršího bratra. Citové důvody při posuzování vztahů mezi Čechy a Slováky berou na sebe často roucho nacionální obrany, národního štítu proti převažujícímu vlivu českému.

„Ja si myslím, že na to, aby Slovák dobre čítal po česky, sa dá jednoznačne odpovedať, že teraz každý Slovák ovláda češtinu pre svoju potrebu natoľko, že si môže prečítať hocktorú českú knihu v originále a že jej porozumie. No mnohým Slovákom sa natíska otázka, či by Čech porozumel slovenskej literatúre podobne jako Slovák rozumie českej literatúre. Viem sama z vlastnej skúsenosti, že je to poslabšie. Myslím, že český učiteľ by mal Slovenčinu ovládať... Myslím, že slovenská literatúra je pekná a že sa úplne svojím bohatstvom vyrovná českej literatúre. Veľmi ma zarmúti to, keď nedostanem od školách českej národnosti žiadnu odpoveď, keď sa ho opýtam na takých veľikánov slovenskej literatúry, ako bol Sládkovič a Chalupka. Bola by som rada, keby to urobila táto anketa medzi českými študentami a rada by som si vypočula ich názory.“
(19 let, dívka)

„Myslím, že po tejto stránke netreba robiť žiadne opatrenia. Žijeme v jednom štáte a je hanba, keď Slovák nerozumie po česky a Čech po slovensky.“ (19 let, dívka)

Z odpovědí na poslední otázku lze vyvodit závěr, že slovenští studenti dobře chápou význam českého jazyka pro slovenskou kulturní oblast. Ani jedna odpověď netvrdí, že by znalost českého jazyka byla pro Slováka zbytečnou.

Slovenská kultura tradičně čerpá z české studnice, existuje však přesvědčení – a z odpovědí to je zřejmé – že vývoj slovenského duchovního života dosáhl takového stupně, že by k této situaci měl být brán zřetel i na druhé straně. Nespokojenost ve slovenské veřejnosti vzniklá z rozporu mezi skutečným stavem a možnostmi, které je slovenská duchovní oblast schopna poskytovat.

Za nejdůležitější prostředek, který slovenského člověka seznamuje s českým slovem, se v anketě považuje škola. Škola je místem, na němž se kladou základy pro další samostatné studium. Studenti si představují, že by se jim dostávalo vědomostí a znalostí o českém jazyce a literatuře nikoliv ve zvláštních hodinách českého jazyka, nýbrž ve zkvalitněné výuce v rámci slovenského jazyka, jak je tomu dosud.

Dotazovaní správně postřehli, že pro učení druhému slovanskému jazyku je jak pro Slováka, tak i pro Čecha velmi důležitý praktický výcvik ve výslovnosti. Učitelé by podle názoru studentů měli ukládat více jazykových cvičení ve čtení, hlavně tzv. povinnou četbu z české literatury, a sami by měli dobře ovládat výslovnost jazyka. Největší důraz se klade na praxi – čtení českého textu.

„Trebá čítať, čítať a zase čítať.“ (18 let, hoch)

„Viac čítať české texty, knihy, časopisy. Ale aj Česi by mohli venovať pozornosť slovenským knihám a jazyku. Vedia toho menej ako my.“ (18 let, dívka)

Jako pomůcky pro dokonalou výslovnost se doporučuje magnetofon, gramofonové desky a hlavně dobrý učitel, pokud možno učitel české národnosti a z druhé strany zase učitel slovenské národnosti. Ideální by bylo, kdyby pro o tento způsob učení bylo možno využít akce družby mezi českými a slovenskými školami. Učitelé jazyka by se po tu dobu, po kterou by byli zaměstnání na škole, s níž mají družbu, následky a přímým vyučováním naučili jazyku druhého národa anebo aspoň s ním natolik seznámili (s jeho výslovností a slovní zásobou), že by byli schopni získané znalosti dobře uplatňovat v praxi.

Více než v českých zemích uplatňuje svou působnost na Slovensku rozhlas a televize. Vliv rozhlasu a televize má v oblasti upevňování vztahů mezi oběma národy ještě důležitější funkci než tištěné slovo. Zvuk v rozhlase a televizi totiž svým častým opakováním upevňuje stopy ve vědomí a zvyká ucho na systém. Snad si to ani neuvědomujeme, ale telekomunikační prostředky učinily pro vzájemné sblížení obou jazyků více než všechny ostatní instituce dohromady, školu nevyjímaje. Zajímavé relace v slovenském vysílání (sportovní, divadelní) sledují i příslušníci českého národa.

„Myslím, že netreba nič robiť, pretože češtinu počúvame denne z rozhlasu, televízie, v knihách a tak sa nám úplne vžila, že niekedy ani nepostrehnem, že je to čeština, a prijímam to jako niečo, čo mi je známe a blízke. Viac by bolo treba robiť pre to, aby sa Česi naučili (nie lepšie, pretože vôbec nevedia) po slovensky.“ (19 let, dívka)

S většími potížemi se slovenští studenti setkávají v českém textu odborném. Je pravda, že se část slovní zásoby obou jazyků značně liší, a tento rozdíl se ještě zvětšuje v odborném jazyce. Anketa podává důkazy, že větší rozdílnost mezi terminologickou soustavou slovenskou a českou může být překážkou dobrému porozumění druhému jazyku.

„K čítaniu mi to stačí, až na niektoré odborné výrazy, ktoré sa tam vyskytujú.“
(19 let, hoch).

„Ako kedy. v umeleckej literatúre stačí, v odbornej nie.“ (19 let, dívka)

Závěr

Naše stať jako část rozsáhlého průzkumu Jak čte Slovák českou literaturu si kladla za úkol získat obraz o tom, jak zná Slovák-vysokoškolský student český jazyk, čte-li českou literaturu v originále, v překladě nebo nezáleží-li mu na tom, v jaké podobě českou knihu čte. Dále se naše stať zabývala otázkou, jak vypadá vyučování českému jazyku na slovenské škole, a konečně jak se zkoumaní studenti dívají na vztah Čechů a Slováků z hlediska jazykového a co pro jeho zlepšení ze své zkušenosti navrhuji. Názory slovenských studentů byly někde konfrontovány s názory českých studentů.

Analyzovaný materiál ukázal, že zatímco českému studentovi (a českému člověku vůbec) slovenský jazyk činí jisté potíže, u Slováka je pasivní znalost českého jazyka zcela běžná. Slovenský student čte český text tak jako svůj vlastní. Slovenská kultura využívá ve větší míře českého písemnictví než česká kultura písemnictví slovenského. Češi tu mají co dohánět.

DISKUSE

Nechut' k poezii klasiků?

S. SÍBRTOVÁ, ZDŠ Praha 5

Některé závěry v úvaze V. Justla⁵⁵ *Od vzpomínek k teorii a praxi* (ČJL 7, str. 289) asi překvapily nejednoho češtináře a přinutily ho k zamyšlení, jsou-li podklady pro tyto závěry dost reprezentativní. Cituji: „Proč se stále píší obsahy básní... proč se vůbec mají psát úkoly o četbě poezie?...“

Kde se píší obsahy básní? Odkud pramení názor, že poezie klasiků je ve škole jen povinnou četbou a že si mládež oblíbí klasiky teprve při jejich aktualizované interpretaci ve *Viola*⁵⁶? Možná, že čtenáři, pro něž je kontakt se žáky právě

⁵⁵ [Vladimír Justl (1928–2010) byl český literární historik, editor a publicista, po mnoho let také ředitel divadla Viola]

⁵⁶ [Divadlo Viola bylo založeno v roce 1963, nabízelo tvůrčí svobodu, zaměřovalo se na komorní dramatická představení, literární večery a autorská čtení]

prostřednictvím poezie věci samozřejmou, mluví o svých zkušenostech jen úsporně: nač rozhajňovat slova o věcech samozřejmých? Může ovšem vzniknout zkreslený obraz o práci češtinářů s poezií, jsou-li generalizovány především příklady negativní.

Uvedu několik přímých zkušeností s poezií klasiků ve škole, především u žáků 8. a 9. výběrové třídy. Dříve však ještě jeden citát z článku s. Justla: „Vrátit mladým lidem důvěru v povinné autory... je nadlidský úkol.“ Při vší úctě k titánským úkolům se mi v této souvislosti vybaví nikoli Viola, ale strohé prostředí třídy, dokonce bez „klidu večera a lampy u křesla“. Probírá se jeden z povinných klasiků, například Neruda. Není přirozeně bez významu, do jaké míry je ten či onen klasik češtináři blízký, nikdo by se jistě neodvážil tvrdit, že vzbudí stejný zájem o všechny klasiky. Žáci se v úvodní hodině seznámí s jednou básní z *Písní kosmických* nebo i jiné sbírky, buď poslechem, nebo jen soustředěným tichým čtením a zamyšlením nad textem; krátce se dozvedí o dobové situaci a prostředí, z něhož autor vyrůstal, i o další básnické tvorbě. Tu a tam se již objeví zájem, podložený vlastní četbou žáků nebo setkáním s básníkem v minulých třídách. Nyní nastává důležitý okamžik: podnítit v žácích touhu po vlastním hledačství, po objevování neznámé pevniny v moři poezie. s dostatečnou časovou lhůtou je uložen úkol: pročti si některou z Nerudových sbírek, najdi v ní báseň, která je ti blízká a které by ses rád naučil, zamysli se nad ní a přednes ji tak, jak jsi ji sám pochopil. v pásmu z Nerudovy básnické tvorby, kterému je věnována určená hodina (češtinář přirozeně pohovorem se žáky zjistí, které básně si připravují, popřípadě sám doplní jejich výběr), vystoupí všichni žáci s připravenou ukázkou. Přednes nebude jistě ve všech případech dokonalým interpretačním uměním, zato však výběrem i přednesem uplatní každý žák svůj osobitý přístup k věci; ve třídě je v těchto hodinách zvláštní atmosféra a žáci určitě nemají pocit, že se jim cokoli vnucuje.

Neméně mě překvapilo tvrzení, že Bezručovy *Slezské písně* „jsou zprofanované u všech generací“. Praxe mi totiž potvrdila pravý opak: síla, která pramení z Bezručových veršů, vzbuzuje u většiny žáků emocionální zaujetí i živý ohlas. Po odporu ke klasikovi ani památky.

Zajímavý byl zážitek v hodině věnované pásmu z tvorby rovněž „zprofanovaného“ básníka S. K. Neumanna v 9. třídě. Žáci se v samostatném výběru zaměřili především na osobní a přírodní lyriku, společenská lyrika zůstala zcela

v pozadí. Zkušený češtinář jistě nezaváhá a ponechá básníkovi profil, který je žákům blízký, jen k dokreslení se zmíní o ostatní tvorbě.

Recitační soutěž, která se na naší škole každoročně pořádá, je svátečním zážitkem pro všechny účastníky. Výběr autorů je pestrý, od „nenáviděných“ klasiků až po současnou poezii, recitátoři přednášejí se zaujetím i s osobitým přístupem, vlastně by to měla být spíše chvilka poezie než soutěž.

Pokud tedy jde o poezii klasiků, třeba i povinnou, praxe ukazuje, že odpor k ní není tak všeobecný, jak z uvedeného článku vyplývá. Obávám se však, že onen nadlidský úkol se zpřístupňováním poezie klasiků ve Viole mí líc i rub. Snad z každého klasického díla se dá udělat atraktivní zážitek i pro méně ochotné nebo neochotné konzumenty poezie. Zůstává však otázka, co zbude z charakteru původního díla, jestliže se aktualizací posune do zcela jiné roviny.

Z tohoto hlediska setkání s klasikem v klasické podobě ve strohém školním prostředí přece jen má svůj velký užitek, i když ohlas nemusí být jednoznačně masový. Ale o to snad ani nejde.

Z PRAXE NAŠICH ŠKOL

Dětské knihy na zvláštní⁵⁷ škole

Milada TICHÁ, Olomouc – Řepčín

I když vedoucí činností zvláštní školy je pracovní vyučování, i když větší část našich absolventů chodí raději do biografu než do knihovny, patří hodnotná dětská literatura k účinným pomocníkům učitele. Pomáhá utvrzovat poznatky dětí z přírody i ze společnosti, působí kladně na rozvoj myšlení i řeči žáků. Zájem o dobrou četbu musí být neustále vzbuzován (výstavkami, besedami, besídkami atd.). Největší úkol má samozřejmě učitel mateřského jazyka.

Je-li nutný pečlivý výběr četby pro děti na normálních školách, tím pečlivější musí být výběr četby pro děti ze zvláštních škol. Vybraná četba, doporučená žákům, musí nejen odpovídat zájmům čtenářů, ale i zásadám srozumitelnosti (aby žáci ději rozuměli, aby doporučované knihy, pokud je to možné, odpovídaly jejich znalostem i duševní úrovni). Nerozumějí-li žáci ději, odkládají knihu nedočtenou, což má za

⁵⁷ [zvláštní školy již neexistují, dnes jsou to speciální školy]

následek i snížení zájmu o čtení. Žák normální si méně známé výrazy domyslí, význam neznámých najde, ale naši žáci postrádají trpělivost, u ničeho dlouho nevydrží.

Z těchto důvodů byl prováděn na škole průzkum zájmů žáků, ačkoliv u našich žáků není stoprocentní jistota, že čtenářské zájmy dneška budou u jednotlivců i čtenářskými zájmy zítřka. Dalším problémem je i možnost ovlivnění vyspělejšími jedinci. Přesto se domnívám, že takový průzkum na více školách by mohl mít kladný vliv na školní knihovny na zvláštních školách, aby místnosti knihovny zaplňovaly jen takové dětské knihy, které děti čtou, poněvadž jim rozumějí, poněvadž jsou jim dějově i slovozně blízké. Pak jistě můžeme počítat s tím, že se stanou nejen zdrojem zábavy a poučení, ale i jednou z vhodných náplní volného času, který nám dělá tolik starostí.

V první a druhé třídě zvláštní školy děti (až na výjimky) samostatně nečtou. z tohoto důvodu jsou (byly a zřejmě i budou) žákům předkládána leporela a různé drobné obrázkové knihy, určené předškolním dětem. Tyto nejmenší děti jsou vděčnými posluchači pohádek a říkanek, většinou upravených učiteli tak, aby děti rozuměly.

Ve třetí a čtvrté třídě jsou opět nejoblíbenější jednoduché pohádky (dějově i slohově), určené nejmenším čtenářům, zásadně výrazně barevně ilustrované, pokud možno krátké, jednající o pohádkových princeznách, rytířích, čertech nebo zvířatech s lidskými vlastnostmi.

V páté až deváté třídě se již rozlišují zájmy o jednotlivé útvary, proto výsledky předkládám v procentech.

Na jednotlivé otázky odpovídalo v pátých třídách 43 žáků, v šestých třídách 44 žáků, v sedmých třídách 45 žáků, v osmých třídách 17 žáků, v devátých třídách 26 žáků. Celkem odpovídalo 175 žáků zvláštní školy v Olomouci – Řepčíně.

Třída	5.	6.	7.	8.	9.	Celkem
Anketa „Co čteš raději“:						
pohádky	90,0 %	76,7 %	44,0 %	5,8 %	7,6 %	55,8 %
povídky	-	12,7 %	12,0 %	5,8 %	7,6 %	7,5 %
básně	-	-	-	-	-	-
příběhy	10,00 %	10,6 %	44,0 %	88,4 %	84,8 %	36,7 %
Anketa „Co máš raději“:						
číst sám	23,0 %	13,2 %	95,6 %	88,4 %	96,2 %	51,3 %
poslouchat	77,0 %	86,8 %	4,4 %	11,6 %	3,8 %	48,7 %

Anketa „O čem čteš nejraději“:						
o zvířatech	6,9 %	26,4 %	33,0 %	58,0 %	20,2 %	25,6 %
o lidech	9,2 %	24,2 %	27,2 %	5,8 %	38,0 %	22,8 %
bez vyhraněného zájmu	83,9 %	49,4 %	39,8 %	36,2 %	41,8 %	51,6 %
Anketa „Mám rád příběhy krátké, nebo dlouhé, raději čtu příběhy pravdivé, nebo vymyšlené“:						
příběhy						
krátké	90,0 %	64,8 %	13,3 %	5,8 %	20,2 %	46,2 %
dlouhé	10,0 %	35,2 %	86,7 %	94,2 %	79,8 %	53,8 %
pravdivé	-	56,0 %	70,0 %	88,4 %	92,4 %	54,2 %
smyšlené	100 %	44,0 %	29,6 %	11,6 %	7,6 %	45,8 %

Tab.7: Čtenářství žáků zvláštní školy

Průzkum s literárními texty více či méně ilustrovanými jasně prokázal, že i starší žáci raději sáhnou po knize pěkně ilustrované, s výraznou a barevnou obálkou a že také nadpis knihy nebo příběhu zvyšuje zájem o knihu, působí na zvědavost dětí. Toto se ovšem nedá generalizovat, poněvadž někteří žáci jsou ovlivněni předchozí besedou o knize nebo je jejich zvědavost podnícena filmem, takže mnozí starší žáci sáhnou i po knize méně ilustrované.

Barevné ilustrace se zlidštěnými kresbami zvířat i věcí jsou více vyhledávané než jednobarevné nebo vícebarevné kresby realistické.

Pro větší citovost a nekritičnost dětí zvláštní školy musíme ještě více respektovat názor V. Stejskala (Cesty současné literatury pro děti) než na ZDŠ:

„Umění pro děti musí důsledně respektovat dětskou mentalitu, dětské zájmy. Nesmí předčasně ničit, co je na dětství cenné a neopakovatelné: naivitu a bezprostřednost citu, potřebu volnosti a družnosti, důvěřivost a velkomyslnost.“

Vedle sníženého intelektu má mnoho našich žáků nevhodné rodinné prostředí, proto nejen školní práce, ale i práce s literaturou je mnohem komplikovanější než na ZDŠ. Vedle přípravy na praktické povolání je nutno dosáhnout, aby se žáci mohli i dobře společensky uplatnit po absolvování školy, aby z nich vyrostli pořádní lidé. k dobré společenské adaptaci je zapotřebí, aby se žáci naučili dobře vyjadřovat, měli dostatečnou slovní zásobu, naučili se (pokud možno) i logicky vyjadřovat. Toto je jeden ze závažných důvodů, pro které je nutná propagace dobrých dětských knih i mezi mládeží na zvláštní škole.

Etapová schémata poznávání mluvnických jevů a systémových vztahů

Rudolf DRLÍK, Vsetín

Srovnal jsem výsledky mnohých průzkumů gramatických a pravopisných znalostí žáků 6.–12. ročníku se zkušenostmi z dlouholeté vlastní praxe a hledal jsem příčiny, proč mají tyto znalosti poměrně nízkou úroveň. Došel jsem k závěru, že nedostatečně zdůrazňujeme systémové vztahy mezi jazykovými jevy a málo využíváme tzv. obtížnějších případů při poznávání mluvnických jevů a vztahů – také při jejich procvičování.

Mluvnické a pravopisné učivo je rozptýleno v několika učebnicích. Příruční gramatiky – *Stručné mluvnice* – se v 6.–8. ročníku nevyužívá vždy v potřebné míře (a bylo by potřeba jí užívat zvláště po redukci počtu vyučovacích hodin v 7. ročníku!); ani v devátých ročnících ji nemívají všichni žáci, takže dochází k situaci, že v mnohých školách se základní poznatky zbytečně diktují nebo opisují. Žáci bývají málokdy vedeni k tomu, aby si informace vyhledávali, samostatně studovali, opakovali a shrnovali, ačkoliv *Stručná mluvnice česká* poskytuje k tomu velmi mnoho příležitostí.

Nedostatky jsou i v samé struktuře učebnic:

A. Učivo v učebnicích českého jazyka, ve *Stručné mluvnici*, v *Pravidlech českého pravopisu* a ve *Cvičebních textech pro 8. a pro 9. ročník* není řaděno shodně a poučky nejsou shodně formulovány; tím se poznání a utvrzení systémových vztahů velmi ztěžuje.

Jsem přesvědčen, že by se osvědčila jednotná učebnice mluvnice, pravopisu a slohu pro 6.–9. ročník, v níž by návaznost systémových vztahů byla zdůrazněna jednak obvyklým dělením soustavným (paragrafy, písmeny atd.), jednak tříděním desetinným (např. podle systému, kterého použil V. Šmilauer ve své *Novočeské skladbě*), samozřejmě i využitím různých typů sazby a různých barev. Důležité je, aby shodného označení a třídění používaly i cvičební texty pro jednotlivé ročníky – s úkoly diferencovanými – i texty pomocné (např. sbírky diktátů). v takových učebnicích by se žáci snadněji naučili vyhledávat informace a ověřovat výsledky, k nimž došli progresivními pracovními postupy.

B. Učebnice by měly obsahovat grafická znázornění a shrnující schémata, zkrátka „přehledné tabulky hojně užívané, ale zhotovované převážně učiteli samými“,

jak upozorňuje J. Spal v článku *K problematice učebnic českého jazyka* pro 6.–9. roč. (ČJL 18, s. 263).

K těmto tabulkám rozhodně patří etapová schémata, jimiž shrnujeme dílčí poznatky, které žáci postupně získali v řadě lekcí v různých ročnících. Schémata upravená jako tabulky zdůrazňují základní systémové vztahy a vedou myšlení a poznání žáka malými kroky od etapy k etapě ke správnému výsledku – a postupně i k automatizaci myšlenkových pochodů.

Podnětem k sestavení těchto schémat mi byly pokyny k formulaci pouček, které uvádí Karel Svoboda v *Metodice vyučování českému jazyku* pro 2. cyklus (SPN 1965, s. 68) takto: „Žák má být veden k tomu, aby složitý jazykový jev poznával postupně krok za krokem. To vyžaduje:

1. aby jednotlivé kroky mu byly výrazně vyznačeny,
2. aby se znaky nepodstatné oddělily od znaků podstatných,
3. aby se žák učil pozorovat a analyzovat jazykový jev ve stejném sledu při jeho výkladu i procvičování.“

Ke složitým myšlenkovým výkonům musíme počítat: určování slovních druhů, určování vzorů podstatných jmen, třídění sloves, časování sloves v obou rodech, rozbor (větný a slovní) věty jednoduché, rozbor (a tvoření) souvětí. Proto pokládám za vhodné, aby se zařadila do učebnic právě tato schémata. Můžeme jich pak používat k základní orientaci při výkladu, k procvičování, i jako návodů a vzorů při všestranných jazykových rozborech. Předpokládá se ovšem, že nám budo u pomáhat objasňovat hlavně případy méně snadné, to znamená ty, které mohou žáky mást, neboť „... je třeba nedávat při procvičování stále jen případy jasné, nýbrž zařazovat právě případy obtížnější, všímat si jevů, u nichž se uplatňuje interference, aby si tak žáci učivo ujasňovali... Dobré ovládnutí hraničních případů je zárukou spolehlivého ovládnutí případů běžných...“ (J. Kvita, V. Styblík aj., *Výsledky vyučování českému jazyku*, ČJL 17, s. 16).

Na závěr uvádím jako příklad jedno etapové schéma. Pro nedostatek místa není možno otisknout další.

Etapa:		I.	II.	III.
Vzor rodu		končí: v 1. pádě jednotného čísla samohláskou souhláskou		v 2. pádě j. č. koncovkou
mužského	životného		tvrdou: pán měkkou: muž	-a -e
	neživotného		tvrdou: hrad měkkou: stroj	-u, les-a -e
		předsed-a soudc-e		
ženského		píseň kost		-ě (-e) -i
		žen-a nůš-e (-ě)		
středního		měst-o moř-e		
		kuř-e		-ete
		staven-í		

Tab. 8: Etapové schéma určování vzorů podstatných jmen

DOTAZY

Rozdíly v souvětích podle obsahů vět

Dotaz: Je správné při probírání učiva o souvětí také určovat druhy souvětí podle obsahu, v souvislosti s tím, z kterých druhů vět je souvětí složeno (tedy např. souvětí oznamovací apod.)?

Odpověď: Podle obsahu rozlišujeme věty oznamovací, tázací, rozkazovací a přací (tyto dva posledně jmenované druhy se také souhrnně označují jako věty žádací) a podle dalšího hlediska pak některé z nich označujeme jako zvolací.

Je přirozené, že z těchto druhů vět se skládá i souvětí. Např. souřadné souvětí *Byli bychom vás navštívili, ale měli jsme málo času* se skládá ze dvou vět oznamovacích, také podřadné souvětí *Bratr mi odepsal, že nebude moci přijet* se skládá ze dvou vět oznamovacích.

Složitější jsou už ty případy, kdy je na řídící větě oznamovací závislá vedlejší věta tázací, např. *Ptal se nás, kdo z nich nám může říci něco bližšího*, nebo naopak kdy

je na řídicí větě tázací závislá vedlejší věta oznamovací, např. *Jak vás mám ujistit, že o té věci nic bližšího nevím?*

V souvislosti s tím, že vedlejší věta vlastně vyjadřuje větný člen věty řídicí, mají takováto souvětí jako celek takový charakter, jakého je věta hlavní – podle toho také píšeme za prvním uvedeným souvětím tečku (mohli bychom mluvit o souvětí oznamovacím) a za druhým otazník (můžeme mluvit o souvětí tázacím).

Avšak některá souvětí bychom takto jednotně jako celek charakterizovat vůbec nemohli. Např. v souvětí *Já tady zůstanu, ale ty jdi pryč* je první věta oznamovací a druhá rozkazovací, v souvětí *Jdi domů a já přijdu za chvíli za tebou* je tomu obráceně, v souvětí *Já bych to také dokázal, ale proč bych to dělal?* je první věta oznamovací a druhá tázací, v souvětí *Pokusíme se o to a kéž z toho vzejde prospěch* je první věta oznamovací a druhá přací, v souvětí *Ať se ti tam dobře daří a brzy se ozvi* je první věta přací a druhá rozkazovací atp.

Souvětí podle druhů obsahu tedy netřídíme (i když by se některé jednotlivé případy takto označit mohly).

Vlastimil Styblík

ROZHLEDY

System vyučování slohu u J. A. Komenského

Vladimír STANĚK

O názorech J. A. Komenského na vyučování slohu pojednal v hlavních rysech J. Hubáček a předtím se jich už dotkla D. Votrubová. Chtěl bych výklad těchto autorů doplnit stručnou poznámkou o tom, jak si Komenský představoval systém vyučování slohu.

Pro vyučování kterémukoli jazyku stanovil Jan Amos Komenský v XXII. kapitole *Didaktiky velké* čtyři období: dětské, chlapecké, jinošské a mužné. Pro každé toto období vytkl cíl, kterého je třeba dosáhnout; tyto cíle zahrnují i požadavky stylistické (jak je zvláště patrné v *Didaktice české*): 1. v období dětském se má žák vyjadřovat jakkoli; 2. v období chlapeckém je cílem vyjadřovat se „vlastně a pravě“ (= správně); 3. období jinošské má za úkol vyjadřovat se „ozdobně a krásně“ (tj.

naučit se užívat hlavně tropů a figur); 4. v období mužném jazyková a slohová výchova vrcholí vyjadřováním „mocným a pronikavým“ (= působivým a přesvědčivým). Stručný nástin systému vyučování slohu pak Komenský podává v tzv. *Rozpravě k Vratislavským*. Je to spis, v němž Komenský v r. 1637, kdy ve Vratislavi chtěli zavést do svých škol *Předsíň Brány jazyků* (Januae linguarum reseratae Vestibulum) a *Bránu jazyků* (Janua linguarum reserata), vyložil, jak je třeba ve školách užívat těchto knih, aby se jimi dosáhlo žádoucího cíle. Tento systém se sice týká vyučování jazyku latinskému, ale lze předpokládat, že by Komenský stejným způsobem vyučoval slohu i v jazyce mateřském.

Komenský chce postupovat podle „stupňů slohu“ pěstovaných v době obnoveného humanismu. Nejprve chce učit „slohu dopisovému“ (stylum epistolarem), všednímu životu nejbližšímu. Tento sloh je sice běžný a nedbalejší, avšak přece čistý a plynulý. Žáci si mají osvojit různé pozdravy, žádosti, poděkování, dopisy. Druhým stupněm je „sloh historický“, tj. sloh vyprávěcí. Je to sloh dějepisných vypravování, ale i bajek, podobenství apod. Tento sloh, jak říká Komenský, zvedá se již poněkud výše a je vypracován s větší pílí. Třetí stupeň, „sloh řečnický“, je od obyčejné prózy dosti vzdálen a vyžaduje již různých ozdob a zvláštních větných útvarů. Žáci si z římských řečníků osvojí rozmanité vzory úvodů, vypravování, důkazů, přechodů, závěrů atd. Čtvrtým stupněm je „sloh básnický“; žáci mají různá témata vyjadřovat řečí vázanou. Doplněním praxe v těchto čtyřech stupních měla být práce s frazeologickým slovníkem, který by poučoval o tom, jak latinská slova obměňovat (synonymy, opisy, tropy apod.).

System slohového výcviku, jak jej naznačuje Komenský, je na svou dobu stejně průkopnický jako jeho ostatní názory na jazykové a slohové vyučování. Je třeba si na závěr této poznámky jen povzdechnout, že se slovníku, který měl na mysli Komenský (ovšem českého a moderněji pojatého), nedočkali žáci našich škol ani do šedesátých let 20. století.

LITERATURA

O věci triviální

Při vyučování českému jazyku sledujeme cíle vytčené osnovami, ale neměli bychom zapomínat na běžné, kdysi zcela samozřejmé věci. Mním mezi jiným úpravu

žakovských písemností. Ta je v současné době na velmi nízké úrovni. Dlouhá léta jsem myslel, že je to zjev náhodný, individuální, ale časem jsem se přesvědčil, že je to jev obecnější povahy; nebylo by proto správné o něm mlčet. Chtěl bych v této své poznámce upozornit na některé nedostatky v žakovských písemnostech. Opírám se o zkušenosti svých bývalých učitelů i o zkušenosti vlastní. Moji profesori příkládali úpravě a písmu svých žáků velkou důležitost a nikdy se ani na vyšších, středních školách nevymlouvali, že jim péče o ně nepřísluší a že je to věc nižších typů škol.

Naši učitelé vyžadovali od žáků ve své třídě jednotný formát i úpravu školních sešitů. Vedli žáky k jednotnému označení štítků na sešitech a dbali, aby sešit nesloužil k ničemu jinému, než k čemu byl určen. Každé školní cvičení museli žáci číslovat. Bylo to vhodné pro ně, aby věděli, zda v sešitě něco nechybí a kolik cvičení – např. nemocí – zameškali. Bylo to užitečné i pro učitele a inspektora, kteří tak snadněji získali přehled o úplnosti sešitu a o systematickosti učitelovy práce. v sešitě jsme musili zachovávat přiměřený okraj, aby byl zápis přehlednější. Na okraj proti číslu cvičení se psávalo datum, při zpětné opravě učitelově, při namátkové kontrole minulých cvičení mohl žák na okraji provést opravu. Jinak jsme si tam dělali individuální poznámky, vypisovali přehledná data, výklady cizích termínů, synonyma ap. Pod číslo cvičení ob řádek se psalo téma cvičení (hodiny, tematického celku), a to vždy, i když se do sešitu nic nezapisovalo. Tak číslo a datum souhlasilo se záznamem hodiny v třídní knize. Naši učitelé dbávali, aby sešit byl úzkostlivě čistý, aby se z něho nevytrhávaly listy, aby to byl skutečně sešit a aby si ho žák vážil a dával si na něj pozor. Ztráta sešitu bývala vždy podezřelá a bývala srovnávána se ztrátou účetních knih. Dnes se namnoze pokládají tyto požadavky za pedantství, zejména mladí učitelé jimi pohrdají, ale my starší víme své. Byla to výchova ke kázni a pořádku. Měl jsem příležitost nahlédnout i do sešitů z jiných typů škol. Jejich úroveň zajisté závisí na požadavcích učitele, ale vcelku možno říci, že v jejich úpravě vládne naprostá nejednotnost, ba anarchie.

Totíž bychom mohli říci i o tom, jak žáci do sešitů píší. Pro mnohé není vůbec samozřejmé, aby psali tmavým inkoustem, používají dokonce i červeného inkoustu a červených tužek, stejně jako někteří učitelé opravují jejich práce čímkoli. Necháváme žáky psát pouze náplní do propisky, tupými plnicími pery, krejóny tvaru tyčové elektrické svítilny, tužkami a propiskami. Místo abychom jim doporučovali zvykat si na jeden druh psacího náradí, necháme je střídat písátka nejrůznějšího tvaru

a váhy. z výchovných důvodů má učitel vyžadovat obvyklý způsob psaní a čitelnost. Ale žáci si přinášejí na odbornou školu četné zlozvyky, které nepochybně svědčí o tom, že jim je učitelé trpí a že je důsledně nepotírají. Uvedu jen nejběžnější: Místo kroužku dělají žáci zhusta tečku, při psaní začínají každé písmeno tak, jako by stálo na začátku slova, nespojují písmena, oddělují části slov mezerami stejné velikosti, jaké děláme mezi slovy, nerozlišují velká a malá písmena, znaky s-z, e-c-r, tečku a čárku, spojují čárku s písmenem ap. Každý rok se setkávám s novým případem naprosté nečitelnosti písma. Při čtení zápisků se ukazuje, že žáci nedovedou přečíst vlastní text ani na konci hodiny, neřkuli po delším čase. Přitom jde o žáky poměrně nadané.

Mohl bych pokračovat dále, lépe však bude zamyslet se nad příčinami. Učitel, který musí učit češtině v řadě tříd, sotva může systematicky a důsledně kontrolovat žákovské písemnosti. Přesto však nás neopravňuje k tomu, abychom žákům trpěli nedbalé a neúpravné psaní. (Nepředcházíme někdy sami špatným příkladem při psaní na tabuli?) Nedbalcům klasifikujeme úpravu a zhoršujeme i prospěch v češtině, jestliže jsme vyčerpali všechny možnosti k nápravě. Je však docela možné, že žáci trpí za své učitele. Zkušenost mě poučila, že mnozí učitelé mají s úpravou svých vlastních prací velké potíže a že tudíž těžko mohou vést žáky k tomu, nač sami nedbají. Kdysi při tzv. uvádění v učitelský úřad byl učitel povinen vykonávat po dvě leta kancelářské práce, provádět zápisy porad a ředitel zpravidla dbal, aby jejich úprava byla obstojná

Příležitost procvičování úpravy a psaní v sešitech máme především v častých a hojných domácích cvičeních; vyžadujeme u nich podstatně lepší úpravu než u cvičení školních. u cvičení na písemnosti jednacího slohu můžeme vedle odpovídajícího formátu požadovat i pěkné písmo u úpravu. Účinnou pomocí pro zlepšení písma je omezení nebo odstranění diktování. Dlouhým a rychlým psaním si žák kazí rukopis. Když mu poskytneme návod, jak psát poznámky, napomůžeme úpravě jeho sešitů tak, že budeme překvapeni. Formujeme aktivně žákovské písmo, které není často ustáleno ani v době, kdy žáci již odbornou školu opouštějí. Neodmítejme ani linkované sešity, ani dohled nad podložkami u sešitů nelinkovaných. Češtinář nakonec je jen člověk a nechce přijít o nervy a o oči a též o poslední zbytek svého volného času, o který se připravuje luštěním nečitelného žákovského písma.

LITERATURA

Zlatý máj v roce 1967

Z. VYKOPAL

Každý ročník *Zlatého máje* má svůj charakter, je článkem ve vývoji, je o poznání jiný nežli ročník předešlý. To si uvědomujeme, když spolu s O. Chaloupkou v č. 5 tohoto ročníku přehlízíme 10 ročníků časopisu.

Ročník 1967, o kterém zde podávám krátký přehled, se například proti ročníku předešlému více věnuje tvůrcům literatury pro děti a mládež, ať už je to v „Podobiznách“ slovenských autorů, nebo v části zvané „Profily“, nebo v „Portréttech“ českých tvůrců literatury pro děti. Spolu s rozsáhlými statěmi Voráčkovými supluje tento úsek chybějící souborné práce, popřípadě doplňuje už existující (práce V. Stejskala a jiných).

Svůj úkol podněcovat teorii plní ZM v celé řadě článků. Nejsou to jen velké stati; mnohdy lze najít podnět v obyčejném referátu o knize. k citlivým problémům patří hodnocení literatury pro děti. Kritéria se pokouší přinést a zdůvodnit V. Nezkusil v článku *Hodnota literatury pro děti a mládež* (9, 562-566). Vychází z vymezení funkce této literatury a v řadě otázek polemizuje s knížkou B. Kováče *Svet dieťaťa a umělecká fantázia* (Mladé letá, 1964).

Hodnocení v konkrétní rovině prolíná mnohými příspěvky týkajícími se jednotlivých žánrů. Zásadně se pouští do kritiky Disneyova díla, jeho důsledků H. Künemann v článku *Walt Disney aneb demolovaná umělecká forma* (6, 376-8). Podle něho má Disney na svědomí zaplavení knižního trhu „comics“. Podobného tématu se dotýká stat' Z. Ceplové *Cesta za úpadkovým žánrem* (8, 518-521). Informuje se v ní o situaci s comics v Belgii. Pokud je volání po kritice tohoto útvaru aktuální u nás, posoudí čtenář sám.

V recenzi Foglarovy knihy *Poklad Černého delfína* (4, 244-5) uvažuje O. Chaloupka o hodnotě únikové literatury, kam v podstatě jmenovanou knihu řadí. „...I vnímání podle intenzity únikového zážitku je ovšem estetickým přístupem k uměleckému dílu, ale přístupem v podstatě elementárním...“ Chaloupka obhájí sympaticky také čtenářská přání. Při čtení těchto a jiných řádků se stále výrazně vnucuje přesvědčení, že vedle odborně fundovaného kritika nelze při otázce hodnoty dětské knihy vynechat vnímatele – čtenáře.

Doporučuji k přečtení dále úvahu o „literatuře faktu“, jinak non fiction literatuře. Zabývá se jí v článku *Putovanie do hlbky ľudského času* (2, 69-75)

L. Kysel'ová. Oblast „fiction“ (science fiction) literatury je zastoupena teoretickými články bohatěji. Přehledně mapuje toto území M. Genčiová v článcích na pokračování k *problémům geneze a historie vědecko-fantastické prózy* (7, 476; 8, 530-4; 9, 589-591). Vhodným doplněním této četby může být esej M. Butora *Krize růstu u vědecko-fantastické literatury* (3, 137 až 144), který přes dobu svého vzniku před 14 roky může být podnětný – minimálně při úvaze o tematice tohoto žánru.

V souvislosti s moderními žánry se neustále objevuje otázka nonsensu literatury pro děti. v článku *Iracionalita, děti a věci kolem* (9, 545-9) říká Z. Heřman, že „nonsens a hyperbola... jsou bezpochyby velmi funkční“, a vhodně se dovolává K. Čukovského. z rodu nonsensu je často „poezie jazykových překvapení“ v knížce J. Hiršala a B. Grögerové *Co se slovy všechno poví*. Referuje o ní J. Valoch v článku *Nová poezie a tvorba pro děti* (10, 631).

Problémem nonsensu se musí vážně zabývat i moderní pohádka. Její specifiku si uvědomují autoři článků J. V. Svoboda (*Nenastal čas ohlédnout se a jít dále...?* – 6, 398-403) a V. Vařejková (*Glosy k přítomnosti pohádky*, 10, 621-6). Oba články se dotýkají mimo jiné i vztahu klasické a moderní pohádky. (Známe z minulých ročníků názory V. Stanovského, který v podstatě popírá přímou návaznost moderní pohádky na pohádku klasickou). V. Vařejková konstatuje, že soudobá pohádka se oddaluje od druhového schématu, dále že moderní pohádka rozvíjí některý z rysů klasické pohádky a činí jej dominantou. J. V. Svoboda se speciálně nezabývá žánrovým povědomím, jeho článek je však pozoruhodný návrhem edice nových světových pohádek.

Na stránkách *Zlatého máje* stále více přibývá otázek psychologie a pedagogiky čtenáře. Tak otázkou, může-li dětská literatura hrát nějakou významnou úlohu v procesu vývoje identity osobnosti, se zabývá v článku *Funkce dětské literatury v utváření identity osobnosti* (5, 293-300) Z. Helus. v úvahách o tzv. společenském působení literatury na děti patří řešení této otázky k otázkám základním. Ke specifice vnímání dítěte se vyjadřuje M. Nápravník v článku *Fotografie námořního důstojníka aneb děti a televize* (5, 301-9). Článek má širší zaměření – týká se obecněji vnímání umění pro děti, místy má však až učebnicový ráz. Svérázné jsou AZ dialogy – rozhovory A. Benešové a Z. Heřmana zhruba na téma „Dítě a kniha“. Forma rozhovoru dovoluje vyslovit se k nejrůznějším otázkám psychologicky závažným nekonvenčně,

vtipně. Za všechny uvedu dialog o králi na školení (3, 193-9); dovíme se v něm o historickém a nehistorickém „vědomí“ dětí.

Zajímavé jsou články, které vyslovují názory o tom, jaká by měla být literatura pro děti a jaké jsou potřeby dětí. (Zdá se, že čtenářské potřeby mohou být mnohdy v jistém rozporu se svobodou tvořícího umělce, jak poznáme dále.) V. Čtvrtek ve článku *Pionýři* (7, 409) podává „program“: Psát pro děti tak, aby to bylo pro děti, a budit v nich touhu prožít dobrý život, a ne pěstovat obratnost vyznat se a přežít. Velké publicity se dostalo ve *Zlatém máji* diskusi uvedené dopisem M. Procházky na téma *Hledá se hodnej táta* (2, 76-87, a další čísla). k otázce se vyjádřila řada tvůrců, teoretiků, pedagogů, mimo jiné J. Procházka, O. Hofman, F. Kožík, H. Šmahelová, v dalších číslech F. Továrek, Z. K. Slabý aj. v souvislosti s diskusí se vynořuje mnoho spřízněných otázek, např.: Jak skutečně a za jakých podmínek působí literární dílo na dítě, dovedou-li děti „polemizovat s dílem“, dovedou-li číst podtext atd. i když tvůrci umění pro děti hájí právo svého uměleckého vidění, nebude asi možno nerespektovat tlak po „kusu chlapského ideálu“, jak to lapidárně formuluje Z. K. Slabý. a tak čekáme, co k tomu řekne literatura pro děti. Není to jediné místo, kde se hovoří o výchově literaturou. v informativním sloupku o semináři ve Varšavě o funkci literatury v ideově mravní výchově (4, 214-8) se přesvědčujeme, že tyto otázky jsou stále na pořadu dne, a to i v cizině.

Zdá se však, že stále více lidí chápe, že k výchovnému působení literatury se dostaneme schůdněji přes výchovu k literatuře. Odtud společná snaha výzkumných institucí, učitelů na fakultách, pracovníků čtenářských klubů a učitelů na škole o moderní výchovu dětského čtenáře. *Zlatý máj* v rubrice *Knihy – škola – čtenáři* dává prostor Klubu mladých čtenářů: jako pokusné balónky zde byly vytištěny některé tzv. *Klíče ke knihám KMČ*.

Řekl jsem v úvodu, že letos věnuje ZM hodně místa tvůrcům – spisovatelům a ilustrátorům. Někde se přímo říká, že jde o náhradu neexistujících dějin literatury; takto argumentuje např. O. Sliacky (*Podobizne*, 1, 18-21). Dovíme se v této části o A. H. Škultéty, M. Haštové apod. Českým protějškem jsou *Portréty českých tvůrců literatury pro děti*. v č. 1 (mezi str. 34-5) se např. dovídáme o V. Kaplickém, H. Šmahelové, A. Pludkovi, J. Hilčrovi; tyto podobizny a portréty mají podobu slovníkových statí. o jednotlivých dalších autorech se dočteme také v části zvané „Profily“. Namátkou uvádím studie *Rudimentární vypravěčství Bohumila Říhy* od

Z. Heřmana (2, 118-120), interview A. Pohribného *Alois Mikulka aneb Žízňivý malíř v lese bernardýnů* (1, 48-9) a J. Červenky *Dvě tváře klasikovy aneb Václav Tille a Václav Říha* (6, 367-9). Zajímavě bývá spojení osobní zповědi autora a slova kritikova, jako je v případě článku L. Fully *Moja cesta k ilustráciám* (3, 154-5), předeslaného kritické studii F. Holešovského o *rozsahu Fullovy výtvarné fantazie* (3, 156-161).

Informativní a studijní poslání plní studie J. Voráčka v č. 5, 6, 9 a 10. Autor si stěžuje na nedostatek monografií, bez nichž lze stěží zpracovat syntetické literárněhistorické dílo. Dopřlňuji: letošní ročník *Zlatého máje* pomáhá svým způsobem (tj. v rámci svých možností) zapřlňovat i mezery v dějinách literatury pro děti. Stať – profil tvůrce může být leckdy podnětná k hlubšímu propracování, k hlubší a fundovanější studii.

Referáty o knihách tvoří ve Zlatém máji cenný materiál, který pohotově informuje a orientuje pracovníka s dětskou literaturou. Jsou mezi nimi referáty shrnující (např. *Na počátku byla Matylda* od V. Vařejkové, 10, 668 až 669), referáty o jednotlivých knihách, jako např. zmíněná recenze Foglarovy knihy *Poklad Černého delfína* od O. Chaloupky, jsou zde i referáty o sekundární literatuře – např. K. Metyš hodnotí knihu R. Bambergera *Jugendlektüre* (Wien, 1965). Všechny tyto druhy jsou v ZM dostatečně zastoupeny.

Dokladem širšího kulturního a uměleckého záběru v ZM jsou referáty, zprávy a informace – o dětském filmu (M. Langášek a Z. K. Slabý: *Gottwaldov a hrdinové*, 7, 420-2), o filmové výchově (J. Červenková: *Hovoříme o výchově filmového diváka*, 1, 19-22), o vztahu dítěte k televizi (E. Pleskotová: *Dítě a televize*, 4, 205-224), o loutkovém divadle (J. Uher: *Umocněné divadlo?* 10, 674-7), o dětských souborech a hudební výchově (J. Svoboda, 7, 459-463) atd. i zde poukazují namátkově jen na některé články.

A konečně, aby obraz o ZM byl úplnější, přijde do výčtu ještě bibliografie, anonce nových knih a čtyřjazyčné resumé v každém čísle.

Čeština jako cizí jazyk

L. KLIMEŠ

Bulletin. Metodické listy k otázkám vyučování cizím jazykům, zvláště češtině jako cizímu jazyku.

Jednou z největších překážek pro cizince, kteří studují na našich vysokých školách, je zvládnutí češtiny v takové míře, aby byli schopni samostatně studovat a dohovorit se o běžných věcech denního života. Metodické problémy spojené s řešením tohoto úkolu jsou tak mnohotvaré, že je nelze vřadit beze zbytku do učebnic. Proto začala Universita 17. listopadu⁵⁸ spolupráci s Vojenskou akademií Antonína Zápotockého v Brně vydávat nový, zatím jen cyklostylovaný Bulletin. První číslo vyšlo v červnu 1966, druhé v dubnu 1967. Rozsah obou sešitů se pohybuje kolem 145 stran. Bulletin je sice orientován na vyučování češtině pro cizince, ale i pro ostatní češtináře, kteří nevyučují zahraniční studenty, přináší nový časopis mnoho poučného a podnětného.

Tak např. Bečkův článek *Jazyk a sloh odborných projevů* (2. číslo, s. 1-16) je cenným příspěvkem k české stylistice, v Hladkého stati *Původ a vývoj vojenských hodností* (2. číslo, s. 116-126) lze nalézt mnoho zajímavého pro etymologii i vojenskou historii. Druhé číslo podává též velmi cenné a bohaté bibliografické informace. Pro češtináře, kteří nepůsobí na škole pro cizince, stává se nový Bulletin zdrojem podnětného zamyšlení nad češtinou: učí je vidět naši mateřštinu v jiném, netradičním zorném úhlu, jak jsou na to zvyklí cizinci. Tento pozměněný pohled na češtinu umožňuje lepší poznání našeho jazyka a může dát ne jeden cenný námět ke zdokonalení teorie vyučování češtině vůbec. Přejeme novému časopisu, aby si udržel svou dobrou úroveň a našel hodně čtenářů i dobrých přispěvatelů.

⁵⁸ [Universita 17. listopadu byla pražská vysoká škola založená roku 1961, zaměřovala se na vzdělávání zahraničních studentů (především z rozvojových zemí) v duchu internacionalismu a podpory dekolonizačních snah. Svůj název získala na památku událostí 17. listopadu 1939, kdy nacisté uzavřeli české vysoké školy a zatkli mnoho studentů]

5.1 EDIČNÍ POZNÁMKY

Jazyk periodik je specifický v tom, že se v něm setkávají jeho různé podoby. Do časopisu *Český jazyk a literatura* přispívají především jazykoví odborníci, tudíž můžeme očekávat jedině vysoký standard. Přesto je každý z těchto vědců a pedagogů jedinečný a má svůj osobitý styl psaní, tudíž můžeme pozorovat individuální rozdíly s ohledem na odbornost, zaměření, ale třeba i věk autora.

Texty jsou z roku 1968/1969 (některé i starší), vnímáme proto i prvky dobové, které neměníme, neboť u nich v průběhu času došlo většinou pouze k posunu v oblasti stylistické.

Ponechali jsme v textech i slova a slovní spojení, která se posunula, ustoupila jiným pojmenováním, blíží se k archaismům atp.

Z oblasti syntaxe můžeme zmínit následující příklady:

- atribut kongruentní častěji v postpozici než dnes, např.: *obraty domácí*
- genitiv záporový, např.: *nebylo úředníků*

V oblasti lexikologie:

- prostředky, které se stávají knižními, např.: *údobí*
- prostředky, které jsou hovorové, např.: *aspoň*

Při edici časopisu jsme se snažili o jednotnou formu. Graficky jsme sjednotili nadpisy, jména autorů (která uvádíme zpravidla na začátku, kromě sekce dotazy), děl, periodik, článků, přímou řeč atp. za použití tučného písma, kurzívy, uvozovek apod. Oproti originálu také výrazněji členíme text.

U obsahu jsme zvolili pouze iniciály křestních jmen autorů, nezkracujeme jiným způsobem (preferovali bychom jména celá, ale u S. Sibrtové se nepodařilo dohledat křestní jméno):

Jar. Bělič > J. Bělič; Zd. Dvořáková > Z. Dvořáková

I v samotném textu jsme tento způsob zkracování jmen eliminovali, postupovali jsme buď jako v případě obsahu, nebo jsme jméno zaznamenali celé:

Vl. Styblík > Vlastimil Styblík, Jar. Jelínek > Jaroslav Jelínek

Vyhýbáme se též zkracování dalších slov či slovních spojení:

temat. celku > tematického celku

V tabulce jsme sjednotili počet desetinných míst a u každého čísla jsme přidali symbol pro procenta.

Z článku jsme vynechali před jménem zkratku „s.“ (soudruh), přidáváme naopak jméno:

s. Justl > Vladimír Justl (V. Justl)

U členů redakční rady standardizujeme psaní akademických a vědeckých titulů podle současného úzu (titul „kandidát věd“ byl dříve uváděn před jménem):

prof. dr. CSc. Karel Hausenblas > prof. dr. Karel Hausenblas, CSc.

U cen dnes považujeme pomlčky po desetinné čárce za nadbytečné, měnu uvádíme až za číslem:

Kčs 20,- > 20 Kčs; Kčs 2,- > 2 Kčs

Vokalizujeme některé předložky:

k složitějším > ke složitějším; k specifickým > ke specifickým; v Zlatém máji > ve Zlatém máji

V textu dále opravujeme nevhodné užití slova „pokud“:

Pokud se týče důvodů, pro něž se žáci rozhodují pro určitou postavu, ...

>

Co se týče důvodů, pro něž se žáci rozhodují pro určitou postavu, ...

Některé články obsahují překlepy, nahodilé chyby např. chybějící čárka mezi několikanásobným větným členem nebo překlep u slovesa „být“:

zelený, černý modrý > zelený, černý, modrý

byby > byly

Za překlep považujeme *i* uvozovky nahoře na konci následujícího větného celku, který však není přímou řečí:

Nenastal čas ohlédnout se a jít dále...?" > Nenastal čas ohlédnout se a jít dále...?

Dále opravujeme špatně užitou předložku, pravděpodobně se opět jedná o překlep:

Ve skupině v počtem chyb... > Ve skupině s počtem chyb...

Přidáváme čárku do souvětí, v němž chyběla před spojkou *a*, nejde totiž o poměr slučovací, nýbrž stupňovací:

Nevyřešené otázky poměru Čechů a Slováků v buržoazním Československu zvyšovaly však napětí mezi oběma národy, *a dokonce* usnadnily fašistickým agresorům v roce 1939 přechodné rozbití republiky.

6 POLITICKÝ KONTEXT

V roce 1968 probíhalo tzv. pražská jaro, což bylo období politického uvolňování a reform. které usilovaly o vytvoření „socialismu s lidskou tvář“ – to zahrnovalo větší svobodu tisku, projevu a shromažďování, omezení cenzury a snahu o demokratizaci společnosti.

Toto období naděje a liberálnějších politických změn však náhle ukončila v srpnu 1968 invaze sovětských vojsk s cílem zastavit reformní procesy a udržet Československo v sovětské sféře vlivu.

Rok 1969 se stal rokem tvrdých represí proti reformním snahám a návratu k přísnému autoritářskému režimu. Byly perzekvovány tisíce lidí a reformní myšlenky byly potlačeny.

A právě v tomto období vychází 19. ročník časopisu *Český jazyk a literatura*.

6.1 ODRAZ DOBY A IDEOLOGIE V ČASOPISU

Je samozřejmé, že se obraz doby v mnohých ohledech promítl i do časopisu. z mezinárodního hlediska pocházely informační zdroje autorů především ze Sovětského svazu, zemí východní a jihovýchodní Evropy, ačkoli se do textů někdy promítl i západní, třeba francouzský vliv.

Co se týká jednotlivých tvůrců periodika, můžeme se lehce vrátit k úvodu práce, kde byly popisovány počátky časopisu. Na periodiku pracovalo mnoho vědců z oblasti literatury, ačkoli tito lidé byli jmenováni do redakční rady nejen s ohledem na svou odbornost, ale i s větším zřetelem na politické a ideologické smýšlení. „Předpokládaly se politické úvodníky, orientované k aktuálním událostem a výročím.“ (Čechová, 2016, s. 9).

Do mnohých literárních i jazykovědných příspěvků v časopise se prolínala dobová ideologie, jednotlivé texty byly samozřejmě ovlivněny i řadou filozofických, jazykovědných či psychologických směrů.

„Z odborných diskusí lingvistických ovlivněných politickou situací jmenujme diskusi hned z 2. ročníku časopisu o strukturalismu, v níž se strukturalismu podkládalo zcela neprávem „v důsledku pseudomarxistické teorie“ přeceňování sémantiky a syntaxe na úkor tvarosloví. Několik desetiletí je už jasné, že právě sémantika spolu se syntaxí (včetně textové) tvoří právem podstatnou složku jazyka, ale je dodnes ve výuce uplatňována nedostatečně. Naopak formální morfologie a pravopis jsou ve výuce přeceňovány na místo toho, aby byly upřednostňovány vyšší jazykové roviny, zvláště textová, která by měla být součástí přípravy na souvislý projev.“ (Čechová, 2016, s. 11).

Na konkrétních úryvcích z ročníku 19 je možné vliv ideologie doložit, zmiňme třeba diskuzní příspěvek prvního dílu s názvem *Nové pojetí jazykového vzdělání na základní devítileté škole Gustava Janáčka*

„Všeobecné vzdělání, které poskytuje základní devítiletá škola, je společný a pro všechny jednotný kulturní majetek, který svým občanům poskytuje náš socialistický stát zdarma jako základ pro jejich výrobní činnost, pro dosažení a zajištění jejich materiální životní úrovně i pro jejich světový názor a kulturní potřeby. Teprve novodobé moderní státy přejímají tuto péči o své obyvatelstvo, zvláštní důraz na ni kladou státy socialistické. u nás není možno nevpomenout, že na počátku tohoto vývoje stojí J. a Komenský se svým požadavkem všechny všemu učiti...“ (1968, s. 27).

Text zdůrazňuje, že základní devítiletá škola poskytuje všeobecné vzdělání, „společný a pro všechny jednotný kulturní majetek“. To odráží socialistickou ideologii, která klade důraz na kolektivní vlastnictví a rovnost přístupu ke vzdělání, s čímž souvisí i informace o tom, že vzdělání je zdarma – určeno všem občanům bez ohledu na jejich sociální nebo ekonomický status.

Vzdělání je zde prezentováno nejen jako prostředek k osobnímu rozvoji, ale také jako základ pro výrobní činnost a zajištění materiální životní úrovně – vzdělání jako nástroj k budování socialistické ekonomiky.

Text také zmiňuje, že vzdělání slouží k formování světového názoru a kulturních potřeb, tedy že má být prostředkem pro šíření socialistických hodnot.

Autor vyzdvihuje postoj socialistických států k péči o občany, čímž naznačuje, že socialistické státy jsou v tomto ohledu pokročilejší než ostatní.

Odkaz na J. A. Komenského a jeho požadavek „všechny všemu učit“ má utvrdit čtenářovu důvěru ve zmíněné ideje, neboť na koho jiného se v oblasti vzdělání odvolávat než na toho nejpovolanějšího.

Důraz na typické „budovatelství“ bychom našli třeba i v úvodním článku druhého dílu, věnovaném padesátému výročí vzniku samostatné republiky.

„...spisovnou češtinu bylo třeba urychleně dobudovat pro nové úkoly, tj. vypracovat, resp. dotvořit české názvosloví v oborech, v kterých do té doby převládala němčina, jako např. v dopravní a spojové službě, na úroveň soudobých potřeb musela být zdokonalena a normalizována terminologie právníká, technická aj., bylo nutno vytvořit rozsáhlé názvosloví vojenské atd. Spisovná slovenština se musela dobudovávat v rozsahu ještě mnohem větším, přičemž na Slovensku nebylo dostatek domácí inteligence, učitelů pro budující se školství střední a vysoké, ale ani pro rozšiřující se školství základní, nebylo úředníků pro novou státní administrativu atd.“ (Bělič, 1968, s. 50).

V tomto textu však najdeme i kritické zhodnocení padesátých let, která se nesla v duchu politických procesů, a určitou jiskru naděje na budoucnost.

„Také nové údobí ve vývoji českého a slovenského národa po roce 1945 je ovšem poznamenáno těžkými a bolestnými chybami. Nešlo tu jen o porušování socialistické zákonnosti v padesátých letech, ale i o byrokratický centralismus, který spoutával veškeré dění společenské, hospodářské i kulturní a oklešťováním práv slovenského národa začal znovu vytvářet i propast mezi Slováky a Čechy. Také v jazyce a literatuře obou národů došlo vlivem nesprávných koncepcí a zploštělého chápání funkce a podstaty literárního díla k jistému stylovému ochuzení. Avšak již po několik posledních let se probíjávaly – a také právě v literatuře – obrodné tendence, přinášející nové možnosti pro celou společnost. Lze mít naději, že s nástupem do vyšší etapy budování socialismu, zbaveného deformací, je český a slovenský národ spolu s ostatními národnostmi republiky, a tedy samozřejmě též český a slovenský jazyk i obě národní literatury, na prahu svého dalšího rozkvětu.“ (Bělič, 1968, s. 51–52).

Velká část příspěvků (s největší pravděpodobností i tento) vznikla dříve, než nastala ona osudná noc z 20. na 21. srpna. První dvě čísla ročníku byla odevzdána do

tiskáren ještě před nečekanou invazí, díl druhý, z nějž pochází tento článek, byl odevzdán jen pouhých pár dnů před tím – konkrétně 15. srpna 1968. Pravděpodobně se tak už do obsahu těchto časopisů nezasáhlo, přestože vyšly až v září a říjnu.

Jisté náznaky vzdoru se však projeví i v dalších číslech. Osmý díl, jenž vyšel v dubnu 1969, obsahoval zprávu o prosincové konferenci věnované českému jazyku. Milan Jelínek tam zakončil svůj úvodní projev těmito slovy:

„Když jsme konferenci připravovali, věřili jsme, že proběhne v radostném ovzduší oslav padesátého výročí našeho státu a zároveň v příznivé atmosféře všeobecného snažení o demokratickou přestavbu naší socialistické společnosti. Scházíme se bohužel za podmínek podstatně jiných, kdy byly ohroženy dokonce základní jistoty našeho národa. v těchto podmínkách nabývá naše konference vedle svého nesporného významu vědeckého i významu manifestačního. Obracíme svou pozornost k jedné z největších jistot národní existence – k spisovnému jazyku.“ (Jelínek, 1969, s. 373).

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zaměřili na 19. ročník časopisu *Český jazyk a literatura*. Naším hlavním cílem bylo nejen analyzovat obsah tohoto ročníku, ale také zeditovat jeden z jeho dílů.

Protože kontext je vždy nesmírně důležitý, začali jsme stručným shrnutím vývoje časopisu v jednotlivých etapách jeho historie a seznámili jsme se s některými důležitými jmény.

V rámci naší analýzy jsme se zaměřili na to, čím se odborníci v oblasti českého jazyka a literatury na konci šedesátých let nejčastěji zabývali. Pomocí statistických údajů jsme zjistili, že výrazně dominovala literární témata.

Pokud tento poznatek propojíme s nabytou obsahovou znalostí časopisu, můžeme konstatovat, že se v letech 1968 a 1969 mezi pedagogy intenzivně diskutovalo o roli a pojetí estetiky ve výuce mateřského jazyka, především v literární části předmětu. Debaty vedly dokonce k návrhům na rozdělení jazykové a literární složky.

Jistou „nadvládu“ literatury nad mluvnickou a slohovou problematikou můžeme připisovat rozmachu moderních technologií, které začaly hrát významnou roli ve vzdělávání. Tento rozvoj vedl k utváření specifického vztahu mezi čtenářstvím a novými médii, z čehož se mezi nimi zrodila jakási konkurence. Ta se stala výzvou pro tradiční způsoby výuky a vnímání literatury.

Díky edici a analýze časopisu jsme si ověřili, že český jazyk prochází přirozeným vývojem, který se projevuje především v některých vrstvách a oblastech jazyka. Například lexikální složka jazyka podléhá změnám v reakci na společenské, technologické a kulturní změny. Nové pojmy a slova se objevují, zatímco některá starší slova postupně mizí nebo mění svůj význam. Stejně tak se mění stylistické normy a preference, což ovlivňuje způsob, jakým lidé komunikují. I přes to zůstává jádro českého jazyka stabilní.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá časopisem Český jazyk a literatura, konkrétně jeho 19. ročníkem z roku 1968/1969.

Práce analyzuje jednotlivé díly ročníku, jeho obsah a tematické zaměření, přičemž se soustředí na podíl jednotlivých složek předmětu český jazyk – na mluvnici, sloh a literaturu. Z výzkumu vyplývá, že nejvíce textů se orientuje na literaturu, nejméně na slohovou část.

Součástí práce je edice druhého dílu daného ročníku, který se tím stává přístupným v online dokumentu.

Na závěr se text věnuje dobovému a politickému kontextu, který měl velký vliv na výsledný obraz tohoto pedagogického časopisu.

CIZOJAZYČNÉ RESUMÉ

This thesis focuses on the journal „Czech language and literature“, specifically its 19th volume from the year 1968/1969.

The work analyzes individual issues of the volume, its content, and thematic focus, concentrating on the proportions of the various components of the Czech language subject—grammar, composition, and literature. The research reveals that most texts are oriented towards literature, with the least emphasis on composition.

A part of the thesis includes the edition of the second issue of the given volume, making it accessible as an online document.

Finally, the text addresses the historical and political context, which had a significant impact on the final form of this educational journal.

SEZNAM LITERATURY

KNIŽNÍ ZDROJE

DROZDA, Miroslav. *Ruská sovětská literatura*. Praha: Orbis, 1961. Malá moderní encyklopedie.

EMMERT, František. *Moderní české dějiny*. Praha: Mladá fronta, 2019. ISBN 978-80-204-5498-0.

HAVEL, Rudolf. *Editor a text: Úvod do praktické textologie*. Praha: Ústav pro českou literaturu ČSAV, 2006. ISBN 80-7185-653-3.

HAVRÁNEK, Bohuslav; JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002. ISBN 80-7168-555-0.

JANOUŠEK, Pavel. *Dějiny české literatury 1945-1989 I*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1527-3.

JANOUŠEK, Pavel. *Dějiny české literatury 1945-1989 II*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1528-0.

JANOUŠEK, Pavel. *Dějiny české literatury 1945-1989 III*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1583-9.

KASPEROVÁ, Dana, KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2429-4.

Měsíčník Svazu spisovatelů SSSR. *Sovětská literatura dětem*. Praha: Lidové nakladatelství Obzor, 1989.

RYCHLÍK, Jan. *Československo v období socialismu 1945-1989*. Praha: Vyšehrad, 2020. ISBN: 978-80-7601-334-6.

SOLDÁN, Ladislav; HOFFMANN, Bohuslav; URBANEC, Jiří; PÍSKOVÁ, Milada; CHAROUS, Emil; SIEGLOVÁ, Naděžda. *Přehledné dějiny literatury III. Dějiny české a světové literatury od roku 1945 do současnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-48-4.

PERIODIKA

Český jazyk a literatura. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., roč. 19 (1968/1969), č. 1–10.

ČLÁNKY

ČECHOVÁ, Marie. Sedmdesáté narozeniny Českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. Roč. 70 (2019–2020), č. 5, s. 209–211. ISSN 0009-0786.

ČECHOVÁ, Marie. Vývoj české lingvodidaktiky na pozadí časopisu *Český jazyk a literatura. o dieťati, jazyku, literatúre*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. Roč. IV (2016), č. 1, s. 7–15. ISSN 1339-3200.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 25. 6. 2024. <<https://prirucka.ujc.cas.cz/>>.