

# Didaktika slohu

(pro kombinované studium)



**Mgr. Vladimír Trpka, Ph.D.**

Rok vydání: 2020

**Opravené a rozšířené vydání 2021**

## Předmluva

*Didaktika slohu* je studijní oporou určenou pouze pro studenty v kombinované formě studia. Jednotlivé kapitoly jsou koncipovány jako obecné úvody do dané problematiky a až na výjimky nerozlišují mezi didaktikou slohu na 2. stupni základní školy a didaktikou slohu na škole střední. Rozdílům mezi těmito stupni vzdělávání budou věnovány až řádné přednášky a semináře během semestru.

Kapitoly byly zpracovány s ohledem na aktuální stav oboru a opírají se o literaturu uvedenou vždy na jejich konci. Především ovšem reflektují moji desetiletou zkušenost (v roce 2020) s výukou slohu na střední odborné škole a na osmiletém gymnáziu. Každá kapitola z toho důvodu obsahuje nejen krátký výklad, ale především praktické rady, komentáře osobních učitelských zkušeností a popisy metod, které je možné uplatnit přímo ve výuce. Práce v didaktických seminářích mě naučila, že mnohdy je pro pochopení problému vhodnější praktický příklad nebo ukázka metody, než obsáhlý teoretický exkurz.

Klíčové pojmy, sousloví a mnohdy i části vět jsou v textu označeny tučným písmem. Ke snazší orientaci v textu by mohly přispět i následující piktogramy.



Anotace kapitoly a klíčová slova – poskytují základní vhled do problematiky a uvádějí důležité pojmy k zapamatování.



Doporučení a rady pro praktickou výuku – popis učební metody nebo cvičení, které je možné realizovat přímo ve výuce slohu na základní nebo střední škole.



Otázky a úkoly sloužící ke kontrole porozumění po prostudování kapitoly.



Návrh řešení kontrolních otázek a úkolů.



Soupis odborné literatury k tématu – obsahuje literaturu využitou v kapitole a doporučenou literaturu k dalšímu studiu.

## **Obsah**

1. Didaktika slohové a komunikační výchovy ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura ... 4
  2. Motivace ke psaní ve výuce slohu ... 14
  3. Psaní textu – fáze invence a kompozice ... 24
  4. Následné metody ve slohové a komunikační výchově ... 34
  5. Hodnocení slohových prací ... 44
  6. Komunikační výchova a procvičování mluveného projevu ... 53
  7. Slohová cvičení versus stylistické, komunikační a jazykové rozborů ... 63
  8. Normy, standardy a pravidla ve slohové výchově ... 70
- Seznam použité literatury ... 82
- Komentář k doporučené odborné literatuře ... 84

## 1. Didaktika slohové a komunikační výchovy ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura



**Anotace kapitoly:** Tři složky ve výuce českého jazyka a literatury – tedy výuka jazyka, literatury a slohu – patří v praxi vyučování neoddělitelně k sobě, přestože didaktika je vnímá víceméně nezávisle. Blízko k sobě mají didaktika jazyka a didaktika slohové a komunikační výchovy, ovšem oborová didaktika literatury má svou vlastní tradici a je do značné míry nezávislá na dvou zbývajících didaktikách (nová didaktika pro ŽŠ o tom svědčí – propojuje mluvnickou a slohovou část, nikoli literární složku předmětu, viz Štěpaník a kol. 2020). Ve vyučování je nutné tento rozpor napravit a snažit se o komplexní výuku všech tří složek. Nestačí přitom využívat znalosti jazyka a stylistiky pro interpretaci literárních textů. Je nutné také do slohové výchovy integrovat literární učivo a postupy, které si žák osvojil během literárně zaměřených vyučovacích hodin. Cílem této komplexnosti a integrace je vyučování propojující všechny tři složky.

**Klíčová slova:** slohová výchova, český jazyk a literatura, komplexní pojetí předmětu, integrace jazykové a komunikační výchovy, jazyková výuka, čeština jako praktický předmět, literatura, didaktika literatury, recept, píseň

Vyučovací předmět, který známe pod označením český jazyk a literatura, případně jen **český jazyk**, se skládá ze **tří neoddělitelných složek – z výuky literatury, jazyka a slohu**. Češtinář samozřejmě vyučuje všechny tři složky svého předmětu. Příprava budoucích pedagogů však probíhá odlišně. Didaktika českého jazyka, didaktika slohu a didaktika literatury jsou **tří rozdílné oborové didaktiky** s odlišnou metodikou a tradicí. Na pedagogických fakultách jsou tak posluchači připravováni na budoucí povolání třemi různými způsoby. Samozřejmě, že didaktika slohu a didaktika jazyka k sobě mají relativně blízko – jsou to obory vzájemně propojené nejenom metodicky, nýbrž i personálně (didaktici jazyka bývají zároveň také didaktiky slohové a komunikační výchovy). Didaktika literatury je však na zbývajících dvou didaktikách relativně nezávislá. V praxi to vede k tomu, že vysokoškolští

studenti získají jen malou představu o tom, jak propojit všechny tři složky svého předmětu.

Tento stav je poněkud nešťastný, uvážíme-li, že současná tendence ve výuce českého jazyka a literatury je přesně opačná. **Komunikačně pojatá výuka jazyka a slohu** na jedné straně a pomalý, ale jistý **ústup literární historie z výuky literatury** na straně druhé vedou společně k tomu, že tři složky předmětu se v mnohých oblastech prolínají. V tomto smyslu se mluví o **komplexním pojetí předmětu český jazyk a literatura** a o integraci všech tří složek ve vyučování, tedy složky gramaticko-pravopisné, slohově-komunikační a literární.

Během přípravy budoucích češtinářů na pedagogických fakultách je tedy nutná daleko **těsnější vzájemná spolupráce oborových didaktiků**. Jako zvláště naléhavou pociťuji také potřebu nabídnout studentům monografickou práci integrující v sobě didaktiku českého jazyka, slohu a literatury. Jedná se stále o jednu z největších výzev našeho oboru. Nejnovější didaktická monografie pro výuku češtiny na základní škole s názvem *Školní výpravy do krajiny češtiny* (Štěpaník a kol. 2020) programuje usiluje o **vytvoření nového didaktického paradigmatu propojujícího jazykovou a slohovou složku vyučování**, a to skutečně nebývalým akcentem na komunikační pojetí předmětu a jeho praktické, nikoli znalostní zaměření. Výuka literatury v tomto komunikačně-pragmatickém pojetí ovšem zůstává stranou (přesto je tato koncepce pozoruhodná, a ještě několikrát se k ní v této studijní opoře vrátím).

Odvážím se napsat, že na většině základních a středních škol jsou tři zmíněné složky od sebe pořád oddělovány. Je to samozřejmě klasický přístup, který souvisí jak se způsobem přípravy pedagoga na univerzitě, tak s tradičním pojetím výuky. Nechci tu samozřejmě tvrdit, že rozdělení na slohové, jazykové a literární hodiny by se mělo okamžitě zrušit. Chtěl bych jen zdůraznit, že češtinář toho může hodně získat tím, že se bude snažit ve vyučovací hodině tyto **složky systematicky propojovat**. Není-li dosud vypracovaná uspokojivá komplexní metodika, můžeme se spolehnout alespoň na tvořivost učitelů.



Podívejme se na jednoduchý příklad propojení literární, jazykové a slohové složky předmětu český jazyk a literatura ve slohové výchově. Tématem následujícího pracovního listu je **recept jako slohový útvar**.

K rozboru je určen text písně *Půl kila vepřového* od brněnské hudební skupiny Mucha. **Obecná struktura vyučovací hodiny** s využitím tohoto pracovního listu vypadá takto: **1. analýza prekonceptů** k pojmu *recept* (brainstormingové metody), **2. poslech nahrávky** písně *Půl kila vepřového*, **3. samostatná práce** s pracovním listem, **4. kontrola ve dvojicích**, pak diskuse o úkolech 3) – 7) ve čtveřicích, **5. společné hodnocení** a reflexe úkolu 7), výběr nejlepšího řešení tohoto úkolu. Nejprve tu uvádím text písně, pak 7 úkolů pro žáky střední školy.

*Půl kila vepřového,  
půl kila vepřového,  
štyry věči cibule,  
štyry věči cibule, cibuliska,  
sádlo, sádlo.*

*Všechno to osolíme, všechno to opeříme.  
Všechno to osolíme, všechno to opeříme.  
Ná, lá-á.  
Ná, lá-á.*

*Sádlo, sádlo.*

*Guláš, jak sa patří.  
Guláš, jak sa patří.*

*Něco ti tam chybí.  
Něco ti tam chybí.*

*Chybí ti tam paprika, já sem to schválně  
neřikal,  
že chybí ti tam paprika, já sem to schválně  
neřikal.*

*A čas, který je zapotřebí uvařit guláš,  
nemáš, chodíš od rohu k rohu,  
posloucháš bublající vodu a nevíš a nevíš a  
nevíš,  
že k ničemu to není, k ničemu to není,  
aj keď je to treba, aj keď je to treba.  
K ničemu to není, k ničemu to není,  
aj keď je to treba, aj keď je to treba.*

***Nakúpit, uvařit, sníst a vykakat.  
Nakúpit, uvařit, sníst a vykakat.***

*Guláš, jak sa patří. (4x)*

- 1) Přepište pasáže psané nespisovně do spisovné češtiny. Pokud se opakují, stačí je přepsat jen jednou.
- 2) Vyberte si z předchozího úkolu tři různé projevy nespisovnosti v textu a ke každému z nich napište, o který nespisovný jazykový prostředek se jedná. Např. **wokno místo okno – protetické v** (typické pro obecnou češtinu).
- 3) Proč se v textu objevují nespisovné jazykové prostředky? Jak celý text písne díky těmto prostředkům působí? Jaký to má účel?
- 4) Najděte pasáže, kde se text nejvíce blíží receptu, a pokuste se podobnost s běžným receptem popsat a vysvětlit.
- 5) Najděte pasáže či prvky, které se naopak od toho, co by mohlo být v receptu, nejvíce odlišují a dělají z něj spíše (uměleckou) písneň. Vysvětlete, proč by to v receptu nemohlo být. (*Nepracujte s tučně označenou částí textu.*)
- 6) V tomto (ne)receptu rozhodně nechybí jenom paprika a čas, který je zapotřebí k uvaření guláše. Napište všechno, co v tomto receptu ještě chybí (např. další ingredience, postupy, nutné informace, rady či doporučení k vaření).
- 7) **A teď to nejzajímavější:** Zkuste tučně označenou pasáž přepsat tak, aby se mohla objevit v závěru skutečného receptu. Budete ji muset hodně změnit, ale smysl musí zůstat co nejvíce podobný původnímu významu.

První tři úkoly jsou zaměřené spíše jazykově – žáci v textu vlastně hledají nespisovné jazykové prostředky s prvky slováckého nářečí a slovenštiny, pojmenovávají jazykové jevy a uvažují o jejich funkci v textu. Čtvrtý a šestý úkol míří k hlavnímu tématu hodiny, tedy k učivu o útvaru receptu. Pátý úkol předpokládá jak literárněvědné, tak stylistické znalosti. A nakonec sedmý úkol je tvořivým cvičením (stylizačním, bezmála básnickým).

Samozřejmě je možné, že se žáci s humorem písneň *Půl kila vepřového* neztotožní a text na ně bude působit infantilním dojmem. Tomuto nebezpečí je

ale jednoduché čelit – učitel prostě musí bezpodmínečně před seznámením se s textem nechat žáky **vyslechnout autentickou píseň** skupiny Mucha. Pop-punková stylizace písně s ironicky pojatými prvky folkového žánru pomůže žákům jít naproti tomuto nezvyklému textu. Zkrátka **je zapotřebí žáky nejprve naladit, vytvořit určitou atmosféru pro vnímání uměleckého textu**, podobně jako ve vyučování zaměřeném na literární výchovu. (Není nic horšího, než když učitel prostě zadá text básně a k němu úkoly. **Analýze vždy musí předcházet skutečný prožitek.**) Vyučovací hodina může např. začít tak, že žáci jsou nejprve vyzváni k tomu, aby společně napsali na tabuli co nejvíce hudebních skupin, které mají podle žáků zajímavé texty písní. Učitel se pak může ptát na tu či onu skupinu, **motivovat žáky k rozhovoru** o jejich hudebních preferencích. Teprve pak si třída může poslechnout tento podivný recept na guláš a pracovat na úkolech. A nakonec je zase dobré poslechnout si song, který vyberou žáci. Zadání by mohlo vypadat třeba takto: „Shodnete se na textu, který by mohl být ještě podivnější, než byl ten, který jsem vybral já?“ A možná by tak učitel získal další písňový text pro příští rozbor.

Komplexní pojetí předmětu český jazyk a literatura integrující do sebe všechny tři jeho složky lze nahlížet jako **prosazování vnitropředmětových vztahů** (analogicky k mezipředmětovým vztahům). Ve výše zmíněné didaktice *Školní výpravy do krajiny češtiny* se tento pojem používá pro zdůraznění **mezisložkové integrace jazyka a slohu**. Propojení jazykové a komunikační složky předmětu český jazyk je dokonce vnímáno jako „základní východisko veškerých inovací ve výuce češtiny“ (Štěpáník a kol. 2020, str. 29). Nechci ale tvrdit, že nová didaktika českého jazyka pro základní školy zůstala někde na půli cesty, když není také didaktickou literaturou. Spíš chci zdůraznit, že je toto komunikační pojetí natolik komplexní, že ho není možné jen tak měnit, variovat, natož do něj integrovat literární složku předmětu. Slovenská didaktika je však už o krok dále. Mám na mysli knihu *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (Liptáková a kol. 2011). Jen pro pořádek dodávám, že *Školní výpravy do krajiny češtiny* na tuto didaktiku odkazují, leccos z ní přebírají a že Ludmila Liptáková byla součástí obou autorských teamů.



Zkusme si tedy jednoduše vysvětlit, v čem spočívá **koncepte didaktiky českého jazyka propojující jazykovou a slohovou složku předmětu na komunikační bázi**, tedy koncepte, která stojí v samém základu monografie *Školní výpravy do krajiny češtiny*.<sup>1</sup>

Především zde najdeme nový návrh propojení výuky jazyka (mluvnice) a slohu (slohové výchovy) na základní škole založený na komunikačním pojetí předmětu český jazyk. Každá **hodina je tedy zároveň jazyková i slohová, protože sleduje vždy určitý komunikační problém, okruh či téma**. Řekli bychom tedy, že učitel musí pro každou hodinu stanovit obecně komunikační (a slohový) cíl a zároveň cíl jazykový. Autoři ovšem nepoužívají pojem cíl, nýbrž zavádí pojem problém. Chtělo by to asi nějaký příklad. Mějme tedy hodinu zaměřenou na výuku administrativního stylu. Ve výuce pak budeme sledovat komunikační problém – naučit žáky využívat orientační prvky v textu, naučit žáky analyticky posuzovat informace z textu. Zároveň se ovšem vyučování bude opírat o jazykový problém – výuka administrativních termínů, číslovek, vlastních jmen, složité větné stavby ve formulářích apod.

Znamená to zásadní inovaci ve výuce češtiny na základní škole (chtěl jsem napsat revoluci, ale to by si čtenář mohl představit barikády z větných členů a granáty z morfologických kategorií). **Jazykové učivo není v tomto pojetí strukturováno podle jazykových rovin a lingvistických disciplín**, tedy žák se neučí postupně hláskosloví, tvarosloví, lexikologii, syntax. Toto lingvistické pojetí se zcela ruší (autoři několikrát píší o tom, že český jazyk by se na základní škole neměl vyučovat jako „malá lingvistika“). Veškeré **učivo by mělo být strukturováno (uspořádáno) podle stylistiky**. V návaznosti na *Stylistiku mluvené a psané češtiny* (Hoffmannová a kol. 2016) vymezují autoři **komunikační sféry, podle kterých je možné jazykové a slohové učivo strukturovat** (sféra každodenní komunikace, sféra mediální a reklamní komunikace, sféra odborné komunikace, sféra institucionální komunikace a sféra zážitkové a expresivní komunikace). Žák se tak vlastně učí poznávat texty v určitých komunikačních sférách, analyzuje jejich jazykové prostředky, seznamuje se komunikačními situacemi, do kterých náleží, učí se tyto texty

---

<sup>1</sup> Následující výklad o koncepci představené ve *Školních výpravách do krajiny češtiny* vychází samozřejmě z této knihy, jejíž hlavní principy zde tlumočím a parafrázuji. Nechci čtenáře zahltnout obsáhlými citacemi, proto od nich upouštím, doufaje, že bude můj výklad stručnější a oprostěný od metajazyka, který je této knize bohužel vlastní.

adekvátně číst, rozumět jim a také se je učí napsat. Ve srovnání s dosavadní výukou češtiny je to zásadní rozdíl. Už žádná výuka zaměřená na poznávání struktury jazyka podle lingvistického strukturalismu. Jazyk je tu nahlížen ve svých komunikačních, pragmatických a kognitivních aspektech. V důsledku to znamená, že **český jazyk není naukový předmět, nýbrž předmět zaměřený na budování jazykových kompetencí.**

Jedná se tedy o **inovaci obsahu vzdělávání** – autoři nezavádí nové metody výuky jazyka a slohu, nýbrž vyzívají k radikální rekonstrukci toho, co by se mělo učit, a k přehodnocení otázky, proč by se to mělo učit. **Cíl výuky češtiny je praktický, zaměřený na budování komunikačních (tedy i jazykových) kompetencí.** Pokud takto zostříme jazykové vyučování na výuku praktických dovedností, pak je zřejmé, že se nevyhneme revizi obsahu vzdělávání. Autoři *Školních výprav do krajiny češtiny* přesvědčivě ukazují, že inovace v jazykovém vzdělávání musí spočívat v proměně obsahu vzdělávání.

Samozřejmě tato didaktika jazyka a slohu navrhuje některé zásadní principy výuky. Nabízí tedy i určité metodické postupy, které nutně provází vytyčený cíl. Především je takto pojatá **výuka textocentrická**, tedy zaměřena na text a jeho rozbor. Vyučování tedy probíhá od situačně ukotveného textu přes rozbor jeho komunikační situace až k jazykovým prostředkům a jejich funkci. Stručně řečeno, **základem této didaktiky je induktivní přístup – od textu a jeho analýzy k jazykovým prostředkům a zpět k textu, ve kterých se realizuje funkce těchto prostředků.** Prostřednictvím rozboru textu je tak žák postupně veden i k jistému teoretickému uchopení problému (výuka se prostě neobejde bez lingvistické terminologie, ale její ovládnutí není samo o sobě cílem vyučování). Zaznamenejme tedy toto: **každou hodinu žák analyzuje text (či sdělení v jiném médiu) a učí se, jak tento text funguje ve své komunikační sféře.**

Během rozboru textu učitel respektuje **principy konstruktivistiky založené pedagogiky** – vychází se vždy z toho, co žák jako uživatel (mluvčí) českého jazyka zná, staví se na předporozumění danému problému, počítá se už s určitou zkušeností s fungováním jazyka. Proces vyučování tedy **vychází z analýzy žákovských prekonceptů** (řekněme prvotních představ o tématu), po níž následuje budování nové znalosti, po kterém přichází reflexe průběhu učení. Tato didaktika tedy **povyšuje princip metody E – U – R na základní**

**stavební prvek metodiky všech vyučovacích hodin.** Nejprve tedy probíhá **evokace** (E), například s použitím brainstormingových metod analyzujících žákovské prekoncepty. Následuje fáze **uvědomění si významu** (U), v níž učitel vede žáky k novým znalostem a využívá právě rozbor textu. Nakonec přichází **reflexe** (R), uvědomělé shrnutí procesu i výsledku učení, během něž dochází k budování znalostí a k osvojování si lingvistické terminologie. Nová didaktická monografie pak nabízí desítky ukázkových hodin, které toto schéma vždy realizují s použitím různých učebních metod. (Stejný způsob důsledného užívání metody E – U – R jako základního principu vyučování najdeme už v knize *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*, viz Liptáková a kol. 2011).

K tomu je třeba dodat, že smyslem veškerého snažení je naučit žáka dané jazykové prostředky v určité komunikační sféře používat (znovu připomínám, že český jazyk je tu vnímán jako předmět založený na vytváření dovedností). Znamená to, že **žáci musí daleko častěji psát texty, procvičovat se ve stylizaci i v řečových dovednostech.** Výuka slohu už nemůže být omezena na jednu hodinku za čtrnáct dnů. Vytváření textů (psaných i mluvených) se stává klíčovým prvkem v integrované výuce jazyka a slohu. Výuka je zaměřena na text – na jeho recepci i produkci. **Žáci se učí texty analyzovat, hodnotit, adekvátně pochopit a zároveň se učí získané dovednosti aplikovat, použít, zkrátka učí se psát texty.** Pro slohovou výchovu to není špatná zpráva.<sup>2</sup>

Jak je to tedy s integrací jazyka, slohu a literatury ve vyučování češtiny? Prozatím můžeme mluvit o tom, že výuka literatury do sebe častěji vtěluje jazykovou či slohovou metodiku, než je tomu obráceně. Alespoň rozbor učebnic a pracovních sešitů pro střední školy mi ukázal, že se skutečně jedná – obrazně řečeno – o jednosměrný provoz. Nechci ale tuto kapitolu uzavírat prostým tvrzením, že učitel napraví tuto situaci tak, že bude ve výuce slohových útvarů rozebírat dopisy Karla Čapka a v jazykové hodině bude analyzovat přívlastky v díle Karla Hynka Máchy. Takový postoj by byl hrubým

---

<sup>2</sup> Končím tento krátký výklad o návrhu didaktiky jazyka a slohu pro základní školy s vědomím, že by bylo třeba o knize *Školní výpravy do krajiny češtiny* ještě mnoho napsat. Ledasco jsem zjednodušil, dotkl se jen základních principů a řadu věcí nechal stranou. Subtilnějšímu rozboru a kritické diskusi se budeme věnovat v seminářích.

zjednodušením celého problému. Princip **integrace nespočívá v násilném hledání souvislostí** a oslích můstků, nýbrž v komplexně pojatém učivu či tematickém celku, které by měly být pro výuky **připraveny trojjedinou didaktikou**. Autoři *Školních výprav do krajiny češtiny* ukázali, že je možné inovovat obsah vzdělávání (učivo) tak, aby efektivně propojil výuku jazyka a slohu na půdě komunikace. Území, na kterém se bude moci s jazykem a slohem sejít i literatura, má zcela určitě stejné podnebí.



### Otázky a úkoly

- 1) Které dva faktory ve výuce českého jazyka a literatury aktuálně nejvíce příznivě působí na prolínání výuky slohu, literatury a jazyka?
- 2) Vysvětlete rozpor mezi komplexností předmětu český jazyk a literatura a způsobem vysokoškolské přípravy budoucích češtinářů.
- 3) Co je to vnitropředmětový vztah?
- 4) Zamyslete se nad tím, v čem se liší dosavadní výuka českého jazyka a slohu od návrhu, který najdeme v knize *Školní výpravy do krajiny češtiny*.
- 5) Pokuste se o řešení všech úkolů k textu *Půl kila vepřového*.



### Literatura

Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha: Karolinum 2014.

Hoffmannová, Jana a kol.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia 2016.

Liptáková, Ludmila a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2011.

Štěpáník, Stanislav a kol.: *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus 2020.



### Řešení úkolů

1) Komunikačně pojatá výuka jazyka a slohu a ústup literární historie z výuky literatury.

2) Předmět český jazyk a literatura se skládá ze tří neoddělitelných složek (jazyk, sloh, literatura) a učitel češtiny vyučuje všechny tři složky. Na pedagogické fakultě se však jedná o tři rozdílné didaktické obory.

3) Jedná se o vnitřní vztahy v jednom vyučovacím předmětu. V tomto případě o vztahy mezi literárním, slohovým a jazykovým učivem.

**4) Pro řešení tohoto úkolu bude vyhrazena debata na semináři. Úkol slouží k tomu, abyste se na tuto debatu připravili.**

**5) Řešení tohoto úkolu bude ověřeno na semináři.**

## 2. Motivace ke psaní ve výuce slohu



**Anotace kapitoly:** Motivace žáků k výuce souvisí s celou řadou faktorů ve vyučování – s klimatem ve třídě, s používanými metodami, s vhodnou pedagogickou komunikací, s hodnocením, s podílem žáků na procesech ve vyučování atp. Specifickým problémem v této oblasti je motivace ke psaní textu ve výuce slohu. Psát texty na povel učitele je silně demotivující – taková činnost spočívá jen na vnější motivaci (odměna, nebo trest). Jednou z možností, jak motivovat žáky pro psaní textu, je zadávat slohové práce a stylizační cvičení až po metodách a učebních aktivitách podporujících vytvoření atraktivního kontextu ke slohovému zadání. Psaní textu tak začíná až ve fázi, kdy dojde k vytvoření narativního kontextu, který bude více odpovídat reálné životní situaci, s níž se žák může ztotožnit.

**Klíčová slova:** motivace, vnitřní a vnější motivace, teorie sebeurčení, slohová práce, suportivní klima, stylizace, spolupráce, narativní kontext.

Teorie motivace je jedním z klíčových psychologických témat významných pro pedagogiku jako vědní obor i pro pedagogickou práci ve školním prostředí. Obecně lze říci, že motivace má vliv na naše jednání a konání, podílí se na tom, které aktivity považujeme za prospěšné, žádoucí a atraktivní pro realizaci a které naopak vnímáme jako zbytečné, nezáživné či nezajímavé. Všimněme si hned zkraje, že můžeme mluvit o tom, že někdo je motivovaný k nějaké činnosti, ale také říkáme, že jsme někoho sami motivovali. Předpokládáme tedy, že člověk si vytváří na základě různých vlivů individuální pohnutky k jednání a že na tuto motivaci lze také cíleně působit jiným subjektem, lze záměrně ovlivňovat motivaci druhého. Právě to je podstatné pro práci s motivací ve vzdělávacím procesu – prvotní není analýza individuální motivace žáků, nýbrž efektivní působení na motivaci studentů, aby jejich pohnutky mohly přispívat ke kvalitní edukaci.

Přístupů k motivaci najdeme bezpočet. Pro naše účely bude stačit zmínit tradiční rozlišení mezi vnitřní a vnější motivací. **Vnější motivací rozumíme takové pohnutky, které vycházejí z okolí a jsou dány jinými**

osobami (např. jedničky nebo pětky ve škole, odměny a tresty; plat v zaměstnání, pochvala před nastoupenou jednotkou). **Vnitřní motivace je taková, kterou žák zvnitřnil (interiorizoval), přijal ji za vlastní**, a která vychází z uspokojování jeho vlastních potřeb (např. někdo si rád jen tak kreslí, protože ho to baví, aniž by čekal nějakou odměnu od jiné osoby). Samozřejmě, že ve škole jednoznačně převládá motivace vnější, opřená o odměny a tresty. A je pochopitelné, že je to naopak vnitřní motivace, která by byla pro výuku efektivnější.

Bylo by ale naivní domnívat se, že je možné najít optimální motivační strategie, které budou blahodárně působit na všechny žáky a na jejich vnitřní motivaci. **Motivovat někoho, aniž bychom slíbili odměnu či hrozili trestem, vyžaduje individuální přístup.** Pokud budeme motivaci chápat takto jednoznačně, tedy jako pohnutku k jednání určitého jedince, pak to skutečně znamená ovlivňování individuální motivace u každého žáka (to přece dává smysl – každého žáka bude bavit něco jiného, někdo si rád čte, jiný se učí cizí jazyky, další zase s radostí pracuje ve skupině).

Navíc je situace kolem motivace ještě komplikovanější, pokud budeme problematizovat obě základní kategorie – tedy vnitřní a vnější motivaci. Psychologové Edward Deci a Richard Ryan vypracovali koncept **teorie sebeurčení** (*self-determination theory*) jako pojetí motivace, podle kterého můžeme někoho efektivně **motivovat jedině díky interakci mezi vnější a vnitřní motivací.** Můžeme si to ve školním prostředí představit asi takto: Žák má určitou vnitřní touhu něco vykonávat, objevovat či zkoumat, avšak tato jeho vlastní touha po učení není udržitelná bez určité formy vnější podpory (tedy třeba bez pozitivního ohodnocení). A pokud budeme takto pokračovat: Znamená to, že motivovaný žák dosáhne vždy lepšího výsledku v učení, aby mohl dostat takové pozitivní ohodnocení, které by zpětně posilovalo jeho sebeurčení? **Motivace přece nemusí nutně vést k úspěchu, i když naopak platí, že úspěch jednoznačně vede k motivaci.** Není to tedy tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Více o tomto problému se můžete dočíst v kapitole „Motivace“ v knize rozhovorů s odborníky na pedagogický a psychologický výzkum *Co funguje ve třídě?* od Carla Hendricka a Robina Macphersona (Hendrick – Macpherson 2019).

O motivaci ve škole můžeme ale uvažovat i jinak. **Problém motivace lze např. spojit s obecnějším problémem klimatu ve třídě** a pak budeme s to se smysluplně ptát: Je to, jaké metody užívám, jak žáky hodnotím, jak s nimi komunikuji, jak spolu komunikují žáci navzájem, jaký podíl na výuce žákům umožňuji, jaká pravidla od žáků vyžaduji, zkrátka to, jak řídím a kontrolovuji celou učební činnost ve třídě, pro žáky dostatečně atraktivní a motivační? Jinými slovy, je samozřejmě zapotřebí přistupovat k žákům individuálně a pozitivně ovlivňovat motivaci toho kterého žáka, avšak stejně tak existují činnosti či procesy, které pozitivně působí na žáky jako na skupinu a na třídní klima, ve kterém dochází k vyučování a jehož jsou žáci součástí. Žádoucí motivaci a spolupracující chování lze spíše očekávat tam, kde je **žák součástí dobře fungujícího procesu**, na kterém se sám podílí. Motivace tedy souvisí s prosazováním suportivního klimatu ve vyučování. A **suportivní klima** je takové prostředí, ve kterém se žák skutečně cítí být podporován a v jehož rámci se dobře orientuje (je mu prostě dobře a zároveň chápe, proč tomu tak je, a dokáže pochopit, kdy a proč dojde k narušení tohoto stavu).

O každé složce vyučování bychom tedy měli uvažovat jako o aspektu, který může (pozitivně i negativně) ovlivňovat klima ve třídě a takto působit i na motivaci žáků k učení a ke spolupráci. Od zvolených metod, přes pedagogickou komunikaci až po formy hodnocení je dobré uvažovat klimaticky a suportivně. V tomto smyslu také rozumím tomu, proč Dagmar Siegllová v publikaci *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století* pojednává o aktivizačních metodách v kapitole věnované motivaci (Siegllová 2020, str. 81 – 121). I takto je možné vnímat didaktické metody – jako aktivity, jejichž cílem je probudit u žáků zájem o dané téma a pozitivně ovlivnit jejich motivaci.

Výuka slohu pak přináší ještě jeden specifický problém – jak přimět žáky k tomu, aby byli vnitřně motivováni k činnosti, která rozhodně není z neoblíbenějších, tedy k tvořivému **psaní slohové práce nebo slohového cvičení**. (V každém semináři z didaktiky slohu se vyskytují jeden, dva budoucí učitelé, kteří mají pěkné vzpomínky na slohové hodiny. Zbytek konstatuje nudu, tvůrčí krizi, stylizační zoufalství a otevřeně hovoří o neefektivním vyučování a pochybuje o možnostech někoho naučit psát texty.) Myslím, že bude dobré, když si uvědomíme, jak moc toho po žácích vlastně chceme: Je



deset dopoledne, tady jsem pro vás vybral téma, takhle se to má psát, teď si sedněte a takových 90 minut pěkně piště, buďte kreativní, originální a nezapomeňte, že to budu číst a hodnotit; nekoukejte na mě a pusťte se hned do toho. Podmínky ke psaní slohové práce mají zkrátka pramálo společného s tím, za jakých okolností píšeme důležité texty v reálném životě. Když potřebujeme napsat delší text, hledáme si vhodný čas (ani na zprávy od milované osoby neodpovídáme hned), čekáme mnohdy na tvůrčí náladu, text plánujeme leckdy dávno před vlastním psaním (i kdyby jen při jízdě v autě) a především máme jasnou představu o tom, proč to celé podnikáme a čeho chceme textem docílit (je to realita, nikoli tréninkové cvičení ve škole). Během psaní slohové práce tohle všechno chybí. Z toho důvodu považuji motivaci žáka k psaní za jeden z nejobtížnějších úkolů pro budoucí češtináře. Naším cílem by totiž mělo být vytvořit takové podmínky, aby žák cítil alespoň malou, ale vlastní a vnitřní potřebu text napsat.

Jednou z možností, jak se u žáků pokusit navodit potřebu napsat ve škole text podle určitých požadavků a pravidel, je **vytvoření zajímavého kontextu**, ve kterém by tento text měl vzniknout. Je podstatný rozdíl mezi zadáním stylizačního cvičení či slohového úkolu zcela bez kontextu na jedné straně a kontextově ukotveným úkolem, který vychází z učební aktivity před samotným zadáním a poskytuje budoucímu textu určité ukotvení v komunikační situaci na straně druhé. V jednom případě žák dostane prostě jen téma a zadání a na základě toho by měl stylizovat svůj text. Ve druhém případě předchází zadání činnost, ze které vzejde potřeba napsat text podle určitých pravidel a zadání. Pokud tato činnost poskytne žákovi **dostatečný narativní kontext** (tedy pokud si žák dokáže dobře představit daný příběh a přijme perspektivu jeho aktérů), může to pozitivně ovlivnit jeho motivaci k psaní textu. Text totiž nevzniká samoúčelně, ale má naopak jasný komunikační záměr, který se váže ke kontextu (často vnímanému v časové a kauzální posloupnosti, tedy narativně). Respektováním kontextového přístupu k zadání slohové práce můžeme také vyjít vstříc jednomu z didaktických principů komunikačně pojaté integrované didaktiky a slohu, jak jej navrhuji autoři *Školních výprav do krajiny češtiny*, tedy **principu situačnosti** (Štěpaník a kol. 2020, str. 57). Podle požadavků tohoto principu by měl žák vstupovat do různých rolí, ve kterých si může osvojovat komunikaci v určité komunikační

sféře. Takto zaměřené aktivity pak vyžadují vytvoření či simulování komunikační situace, které se žák stává součástí. **Podle mé zkušenosti je pro žáka situace tím pochopitelnější, čím větší má narativní potenciál** – pro žáky je zkrátka snazší vstupovat do příběhů.

**Zkusme řečené pochopit na jednoduchém příkladu:** Žáci se mají učit argumentaci a slohového postupu úvahového. Jedna třída dostane zadání cvičné slohové práce na dvě vyučovací hodiny (Je Donald Trump demokratický politik?) a hned se pustí do psaní. Druhá třída dostane nejprve do malých skupin krátké investigativní novinové články o politice Donalda Trumpa; pak jsou žáci rozděleni do expertních skupin podle témat, kterými se články zabývají, a v těchto skupinách sepisují argumenty a příklady; nakonec diskutují s jinou skupinou, která se zabývala odlišným tématem politiky Donalda Trumpa. Tyto aktivity rozhodně časově pokryjí celou jednu vyučovací hodinu (nezapomeňte, že druhá třída už hodinu píše). Po přestávce učitel každému žákovi předá pracovní list, na kterém je fotografie a krátký popis běžného obyvatele USA (není nutné mít pro každého žáka jiný profil, stačí vytvořit pět šest typů – např. Afroameričan pracující na směny ve zdravotnictví atp.). Pak jsou žáci vyzváni, aby si podle tohoto profilu vybrali stanovisko a napsali osobní vyjádření na dané téma (Je Donald Trump demokratický politik?). Musí pracovat rychle, mají totiž jen hodinu na psaní textu. A teď se ptám: **Které cvičné slohové práce byste si chtěli přečíst?**

Všechny aktivity zaměřené na **kontextové ukotvení zadání** cvičné slohové práce nemusí být takto časově náročné. Osobně ovšem dávám přednost tomu, aby každému delšímu textu, který má žák napsat, předcházela metoda nabízející odpovídající kontext a umožňující žákovi získat lepší představu o zadaném tématu a **strukturovat vlastní pojetí tématu, ještě než začne psát.** (O důležitosti takových aktivit pojednám hned v následující kapitole nazvané Psaní textu – fáze invence a kompozice.) Představím na tomto místě alespoň dvě různé osvědčené metody.



**Účtenka.** Místo toho, aby žák dostal zadání ke slohové práci či slohovému cvičení, je vyzván k tomu, aby se zamyslel nad informacemi, které je možné vytěžit z účtenky. (Samozřejmě tu pozitivně působí i fakt, že žákům vyprávím, jak jsem účtenku našel na stole v restauraci a přemýšlel o lidech, se kterými

jsem se minul. Příběh je, jak jinak, zaručeně pravdivý.) Teprve až vyřeší první dva úkoly, přichází druhé zadání, tedy už zadání slohového cvičení.

**První zadání: Nic samozřejmě není jisté... ale...**

*Co všechno se z této účtenky můžeme dozvědět o těch, kteří si dali do nosu?*

- 1) *Pro kolik hostů je asi vystaven tento účet?*
- 2) *Proč šli tito hosté pravděpodobně do restaurace na nábřeží? Kdo si co objednal?*

**Restaurace LABSKÁ BAŠTA**  
Střekovské nábřeží 981/2  
400 03 Ústí nad Labem  
IČO:19018223 DIČ:CZ5612031766  
tel:475 530 250 www.labskabasta.cz  
Otevírací doba PO-NE 11,00-23,00

**Váš účet prosí 6052**

Stůl číslo.	101
=====	
2 X 55,00	
Horké maliny	110,00 A
Staropramen 10 0,5l	22,00 A
Káva presso	30,00 A
-----	
4 Celkem	162,00
Přepočít na EURO	E 7,36
A-DPH 20%	27,00
Celkem bez DPH	135,00
Hotovost	162,00
Neděle	1- 5-2011 15:10:14
#000483	L0001 Obsluha 1

### **Příklad řešení:**

- 1) Nejspíš se jednalo o dva hosty (2x horké maliny a dva různé nápoje).
- 2) Vzhledem k tomu, že účtenka je z prvního května, mohlo jít o zamilovaný pár, který se šel po obědě (v 15 h) projít podél Labe, aby tam muž mohl ženu políbit pod rozkvetlým stromem. V restauraci si pak dali horké maliny, muž si nejspíše objednal pivo, žena kávu. (Tato restaurace je tradičním cílem lidí procházejících se v těch místech na stezce pro pěší na labském nábřeží.)

### **Druhé zadání: Co se tam asi stalo?**

*O čem si v restauraci povídali? Co se jim přihodilo, než přišli do restaurace? Napište krátký příběh výletu dvou lidí, kteří přijdou do Restaurace Labská bašta. Zaměřte se jen na jejich pobyt v restauraci. Zachyťte je, jak spolu konverzují, případně i to, o čem každý z nich přemýšlí, aniž by to vyslovil. Neměli byste napsat přímo, co se jim stalo, ale čtenář by to měl pochopit v náznacích v konverzaci (z jejich přímé řeči) a také z toho, o čem postavy přemýšlí (z jejich vnitřních monologů zaznamenaných v řeči nepřímé).*



**Jak se žije?** Při popisu metody **hra v roli** používá Robert Čapek v *Moderní didaktice* jako ilustraci aktivitu s názvem *Život* (str. 184 – 186). Tato aktivita mě inspirovala pro vytvoření kontextově zadané slohové práce. Učitel nejprve rozdá **kartičky s charakteristikami různých fiktivních vrstevníků** – tyto kartičky představují role, s nimiž se má žák identifikovat. Žáky seřadí doprostřed třídy do řady, pak **čte předem připravené výroky** a žáci se pohybují v prostoru na základě jejich názoru na daný výrok: pokud s výrokiem souhlasí, udělají krok dopředu, pokud ne, krok dozadu. Nakonec se každý žák vyjádří k tomu, proč se ocitl zrovna na tomto místě, a proběhne diskuse ve skupinkách žáků, kteří se ocitli nejbliže k sobě. Na základě této aktivity pak zadávám cvičnou slohovou práci kombinující slohový postup popisný a úvahový. Zadání vypadá takto: ***Jak se žije... ? Doplněte jméno své postavy. (Např. Jak se žije Monice?)***

### **Kartičky pro žáky:**

#### **Monika**

Bydlím s matkou v malém bytě v Trmicích. Do školy chodím celkem ráda, ale štve mě, když si ostatní povídají o tom, kde všude byli o prázdninách a o značkových botách, které jim rodiče koupili. Já si značkové oblečení nemůžu dovolit a musím pracovat, abychom s mámou zaplatily všechny výdaje. Ráda bych měla nějaké normální koníčky, ale nemám na ně čas.

#### **Lanh**

Narodil jsem se v Ústí nad Labem a žiji tu celý život. Je mi patnáct. Rodiče přišli v roce 1990 vybudovat tu lepší život. Pak za námi přijela i moje babička. Mám přátele Čechy a čeština je mým hlavním jazykem, ale rodiče mluví vietnamsky. Hrozně rád poslouchám babičku, když vypráví o Vietnamu. Nikdy jsem tam nebyl, ale určitě bych se tam chtěl podívat.

#### **Anička**

Je mi dvacet let. Miluju hudbu a vyhrála jsem několik soutěží ve zpěvu. Rodiče nevědí, že holka, se kterou mě tak často vídají, není jen moje kamarádka, ale že s ní chodím. Vůbec nevím, jak jim to jednou řeknu. Cítím se tak nějak nesvá, když se mluví o sexualitě. Ve škole pořád slýchám nevybíravé narážky na homosexuály. Je mi to líto a štve mě to.

### **Výroky pro učitele:**

*Můžu si být jistý, že se ve škole budu učit o historii lidí stejných jako já.*

*Nakupuji v obchodě nedaleko místa, kde bydlím, a seženu tam vždy cokoliv, co zrovna potřebuji.*

*Mohu jít nakoupit sám bez toho, abych se obával, že mě bude někdo sledovat, že budu obtěžován nebo že se mi někdo bude vysmívat.*

*Když jdu do školy, vidím v učebnicích lidi, jako jsem já, a ve vyučování slyším o lidech, jako jsem já.*

*Moje rodina se nemusí bát, že nenajde vhodné místo, kde bude bydlet.*

*Moji sousedé nemají problém s tím být milí a přátelští k mojí rodině.*

Cílem této kapitoly rozhodně nebylo přesvědčit čtenáře, že jediný možný způsob zadávání slohových prací či stylizačních cvičení je ten, který respektuje zadání vycházející z aktivity, jejímž účelem je vytvoření určitého kontextu pro budoucí text. Chtěl jsem jen poukázat na to, že tento způsob může pozitivně ovlivnit žákovu motivaci pro psaní textu ve školní lavici. Závěrem chci ještě podtrhnout zjevnou souvislost s tím, co jsem výše zdůraznil o suportivním klimatu: Pokud budu vybírat způsoby zadání slohové práce, které budou dostatečně atraktivní, aby podporovaly spolupráci, budu mít větší šanci, že se nad prázdným papírem skloní žáci, které jsem dostatečně motivoval.



### Otázky a úkoly

- 1) Vysvětlete, co znamená vytvoření (narativního) kontextu pro zadání slohové práce nebo slohového cvičení.
- 2) Vysvětlete, co je to suportivní klima.
- 3) Napište text na základě druhého zadání z metody **účtenka**.



### Literatura

Cangelosi, James S.: *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál 2006.

Čapek, Robert: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada 2015.

Čapek, Robert: *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha, Raabe 2018.

Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 2014.

Hendrick, Carl – Macpherson, Robin: *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Universum 2019.

Sieglová, Dagmar: *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha, Grada 2020.



### Řešení úkolů

- 1) Znamená to, že slohová práce (slohové cvičení) není zadána jen svým tématem a zpracováním, ale že úkol vyplývá z určité kontextově ukotvené komunikační situace, případně je plnění úkolu navázáno na určité narativně pojaté události. Z této situace pak teprve vychází vlastní zadání, které tedy není samoučelné, ale má svůj kontextový původ a narativní důvod.
- 2) Suportivní klima je takové prostředí ve třídě, ve kterém se žák skutečně cítí být podporován a v jehož rámci se dobře orientuje (je mu prostě dobře a zároveň chápe, proč tomu tak je, a dokáže pochopit, kdy a proč dojde k narušení tohoto stavu).
- 3) **Individuální řešení.**

### 3. Psaní textu – fáze invence a kompozice



**Anotace kapitoly:** Než začne žák sám psát slohovou práci či jiný rozsáhlejší text, je zapotřebí, aby dostatečně efektivně využil fázi před samotným psáním, tedy aby si uvědomil všechny podstatné složky tématu, vzpomněl si na všechny svoje relevantní zkušenosti a znalosti a naplánoval si strukturu budoucího textu ve formě logicky uspořádaných poznámek nebo efektivně pojaté a podrobně sestavené osnovy. Učitel by měl ve výuce slohu před psáním slohové práce využívat takové metody, aby žáka postupně naučil tuto počáteční fázi dobře využít.

**Klíčová slova:** slohová práce, invence, evokace, kompozice, stylizace, rétorika, metoda hamburger.

Podobně jako se v **klasické rétorice** rozlišovaly jednotlivé fáze přípravy řečnického projevu, můžeme i v didaktice slohu hovořit o jednotlivých fázích přípravy žákova textu. Rozhodně není didakticky vhodné vést žáky k tomu, aby text psali bez jakékoli předchozí rozvahy a pečlivé přípravy. Žák by si měl naopak uvědomovat výhody poctivého promyšlení tématu a osnovy celého textu. Práce na textu by tedy měla zahrnovat (po vzoru rétoriky) **fáze invence, kompozice** a teprve pak fázi vlastní **stylizace** slohové práce.

**Fáze invence** zahrnuje seznámení se s tématem, které by mělo být zpracováno v textu (ve slohové práci). Především se jedná o **proces evokace**, kdy si žák uvědomí téma jako takové a rozpomíná se na dosavadní zkušenosti s tímto tématem; začíná si uvědomovat vztahy v pojmové struktuře tématu; vybaví si relevantní vzpomínky a prožitky, vzpomene si na své znalosti týkající se tématu. Fáze invence však neznamená jen toto prvopočáteční vztahování se k tématu, vyrovnávání se s tématem tím, že ho žák obklopí svou dosavadní zkušeností; fáze invence přináší také **vytváření prvních nápadů k budoucímu textu** a zahrnuje v sobě už celou řadu témat či argumentů, které se žák později pokusí stylizovat do uceleného textu. Jedná se vlastně o fázi, kdy si žák uvědomí, jednoduše řečeno, co pro něj téma představuje a o čem by



chtěl psát. V této fázi tedy už můžeme mluvit o určité snaze **po uspořádání tématu**, tedy o procesu, který bude dále rozvíjen ve fázi kompozice.

**Fáze kompozice** představuje na jedné straně třídění toho, co přinesla invence, na straně druhé znamená **vytváření vztahů a hledání logického uspořádání**, ze kterého vycházejí další nápady a návrhy, které se dosud neprosadily během prvního seznámení se s tématem. Fázi invence můžeme v tomto smyslu vnímat jako strukturaci tématu, kdežto fáze kompozice už znamená jednoznačněji **strukturaci budoucího textu**. Žák získává představu o tom, jak by měl vypadat budoucí text, jak bude vypadat jeho stavba a jak v něm budou zpracovány informace určitým slohovým postupem. Toto úsilí rozvrhnou si text, naplánovat si budoucí psaní, by už mělo být v ideálním případě samo o sobě velmi logicky uspořádané. Mělo by se jednat také o činnost, kterou je schopen žák samu dobře rozvrhnout a reflektovat ji. Známa zkušenost, která říká, že čím víc žák téma promyslí, tím stylově kvalitnější text vznikne, se tu stává vlastně pravidlem. Na tomto místě bych chtěl zdůraznit, že v praxi je třeba především věnovat se tomu, aby žáci pochopili výhodu důsledného **rozvržení budoucího textu**, jeho naplánování. Problém totiž často spočívá v tom, že žák začne psát bezprostředně po prvotním „okouzlení“ tématem, tedy ihned po tom, co jsem nazval fázi invence.

**Fáze stylizace** je už vlastním psáním textu. Žák už vybírá vhodné jazykové prostředky, aby vyjádřil to, co chce napsat, v souladu s danou stylovou normou, s daným slohovým útvarem či textovým typem, tedy stylizuje text. Jen pro úplnost dodávám, že to neznámá, že žákův text je po obsahové stránce hotov už ve fázi kompozice. Psaní textu samozřejmě často přináší nové, dříve netušené nápady. Je to kreativní proces, který mnohdy zásadním způsobem rozhoduje i o tom, co po věcné stránce nakonec žák napíše. Samotné psaní zkrátka pomáhá žákovy myšlenky dále rozvíjet a v žádném případě ho nelze chápat jako pouhé jazykové vyjádření již dříve vytvořených myšlenkových obsahů. To by bylo krajně zjednodušující.

Tyto tři fáze přípravy žákova textu jsem tu s odkazem na rétoriku rozdělil z jediného důvodu – chci vysvětlit, že při výuce slohu je naprosto klíčové naučit žáky v maximální možné míře využít všechny tři zde popsané fáze. Nemyslím tím, že by si žák měl tyto fáze uvědomovat jako nějaké tři samostatné kroky. Jak vypovídá název této kapitoly, jsem toho názoru, že

v českém prostředí je důležité zejména ve výuce slohu metodicky **posílit fáze před vlastní stylizací textu**, tedy to, co jsem nazval fázemi invence a kompozice. Jde mi o to, že je třeba žáka vést především k tomu, aby nezačal hned psát. **Žák nemá hned psát** – chápu, že je to poněkud kontroverzní tvrzení, když jedním z cílů komunikační a slohové výchovy je, aby žák dokázal pohotově vytvářet mluvené i psané projevy v souladu s danou komunikační situací. Pokusím se toto tvrzení vysvětlit a obhájit právě v této kapitole.

Pokud učitel vede žáka ve vyučování slohu k tomu, aby si osvojil určitý slohový útvar (což je samozřejmě jeden ze základních cílů slohové výchovy), přináší to jisté nebezpečí spočívající v zaměření jen na tento cíl, tedy na osvojení si útvaru. V praxi to může vypadat tak, že žáci nejprve absolvují výuku o daném slohovém útvaru (třeba o úvaze či zamyšlení), kde je učitel vede k tomu, aby pochopili využití slohového postupu v útvaru a uvědomili si rysy a znaky, které jsou útvaru vlastní (jsou pro něj konstitutivní či normativní), eventuálně si ještě žáci zkusí napsat cvičný text nebo pracují na stylizačních cvičeních (v našem příkladu by se třeba mohli učit argumentovat). Pak následuje vyučovací hodina, kdy učitel na začátku zadá slohovou práci a žáci prostě sami práci napíší. Tento postup může dobře plnit daný cíl (žák přece nakonec napíše text úvahy a ta bude mít určité řadu rysů, které se naučil v předchozí vyučovací hodině), přesto má přinejmenším **dvě nevýhody**.

(1) Slohová práce (v našem případě úvaha) je v tomto pojetí pouze naplněním předem daných textových rysů a ukazuje jenom, jak si žák dokázal tyto rysy osvojit. Práce tak může dobře sloužit k hodnocení textu jako textu úvahy (nakolik je to dobrá úvaha, jak se povedla argumentace, jak je využito slohového postupu úvahového atp.), ale neumožňuje žákovi, aby potřebným způsobem **rozvíjel svoje stylizační dovednosti**. Jednoduše řečeno, žák napsal úvahu a ta ukazuje, jestli ji umí nebo neumí napsat. Svoje dosavadní stylizační dovednosti použil k tomu, aby napsal úvahu; učitel mu ale nedal příležitost k tomu, aby se naučil novým stylizačním dovednostem. Takové práce vlastně jen slouží ke kontrole toho, jak „hezky“ umí žák psát slohové práce. Naučili jsme ho napsat nový text, ale jen minimálně jsme rozvíjeli jeho stylizační potenciál. (K této problematice se ještě vrátím v poslední kapitole této studijní opory.)

(2) Druhá nevýhoda výše zmíněného postupu spočívá v tom, že nutí žáka k tomu, aby **minimalizoval přípravné fáze při psaní textu**; nutí ho k tomu, aby začal pokud možno psát co nejdříve, aniž by se nejprve pokusil o koncizní promyšlení tématu a textu. Mohl bych tedy říci, že žák vlastně postupuje od invence (zahrnující proces evokace) rovnou ke stylizaci, aniž by byla využita možnost téma i budoucí text předem promyslet ve fázi kompozice.

Zadávat psaní slohové práce, aniž by byla ve vyučování použita metoda, která by žákovi umožnila využít naplno fáze invence a kompozice, tedy zadávat je „bez přípravy“, je tedy didakticky nevhodné, protože dochází k tomu, že nevyužíváme dostatečně stylizaci textu k tomu, abychom žáka rozvíjeli v jeho stylizačních dovednostech (nutíme ho, aby si s tím poradil sám, aby zkrátka ukázal, co umí). Druhá nevýhoda se týká toho, že žákovi dáme jen minimální prostor k tomu, aby si text dostatečně promyslel, zapsal si poznámky, rozpracoval jeho strukturu, a tak mu vlastně pomalu vštěpujeme **návyk, že tyto přípravné fáze nejsou nutné** a že je možné, aby se odehrály jen „v hlavě“ bez jakýchkoli poznámek.

Viděno z druhé strany, je samozřejmě zapotřebí zadat práci i tak, aby žák téma slohové práce a strukturu budoucího textu promyslel sám, tedy aniž bychom mu nabídli nějakou metodu, která by mu pomohla promyslet si text. To ale můžeme udělat až ve chvíli, kdy jsme ho už naučili přípravné fáze využívat. Nejprve **musíme žáky naučit efektivně využívat přípravní fáze**, teprve potom ho můžeme nechat, aby tyto fáze sám efektivně při psaní textu zužitkoval. Že se nám to mnohdy nedaří, dokládají věty typu *Musíme tam psát osnovu? Může to být bez osnovy? Budete hodnotit osnovu?* Jestliže se žák takto ptá, znamená to jediné – nikdo ho nenaučil vytvářet osnovu tak, aby mu skutečně pomohla v přípravné fázi se strukturou tématu a se strukturou budoucího textu. Dokonce jsem se setkal s tím, že žáci napíší osnovu až na konec, tedy až když je práce hotová. Pak už psaní osnovy postrádá jakýkoli smysl (je už jen nešťastným svědectvím toho, jak málo jsme žáka naučili osnovu využívat).

Aby se žák naučil využívat přípravné fáze při psaní textu, je důležité zařazovat během psaní textu metody, které umožňují žákovi, aby téma i podobu textu promyslel, zapsal si poznámky a navrhl strukturu textu. Jakmile

žák dostane téma, o kterém má psát, měla by hned následovat **metoda, která je využitelná pro fáze invence a kompozice**. Nechci tu nijak snižovat psaní osnovy, ta může dobře pro tento cíl posloužit. Je ale zapotřebí naučit žáka psát osnovu tak, aby nebyla jen formální, ale aby byla výsledkem skutečného přemýšlení a aby plnila svou funkci. **Osnova není obsahem textu**, neslouží k tomu, aby čtenář věděl, o čem je text, nýbrž k tomu, aby si žák přesně rozvrhl text, než ho začne psát. Osnova by tedy měla být co možná nejvíce konkrétní a detailní, nemělo by se jednat jen o několik slov nebo bodů k textu.

Jednou z možností, jak naučit žáky využívat osnovu, je metoda zvaná hamburger. Spočívá v tom, že žáci píšou informace o budoucím textu do obrázku hamburgeru, jehož jednotlivé vrstvy představují části textu.



**Metoda  
hamburger**



**Metoda hamburger** může být dobrou ilustrací toho, jak jednoduše je možné vést žáky k tomu, aby zodpovědně a efektivně přistoupili k tomu, co je v našem prostředí známo jako vytvoření osnovy. Jednotlivé části hamburgeru představují části textu – svrchní houska úvod, další vrstva (třeba rajčata) první tři odstavce, maso představuje střední část (hlavní stať) a spodní houska závěr.

Žák je vyzván k tomu, aby do jednotlivých částí hamburgerů před vlastní stylizací textu napsal, co chce mít v jednotlivých částech textu (v bodech, v heslech, ale může už napsat i nápady či podstatné myšlenky ve větné formě). Nechci tím říci, že obrázek hamburgeru poslouží jen pro záznam osnovy. Tato metoda má oproti klasické osnově dvě výhody: (1) Je možné obrázek vytisknout ve velkém formátu nebo ho nakreslit na tabuli a pojmout ho jako „nápadník“, kam všichni žáci nebo žáci ve skupinkách zapisují své **nápady k textu**, nebo je napíší na malé papírky a lepí na obrázek hamburgeru. (2) Metoda hamburger umožňuje žákovi **uvědomit si vztahy mezi částmi textu** (začátek a konec si musí odpovídat – je to přece polovina stejné housky; rajčata mohou představovat tři hlavní složky tématu atp.). Samozřejmě, že obrázek hamburgeru nemusí vypadat přesně takto – základem jsou tři části (úvod – houska, hlavní stať – maso, závěr – houska), které lze různě doplňovat a vyžadovat tak od žáků strukturovanější, komplexnější a složitější osnovu budoucího textu (můžeme přidat např. sýr, salát, okurky, další maso, prostě všechno, co máme rádi).



Samozřejmě, že metoda hamburger je vhodná spíše na základní školu, než pro žáky středních škol. Stále ovšem platí pravidlo, že když učitel zná nějakou metodu, může z jedné metody udělat jinou, tedy pokusit se o didaktickou variaci. Takže pro žáky středních škol by tato metoda mohla vypadat třeba takto (záměrně upravuji jedno z maturitních témat CZVV):

### **Je lidem dobře se stroji?**

*Člověk stráví mnoho hodin svého života tím, že se snaží nějak vyjít se stroji – nastavit jejich fungování, pochopit jejich ovládání. Bojuje s nimi, ale zároveň je používá k práci, někdy dokonce k zábavě. Co všechno nám vlastně stroje přinášejí? A co nám naopak berou?*

**Zpracování:** úvaha na téma nastíněné ve výchozím textu

Co chci mít na začátku?

Argumenty spíše PRO

Argumenty spíše PROTI

Co chci, aby se objevilo na konci? **Jak bude konec navazovat na začátek?**

Tuto tabulku (variující metodu hamburger) lze použít jako samostatnou práci žáka po zadání tématu (téma je vlastně zadáno v prvním rámečku) a před vlastním psaním textu úvahy. Samozřejmě, že takovou tabulku není nutné zadat jen před psaním úvahy – jedná se o obecnou metodu vhodnou pro jakýkoli text; důležité je pouze **adekvátně proměnit zadání** jednotlivých rámečků v tabulce. Anebo se nemusí jednat jen o samostatnou práci jednoho žáka – žák nejprve může vyplnit tabulku sám, pak se mohou žáci spojit do dvojic, porovnat svoje řešení a doplnit je, případně se žáci setkají v malých skupinách (maximálně o 4 členech) a pak mohou diskutovat o svém řešení a využít toho, že víc hlav víc ví. Smyslem všech těchto aktivit je, aby žáci téma dostatečně před vlastní stylizací textu promysleli a zároveň už strukturovali budoucí text, podobně jako kdyby psali nejprve osnovu.

Při psaní slohové práce je tedy důležité žáka **naučit využívat efektivně čas před vlastním psaním textu**. Žák se musí naučit vybavit si všechny dosavadní zkušenosti s tématem a znalosti, které se k němu váží; musí se naučit promyslet klíčové složky tématu, najít jejich souvislosti a především utřídit si všechny svoje nápady k budoucímu textu. Zároveň by měl ještě před psaním textu zaznamenat jeho budoucí strukturu (ve formě bodů, logicky uspořádaných poznámek nebo třeba ve formě osnovy). Učitel tedy využívá takové metody ve fázi invence a kompozice, které umožňují žákovi **efektivně promyslet téma i text a zapsat si** určitou formou své poznámky. Jakmile se žák naučí, že je pro něj výhodné takto využívat čas před psaním textu, může učitel postupně naučit žáka, aby se s fázemi před psaním vyrovnal sám, tedy aby **promyslel téma a zapsal si poznámky či osnovu**, aniž by ho učitel už

vedl prostřednictvím nějaké povinné metody, kterou musí všichni žáci využít. Cílem je tedy **naučit žáka nakonec samostatnosti** při vyrovnávání se se zadaným tématem a během přípravy budoucího textu.

Výše popsaná metoda hamburger a její variace pro střední školu není samozřejmě jedinou cestou, jak tyto dovednosti žáka naučit. Slouží čistě jako příklad k této kapitole. Důležité je vybírat metody, které jsou v daném momentu adekvátní tomu, co žák potřebuje naučit. Z vlastní zkušenosti vím, že lepších výsledků je možno s žáky dosáhnout prostřednictvím metod využívajících nějakou **formu párového učení, skupinové práce, nebo dokonce debaty a diskuse**. Slohová práce může být v posledně jmenovaném příkladu zadána až po diskuzi, během níž si žáci připravovali argumenty, reagovali na sebe, psali si poznámky a dohodli se na konsenzu. Pracovat na tématu až na základě průběhu a výsledku diskuse je pro žáka snazší než začít jen tak psát, proto rychle pochopí, že promyslet téma i text před psaním má velký smysl.

Někdo by mohl namítnout, že takové reflektování, promýšlení a nejvíce snad společné diskutování o tématu vede k tomu, že žák je vlastně k tomu něco napsat přiveden, že ho k tomu přivede metoda, učitel či spolužáci a že nakonec napíše docela jiný text, než by napsal, kdyby ho učitel nevedl ve fázi invence a evokace. Ano, to je pravda. Vzpomínám si na jednu studentku didaktického semináře, která mi o využívání metod předcházejících řešení nějakého úkolu udiveně řekla: *Ale to nejde, vždyť vy je to tím vlastně naučíte*. Jsem hluboce přesvědčen, že právě v tom spočívá naše práce – **naučit něco žáky, nikoli jen zjistit, co už umí**. Jsem toho názoru, že učitel by měl žáka co nejvíce učit, že by ho měl co nejvíce vést a ukazovat mu, jak si má se zadaným tématem poradit (tím samozřejmě **nemyslím ukázat mu přímo řešení**). Jedině tak může rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Jestliže žáky ve škole naučíme, jak mají postupovat před psaním textu a jak ho mají napsat, pak v životě budou s to tyto dovednosti uplatnit. Když žákovi jen vysvětlím rysy slohového útvaru, zadám téma a přikážu mu, aby psal, naučí se toho mnohem méně, než když mu ukážu, jak má najít cestu, která k tomu řešení vede. Nakonec ji totiž najde sám.



### Otázky a úkoly

- 1) Vysvětlete, co jsou to fáze invence, kompozice a stylizace.
- 2) Nakreslete si schéma hamburgeru a napište do něj nápady pro tuto úvahu:  
*Je schopnost dobře psát daná talentem, nebo učením?*
- 3) Vytvořte didaktickou variaci metody hamburger pro střední školu pro toto zadání: charakteristika na téma: *Setkání s člověkem, na kterého nikdy nezapomenu.*
- 4) Pokuste se vymyslet 3 další metody (aktivity) vhodné pro využití ve fázi invence a kompozice:
  - a) před psaním vypravování,
  - b) před psaním popisu,
  - c) před psaním úvahy.



### Literatura

Čapek, Robert: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada 2015.

Hubáček, Josef: *Didaktika slohu (pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. – 4. ročníku základní školy).* Praha: SPN 1989.





## Řešení úkolů

1) *Fáze invence* - zahrnuje seznámení se s tématem, které by mělo být zpracováno v textu (ve slohové práci); především se jedná o proces evokace, kdy si žák uvědomí téma jako takové a rozpomíná se na dosavadní zkušenosti s tímto tématem; tato fáze už přináší první nápady k tématu. *Fáze kompozice* - představuje na jedné straně třídění toho, co přinesla invence, na straně druhé znamená vytváření vztahů a hledání logického uspořádání, ze kterého vycházejí další nápady a návrhy, které se dosud neprosadily během prvního seznámení se s tématem; fáze kompozice už znamená strukturaci budoucího textu. *Fáze stylizace* - je už vlastním psaním textu; žák už vybírá vhodné jazykové prostředky, aby vyjádřil to, co chce napsat, v souladu s danou stylovou normou, s daným slohovým útvarem či textovým typem, tedy stylizuje text.

**2) Řešení tohoto úkolu bude ověřeno na semináři.**

**3) Řešení tohoto úkolu bude ověřeno na semináři.**

4) Individuální řešení, např. takto:

- a) před psaním vypravování (metoda kdo? kdy? kde? co? jak? proč?)
- b) před psaním dopisu (vytvoření seznamu detailů)
- c) před psaním úvahy (řetězení otázek k tématu; argumenty pro a proti)

#### 4. Následné metody v komunikační a slohové výchově<sup>3</sup>



**Anotace kapitoly:** Text žákovy slohové práce by měl být ve výuce dále využíván k dalším učebním činnostem pomocí následných metod. Využívání autentických textů ve výuce z pedagogicko-psychologického hlediska podporuje suportivní klima ve třídě a pozitivně působí na motivaci žáka (během psaní textu i během následné navazující aktivity s textem). Z didaktického hlediska je slohová práce cenným autentickým materiálem pro jazykový a stylistický rozbor.

**Klíčová slova:** slohová práce, metodika, následné metody, rozборы textů, skupinová práce, samostatná práce, suportivní klima

Psaní závěrečné slohové práce je pro žáka náročnou činností. Vyžaduje uplatnění celé řady stylizačních a obecně jazykových dovedností, a proto je její hodnocení na střední škole právem považováno za významné vzhledem k celkovému hodnocení žákovy školního výkonu. Učitel komplexně zhodnotí jazykovou a stylovou úroveň žákovy textu, mnohdy už podle standardizované metodiky využívané pro hodnocení maturitních písemných prací, navrhne odpovídající známku a někdy také připojí slovní hodnocení. Žák je pak nejčastěji veden k tomu, aby k vlastnímu textu, ve kterém učitel identifikoval a označil zejména negativní rysy žákovy písemného projevu, připojil komentář, jehož cílem je opravit jazykové nedostatky a vysvětlit jejich původ. Jak říkají sami žáci, píše se oprava slohové práce a odůvodňují se chyby. Nejlepší slohové práce se leckdy zveřejňují na nástěnkách, ve školních časopisech, případně na školních webových stránkách. To je vše. Většinou se už nic neděje.

Žák se tedy hodiny a hodiny věnoval ve slohovém vyučování systematické přípravě na závěrečnou kontrolní práci, napsal mnohdy celou řadu cvičných slohových prací a pak obvykle nejméně devadesát minut vytvářel text, ve kterém měl zúročit veškeré své dosavadní snažení. Text byl

<sup>3</sup> Celá tato kapitola vychází z mého článku *Druhý život slohových prací: Metodika následných učebních aktivit ve slohové výchově*, uvedeného v seznamu použité literatury. Snad mi laskavý čtenář odpustí a bude se mnou považovat sebe-plagiát za legitimní.

vytvořen, zhodnocen a pak dočista zmizel. Některé střední školy navíc závěrečné práce archivují, např. pro zájemce ze strany rodičů, nebo pro eventuální potřeby pedagogicko-psychologických poraden, a tak žák svůj text ani nezíská nazpět (v praxi to znamená, že práce leží někde ve skříni a nikdo ji nikdy neotevře). V této kapitole chci vysvětlit, proč je takové zmizení žákova textu didakticky nevhodné, a nabídnout (jistě ne úplný) přehled metod umožňujících využít učební potenciál rozsáhlého textu vytvořeného žákem. Metody navazující na výsledek jiné metody se obecně označují jako **následné metody** (*follow-up activities*).

### **Argumenty ve prospěch využívání následných učebních aktivit**

Argumenty ve prospěch druhého života slohových prací v následných aktivitách lze pro přehlednost rozdělit do dvou kategorií: na jedné straně lze obecněji hovořit o psychologických faktorech, na straně druhé lze zvažovat specifické didaktické aspekty dalšího využívání slohových prací ve vyučování.

**Z psychologického hlediska** je v první řadě třeba znovu připomenout problém naznačený už v úvodu této kapitoly. Jestliže žák věnoval značné úsilí přípravě na slohovou práci a odvedl co možná nejlepší výkon během její stylizace, pak lze označit přinejmenším za problematické, pokud se text z vyučování po učitelově hodnocení a žakově autokorekci vytratí. Naopak pokud je text dále využíván pro potřeby vyučování a žák se ke svému výtvoru nebo k textu svého spolužáka může třeba i opakovaně vracet v dalších učebních aktivitách, zvyšuje se tím v očích žáka význam jeho vlastní slohové práce, tedy jeho vlastního individuálního výkonu. Jednoduše řečeno, text neleží kdesi mezi stovkami dalších slohových prací, ale stává se pomůckou pro další učení.

V tomto smyslu považuji využívání žakovských prací za silný motivační faktor ve slohové výuce. **Práce s autentickým slohovým projevem** (vlastním či cizím) může být pro žáka sama o sobě atraktivní, zvláště pokud je jinak zvyklý pracovat nejčastěji s učebnicí či s pracovním sešitem. Ještě silnějším motivačním faktorem se mi však jeví to, že žák už před psaním slohové práce ví, že jeho budoucí text bude ve vyučování nadále využíván, že někdo bude mít příležitost vdechnout mu znovu život. Pak je možná nejvýhodnější, pokud si je žák ještě před vlastním psaním vědom toho, že s textem jeho slohové práce bude

pracovat někdo jiný, tedy někdo ze spolužáků. Nemůže už samo toto vědomí pozitivně ovlivnit žákův výkon? Jistě, důležitou roli v takovém případě sehraává **suportivní klima** v dané třídě. Pokud by žák měl naopak strach z této formy zveřejnění textu, pak by využívání slohových prací spolužáky působilo naopak velmi negativně. Není ovšem žádoucí, aby vyučování probíhalo v nepřátelském prostředí. Viděno z druhé strany, vzájemné čtení a sdílení textů slohových prací spolužáky může vznik suportivního klimatu podpořit či podílet se na jeho udržení.

Za psychologicky výhodné lze také považovat takové následné metody, které jsou založeny na **hodnocení práce spolužáka**. V první řadě tak slohová práce bude zhodnocena nejméně dvakrát – učitelem, který posoudil přednosti, identifikoval nedostatky a navrhnul klasifikaci, a spolužákem, který text přečetl a například napsal hodnotící komentář. Pokud učitel žáky k takovým komentářům žáky soustavně vede, nabízí se mu možnost, aby žák ke svému komentáři připojil také návrh klasifikace. V ideálním případě tak každý **žák získá dvě hodnocení**, a tedy dvě známky – od učitele a od spolužáka. Není tu třeba dlouze vysvětlovat, že není výhodné, pokud učitel vystupuje ve výuce jako jediný arbitr, korektor a kritik. Vzájemné hodnocení žáků může pomoci dopad těchto jeho rolí alespoň částečně zmírnit. Určitý tlak na žáka a jeho výkon a obava ze školního neúspěchu tak mohou být tímto sdílením a hodnocením textů potlačeny.

**Specificky didaktické aspekty** dalšího využívání slohových prací ve vyučování jsou stejně tak důležité jako obecně psychologické. Schopnost **hodnotit vlastní i cizí výkon** totiž patří i k dílčím kompetencím, jak je vymezují rámcové vzdělávací programy. Didaktický potenciál slohových prací se ovšem neomezuje jen na postupné nabývání schopnosti co možná nejobjektivněji hodnotit. Chci především zdůraznit, že využívání slohových prací by nemělo být samoučelným a zoufalým prodlužováním života textu, ale mělo by text efektivně zapojit do dalšího vyučování. Následná práce s textem se musí stát důležitým prostředkem k dosažení vzdělávacího cíle.

Obecně lze říci, že každé využití žákova písemného projevu ve vyučování s sebou přináší výhodu **práce s autentickým textem**, s živým jazykem. Takové texty lze samozřejmě získat i jinak a některé z nich by mohly být i jazykově zajímavější (např. v internetových diskuzích a komentářích).

Slohové práce však navíc umožňují žákům pracovat s texty autorů, které osobně znají (a zpravidla se právě v ten moment nacházejí ve třídě). Výhoda autentičnosti textu se tak spojuje s výhodou emocionální angažovanosti žáka provádějícího rozbor vlastního textu či výkonu spolužáka.

Pokud učitel umožní žákům, aby si texty vzájemně vyměnili, ve třídě se tím zvyšuje povědomí, jak píší ostatní. Žáci tak mají možnost seznámit se s texty různé kvality, nikoli jenom s těmi nejlepšími, které bývají zveřejňovány. Vystavování nejpovedenějších textů má sice motivační funkci, ovšem dotýká se nejvíce těch, kteří byli takto odměněni. Pokud naopak žák dostane možnost poznat různě kvalitní texty, získá přesnější představu o tom, jaké jsou jeho stylizační dovednosti, a nebude se jen konfrontovat s texty těch nejlepších, které mohou pro některé žáky být jen nedostižnými vzory.

Nepochybnou didaktickou výhodou následné práce s cizími texty je **narušení tradičního transmisivního pojetí vyučování**. Žák totiž může vstupovat do rolí, které na sebe jinak bere spíše učitel. Stává se hodnotitelem, korektorem, badatelem a mnohdy také prostě učitelem (zejména v párovém učení). V těchto rolích pak žák nabývá kompetence, které jsou s nimi spojené. Za přínosný lze také považovat samozřejmý fakt, že při použití jakékoli metody pro následné učební aktivity navázané na slohové práce žáků je vždy nutné, aby žák text přečetl. Dochází tak k žádoucímu spojení výcviku produkce s reprodukcí a interpretací textu.

Další psychologické a didaktické argumenty ve prospěch druhého života slohových prací už vyplývají z užití konkrétní metody. Ať už se učitel rozhodne pro práci s vlastním textem, nebo pro vzájemnou výměnu mezi spolužáky, je vždy možné jednoznačně diferencovat mezi aktivitami, které navazují na slohový výcvik a umožňují žákovi nabývat stylizačních dovedností, a cvičeními využívajícími text k upevňování jiných dovedností. Ve druhém případě se žákův vlastní text stává netradičním materiálem pro analýzu jistého jazykového jevu či pro komplexní jazykový rozbor. Učitel může například žákům poskytnout pracovní list s úkoly a otázkami umožňujícími procvičení určitých znalostí či dovedností (např. *podtrhněte všechna podstatná jména v textu; vypište spojovací výrazy a určete jejich slovní druh; určete věty hlavní a vedlejší* atp.). Obecně lze říci, že slohovou práci je možné využít pro

analýzu kteréhokoli jazykového jevu vyskytujícího se v daném textu. Výhodou takového postupu je především částečná individualizace výuky – každý jednotlivý žák pracuje s jiným textem a může eventuálně ještě pracovat i na jiných úkolech. Pokud žák v takovém případě nejprve pracoval se svým textem, v další fázi výuky je proto možné snadno využít párového učení nebo práce v malých skupinkách. Žáci mohou například prezentovat výsledky své analýzy a vzájemně korigovat svá hodnocení. Takových aktivit nenavazujících přímo na slohový výcvik lze vymyslet bezpočet.

V následujícím soupisu (**Malý lexikon následných metod**) mě budou naopak zajímat metody, které se přímo týkají slohové výchovy a získávání stylizačních a komunikačních dovedností. Některé z metod fyzicky zachovávají původní text, jiné do něj různými způsoby zasahují. V takovém případě je vhodné texty nejprve okopírovat, aby byl zachován originál, pokud ho škola potřebuje k archivaci. I tady má učitel možnost volby – buď okopíruje text už opravený, nebo nechá žáky pracovat s textem bez svých poznámek.



## ***MALÝ LEXIKON NÁSLEDNÝCH METOD*** **(VE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ)**

### **Metody práce s cizím textem**

Pokud žák pracuje s textem spolužáka, je možné zaměřit se více na reprodukční cvičení, případně na cvičení interpretační. Reprodukování částí textu, psaní výpisků či vytváření osnov na základě již hotového textu, to jsou aktivity, pro které je vhodnější spolužákov text, nikoli text vlastní. Základem takových cvičení je **recepce textu, jeho analýza a částečná reprodukce** (především metody a – j). Velice dobře se dá využít celá škála metod založených na různých formách **kolektivního psaní**, obvykle spojených i s určitou formou analýzy a hodnocení (metody k – p). Neznamená to ovšem, že tyto metody lze takto jednoduše klasifikovat do dvou kategorií, často se v nich totiž spojuje produkce s reprodukcí.

- (a) **Výpisky, výtah.** Žáci si ve dvojici vymění texty, vytvoří výpisky či výtah, navzájem se seznámí se svým řešením a mohou je eventuálně (ústně nebo i písemně) korigovat.
- (b) **Klíčová slova.** Buď žáci jen napíší seznam klíčových slov, nebo ho mohou i ústně komentovat, případně ke každému slovu napsat krátký vysvětlující komentář.
- (c) **Vytváření osnovy k textu spolužáka.** Vhodné je, když osnovu vytvoří i autor textu a žáci tak mají možnost obě osnovy porovnat.
- (d) **Vypisování dějových motivů z textu vypravování.** Autor textu tak získá cennou zpětnou vazbu od čtenáře – zjistí, do jaké míry je text nasycen událostmi s narativním potenciálem.
- (e) **Vytváření protiargumentů, psaní polemických komentářů.**
- (f) **Vypisování argumentů z textů založených na slohovém postupu úvahovém.** Opět tak může vzniknout zpětná vazba pro autora slohové práce.
- (g) **Modifikace metody obří papír či tichá diskuse.** Metoda může vhodně navázat na vypisování argumentů z textu. Žáci ovšem tentokrát musí psát o stejném tématu. Argumenty si zapisují na malé lístečky, které pak lepí na velký papír společný pro skupinu žáků se stejným tématem. Jakmile jsou lístečky nalepeny, žáci k nim připisují další komentáře a otázky, na které může kterýkoli člen skupiny opět písemně reagovat. Probíhá tak tichá (psaná) diskuse, která se nakonec změní v klasickou závěrečnou diskusi v dané skupině (nebo v ještě větších skupinách).
- (h) **Procházka galerií je modifikace metody tichá diskuse.** Malé papírky s argumenty jsou v tomto případě umístěny na zdech nebo na nástěnkách po celé třídě, žáci pak postupně procházejí a připisují své komentáře a otázky nebo například protiargumenty.
- (i) **Poslední slovo patří autorovi** je výraznější modifikací metody poslední slovo patří mně. Žáci si ve skupinách vymění své slohové práce a každý žák v jedné práci označí určitou pasáž, aniž by tam cokoli dopisoval. Ostatní se pak snaží přijít na to, proč danou pasáž někdo označil. Mohou k textu psát poznámky, nebo celá aktivita může probíhat jako diskuse. Předposlední mluví ten, kdo danou pasáž původně označil, jako poslední se pak ke všemu vyjádří autor slohové práce.

**(j) Parafrázování.** Žáci si vylosují slohovou práci, přečtou si ji, na kartičku si napíší jméno jejího autora a slohovou práci odevzdají učiteli. Mají za úkol reprodukovat obsah slohové práce (nebo jen její určité části) spolužákovi. Jakmile se vzájemně ve dvojicích vyslechnou, vymění si kartičky se jmény, vytvoří nové dvojice a tentokrát parafrázuji to, co slyšeli od spolužáka. Takto může proběhnout několik kol. Na závěr se pak pokusí parafrázovat obsah práce tváří v tvář jejímu autorovi. Metoda se osvědčila zejména u vypravování, popisu a ještě u kratších textů založených na slohovém postupu úvahovém.

**(k) Hledání nejlepších pasáží.** Žáci si vylosují slohovou práci spolužáka a hledají v textu nejlepší (nejzajímavější, nejpovedenější) pasáž (větu, souvětí či odstavec). Pasáž přepíše na menší papíry, které odevzdají učiteli. Následně si každý žák znovu losuje a k této pasáži pak například přepíše několik vět v podobném stylu. Metoda je vhodná zejména pro texty uměleckého stylu (líčení, umělecké vypravování). Vznikají tak vlastně krátké básně v próze, které žáci mohou dále hodnotit.

**(l) Nástěnka či třídní facebook.** Metoda může dobře navázat na hledání nejlepších pasáží. Papíry či lístečky s nejlepšími pasážemi ze slohových prací jsou tentokrát zveřejněny na nástěnce (bez jména autora) a žáci je mohou písemně komentovat, případně k nim mohou graficky přidělit jednoduchá hodnocení (tedy mohou tzv. lajkovat).

**(m) Psaní ve dvojicích.** Žák vystříhne ze své slohové práce určitou pasáž a předá ji spolužákovi. Ten k textu přepíše úvod a závěr, případně napíše pouze úvod a spolužák musí dopsat závěr atp. Ve dvojici kolují dva texty, takže oba dva členové jsou stejně zapojeni do aktivity.

**(n) Podvojný komentování** je modifikací metody podvojný deník. Žáci si vylosují slohové práce svých spolužáků a během jejich čtení připisují poznámky a komentáře k jednotlivým pasážím. Texty si pak mezi sebou vymění (nikoli ovšem s původním majitelem) a snaží se napsat své stanovisko k některým z komentářů. Pak může text opět putovat k autorovi slohové práce.

**(o) Hodnotící komentář.** Psaní slovního hodnocení k textu spolužáka, na které pak může spolužák ústně nebo písemně reagovat.

**(p) Otázky k textu.** Žák nehodnotí text přímo, ale pokládá spolužákovi písemně otázky k textu, na které musí autor slohové práce opět reagovat.



(q) **Dramatizace** je metoda, která má ve slohové výchově především motivační a relaxační funkci, zároveň ovšem může posilovat určité komunikační dovednosti. Žáci si mohou například ve skupině vybrat slohovou práci a pokusit se o její krátkou dramatizaci, případně mohou vytvořit tzv. živou fotografii či živý obraz určitého výjevu z textu.

### **Metody práce s vlastním textem**

Výše už jsem zmínil, že žák je nejčastěji veden k tomu, aby ve vlastním textu posoudil a opravil jazykové a stylové nedostatky, které identifikoval učitel. V tomto případě se sice jedná o důležitou, ale ve svém didaktickém potenciálu značně omezenou aktivitu. Proces žákovy autokorektury textu se totiž neopírá o jeho vlastní analýzu, nýbrž pouze o učitelovy poznámky. Opravu slohové práce je tedy možné chápat jako vhodný, ovšem nikoli jediný způsob, jak využít žákův text pro potřeby vyučování. Její provedení se ovšem může stát východiskem pro další **analytická, korekturní i produkční cvičení**. Některé výše popsané metody práce s cizím textem lze samozřejmě použít po určité modifikaci i pro práci s vlastním textem. Je zapotřebí vždy citlivě volit, které aktivity se hodí pro tu či onu formu. Žák může vlastní text především různě **přepisovat či doplňovat**. Pro cvičení reprodukční a pro výcvik recepce a interpretace jsou však vhodnějším východiskem texty spolužáků. Pokud žák pracuje s vlastním textem, je nejvýhodnější, když dostane možnost jej nějak upravit či připsat k němu určitou pasáž.

(a) **Připisování.** Žák může k vlastnímu textu připsat prakticky cokoli, co mu pomůže text vylepšit. Především je vhodné, když tuto metodu učitel co nejvíce přizpůsobí konkrétnímu žákovi. Ke každé slohové práci může napsat, co by podle jeho názoru text ještě vylepšilo (s ohledem na původní zadání a téma). Žák může být vyzván, aby do textu kamkoli připsal konkrétní detail, aby rozvedl popisnou pasáž, aby přidal přímou řeč, aby vytvořil řečnickou otázku, aby použil tropus či figuru atp. Pokud učitel zjistil, že např. všechny práce by si zasloužily doplnit o konkrétní detaily, může k tomu vyzvat všechny žáky.

(b) **Mapa příběhu.** Vhodné je aktivitu provést ve dvou fázích – žák nejprve vytvoří mapu svého příběhu, pak ji představí spolužákovi, nebo členům skupiny.

(c) **Graf vývoje postavy.** Samozřejmě lze takový graf vytvořit, jedině když postava v příběhu nějakým vývojem prochází. Z vlastní zkušenosti ovšem mohu dodat, že žáci pak sami volí tuto formu prezentace postavy do svých čtenářských deníků.

(d) **Ilustrace** by neměla být ztotožňována jen s tím, že si žáci nakreslí několik obrázků k vlastní slohové práci. Vhodnější je poskytnout žákům několik větších papírů a nechat je pak ilustrace popisovat a komentovat před třídou nebo ve skupinkách.

(e) **Komiks** žák může vytvořit zejména k narativnímu textu, ovšem je také možné touto formou pojmout i nenarativní texty. Komiks pak může nabídnout narativní zpracování určitého argumentu v textech opírajících se o slohový postup úvahový.

(f) **Prezentace** je komplexní metoda, ve které může žák využít různé dílčí metody a aktivity. Základním principem je prezentace vlastní slohové práce ve skupině nebo před třídou. Učitel může zadat povinné prvky, které žák musí použít, např. představit a komentovat osnovu, vybrat klíčová slova a zdůvodnit jejich volbu, přečíst nejpovedenější pasáž, nakreslit graf vývoje postavy, vytvořit ilustrace. Vhodné je ovšem nechat žáky, aby si sami vybrali, jakou formou svůj text představí, aby ho ukázali v co nejlepším světle.



### Otázky a úkoly

- 1) Vysvětlete, co jsou to následné metody (obecně) a co jsou to následné metody v komunikační a slohové výchově.
- 2) Vyberte si 5 metod (z výše uvedeného *Malého lexikonu následných metod*), které byste chtěli sami použít ve vyučování. Těchto 5 metod seřadte do žebříčku počínaje metodou pro vás nejzajímavější.
- 3) Vysvětlete, jakým způsobem práce s textem spolužáků umožňuje narušení tradičního transmisivního pojetí vyučování.



## Literatura

Čapek, Robert: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada 2015.

Trpka, Vladimír: „Druhý život slohových prací: Metodika následných učebních aktivit ve slohové výchově“; in Kateřina Romaševská (ed.): *Sborník k životnímu jubileu profesorky Marie Čechové* (Červený Kostelec: Pavel Mervart 2017), s. 79-88



## Řešení úkolů

1) Následné metody obecně – výukové metody navazující na výsledek jiné metody. Následné metody v komunikační a slohové výchově – metody navazující na výsledek žákovy stylizace psaného nebo mluveného textu (častěji se samozřejmě jedná o metody navázané na písemný projev žáka, např. metody další práce s textem slohové práce).

2) Individuální řešení.

3) Žák může vstupovat do rolí, které na sebe jinak bere spíše učitel. Stává se hodnotitelem, korektorem, badatelem a mnohdy také prostě učitelem (zejména v párovém učení). Takto je narušen klasický model transmisivního pojetí výuky, který předpokládá prostý přenos informací z učitele na žáka.

## 5. Hodnocení slohových prací



**Anotace kapitoly:** Hodnocení žákova výkonu má řadu funkcí, nikoli pouze funkci informační a diferenciační (klasifikační). V případě slohových prací je nutno kromě zvažování funkce hodnocení ještě dbát na to, aby učitel příliš nepřeceňoval pravopisnou složku textu na úkor složky tematicko-obsahové a složky slohové. Komplexní pohled na žákův slohový výkon nabízí centrální metodika hodnocení maturitních slohových prací.

**Klíčová slova:** slohová práce, hodnocení, oprava slohové práce, klasifikace, maturitní zkouška; funkce hodnocení motivační informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciační; maturitní zkouška

Hodnocení slohových prací patří ve vyučování slohu k neobtížnějším činnostem, které musí češtinář vykonávat. Jednak se tu učitel musí potýkat s celou řadou problémů dotýkajících se komplexnosti hodnocení žákova textu, jednak je hodnocení ve školním prostředí samo o sobě dosud živým tématem, v kterém bychom jen obtížně hledali shodné názory. (A to vůbec nechci mluvit o objektivitě hodnocení, protože to bych se musel vážně zamyslet nad tím, proč uživatelé webu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz) hodnotí *Vykoupení z věznice Shawshank* jako nejlepší film všech dob.) Začneme právě tímto **obecným problémem**, tedy otázkou hodnocení ve škole vůbec.

Chris Kyriacou uvádí v publikaci *Klíčové dovednosti učitele*, která je pro naše potřeby vhodná svou stručností, jednoznačností a přehledností, následující znaky, rysy či funkce hodnocení (str. 121 - 122).

- *hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci; o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků*
- *hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu, proto by učitelovo hodnocení mělo být řečeno co nejpřesněji, aby žák věděl, kde se zlepšit,*
- *hodnocení má žáky motivovat, má žáky pobídnout k lepší organizaci práce, aby se učili tomu, co se po nich vyžaduje, a tak dosáhli lepšího hodnocení,*

- *hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, které umožňují rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků,*
- *hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka,*
- *hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.*

Zdeněk Kolář a Renata Šikulová v práci *Hodnocení žáků* uvádějí přesně vymezené funkce hodnocení žákova výkonu učitelem (str. 45 – 57):

- funkce motivační,
- funkce informativní,
- funkce regulativní,
- funkce výchovná,
- funkce prognostická,
- funkce diferenciacní.

Můžeme to vysvětlit asi takto: Hodnocení může ovlivňovat žákovu motivaci, případně ho ovšem také demotivovat (pokud se s ním žák nedokáže ztotožnit); hodnocení má také funkci informativní realizující se klasifikací, která vlastně informuje o stupni dosažení cíle; na základě hodnocení může učitel regulovat svou další činnost nebo činnost žáka a vést ho ke kvalitnějšímu výkonu; stejně tak má každé hodnocení obecně výchovný charakter, do kterého se promítá zvláště žákův postoj k učitelovu hodnocení; s hodnocením učitel může zacházet jako s prognostickým podkladem, který může vést k úspěšné předpovědi, např. může žákovi pomoci ve volbě budoucího povolání; konečně hodnocení má také silně diferenciacní funkci a rozděluje žáky do skupin podle výkonosti.

Řekněme tedy, že při hodnocení slohové práce bychom měli uvažovat také o tom, co toto hodnocení pro žáka přináší, co pro něj znamená, tedy, jak ho bude vnímat, a **které funkce hodnocení může mít**. (Samozřejmě je třeba ještě **zvážit problematiku formy hodnocení**, přesněji řečeno, zda se jedná o **hodnocení známkou**, nebo tzv. **slovní hodnocení**. V případě slohových prací

ovšem jednoznačně dominuje klasifikace známkou, i když se také můžeme setkat s pedagogy, kteří ke známce připisují hodnotící komentář nebo známku hodnotícím komentářem zcela nahrazují.)

Hodnocení ve slohovém vyučování má však také svá specifika. Přehledně se jim věnuje Marie Čechová v *Komunikační a slohové výchově* (str. 173 – 178). Autorka si zvláště všímá, že u budoucích učitelů vyvolává největší rozpaky právě otázka hodnocení slohových prací. Jedná se totiž o **komplexní proces hodnocení**, kdy učitel sice analyzuje jednotlivé složky žákova projevu, ale ve svém důsledku **posuzuje text jako celek**, resp. zaměřuje se na žákův výkon, nikoli jen na jeho dílčí projevy. Zároveň některé složky textu **znemožňují hodnotit dichotomicky v dimenzi správně – nesprávně** (str. 174).

Ve shodě s Marií Čechovou bych chtěl zdůraznit, že **při hodnocení slohové práce učitel posuzuje tři kritéria**:

- a) hodnotí tematicko-obsahovou složku,
- b) hodnotí slohovou stránku projevu,
- c) hodnotí jazykovou stránku projevu.

V didaktických seminářích jsem poznal, že budoucím češtinářům činí nejmenší obtíže hodnotit jazykovou složku v užším slova smyslu, tedy **gramaticko-pravopisnou stránku textu**. Takové hodnocení žákova výkonu spočívá více méně v hledání jazykových nedostatků a v jejich třídění. Chci ovšem zdůraznit, že tato relativně snadná cesta k hodnocení by neměla být klíčovým faktorem ovlivňujícím celkové hodnocení slohové práce. Pokud budeme respektovat tři výše zmíněná kritéria zvažovaná během procesu hodnocení slohových prací, pak je možné říci, že to, co často nazýváme jako **oprava pravopisu**, by mělo mít **pouze třetinovou váhu v celkovém hodnocení**. Výsledná známka by tedy měla odrážet žákovu znalost jazykových norem (včetně normy pravopisné), stejně tak jako znalost norem slohových; měla by také informovat o úrovni jeho stylizačních dovedností a o míře, v jaké se mu podařilo pojmout zadané téma. **Všechny tři složky (tematicko-obsahová, slohová a jazyková) by měly mít v klasifikaci slohové práce stejné zastoupení**, žádná ze složek by neměla být protežována na úkor jiné.

Jak jsem naznačil v úvodu k této kapitole, v didaktice slohu není jednotný názor na to, jak by se měly opravovat slohové práce. Na druhou

stranu je k dispozici **komplexní metodika pro opravu písemných (slohových) prací v rámci jednotné maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury**. Tato zkouška se skládá z didaktického testu, z ústní zkoušky a ze slohové práce. Připomínám, že když byla tato metodika zavedena, češtináři byli jednotně vyškoleni na tento způsob opravy slohových prací a hodnotili maturitní slohové práce svých žáků. Pak se zejména z důvodu volání po objektivním hodnocení přešlo na systém anonymního hodnocení centrálních hodnotitelů písemných prací, kterými se stali už jen dobrovolníci podstoupivší další školení a proces tzv. kalibrace hodnocení (aby bylo dosaženo shody v hodnocení téže práce jiným hodnotitelem, bylo zapotřebí hodnotitele procvičit v opravě desítek textů a výsledná hodnocení musela projít supervizí). Bohužel od roku 2021 z rozhodnutí MŠMT maturitní slohové práce budou hodnoceny opět učiteli na dané škole, nikoli centrálními hodnotiteli.<sup>4</sup> Nechme ovšem tento aktuální vývoj v hodnocení stranou. Pro nás je podstatné, že **metodika hodnocení písemných maturitních prací** je vypracovaná a prověřená. Jakkoli k ní můžeme mít dílčí výhrady, nemůžeme opomenout její největší přednosti, a to je **jednotnost a komplexnost**. Vzhledem k tomu, že v první fázi prošla školením většina tehdejších učitelů češtiny, je tato metodika rozšířená po všech školách. A protože jejím cílem bylo mimo jiné vytvoření způsobu hodnocení vycházejícího ze všech složek textu, nikoli jen ze složky pravopisné a slohové, je tato metodika nanejvýš vhodným nástrojem pro hodnocení žákovy slohové práce ve školním prostředí.

K dokonalému ovládnutí této metodiky **je zapotřebí intenzivní školení**. Přesto zde uvedu alespoň **kritéria hodnocení**. Můžeme si tak udělat představu o tom, co všechno lze při hodnocení žákova textu zvažovat.



**Kritéria hodnocení slohových prací podle centrální metodiky hodnocení písemných prací u maturitní zkoušky z českého jazyka.** Hodnotitel písemné práce postupuje tak, že jednak označí všechny nedostatky v textu příslušným číslem a písmenem (např. **b**ílina, 2A), jednak u všech kritérií zváží, do jaké míry se žákovi podařilo danou oblast naplnit, přičemž v každém kritériu může udělit 0 – 5 bodů, tedy celkem 30 bodů za potenciální vynikající slohovou

---

<sup>4</sup> Připomínám, že v době pandemie způsobené koronavirem a nemocí covid19 byly maturitní písemné práce v daných termínech úplně zrušeny.

práci. Důležité tedy je, aby hodnotitel neznačil v textu jen pravopisné nedostatky a interpunkci (kritérium 2A), nýbrž aby do textu zaznamenal i jevy na jiných rovinách. A samozřejmě je nutné, aby se vyjádřil i k pozitivnímu bodovému zisku (např. 2B – 5 bodů za adekvátní výběr slov a za pestrou slovní zásobu).

### **1 - Vytvoření textu podle zadaných kritérií**

**A - Korespondence: text – zadání, obsah, téma**

**B - Požadavky na naplnění komunikační situace (styl/útvár)**

### **2 - Funkční užití jazykových prostředků s ohledem na jazykovou normu**

**A - Pravopis a tvarosloví**

**B - Lexikum:**

adekvátnost výběru jazykových prostředků vzhledem k danému stylu/textu,  
stylová zabarvenost slov,  
přiměřenost pojmenování dané skutečnosti – přesnost označení, věcná stránka označení, význam

### **3 - Kompoziční výstavba textu**

**A - Koheze** (formální prostředky textové návaznosti):

syntax (výstavba věty a souvětí),

konexe (např. vazby mezi větami),

odkazování v textu,

prostředky textové návaznosti.

**B - Výsledná koherence textu** (výsledná soudružnost textu, věcná souvislost textu):

vnitřní – strukturování na odstavce,

vnější – úvod, stať a závěr,

způsob argumentace, souvislost/nesouvislost uváděných informací.

K tomuto přehledu kritérií dodávám jako závěr celé kapitoly toto: Všimněte si, že není možné, aby byl žákův text na základě neznalosti české pravopisné normy hodnocen jako nedostatečný (ztratí totiž maximálně 5 bodů z možných 30). A to je dobře.



#### **Otázky a úkoly**

- 1) Pokuste se v následujícím textu najít všechny nedostatky a označit je podle centrální metodiky opravy písemné práce (např. 2A, 3B).



## **Zadání**

Téma: Obyvatelé virtuálních světů

Zpracování: článek do školního časopisu o životu na sociálních sítích

## **Text slohové práce**

*Obyvatelé virtuálních světů*

*aneb Sociální sítě vládnou dnešní době*

*Všechny nás ovlivňuje dění na sociálních sítích. Některé více, některé třeba vůbec. Facebook má své výhody ale číhá na něm také nebezpečí. Pro některé z nás se stalo denní rutinou prosedět u Facebooku celé hodiny a vybudovat si tak závislost. Život na sociální síti zasáhl dědečky a babičky dokonce i některé prababičky ale i někteří politici.*

*Jak se pohybovat na sociálních sítích.*

*Dnešním trendem se stalo být neustále online. Proto také existují a neustále vznikají nové sociální sítě. Pokud si chceme založit účet nebo profil měli by jsme být rozvážní při volbě uživatelského jména ale i hesla. Při registraci volit heslo tak, aby nebylo snadné se do profilu nabourat ale také aby bylo snadné si ho zapamatovat. Při výběru fotografie vybírat tak, aby nebyla moc odvážná ale také moc odpudivá. Prostě normální foto. Hlavně mít se neustále napozoru, protože nebezpečí číhá na sociálních sítích všude.*

*Facebook a život na něm.*

*V posledních letech se stal Facebook velmi oblíbenou sociální sítí. Na Facebooku se dají najít a přidat do seznamu přátel lidé, které znáte, denně*

*potkáváte nebo staré přátele, které jste dlouho neviděli. Zároveň se dá seznámit s novými lidmi. Bohužel přibývá případů, kdy na Facebooku dochází ke kyberšikaně nebo vydírání a sexuálního obtěžování též k pornografii. Je lepší, když si někoho neznámého raději proklepnete dřív než potvrdíte žádost o přidání do přátel. Dají se psát komentáře k fotografiím nebo statusům, označit přátele na fotografii nebo označit jako „To se mi líbí“. Chatovat s uživateli je snadné stačí rozkliknout lištu chat a vybrat někoho z přátel a začít psát zprávu.*

*Další sociální sítě.*

*Existuje mnoho sociálních sítí podobných Facebooku. Fungují na podobném principu ale s tím rozdílem, že se na některých přidávají jenom fotografie nebo jenom statusy, některé fungují jako seznamky. Patří k nim Instagram, Snapchat, Twitter, Ask a mnoho dalších. Podle ankety na druhém stupni základní školy, má aspoň jeden účet na sociálních sítích skoro každý*

*Virtuální svět nejsou jenom sociální sítě.*

*Když jsem se na základní škole své sestry ptala na téma sociálních sítí mě překvapilo, že spíše tráví více času na online hrách nebo hrají s přáteli multiplayerové hry jako je třeba World of tanks, World of Warcraft a mnoho dalších. Takže není nutné trávit hodiny svého volného času na sociální síti ale stačí si zahrát dobrou hru nebo vyrazit ven s přáteli.*



## Literatura

Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Kolář, Zdeněk – Šikulová, Renata: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2009.

Kyriacou, Chris: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál 1996.

MŠMT ČR: ČJL - *Kritéria hodnocení písemných prací*, dostupné na:  
[http://www.msmt.cz/file/27804\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/27804_1_1/) [přístup 12. 02. 2020]



## Řešení úkolů

1) Hodnocení slohové práce.

*Obyvatelé virtuálních světů*

**aneb (1B) Sociální sítě vládnou dnešní době**

*Všechny nás ovlivňuje dění na sociálních sítích. Některé více, některé třeba vůbec. Facebook má své výhody, ale (2A) číhá na něm také nebezpečí. Pro některé z nás se stalo denní rutinou prosedět u Facebooku celé hodiny a vybudovat si tak závislost (3A). Život na sociální síti zasáhl dědečky a babičky, dokonce (2A) i některé prababičky, ale i (3A) někteří politici (3A).*

*Jak se pohybovat na sociálních sítích.*

*Dnešním trendem se stalo být neustále online. Proto také existují a neustále vznikají nové sociální sítě. Pokud si chceme založit účet nebo profil, (2A) měli by jsme (2A) být rozvášní při volbě uživatelského jména ale i (3A) hesla. Při (2B, opakování) registraci volit heslo tak (3A), aby nebylo snadné se do profilu nabourat ale také aby bylo snadné si ho zapamatovat (3A). Při (2B, opakování) výběru fotografie vybírat tak (3A), aby nebyla moc odvážná, ale (2A) také moc odpudivá (2B). Prostě normální foto (1B). Hlavně mít se neustále (3A) napozoru (2A), protože nebezpečí číhá na sociálních sítích všude.*

*Facebook a život na něm.*

*V posledních letech se stal Facebook velmi oblíbenou sociální sítí. Na Facebooku se dají najít a přidat do (3A) seznamu přátel lidé, které znáte,*

denně potkáváte nebo **staré přátele (3A)**, které jste dlouho neviděli. Zároveň se **dá (2B)** seznámit s novými lidmi. Bohužel přibývá případů, kdy na Facebooku dochází ke kyberšikaně nebo vydírání a **sexuálního obtěžování těž k pornografii (3A)**. Je lepší, když si někoho neznámého raději proklepnete, **dřív než (2A)** potvrdíte žádost o přidání do přátel. **Dají (2B)** se psát komentáře k fotografiím nebo statusům, označit přátele na fotografii **nebo označit jako „To se mi líbí“ (3A)**. Chatovat s uživateli je snadné, **(2A)** stačí rozkliknout lištu chat a **(3A)** vybrat někoho z přátel a začít psát zprávu.

*Další sociální sítě.*

Existuje mnoho sociálních sítí podobných Facebooku. Fungují na podobném principu, **ale (2A)** s tím rozdílem, že se na některých přidávají jenom fotografie nebo jenom statusy, některé fungují jako seznamky. Patří k nim Instagram, Snapchat, Twitter, Ask a mnoho dalších. Podle ankety na druhém stupni základní školy, (2A) má aspoň jeden účet na sociálních sítích skoro každý (1B chybí tu zdroj).

*Virtuální svět nejsou jenom sociální sítě.*

Když jsem se na základní škole své sestry (1B, nedostatečné uvedení zdroje) ptala na téma sociálních sítí, (2A) mě překvapilo (3A), že spíše tráví více času na online hrách nebo hrají s přáteli multiplayerové hry jako je třeba World of tanks, World of Warcraft a mnoho dalších. Takže není nutné trávit hodiny svého volného času na sociální síti, ale (2A) stačí si zahrát dobrou hru nebo vyrazit ven s přáteli. (3B, argumentace neodpovídá tématu)

+ 3B, chybí tu závěr

+ 1A, téma je zpracováno velmi povrchně

## 6. Komunikační výchova a procvičování mluveného projevu



**Anotace kapitoly:** Ve výuce slohu by měl dominovat komunikační princip. Ten se dobře uplatňuje při nácviu stylizace písemných projevů, ovšem učitelé českého jazyka a literatury mají tendenci poněkud podceňovat systematické rozvíjení komunikačních dovedností na úrovni mluveného projevu. Doporučuje se proto zařazování jednak tzv. tvrdých metod pro nácvik určitých mluvních dovedností a rétorických schopností, jednak tzv. měkkých metod umožňujících vytvoření odpovídajícího kontextu pro přirozené procvičování komunikačních dovedností.

**Klíčová slova:** mluvené projevy, komunikační výcvik, tvrdé a měkké výcvikové metody, prezentace, referát, Show and Tell, parafrázování, speed date

V současné didaktice mateřského jazyka převládají taková **pojetí, která upřednostňují komunikační princip** před osvojováním jazykového systému bez komunikačního zřetele (viz Marie Čechová: *Komunikační a slohová výchova*, 1998). Samozřejmě to **neznamená agramatický přístup k jazyku**, kdy je výuka jazykového systému, pravidel a norem téměř potlačena. Není možné zpochybnit, že při vyučování českému jazyku je cílem právě získání znalostí o jazyce a jeho systému a nabývání dovedností jazyk adekvátně používat. Přesto je třeba zdůraznit, že tomuto cíli předchází cíl obecnější, tedy **naučit žáky efektivně využívat komunikační dovednosti v reálných situacích**. Schopnost komunikace, spojená samozřejmě s ovládním jazyka jako komunikačního kódu, je podstatným znakem osobnosti každého jedince. Připomeňme si také, že **podle komunikačních dovedností často posuzujeme druhé** a usuzujeme na jejich intelekt, jakkoli se takto můžeme zmýlit.

Ve výuce českého jazyka se tento **komunikační princip** prosazuje ve dvou směrech: (1) Jako **obecný princip ve výuce jazyka jako systému**, kdy je komunikační zřetel výchozím bodem pro výuku jazyka a jeho pravidel. Hovoříme tak například o komunikačním pojetí výuky syntaxe. (2) Prosazuje

se ovšem také ve slohové výchově, která se nesoustředí na stylistickou teorii, nýbrž na **praktický nácvik stylizace (projevu psaných i mluvených)**, při němž hrají podstatnou roli opět jednotlivé složky komunikační situace. Jednoduše řečeno, v komunikačně pojaté slohové výchově není cílem naučit žáka vytvořit slohový útvar, např. životopis, ale naučit ho psát slohové útvary s ohledem na jejich konkrétní komunikační ukotvení v reálném životě. Pro náš příklad s životopisem by tedy bylo třeba ve výuce vytvořit odpovídající kontext, aby žák mohl text stylizovat podle faktorů, které slohový útvar ovlivňují a determinují výsledný text. (V komunikačně pojaté slohové výchově je proto chybou nechat žáka psát text, aniž by byl ukotven v kontextu, který by simuloval skutečnou životní situaci.)

Oba tyto dva směry, tedy komunikační pojetí ve výkladu jazyka na jedné straně i důraz na praktický nácvik komunikace na straně druhé, ještě více zdůrazňuje komunikačně pojatá interaktivní didaktika jazyka a slohu pro základní školy představená v knize *Školní výpravy do krajiny češtiny* (Štěpaník a kol. 2020). Zmíněný návrh jsem se pokusil popsat v první kapitole této studijní opory (zde k tomuto popisu odkazuji).

V této kapitole se chci zaměřit na jednu ze složek komunikační a slohové výchovy, která je podle mého názoru ve vyučování slohu poněkud přehlížena. Jedná se o **procvičování mluvených projevů ve slohové výchově**. Abych zdůraznil právě to, že mi jde opět o komunikační princip ve výuce, budu používat spojení **komunikační výchova a procvičování mluveného projevu**. Vědomí instrumentální povahy takového procvičování, kdy každá metoda je zároveň prostředkem i cílem, mě vede k tomu, abych používal i termín **komunikační výcvik**.

V tomto případě patrně nebudeme mít problém stanovit to, co se žáci musí naučit. Např. rámcové vzdělávací problémy jednoznačně určují **komunikativní kompetence** a v seznamu očekávaných výstupů a dokonce i v popisu učiva je komunikační složka nepřehlédnutelná. Problém ovšem zůstává obecně v pojetí takového vyučování a zvláště pak v metodách, jimiž by mělo být těchto cílů dosaženo.

Hned zkraje je možno říci, že ve výuce českého jazyka a literatury je kultivace žákova projevu samozřejmě téměř všudypřítomná. Češtinář na jedné straně analyzuje a hodnotí žákův mluvený projev, na straně druhé žáka

podněcuje, aby projevy vytvářel (žák odpovídá na otázky, diskutuje, komentuje atp.). V této všudypřítomnosti ovšem vidím určité nebezpečí. Učitel totiž může získat mylný dojem, že vlastně žákův projev takto systematicky procvičuje a že je tento způsob dostačující. Tento přístup však rozhodně dostačující není. Aby bylo možno žáka skutečně kultivovat v jeho mluveném projevu a rozvíjet jeho komunikační dovednosti, je zapotřebí věnovat se těmto problémům jako kterémukoli jinému učivu. **Adekvátní prostor pro procvičování mluvených projevů** může nabídnout jedině slohová a komunikační výchova. Je tedy třeba, aby učitel plánoval vyučovací hodiny ve slohové výchově, které se budou věnovat např. aktivnímu naslouchání, vytváření zpětné vazby, vyjadřování kritiky, empatickému naslouchání, prosazování komunikačního záměru atp. Určitá **komunikační dovednost se tedy musí stát učivem**, lépe řečeno dovedností, která je procvičovaná a k níž jsou žáci vedeni tak, aby si ji osvojili.

Na co se učitel během takto pojatého komunikačního výcviku musí soustředit, je **správný výběr metod**. (1) Učitel se může soustředit na aktivity, které jsou zaměřeny na výcvik konkrétní komunikační dovednosti tak, že žáci ji skutečně jen procvičují, zpravidla opakovaně, aby se tato dovednost u žáka zlepšila a posílila. V takovém případě můžeme mluvit o tzv. **tvrdých metodách**. Žáci si takto cvičí např. vytváření zpětné vazby nebo parafrázování. (2) Nebo se může jednat o aktivity, které nejsou jednoznačně zaměřeny na konkrétní komunikační dovednost, jsou naopak více komplexní a spíše vytvářejí pro žáky určitý rámec, budují prostředí či narativní kontext, ve kterém je možné smysluplně komunikovat. Jedná se o tzv. **měkké metody**. Tvrdé metody přinášejí **dril, nácvik, jednoznačně zaměřené aktivity**, které lze také hned hodnotit. Jejich výhodou je tedy to, že žák sám vidí, jak si vede a jak postupuje, tedy dokáže sám zhodnotit svoje zlepšení. **Měkké metody se opírají především o prožitek a jejich cílem je také posílení motivace** ke komunikačnímu výcviku. Jejich průběh má tedy blíže k reálným komunikačním situacím nebo z nich nějak vychází. Jedná se však o čistě pracovní vymezení, nikoli o jednoznačné dělení metod. Spíše bychom mohli mluvit o dvou rozdílných přístupech ke komunikačnímu výcviku, které se v praxi prolínají. Aby byla výuka v tomto ohledu efektivní, je žádoucí vydat se ve výuce oběma směry – tedy **efektivní výcvik musí být podpořen i motivačním cvičením**.

Pro ilustraci tu uvádím popis tří metod a připojuji k nim krátký komentář.



**Metoda parafrázování** patří k nejjednodušším metodám v komunikačním výcviku. Je založena jednak na **aktivním naslouchání**, jednak na schopnosti **parafrázovat výpovědi jiného mluvčího**. Samozřejmě že tyto dovednosti jsou prostředkem i cílem, jak to u komunikačního výcviku bývá téměř pokaždé – prostřednictvím procvičování těchto dovedností by mělo dojít k jejich zlepšení. Jedná se o metodu, která nesimuluje skutečnou životní situaci, ale spíše nabízí určitou příležitost pro efektivní procvičování výše zmíněných dovedností. Je to tedy **metoda jednoznačně tvrdá** – neposkytuje nic jiného než prostor pro výcvik aktivního naslouchání a parafrázování.

**Základní princip** je prostý: Učitel rozdělí žáky do trojic nebo čtveřic a žáci si v těchto skupinách společně najdou téma k hovoru (případně téma může vycházet z aktuálně probíraného učiva). Ve skupinkách postupují tak, že první žák řekne svůj názor na dané téma, zaujme určité stanovisko a vytvoří souvislý a komplexní projev, další žák ho parafrázuje a pak řekne své stanovisko, třetí žák parafrázuje názor prvního žáka, názor druhého žáka a pak řekne svůj názor, pak buď následuje čtvrtý názor čtvrtého žáka, nebo se po třetím žákovi skupinka vrací k tomu, kdo hovořil jako první. Ten by měl postupně parafrázovat všechna stanoviska, jak byla proslovena. Nakonec může proběhnout krátká diskuse o tématu v dané skupince.

**Didaktická modifikace** metody parafrázování může spočívat v tom, že aktivita proběhne **formou tiché pošty**. Žáci nesedí společně ve skupině, ale setkávají se ve dvojicích a seznamují dalšího žáka se svým názorem, ten pak najde dalšího do dvojice, parafrázuje mu stanovisko spolužáka, přidá svůj názor atd. Reflexe tedy probíhá tak, že poslední žák v řetězci vypoví všechny názory (maximálně 4) a žáci, o jejichž názory se jedná, se vyjádří k tomu, jestli je parafrázování přesně, nebo ne. Tento postup však přináší jednu výraznou změnu – vytrácí se společná interakce ve skupině při parafrázování a během naslouchání, **zůstává pouze komunikace dvou mluvčích**.

V obou případech je ovšem metoda vhodná jak pro výcvik daných komunikačních dovedností, tak jako **pomocná metoda v komplexně pojaté vyučovací hodině**. Mám tím na mysli to, že tuto metodu může učitel použít



tam, kde mají žáci vypovědět vlastní názor na určitý problém. Metoda pak bude sloužit jednak jako nástroj pro procvičování komunikace, jednak jako nástroj pro výuku daného učiva (např. literárního).



**Metoda speed date** (bleskové rande) umožňuje **rychlé a efektivní procvičování komunikačních schopností všech žáků najednou**. A právě tyto dva znaky – rychlost a zapojení všech žáků – jsou její největší předností. Metoda není ani nijak náročná na přípravu. Platí zde jeden ze základních přístupů v současné didaktice – **učitel žákům vysvětlí metodu, pak pracují pouze žáci**. Je to **metoda měkká**, tedy metoda založená nikoli na drilu, nýbrž na vytvoření vhodných podmínek a atraktivního kontextu, ve kterém je možno budovat dané kompetence. Všichni žáci nejprve obdrží kartičky pro zaznamenávání témat a jsou vyzváni k tomu, aby na ně napsali ta témata, o kterých by si chtěli dnes povídat (skutečně cokoli – od počasí až po střelení z airsoftových pistolí). Žák napíše co nejvíce témat, ovšem na každé samostatné kartičce bude zaznamenáno vždy jedno téma. Kartičky s tématy pak žáci odevzdají učiteli, ten je promíchá a rozdá libovolné kartičky mezi všechny žáky. Třída je pak rozdělena na polovinu – jedna polovina žáků si sedne do lavic a připraví si papír nebo sešit pro pozdější záznamy a reflexe, druhá polovina si vezme kartičky s tématy a zůstává stát. **Základní princip** je takový: Každý stojící žák si vybere do dvojice jednoho žáka v lavici a přisedne si k němu. Jakmile sedí všichni žáci, učitel dá pokyn, aby se žáci podívali na první téma a začali mluvit. Žák, který si přisedl, musí o daném tématu hovořit určitý počet minut (osvědčily se mi dvě minuty). Je přitom důležité zdůraznit, že musí svůj protějšek co nejvíce zaujmout a pobavit – jedná se přece o bleskové rande, tak se musí pořádně blýsknout. Jakmile vyprší dvě minuty, mluvčí odchází k jiné lavici za dalším žákem a posluchač si zaznamená hodnocení jeho projevu (jednak zjednodušeně, např. v procentech, jednak napíše konkrétní postřeh, např. *Petr mluvil vtipně o deštníku*). Takto se žáci střídají u lavic a snaží se získat co nejlepší hodnocení svého spontánního nepřipraveného mluveného projevu. Samozřejmě je pak vhodné, aby se žáci vystřídalí a vyměnili si role. Před střídáním by ale měla proběhnout **reflexe** – každý žák u lavice (posluchač) by měl zajít za žáky, kteří ho nejvíce pobavili, a představit jim svá hodnocení a postřehy. Samozřejmě je vhodné, aby učitel

vedl žáky i ke společné reflexi, aby měli žáci možnost stanovit, co se mluvčím nejlépe podařilo a kde mají naopak rezervy. Teprve pak se mohou žáci vystřídat – kdo poslouchal v lavici, musí ve druhém kole mluvit.

Metoda samozřejmě není původně ze školního prostředí – jedná se o jednu z metod seznamování využívaných na akcích pořádaných pro nezadané zájemce o seznámení se s potenciálním partnerem. **Speed date** ovšem rozhodně umožňuje učitel, aby pro žáky vytvořil **atraktivní kontext pro procvičování řady komunikačních dovedností** – vytváření spontánního mluveného projevu na předem neznámé téma, zacílení projevu na adresáta, prosazování komunikačního záměru a na straně posluchače například aktivní naslouchání a samozřejmě hodnocení cizího projevu. Důležité je samozřejmě i to, že žák zažívá úspěch nebo neúspěch sám, **není hodnocen učitelem**. Přesvědčil jsem se totiž o tom, že každý mluvčí získá vlastně dvě rozdílná hodnocení, z nichž ani jedno nepochází od pedagoga. Na jedné straně **je hodnocen pozitivně spolužákem** (připomeňme, že žáci mají vyhledat ty, kterým se to povedlo, nemají tedy hovořit o negativěch projevu konkrétního spolužáka); na straně druhé je žák během celého cvičení **vystaven vlastní sebereflexi**. Toto druhé hodnocení, řekněme **sebehodnocení**, je pro žáka velmi důležité a do značné míry rozhoduje o tom, jak se během metody bude cítit a jak bude vypadat jeho prožívání. Podstatné je, že metoda dává dostatek příležitosti, aby se toto sebehodnocení proměňovalo a aby žák zažil úspěch. (Několikrát se mu třeba nepovede zaujmout spolužáka, např. se mu nebude líbit téma nebo se bude ostýchat, ale zároveň se bude moci také pokusit zaujmout svého kamaráda, před kterým se už nemusí tolik stydět, a pak bude jeho projev jistě úspěšnější.)



**Metoda Show and Tell** je běžná zejména v anglofonní oblasti. Využívá se jako metoda pro procvičování rétorických a prezentačních dovedností a spočívá v krátkém výstupu jednoho žáka před ostatními spolužáky, kteří se stávají vlastně diváky představení. Tento výstup by měl mít dvě základní vlastnosti – mělo by se jednat o **mluvní cvičení, o vyprávění (Tell)**, a zároveň by měl mít projev **dramatický, performativní prvek** spočívající v akci, v jednání, v předvádění nějaké činnosti (Show). Je to vysoce komplexní

metoda (umožňuje procvičování celé řady dovedností) a lze ji hodnotit jako spíše měkkou.

S tímto základním rámcem lze pracovat různými způsoby. Např. v Británii se metoda běžně užívá už v mateřské školce. Může to probíhat třeba tak, že dítě si do školky přinese svou oblíbenou hračku. V kruhu ostatních dětí ji představí, ukáže, jak si s ní hraje, vypráví o ní příběh a popisuje svůj vztah ke hračce. Dítě tedy mluví (vypráví o hračce) a předvádí (ukazuje hračku a její herní možnosti). Do dalšího stupně vzdělávací soustavy putuje s dítětem i metoda **Show and Tell**. Projevy už jsou delší než ve školce, komplexnější a mají rozmanitější témata – na začátku školní docházky to bývá jedna z metod, která se používá k hlubšímu vzájemnému seznámení. Spolužáci si tak např. postupně představují své zájmy a hobby (tancují ve třídě, kopou do míče, šermují, cvičí psy, připravují pokrmy apod.). Důležité je, aby byly stále zachovány dvě klíčové vlastnosti metody – vyprávění a předvádění. Opětovné zařazení této metody (třeba i po několika letech a opakovaně) má velké didaktické využití. Především se žák postupně zdokonaluje v činnosti, kterou zná už od malička. Zároveň si ovšem nenásilně a nenápadně zvyká na to, že pokud má veřejné vystoupení, **musí zaujmout publikum a svůj projev ozvláštnit**, aby se odlišoval od ostatních. Naučí se to, na co by jinak přišel za jiných okolností až v dospělosti – že **nestačí jen pěkně mluvit**.

Ve své pedagogické praxi používám tuto metodu opakovaně a systematicky se ji snažím rozvíjet a modifikovat pro potřeby výuky zejména literárního učiva. V první ročníku gymnázia ji využívám jako příležitost pro žáka, aby se prezentoval před spolužáky, kteří ho většinou znají jen povrchně a krátce. Žáci se první pololetí zaměřují na **předvádění svých zájmů a koníčků** a vytváří krátký projev (3-4 minuty) typu Show and Tell. Bývá to rozhodně ta nejzajímavější část vyučovací hodiny. Ve druhém pololetí se změní pravidla – žáci mají **prezentovat oblíbenou knihu** (5-7 minut), ale nesmí „odříkat“ klasický referát. Mají knihu představit tak, že ji postaví do toho nejlepšího světa a nechají ji zazářit v představení, které z knihy vyhází nebo s ní nějak souvisí. Žáci si například volí vystupování v roli postavy, včetně odpovídajících kostýmů, případně se zaměří na nějaký emblematický motiv z daného díla (kouzla a čary Haryho Pottera, chytání ryb a předvádění rybářského vybavení k povídkám Otty Pavla atp.). Ve druhém ročníku pak žáci

prosloví **odborněji zaměřený referát o literárním díle**, ovšem opět musí mít jak prvek Tell, tak i složku Show.

Metodu **Show and Tell** lze tedy využít jako svého druhu **alternativu ke klasickému referátu na střední škole**. Na rozdíl od referátu, kdy učitel hodnotí projev, který má relativně pevně daný tvar a jasně vymezená pravidla, umožňuje Show and Tell žákům vytvářet projevy originální a pro publikum nečekané. **Didaktický potenciál metody** tedy spočívá také v tom, že metoda přirozeně vytváří takové podmínky, ve kterých na sebe žáci reagují, podněcují se a zdokonalují. (Např. v každé třídě na gymnáziu je vždy několik žáků, kteří hrají obstojně na hudební nástroj. Pro každého z nich je pak výzva pojmout své vystoupení jinak než spolužák, který už Show and Tell s hudebním nástrojem prezentoval.)

Jakýkoli komunikační výcvik zaměřený na mluvené projevy by ovšem měl sledovat na zřeteli **jeden cíl – systematicčnost**. Jeden, dva výstupy za školní rok nemohou žákovi pomoci výrazně se zlepšit v jeho mluveném projevu a ve schopnosti sebe prezentace. Ano, je pravda, že s podobnými referáty žák vystupuje i na jiných předmětech (v dějepise, v občanské nauce, v zeměpise, v biologii apod.), ovšem tam pedagog hodnotí hlavně odbornou stránku a performativní složka zůstává v hodnocení až na druhém místě (není-li potlačena v hodnocení úplně). V komunikační výchově bychom naopak měli **hodnotit právě komunikační dovednosti, nikoli odbornost**. Učitel českého jazyka a literatury na sebe tedy bere břímě spočívající v systematickém **rozvíjení žakových komunikačních dovedností**. Mělo by se tedy jednat o opakovanou činnost, která nezahrnuje jen předem připravené výstupy, ale také celou řadu cvičení a aktivit zaměřených na jednotlivé dovednosti.

V této kapitole jsem chtěl poukázat právě na to, že zatímco v případě písemných projevů jsou češtináři zvyklí na pravidelná cvičení a postupné vytváření stylizačních dovedností, u mluvených projevů tomu tak není. Řečeno poněkud mírněji, postrádám tady **soustavnost a komunikační zřetel**, který je u výuky písemného slohu tak zřejmý.



### Otázky a úkoly

- 1) Vysvětlete vztah mezi komunikačním a agramatickým přístupem k jazyku.
- 2) Vysvětlete tvrzení: podle komunikačních dovedností často posuzujeme druhé osoby.
- 3) Popište vlastními slovy metodu parafrázování, metodu speed date a metodu Show and Tell.



### Literatura

- Čapek, Robert: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada 2015.
- Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV 1998.
- Šebesta, Karel: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Praha: Karolinum 2005.



### Řešení úkolů

1) Komunikační přístup k jazyku se prosazuje ve vyučování jako princip respektování komunikační situace a primátu funkce a účelu před jazykovým systémem. Neznamená ovšem rezignaci na výuku jazyka jako systému (tedy odhlížení od gramaticko-pravopisné složky předmětu český jazyk). Komunikační přístup tedy není roven agramatismu.

2) Znamená to, že v sociálních interakcích má jedinec tendenci usuzovat na intelekt a povahové vlastnosti na základě komunikačních schopností dané osoby. Jedince s dobrými komunikačními dovednostmi považujeme spíše za rozumově vyspělé, jakkoli to ve skutečnosti nemusí být pravda.

3) Individuální řešení.

## 7. Slohová cvičení versus stylistické, komunikační a jazykové rozbory



**Anotace kapitoly:** Slohový výcvik se nutně opírá o soustavné procvičování, nejčastěji s využitím různých slohových cvičení. Časté opakování cvičení však může vést k mechaničnosti a ke stereotypu. Dochází tak k paradoxu: kultivace slohového projevu žáka si vyžaduje soustavné cvičení, avšak opakované cvičení způsobuje ztrátu motivace a přestává být efektivní. Jednou z možností, jak zamezit tomuto stereotypu, je propojení slohových cvičení s komunikačními a jazykovými rozbory. Žák v takovém případě procvičuje své stylizační dovednosti a zároveň analyzuje text po jazykové a komunikační stránce. Tento přístup ovšem vyžaduje pečlivě promyšlenou metodickou strategii – prosté zadání jazykového rozboru ke stylizačnímu cvičení by nebylo pro žáky dostatečně atraktivní. Potřebnou metodiku může nabídnout didaktická hra poskytující pro cvičení věrohodný kontext.

**Klíčová slova:** slohová cvičení, slohový výcvik, komunikace, analýza textu, komplexní (všestranný) jazykový rozbor, didaktická hra, funkce jazykových prostředků

Vyučování slohu se neobejde bez slohového výcviku opírajícího se převážně o **cvičné metody**, tedy o **slohová cvičení**. Jestliže je naším cílem dosáhnout určité úrovně žákova psaného a mluveného projevu, je zapotřebí **soustavné cvičení**, které se intenzitou podobá až sportovnímu tréninku. Na rozdíl od takového fyzického cvičení je však zapotřebí **vystříhat se mechanického opakování a stereotypního procvičování**. Při slohovém výcviku hledáme především pestré cvičné metody, které navíc mohou být ještě uplatněny při procvičování různých dovedností. Snažíme se tedy neopakovat za sebou metodu ani dovednost či kompetenci. Samozřejmě i tady platí to, co jsem napsal v kapitole Motivace ke psaní ve výuce slohu, tedy, že je mnohdy velmi obtížné motivovat žáka ke psaní a že je vhodné nezadávat jen prosté

slohové úkoly či slohové práce, ale vytvořit pro ně odpovídající narativní kontext, se kterým se žáci mohou ztotožnit.

Abychom získali určitou představu o cvičných metodách, resp. o slohových cvičeních, můžeme se znovu obrátit ke *Komunikační a slohové výchově* od Marie Čechové (str. 126-143). Marie Čechová vypočítává následující typy slohových cvičení:

**1. slohová cvičení nižšího typu**

*opisování*

*otázková metoda (učitel vede žáky k analýze svými otázkami)*

*imitační metoda (napodobovací)*

*kresba a malba*

*volný hovor*

**2. slohová cvičení vyššího typu**

*pozorování textu (s analýzou, syntézou a zobecněním)*

**stylizační cvičení**

**a) stylizační cvičení podle jazykových rovin**

*lexikálněstylizační*

*morfologickostylizační*

*syntaktickostylizační*

**b) stylizační cvičení podle formy provedení**

*cvičení výběrová (výběr z možností)*

*doplňovací cvičení*

*obměňovací cvičení*

*substituční cvičení*

*transformační cvičení*

*korekturní cvičení*

Takováto cvičení najdeme obvykle v učebnicích či ve cvičebnicích slohu. Co se týká odborné literatury, nemůžu nezmínit dosud nepřekonaný zásobník desítek slohových cvičení pro základní školy – **Josef Hubáček: *Slohová cvičení pro vyšší stupeň základní školy*** (1976).

Jak jsem napsal výše, opakování slohových či stylizačních cvičení by mohlo vést ke stereotypu. V praxi se mi osvědčil postup, který předpokládá **propojení stylizačních cvičení s komunikačními či jazykovými rozbory.**



**Komunikačním rozborem** míním rozbor komunikační situace. Žák tedy v takovém případě **analyzuje promluvu, která je ukotvena v určité komunikační situaci** a ze které lze odvodit informace o jednotlivých složkách komunikační situace. Je samozřejmě vhodnější, aby tato promluva byla při zavádění takového rozboru nejprve dialogická, aby se v ní textově projevil všechny složky komunikační situace – autor sdělení, adresát, záměr autora, efekt, kontext, komunikační prostředek, komunikační kanál, kód a zpětná vazba. Od rozboru dialogické komunikace může žák teprve přejít k analýze monologické promluvy. Pak se některé složky stávají jen potenciálními (pokud neznáme konkrétního adresáta, mluvíme o předpokládaném adresátu, případně o modelovém čtenáři), nebo přítomny nemohou být vůbec (zpětná vazba, efekt).

**Jazykovým rozborem** míním rozbor jazykových prostředků na úrovni jednotlivých jazykových rovin, resp. rozbor jazykových prostředků podle jazykových disciplín – rozbor hláskoslovný (fonetický a fonologický), morfologický, lexikologický a slovtvorný, syntaktický a stylistický (anebo můžeme stylistický rozbor vnímat jako samostatný prvek opírající se o výsledky rozboru jazykového). Samozřejmě je možné se zaměřit jen na některé jazykové roviny, nebo se naopak pokusit o **všestranný (komplexní) jazykový rozbor**, jak jej ilustrativním způsobem a se zásobou cvičení představuje publikace *Komplexní jazykové rozbor* (Čechová a kol. 1996). V tomto případě se pak oba typy rozborů doplňují a prolínají (zpravidla se postupuje od rozboru komunikační situace k analýze jazykových prostředků).

Oba typy rozborů (komunikační a jazykový) mají samozřejmě své místo v jazykové složce vyučování, stejně tak rozbor komplexní. Chtěl bych tu však vysvětlit, že ve slohové vyučování, které se bude programově a systematicky opírat o komplexní pojetí předmětu český jazyk a literatura, mohou tyto rozborů přispět k výuce slohu. Žák tedy v takovém případě dostává úkol, který na jednu stranu vyžaduje, aby něco sám napsal (stylizační cvičení), a na druhou stranu je pro řešení tohoto úkolu také nutné analyzovat některé jazykové prostředky (komunikační a jazykový rozbor). V ideálním případě se jazyková, komunikační a slohová složka takového úkolu navzájem podmiňují – např. **aby žák mohl něco napsat, musí provést určitou jazykovou analýzu a zároveň třeba ještě respektovat určitý komunikační záměr**. Dochází tak

k situaci, která má pro výuku českého jazyka a slohu významný didaktický potenciál – žák si procvičuje slohový projev a schopnost stylizovat text a zároveň je veden k tomu, aby uplatnil jazykové znalosti a ještě přemýšlel o jazykových prostředcích ve vztahu k jejich funkci v komunikaci. (Místo dalšího vysvětlování se podíváme na praktický příklad.)



**Didaktická hra Chatování** (z anglického [tʃæt], tedy klábosit, pokecat, *chatovat na internetu*). Hra spočívá na jednoduchém principu – skupině žáků se rozdají pracovní listy, kde jsou zadány podmínky pro psaní textů. Žáci tedy ve skupině simulují na papíře chatování na internetu, dostávají zadané téma, musí plnit úkoly a hrát předem zadané role. Postupně se střídají v psaní replik a vytváří tak společně dialogický text, přičemž psaní je podmíněno různými jazykovými úkoly. Pojetí úkolů a jejich zaměření samozřejmě závisí na tom, které učivo či kterou kompetenci má tato hra procvičovat. Abychom si udělali určitou představu, žák může třeba psát reakci na předchozí repliku spolužáka a u svého textu má zadanou podmínku *vyjádři nesouhlas, použij v textu sarkasmus a deminutivum*. Další spolužák pak pokračuje s jiným zadáním, např. *projev se asertivně, použij dvě slova, ve kterých dochází k asimilaci znělosti*. Zadání samozřejmě může být mírné, snadné (*vyjádři nesouhlas*), nebo obtížnější (*vyjádři nesouhlas s použitím kondicionálu*). V psaní replik podle zadání tedy spočívá základní herní princip. Pojďme se podívat na další pravidla, která hru strukturují tak, aby byla didakticky efektivní.

#### **Základní principy a pravidla hry Chatování**

- studenti jsou rozděleni do skupin (maximálně o čtyřech členech);
- studenti si hrají na skupinovou komunikaci (místo přes aplikaci na mobilním telefonu probíhá chat prostřednictvím pracovního listu);
- každý ve skupině píše jinou barvou;
- mezi studenty koluje pracovní list – zápisová tabulka se scénářem komunikace (např. *odpovězte se zpětnou vazbou, použijte dvě expresiva, udělejte jednu morfológickou chybu; vaším záměrem je lichotit*);
- pokud replika v chatu není utvořena správně, další hráč ji musí opravit (tužkou svojí barvy, aby byl identifikovatelný pro ostatní);
- jedno kolo proběhne popořadě, pak se hráči střídají libovolně;

- studenti mají od učitele zadány skryté role či úkoly (empatie, arogance, odvedení od tématu, šprt, zamilovaný student, nadměrné užívání emotikonů a zkratek atp.);
- pokud hráč zrovna nepíše repliku, zaznamenává si poznámky ke skrytým rolím spolužáků do záznamového archu;
- dynamizace hry: učitel rozdává skupině více scénářů;
- fáze reflexe probíhá formou odhalení skrytých rolí a úkolů (hráči postupně představí, co se jim podařilo odhalit a podle čeho to zjistili);
- fáze kontroly a hodnocení (buď hodnotí učitel – dodržení scénáře a úspěšné opravování ve skupině, nebo mohou být texty postoupeny jiné skupině – skupiny si pracovní listy vymění a mohou hodnotit práci spolužáků z jiné skupiny).

#### Ukázka scénáře pro hru Chatování (pouze začátek)

Ahojte, lidi! Kde vsichni jste? ☹ Co takhle zajít zítra odpoledne kamkoli jinam než do obchodáku? Nemam už love a jsme tam každý den ☺ A ne ze se budete hned vymlouvat ☺

1) zpětná vazba, vyjádření nesouhlasu

2) sarkasmus, 2x obecná čeština – morfologie

3) efekt – mírné uražení, 2x expresivum

Didaktická hra Chatování tedy umožňuje **propojit komunikační a jazykový rozběr se stylizačním cvičením**. K tomu je hned třeba dodat, že k propojení může docházet také u běžných stylizačních cvičení, zejména tam, kde jsou cvičení založena na tom, že žáci mají vytvořit text, který je adekvátní (stylově či jazykově) k danému zadání, tedy mají např. doplnit vhodný výraz do věty či spojení. Přesto v případě hry Chatování vidím důležité **rozdíly oproti stylizačním cvičením**: 1. hra je komplexní a uzavřená aktivita, která poskytuje atraktivní rámec pro učení, není tedy jen izolovaným cvičením; 2. princip hry je nastaven tak, aby hra přesahovala pouhé cvičení a nabídla další potenciál – např. v odhalování rolí, které je podmíněno jazykovou či komunikační analýzou žakovských textů, nebo ve vzájemném hodnocení textů, které je opět

založeno na rozboru (žák musí přece posuzovat správnost vzhledem k zadání);  
3. na rozdíl od běžného cvičení hra podporuje vzájemné učení – žáci jsou nuceni navzájem své texty bedlivě pozorovat, hodnotit jejich správnost a případně opravovat.

Pokusme se to shrnout. Slohová cvičení jsou ve výuce slohu nesmírně potřebná, bez efektivního a soustavného procvičování bychom těžko mohli dosáhnout dobrého výsledku. Zároveň je ovšem zapotřebí na jedné straně usilovat v takto zaměřených procvičovacích hodinách o pestrost, aby nedocházelo k mechaničnosti a ke stereotypu. Žák by neměl tato cvičení chápat jako samoúčelná, čistě tréninková. Naopak je vhodné propojit slohová cvičení založená na stylizaci s komunikačními a jazykovými rozborů (včetně rozborů stylistických, zaměřených na aplikaci teorie), aby žák lépe pochopil souvztažnost mezi jazykovými prostředky a jejich funkcí. Neznamená to ovšem prosté spojení komplexních jazykových rozborů se stylizací textu. Účelem zmíněné integrace je vytvoření takového rámce, který nečiní daný úkol obtížným, ale naopak pomáhá žákovi, aby pochopil, nejenom podle jakých pravidel má svůj text psát, nýbrž také proč ho má psát právě tímto způsobem. Jazyková a komunikační složka by v takových cvičeních měla pomoci žákovi **uvědomit si účel textu a funkci jazykových prostředků**. Ať už ve své učitelské praxi využijeme didaktickou hru nebo jiný způsob, jak se o propojení komunikace, jazyka a slohu při slohovém výcviku pokusit, důležité je, abychom vytvořili takovou situaci, která žákům umožňuje **porozumět jazykovým jevům ve vztahu k jejich funkci**.



#### Otázky a úkoly

- 1) Vysvětlete pojmy: slohová cvičení, jazykový rozbor, komunikační rozbor, komplexní jazykový rozbor.
- 2) Pokuste se vyplnit začátek scénáře ke hře **Chatování**.



## Literatura

Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Čechová, Marie a kol.: *Komplexní jazykové rozbor*y. Praha: SPN 1996.

Hubáček, Josef: *Slohová cvičení pro vyšší stupeň základní školy*. Praha: SPN 1976.



## Řešení úkolů

- 1) Slohová cvičení jsou procvičovací aktivity využívané ve slohové výchově především k rozvoji stylizačních dovedností. Jazykové rozbor y jsou lingvistické analýzy jazykových prostředků v textu, které jsou vedené po jednotlivých jazykových rovinách. Komunikační rozbor y jsou analýzy komunikační situace, ve které je daná promluva ukotvena (tedy analýzy kontextu, mluvčího, adresáta, záměru, efektu, kódu, prostředku, kanálu a zpětné vazby). Komplexní jazykový rozbor je všestranný jazykový rozbor textu, který začíná analýzou komunikační situace a pokračuje přes rozbor hláskoslovný, morfologický, slovotvorný, lexikologický, syntaktický až k rozboru stylistickému.
- 2) **Individuální řešení.**

## 8. Normy, standardy a pravidla ve slohové výchově



**Anotace kapitoly:** Vyučování slohu se opírá o afirmaci jazykového standardu, o poznávání stylových norem a především o konstitutivní rysy jednotlivých slohových útvarů. Tuto orientaci je třeba vyvážit přístupem, který se primárně nezakládá na aplikaci předem známých rysů textu. Neznamena to ovšem, že bychom měli rezignovat na výuku slohu zaměřenou na slohové útvary, ta je základem slohové výchovy.

**Klíčová slova:** norma, standard, stylové normy, slohové útvary, textové typy, tvořivost, charakteristika, recenze

Vyučování slohu se neobejde bez **kultivace žákova projevu podle určitého standardu a na základě určitých norem**. Jednoduše řečeno, jestliže se snažíme žáka naučit psát odborný popis pracovního postupu, neobejdeme se bez toho, abychom ho směřovali k tomu, jak by tento typ textu měl v dnešní době vypadat. Slohové (a samozřejmě i obecněji jazykové) vyučování se mimo jiné podílí na tom, čemu bychom mohli učeně říkat **afirmace jazykového standardu**. Jazykový standard je označení pro kodifikované jazykové prostředky, které se užívají v určitých typech promluv a zároveň se vyučují ve škole, kde ještě slouží i jako prostředek vyučování. Vyučování slohu (a jazyka) tedy pomáhá prosazovat, ustavovat a potvrzovat (tedy afirmovat) určité jazykové prostředky (třeba spisovnou češtinu, což je pojem, který leckdy s termínem jazykový standard splývá). Samozřejmě tu nepopisují žádný démonický jev – **vytváření a prosazování jazykového standardu je sociokulturní proces, který je vlastní všem vyspělým společnostem**. Jestliže vyučujeme žáky jazykovému projevu (psanému i mluvenému), prosazujeme nutně jazykový standard. To je tedy základní a velmi rozumná podmínka vyučování jazyka.

K tomuto zaměření na jazykový standard přichází ve slohové výchově ještě **orientace na stylové normy**, tedy na určité znaky, prvky, pravidla a principy, které jsou charakteristické pro texty v jisté stylové oblasti. V českém prostředí se jedná zejména o **stylové normy funkčních stylů** (ne že by

neexistovaly jiné stylové normy, ale česká stylistika se opírá hlavně o teorii funkčních stylů).

Pak je tu ještě potřeba **vyučovat sloh na základě různých žánrů**, které by měl žák ovládnout. Mluvíme tedy o **slohových útvarech** (zpráva, fejeton), případně o **textových typech** (vizitka, seznam). Slohová a komunikační výchova se tedy opírá o jazykový standard, stylové normy a slohové útvary. To je prostor, ve kterém se pohybuje žákovo psaní. Je to prostor přísně ohraničený, plný pravidel, principů a zásad. Jinak to samozřejmě nemůže být, ovšem je dobré si tuto skutečnost pro začátek připomenout, abychom u takového zjištění nakonec neskončili.

Co mě v této kapitole zajímá, je **vztah mezi normami a pravidly na jedné straně a tvořivostí a originalitou na straně druhé**. I když se domnívám, že takové zásadní a nesmiřitelné rozlišení těchto dvou pólů neodpovídá skutečné situaci ve vyučování, musel jsem se s ním kdysi jako začínající učitel vyrovnat. Proto se k tomuto problému chci vyjádřit i tady.

**Slohové vyučování je v našich školách založeno na výuce slohových útvarů**. Největší podíl z výuky si pro sebe bere právě poznávání pravidel, norem a znaků projevujících se v daných slohových útvarech. Žáci jsou vedeni k tomu, aby slohovému útvaru a jeho konstitutivním rysům porozuměli a systematicky se je snažili uplatňovat ve svých školních textech. K tomu je třeba dodat, že se jedná sice o tradiční a velmi staré pojetí, ale ne všechno, co je tu s námi už dlouho, je zastaralé nebo zkažené. Jestliže chceme žáky naučit psát určité typy textů, není možné se vyhnout tomu, aby tyto typy poznávali a zkoušeli je sami psát. Jak je ale současně přimět tomu, aby v rámci těchto norem psali i texty originální a tvořivé? Perfektně a vzorově sepsaným receptem na bramborovou polévku totiž nikoho neokouzlíme. A jsem rád, že foodbloggerky nám ukázaly, že to jde napsat i jinak.

Není to problém nový. Upozornil na něj např. už v 70. letech 20. století Karel Svoboda ve své *Didaktice českého jazyka a slohu* (Svoboda 1977, str. 200 – 201). V názorech na vyučování slohu můžeme najít jak tendence, které přeceňují roli slohových útvarů ve výuce, tak pojetí, která slohové útvary v jejich vlivu na výuku podceňují, případně zamítají. Jako rozumné se mi ovšem zdá **pokusit se oba principy sladit**, protože se podle mého názoru mohou vhodně doplnit. Je didakticky (ale také společensky) potřebné, aby se

výuka slohu opírala zvláště o výuku slohových útvarů a stylových norem. Zároveň to ovšem není jediným cílem ve slohovém vyučování. Je totiž zapotřebí jednak kultivovat žákův projev i nad rámec slohových útvarů a norem, jednak umožnit žákovi, aby se prosazoval i ve svém projevu jako tvořivý jedinec. **Slohové útvary mají tedy své pevné, ba nejpevnější místo ve vyučování, leč je nutné výuku vést i jinými směry.**

Podívejme se na praktickou ukázkou, jak vypadá charakteristika, kterou napsala (jak se zdá) dívka ze základní školy.

*Péťa*

*Ráda bych vám dnes představila svoji kamarádku Péťu. Znáám ji už od dětství. Má spoustu zájmů a člověk se s ní nikdy nenudí. Líbí se mi, jak chodí oblékaná. Ráda čte a docela obstojně hraje na klavír. Má vlnité hnědé vlasy, které se jí krásně hodí k zeleným očím. Dobře se učí, vyniká hlavně v dějepise a v angličtině. Je vysoká, určitě by mohla hrát košíkovou. Je upřímná. Sama o sobě říká, že je líná, ale mně se zdá, že je kdykoli ochotná někomu pomoci. Pořád má na něco chuť, přesto je štíhlá. Taky ráda hraje různé stolní hry. Při nich se někdy pohádáme. Přesto si myslím, že je to milá holka a jsme dobré kamarádky. Péťa by na sobě neměla nic měnit.*

Zdroj: <https://www.cesky-jazyk.cz/slohovky/>

Jde samozřejmě o povedenou charakteristiku, která má poměrně přehlednou kompozici; je to téměř vzorový text (přihlédneme-li k pravděpodobnému věku autorky). Je to přesně takový text, jaký chtěla paní učitelka (nebo pan učitel), a dokonce i Péťe se musel líbit. Nezaujatý čtenář, který se nikdy nesetkal s autorkou, s Péťou, ani s paní učitelkou, bude mít ale jeden problém – nebude vědět, kdo je Péťa a jak vypadá. Péťa se totiž ztrácí v přehledné a krásné charakteristice, která by mohla přesně sedět na desítky podobných dívek. A jestliže autorka této charakteristiky umí takhle pěkně psát, mohla by jí paní učitelka snadno naučit napsat neatřelý text, který by její kamarádku představil jako skutečnou dýchající osobu (a třeba to paní učitelka udělala, to nevíme). Pojd'me se tedy podívat na jednu z možností, jak vést žáka k tomu, aby napsal charakteristiku, která sice bude respektovat základní rysy útvaru, ale současně nebude pracovat s již předem hotovým a zajištěným typem textu. Péťa je přece milá dívka a zaslouží si něco lepšího.





**Charakteristika – slohové cvičení „pidilidi“.** Cvičení má několik fází, začneme tedy nejprve stručným popisem základního principu. Žáci dostanou obrázek se schematickými postavami (pracovně jim s žáky říkáme pidilidi, tedy malí lidé) a vyberou si z nabízených obrázků několik osob a napíší k nim jednoduché výpovědi v první osobě, které je vystihují. Nejprve mohou psát krátké věty, ve druhé fázi jeden odstavec a nakonec si mohou vybrat jedno řešení jako zadání celé slohové práce (charakteristika osoby).



Zdroj: <https://cz.pinterest.com/pin/292874781999897051/>

#### **Detailní popis činnosti:**

1) Učitel žákům rozdává nakopírovaný obrázek zjednodušených postav – **PIDILIDI (viz obrázek výše)**. **Instrukce k žákům:** Vyberte si tři libovolné postavičky (pidilidi) a napište k nim přímou řeč, která je vystihuje, aniž by v ní bylo označeno, kdo ji pronáší.

**Např. učitelka by mohla říkat:** „Dnes je čtrnáctého, takže k tabuli půjde Nováková“; **mafián by mohl říkat:** „Dáme mu nabídku, kterou nemůže odmítnout, nebo si ustele s rybičkami; **číšník/vrchní by mohl říkat:** „Polívčička byla?“

2) Jakmile žáci mají vytvořené texty, ostatní mnohou hádat, o které obrázky se jedná (buď frontálně – vždy jeden žák čte třídu, ostatní hádají; nebo v malých skupinkách o čtyřech až pěti členech; případně je možná kombinace – nejprve ve skupinách, poté se celá třída zaměří na to, co nebylo možno uhádnout).

3) Žáci si opět vyberou osoby z obrázku, tentokrát pouze dvě. **Instrukce k žákům:** Napište ke dvěma osobám z obrázku jejich promluvu v 1. slovesné osobě. Měl by to být vždy jeden krátký odstavec, ve kterém se daná osoba charakterizuje, aniž by jednoznačně prozradila, kým je.

**Např. letuška by mohla říci:** *Moje práce mě baví. Ráno jsem v Praze, odpoledne v Londýně a ve středu v Tokiu. Rodiče říkají, že jsem se svou angličtinou zahodila šanci, ale já vím, že by to pro mě nebylo. Ráda pomáhám lidem. Když se na někoho smějete, je na vás taky hned milejší. Postavu sice už dávno nemám takovou jako dřív, ale úsměv mám pořád krásný. **Dívka-teenager by mohla říkat:** *Máma mi nerozumí, táta mi nerozumí, brácha je děsnej magor. Ve třídě jsou samý modelíny, o přestávce se nemám s kým bavit. Nenosím v kabelce zrcátko, vždyť ani nemám kabelku. Jsem vůbec normální? Nic mě nebaví. Ten účes mám zase hroznej!**

4) Jakmile mají žáci napsané texty, v malých skupinkách si je vzájemně čtou, hádají, kdo promlouvá, a hodnotí, jak se jednotlivé texty povedly. Důležité je, aby se ve skupině shodli na tom, který ze dvou textů každého žáka je lepší.

5) **Závěrečná samostatná práce.** Text, který byl v přechodí fázi označen spolužáky jako povedenější, se stává pro žáka zadáním slohové práce. Každý žák tak pracuje na jiném zadání (na různé osobě z obrázku). **Instrukce k žákům:** Budete teď pracovat s textem, který se líbil Vaším spolužákům. Na jeho základě napište charakteristiku dané osoby. Tentokrát pište ve třetí slovesné osobě. Nejprve dejte vybrané osobě jméno, např. Míša. Váš text pak bude mít tento nadpis: **Kdo je Míša?**

Takové slohové cvičení, které nakonec vede k zadání delší slohové práce, má výhodu v tom, že **žáci se učí postupně budovat text od drobnějších postřehů.** Nezačínají tedy tím, že si vytvoří osnovu charakteristiky a podle ní pak pracují. Texty takto napsané budou proto mít daleko volnější kompozici vzhledem k danému textovému typu či vzhledem k normě slohového útvaru charakteristika. Zadání tedy dává daleko větší prostor pro tvořivost žáků, pro jejich originální pojetí. Ovšem co vidíme jako výhodu, může být z jiného úhlu pohledu vnímáno jako nevýhoda a nedostatek. Cvičení totiž neučí žáka, jak má vypadat daný slohový útvar, neopírá se o jeho

stylové normy a kompoziční pravidla. Proto je nutné citlivě volit mezi zadáním, které spíš podporuje standardy a normy, a úkolem, který je naopak rozvolňuje. Výběr toho kterého cvičení záleží na fázi slohového výcviku a na schopnostech žáků. Obecně mohu doporučit tento princip: **V počátcích nechat žáky psát volněji a hledat zajímavá cvičení a netradiční zadání, teprve pak zařazovat další učivo o daném útvaru a procvičovat jeho stylizaci opřenu o nové poznatky.** Tento postup nejprve respektuje žáka a jeho psaní, pak přichází s možnostmi, jak žákovy dovednosti ještě posunout dál, jak je vylepšit. Neznamená to ovšem během psaní rezignovat na fázi invence a kompozice; pořád je nutné žáka vést k tomu, aby svůj text dopředu promýšlel. V našem cvičení vidíme, že závěrečné práci předchází psaní menších textů a na začátku dokonce vět – tyto přípravné kroky by právě měly žáka vést k přemýšlení o textu a o jeho budoucí podobě (z prvních vět a textů si zkrátka odnese určitou zkušenost i do závěrečné práce).

Jestliže jsem v předchozím cvičení ukázal, jak je možné poněkud volněji pracovat s určitým slohovým útvarem, měli bychom se také podívat na to, jak by mohlo vypadat cvičení, které je naopak silně normativní. Smyslem takového cvičení není samozřejmě svázat žákovi ruce pravidly, nýbrž podpořit ho ve stylizaci textu tak, aby vznikl požadovaný útvar.



**Recenze filmové adaptace.** Zadání vzniklo v době tzv. první vlny pandemie koronaviru, kdy bylo nutné realizovat distanční a on-line výuku na všech typech škol (březen až červen 2020). Šlo mi v tomto případě hlavně o to, aby vzniklé **texty byly vzájemně porovnatelné a hodnotitelné**, tedy aby se opíraly o stejnou osnovu a obsahovaly stejné strukturní prvky. Současně jsem chtěl tímto způsobem žáky prvního ročníku gymnázia naučit, jak by takto pojatá recenze mohla vypadat. Místo výkladu, který není pro distanční výuku slohu vůbec vhodný, jsem tedy vytvořil určitou textovou šablonu, kterou žáci měli vyplnit, aby vznikl text v požadovaném slohovém útvare. Žákům jsem poskytl seznam s nejvýznamnějšími filmovými adaptacemi drammat Williama Shakespeara, včetně internetových odkazů na informace o těchto filmech, a nechal jsem je, ať si každý žák vybere film podle svého vkusu a recenzuje ho. Zároveň jsem jim poskytl tuto **zápisovou tabulku se zadáním.** (Jen pro

úplnost dodávám, že úkol záměrně spojuje předepsané učivo o renesanci se slohovým výcvikem.)

## William Shakespeare a jeho dílo

Recenze filmové adaptace jedné Shakespearovy hry

*K Shakespearovi se filmaři obracejí jako k atraktivní látce už od počátku filmového umění. Filmaři točí filmy a diváci plní kina (a multikina). Shakespeare patří k nejoblíbenějším autorům všech dob. Nelze se mu vyhnout, je téměř všude. Poznáváním Shakespeara se dostáváme do samého středu naší kultury a umění. Proč nás tak fascinuje? Co nám Shakespeare říká tak naléhavého, že to i po staletích dokážeme zaslechnout a pochopit? Pokusíme se na to přijít.*

*Zadávám Vám úkol, který nás spojí s milióny lidí, kteří se pokusili k Shakespearovi přiblížit. Chcete to taky zkusit, nebo zůstanete zbaběle stranou?*

*Budeme postupovat takto: Vyberete si jednu filmovou adaptaci Shakespeara, podíváte se na to, napíšete hodnocení/recenzi podle mého zadání a pošlete mi to.*

*Tady je seznam mnou vybraných adaptací. [sem ho nekopíruji] Než si film stáhnete (třeba z ulozto.cz), prozkoumejte ho alespoň na csfd.cz, abyste získali představu, jestli se Vám to bude líbit. V seznamu jsou jak klasická zpracování, tak moderní adaptace; najdeme tam jak filmy mainstreamové, tak pro náročného diváka. **Prostě si vyberte podle svého vkusu, co se Vám líbí (nikoli to, co by Vás nudilo, má to být zábava).***

## William Shakespeare a jeho dílo

Recenze filmové adaptace jedné Shakespearovy hry

Jméno a příjmení.....třída:.....

Aby byla recenze srovnatelná a měla všechny náležitosti, budeme ji psát do této tabulky (na PC, ne ručně). Zároveň se tím naučíme, jak by taková recenze mohla vypadat (tedy co všechno by v ní mělo být).

**Vysvětlení:** Smyslem není do každé buňky napsat samostatný text, který nijak nenavazuje na ostatní. Je potřeba buňky vyplnit textem tak, aby vznikl jeden souvislý text, který se dá přečíst jako smysluplný celek, přestože je rozdělen do těch buněk v tabulce. Prostě to na sebe musí navazovat, přestože to zůstane graficky rozděleno.

<b>Nadpis</b> – vaše pojmenování recenze (mělo by to zaujmout čtenáře)
<b>Přehledné informace o filmu</b> – název filmu, rok premiéry, režisér, scénárista, herci v hlavních rolích.
<b>Úvodní odstavec</b> , který se snaží vypíchnout to nejdůležitější – např. co vás na filmu nejvíce zaujalo; proč by se na to někdo jiný měl podívat; kdo ve filmu překvapivě exceloval; čím je

příběh zajímavý atp. Je to jako úvodní odstavec k novinovému článku – ten říká to nejpodstatnější, další odstavce to pouze rozvíjí.
Následuje <b>stručný popis děje</b> (převyprávění). Nemělo by to být delší než 5 souvětí. Prostě se zaměřte jen na hlavní zápletku. Nezapomeňte ke jménům postav napsat do závorky celé jméno herce (stačí vždy jednou).
<b>Hodnocení výkonu herců.</b> Tady se zaměříme jen na některé herce (třeba na dva hlavní). Snažte se popsat, jak dobře herec hrál svou roli, jak byl uvěřitelný. Pište konkrétně, popisujte scény, které se herci povedly, a přidejte k nim svůj komentář.
<b>Celkové hodnocení filmu</b> – hodnotící popis způsobu zpracování – pojetí, styl, způsob vyprávění příběhu, střih, hudba, výprava, kostýmy, masky, prostředí (interiéry, exteriéry), svícení atp. Snažíme se film uchopit z pohledu filmařského řemesla – <i>musíme film popsat (jak film vypadá) a pak ho komentovat a hodnotit, co se povedlo a co naopak ne.</i> (Nebojte se tu třeba i srovnat film s jiným, který je v něčem podobný.)
<b>Detail</b> – od celkového hodnocení přejděte k detailnímu pozorování. Popište jednu scénu či jeden moment v příběhu, který byl zajímavě zpracován, případně vás oslovil jinak. Prostě bychom tu měli napsat „největší pecku“ z filmu a vysvětlit, co vás na tom zaujalo.
<b>Závěrečné hodnocení.</b> Recenzentův kritický verdikt. Měli byste se vrátit k tomu, co jste napsali v prvním odstavci (tam už je přece to nejpodstatnější). Závěr by měl hlavní myšlenku prvního odstavce rozvíjet, více vysvětlit a třeba konkrétně podpořit argumentem. Mělo by tu převažovat hodnotící stanovisko. Celá recenze byla vlastně rozborem, který měl podpořit váš konečný názor.

Na základě této šablony ke mně doputovalo šedesát textů, které měly stejnou kompozici, respektovaly konstitutivní rysy slohového útvaru recenze, ale byly obsahově, argumentačně a stylově odlišné. Samozřejmě jsem si vědom toho, že **nadužívání takového postupu by vedlo jen ke schematismu a k vytváření stereotypních textových struktur.** V daném případě ovšem úkol splnil svoje cíle. Uvádím ho tady, abych ukázal i extrémní protipól k volně zadanému slohovému cvičení nebo slohové práci.

Aby si čtenář této studijní opory mohl udělat představu, uvedu zde v původním a nezměněném znění (včetně všech chyb a nedostatků) **dvě slohové práce vzniklé na základě výše uvedeného zadání**. První text napsala studentka 1. ročníku čtyřletého gymnázia (*Macbeth*), druhou práci sepsal její spolužák (*Romeo a Julie*).

### **Schizofrenní Macbeth: boj o trůn bez války**

#### ***Macbeth***

- Drama/Válečný
- Velká Británie/Francie/USA, 2015, 113 min
- režie: Justin Kurzel
- scénář: Jacob Koskoff, Todd Louiso, William Shakespeare, Michael Lesslie
- v hlavních rolích: Michael Fassbender (*Macbeth*), Marion Cotillard (*Lady Macbeth*), Paddy Considine (*Banquo*), David Thewlis (král Duncan)

Sedmnáctá adaptace tragédie o skotském králi a tyranovi Macbeth určitě patří mezi velmi zdařilé filmařské kousky. Tvůrci zde spojili originální podání knihy od Williama Shakespeara, ale zároveň chtěli přidat nové kousky. Byl to ale dobrý nápad? Od začátku má film spád, monumentální hudba s velkolepými záběry bitvy i nádherné skotské přírody. Tyto krásné a propracované záběry mají ovšem protipól v místy dlouhých a táhlých lyrických replikách postav. Ovšem při těchto zdlouhavých částech jde krásně vidět, jak si Michael Fassbender nebo Marion Cotillard pohráli s psychickou stránkou postav a vdechli jim nový život.

Po vyhrané bitvě je válečníkovi Macbethovi (Michael Fassbender) předpovězeno, že se stane králem. Aby se věštba naplnila, sám zabije stávajícího krále Duncana (David Thewlis) a nastoupí na trůn. V obavě o svou budoucnost poručí zabít všechny, kteří by se mohli postavit mezi něj a trůn. Najde se ale pár odvážných, kteří v Anglii zburcují armádu. Po smrti Lady Macbeth (Marion Cotillard) se jim sám Macbeth vydává vstříc. Nakonec je zabit v souboji jeden na jednoho s Macduffem (Sean Harris).

Michael Fassbender (*Macbeth*) a Marion Cotillard (*Lady Macbeth*) se svých rolí chopili ohromným způsobem. Obě postavy byly v ději naprosto věrohodné a jejich vývoj bylo náramné sledovat. U Macbetha, který je na začátku vládný, se po vraždě vyvine netvor a tyran, který kolem sebe vidí nebezpečí, které je ovšem hlavně v jeho hlavě. Michael zde úžasně ztvárňuje vnitřní (i vnější) boje, kterými si postava prochází. Vždy je nebývale zajímavé sledovat, jak si herci poradí s psychotickými a úzkostnými stavy, zde je to úžasný kousek. Marion je na začátku oproti Macbethovi ctižádostivá a nadřazená žena, která se ale postupem času stane milou a až přátelskou a světskou osobou. Zde jde i krásně vidět, že z černých šatů černé vdovy přisedlala na bílé andělské roucho. Marion si s postavou vyhrála do detailů a to také přidává realističnost do celého děje i do jejích zdánlivě nezajímavých monologů.

Je vidět, že filmaři se do filmu snažili dostat nové věci. Místy se to nepovedlo nebo to nebylo možné, a tak jsou ve filmu zdlouhavé scény. Ale dnešní možnost natáčet ve venkovních a otevřených prostranstvích přímo ve Skotsku tomuto filmu dodává, jak realističnost, tak ojedinělou možnost předat víc než jen strohý děj. Hudba úžasně doplňuje pochmurnou náladu celého filmu. Stříhy ve filmu jsou fantastické a plynulé a dodávají ději spád. Kamera musela mít také hodně práce, aby vše stihla, detailní záběry obličejů, zároveň obraz celé scény, místy je ovšem na jednom místě, což ději poněkud ubírá na dramatičnosti a činí ho zdlouhavým. A v neposlední řadě úžasně herecké výkony, všichni herci se chopili postav jiným a ojedinělým, ale přitom

naprosto přesným způsobem. A ačkoli ve filmu tolik dětských rolí nebylo, i oni zvládli pochmurnou a těžkou náladu dokonale předat.

Pokud film není zajímavý už od začátku, málokdo pokračuje v jeho sledování. Zde je začátek, pohřeb malého Macbetha i samotná bitva, úžasný jak u hereckých výkonů, kamery a režie, tak u postprodukce, střih a hudba, to vše je naprosto strhující. Nedá se říci, že by tato část oplývala dialogy, ale když už někdo mluví, tak z toho jde až mráz po zádech, herci se navíc postarali, aby i jejich obličej sami o sobě vyprávěli jakýsi příběh. Obě scény jsou i smysluplně umístěny a právě střih a hudba jim dávají korunu.

Neskutečné herecké výkony, akční scény, ale i nádherné záběry přírody a scénář stovky let starý. Toto všechno dělá, i přes mírné nedostatky, z této adaptace velmi zajímavou podívanou. Fanoušci Williama Shakespeara mohou být nadšeni. Běžného diváka nejspíše překvapí atmosféra a zpracování, ale i tak bude potřebovat trpělivost některé zdlouhavé monology nepřeskočit. Je to jedinečná podívaná, a pokud máte nějaký čas navíc nebo jen chuť na chvíli se vrátit do 17. století, tento film představuje neobyčejnou možnost.

### NEJSLAVNĚJŠÍ TRAGÉDIE OŽÍVÁ NA FILMOVÝCH PLÁTNECH

#### **Romeo a Julie, 1968**

Režisérem je Franco Zeffirelli, scénáristou též Franco Zeffirelli a William Shakespeare, v hlavních rolích Leonard Whiting (Romeo), Olivia Hussey (Julie), John McEney (Mercutio), Milo O'Shea (Bratr Lorenzo), Michael York (Tybalt).

Romeo a Julie, klasická tragédie, jedno z nejvýznamnějších děl Williama Shakespeara. Filmové zpracování Franca Zeffirelliho se vyjímá svou přesností. Děj nebyl přenesen do současnosti, ani jiného místa, odehrává se v šestnáctém století v italské Veroně. Příběh je vyprávěn verši Shakespeara, režisér se nesnažil vytvořit nový příběh, ani jej nějak upravit, přeměnit či ozvláštňit. Vsadil na originál, film natočil tak, jako by originální tragédii přenesl na plátno, což se mu v kombinaci se skvělým obsazením a prostředím jednoduše podařilo.

Příběh začíná bálím Kapuletů, na kterém se Romeo z rodu Monteků (Leonard Whiting) zamiluje do Julie z rodu Kapuletů (Olivia Hussley). Kvůli nenávisti rodů, ze kterých každý pochází, je jim ale láska zakázána, i přesto jsou následující den při obřadu v klášteře u bratra Lorenza (Milo O'Shea) oddáni. Romeo se později zaplete do souboje Tybalta (Michael York) a Mercutia (John McEney), Tybalt Mercutia zabíjí, Romeo se mstí a zabíjí Tybalta. Následně je vyhnán z města a Julie je nucena vzít si Parida, Lorenzo jí tedy připraví nápoj, díky kterému může předstírat svou smrt. Romeo se o její smrti dozvídá, vrací se do města a nad jejím tělem vypíjí jed. Když se Julie probudí a zjistí, že Romeo je mrtev, vrazí si dýku do hrudi a umírá s ním.

Jak Leonard Whiting v roli Romea, tak Olivia Hussle v roli Julie velmi vynikají. V originálním příběhu jsou jak Romeo, tak Julie velmi mladí lidé, Olivii bylo v době natáčení patnáct let, Leonardovi šestnáct. Jejich emoce jsou opravdové, přesné, čitelné a zároveň přirozené. Při scéně z bálu, kdy Romeo poprvé Julii spatří, můžeme pozorovat jeho vášeň, lásku, která se v něm probouzí, i rostoucí nervozitu, Julie naopak představuje stud, svou křehkost, ale i jakési zmatení, ze kterého se nakonec láska zrodí. Až do konce se mezi oběma postavami tvoří a formuje vztah, který bohužel vyvrcholí tragickou smrtí.

Atmosféra příběhu je jen podtržena dobovými kostýmy, klasickou architekturou italských měst a charakteristickými hudebními motivy. Například prostředí bálu, na kterém se poprvé setkali Romeo s Julií vše spojuje dohromady. Nabízí nám pohled do života vyšších vrstev tehdejší doby, představuje nám zábavu, tanec, zpěv. U hudebních motivů můžeme pozorovat jakousi návaznost na děj, pravidelnost a opakování podobných motivů v charakteristických situacích (charakteristický motiv se například objevuje jak při prvním setkání Romea s Julií, tak při smrti obou postav).

Největší dojem na mě udělala poslední scéna v hrobce. Romeo popisuje Juliinu krásu, vyjadřuje svůj žal nad její smrtí, ale zároveň je s ní smířen a rozhodne se vypít jed. Připíjí na jejich lásku a padá k zemi. Do hrobky přichází Lorenzo a Julie se začíná probouzet. Neví, co se stalo, neví, že Romeo je mrtev, v tu chvíli jej ale spatří ležícího na zemi vedle ní. Sedá k němu a promlouvá k němu stejně tak jako on předtím hovořil k ní. Když ale přichází Paris, rozhodne se vše ukončit a vrazí si do hrudi dýku.

Film v sobě skrývá jak kvalitní herecké výkony, uvěřitelná vyjádření citů, tak originální Shakespearovy verše a dramatický světoznámý příběh. Je ideální pro ty, kteří se chtějí seznámit se Shakespearovou tvorbou a způsobem psaní, ale i pro ty, kteří chtějí pouze poodhalit tajemství děje popisujícího bolest Juliinu a Romeův žal.

Vztah mezi pravidly a tvořivostí tedy není třeba vidět jako problém, jen je vhodné o něm uvažovat a pokusit se najít určitý soulad, aniž bychom prosazovali jedno pojetí na úkor druhého. Žáci by se měli naučit psát texty, které budou v životě skutečně potřebovat napsat, ale musíme je také nechat objevovat nové cesty a tvořit nová pravidla.



### Otázky a úkoly

- 1) Vysvětlete, co to znamená **afirmace jazykového standardu**.
- 2) Vysvětlete, co je to stylová norma.
- 3) Pokuste se uhádnout, které obrázky jsou popisovány v zadání metody „pidilidi“.



### Literatura

Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Čechová, Marie – Krčmová, Marie – Minářová, Eva: *Současná stylistika*. Praha: NLN 2008.

Hoffmannová, Jana a kol.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia 2016.

Svoboda, Karel: *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN 1977.





### Řešení úkolů

- 1) Jazykový standard je označení pro kodifikované jazykové prostředky, které se užívají v určitých typech promluv a zároveň se vyučují ve škole, kde ještě slouží i jako prostředek vyučování. Vyučování slohu (a jazyka) tedy pomáhá prosazovat, ustavovat a potvrzovat (tedy afirmovat) určité jazykové prostředky (třeba spisovnou češtinu, což je pojem, který leckdy s termínem jazykový standard splývá). Afirmace jazykového standardu je tedy proces institucionálního i sociálního potvrzování kodifikovaných jazykových prostředků.
- 2) Stylová norma je soubor určitých znaků, prvků, pravidel a principů, který je charakteristický pro texty v určité stylové oblasti.
- 3) **Správné řešení bude odtajněno až na semináři.**



## Seznam použité literatury

Cangelosi, James S.: *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál 2006.

Čapek, Robert: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada 2015.

Čapek, Robert: *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha, Raabe 2018.

Čechová, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Čechová, Marie a kol.: *Komplexní jazykové rozbor*y. Praha: SPN 1996.

Čechová, Marie – Krčmová, Marie – Minářová, Eva: *Současná stylistika*. Praha: NLN 2008.

Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 2014.

Ginnis, Paul: *Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Universum 2019.

Hendrick, Carl – Macpherson, Robin: *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Universum 2019.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha: Karolinum 2014.

Hoffmannová, Jana a kol.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia 2016.

Hubáček, Josef: *Slohová cvičení pro vyšší stupeň základní školy*. Praha: SPN 1976.

Hubáček, Josef: *Didaktika slohu (pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. – 4. ročníku základní školy)*. Praha: SPN 1989.

Kolář, Zdeněk – Šikulová, Renata: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2009.

Kostečka, Jiří.: *Do světa češtiny jinak. Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H & H, 1993.

Kožmín, Zdeněk: *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing 1995.

Krůželová, Markéta: *Máme rádi sloh. Zábavné náměty k rozvoji klíčových kompetencí při výuce slohu*. Praha: Portál 2014.

Kyriacou, Chris: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál 1996.

Liptáková, Ludmila a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove 2011.

MŠMT ČR: ČJL - *Kritéria hodnocení písemných prací*, dostupné na: [http://www.msmt.cz/file/27804\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/27804_1_1/) [přístup 12. 02. 2020]

Paterson, Kathy: *Motivační tříminutovky*. Praha: Portál 2015.

Sieglová, Dagmar: *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada 2019.

Svoboda, Karel: *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN 1977.

Šebesta, Karel: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum 2005.

Štěpaník, Stanislav a kol.: *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy* (Plzeň: Fraus 2020)

Trpka, Vladimír: „Druhý život slohových prací: Metodika následných učebních aktivit ve slohové výchově“; in Kateřina Romaševská (ed.): *Sborník k životnímu jubileu profesorky Marie Čechové*. Červený Kostelec: Pavel Mervart 2017, s. 79-88



## Komentář k doporučené odborné literatuře

Tato studijní opora provází studenty kombinovaného studia základními problémovými okruhy didaktiky slohu. Slouží jako obecný úvod zaměřený zvláště na praktickou výuku slohu. Z toho důvodu nemůže být jediným odborným zdrojem pro poznání didaktiky slohu jako disciplíny. Neznamená to ovšem, že by student měl přečíst veškerou literaturu uvedenou v předchozím seznamu. Na samý závěr proto připisuji doporučenou literaturu a přidávám k ní (jistě velmi subjektivní) komentář.

**Robert Čapek:** *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*

**Dagmar Siegllová:** *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*

**Paul Ginnis:** *Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*

Ve slohovém vyučování na základní a střední škole je problém zvláště metodika, a to zejména pestrost využívaných metod. Doporučuji proto přečíst si některou z publikací, které se zaměřují na popis učebních metod. V každé z těchto knih najdeme desítky ověřených a použitelných metod. Lexikon Roberta Čapka se tváří neutrálně a vědecky, ale čekejte pravý opak – velmi zanícený výklad opřený o radikální autorův pohled na české školství. Doporučuji prostudovat, pokud chcete i trochu problematizovat, co považujeme ve výuce za samozřejmé. Titul *Konec školní nudy* může naopak slibovat čtivé a zábavné dílko, ale není to tak – najdete tu koncepčně promyšlené popisy metod, žádné vtipy (ale někdy přesně tohle potřebujeme). Kniha Paula Ginnise je samozřejmě z jiného prostředí. Obsahuje prostě to, co slibuje její název, tedy *Efektivní výukové nástroje pro učitele*. Část je věnována obecným výkladům, větší podíl si z textu ale berou opět učební metody a aktivity. Sice je jich tu ze všech tří doporučených publikací nejméně, ale některé z nich nenajdete nikde jinde – jsou to totiž vlastní autorovy nápady, které vzešly z jeho dvacetileté učitelské praxe.

**Marie Čechová:** *Komunikační a slohová výchova*

**Stanislav Štěpaníka kol.:** *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*

**Josef Hubáček:** *Slohová cvičení pro vyšší stupeň základní školy*

**Zdeněk Kožmín:** *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*

Monografie Marie Čechové je dobrým odborným zdrojem ke zkoušce – vymezuje se vůči předchozím starším didaktikám, v mnohém věci rozvíjí, ledasco shrnuje a kategorizuje. Je to didaktika jako vědecká disciplína, tedy protipól k této prakticky zaměřené studijní opoře. Titul *Školní výpravy do krajiny češtiny* prostě nelze pominout – ambice spojit slohovou a jazykovou výuku v jeden prakticky a kompetenčně pojatý vyučovací předmět a řadu inspirativních úkolů kazí jen zbytečně vědecký jazyk, až by si jeden říkal, že pět učitelů ze čtyř zavře tuto knihu, aniž by ji mohlo adekvátně ocenit. Nenechte se tím metajazykem odradit a čtěte. O této knize se zkrátka bude diskutovat – určitě nechcete zůstat stranou. Slohová cvičení Josefa Hubáčka mě udivila svým rozsahem a systematickostí – doporučuji se podívat, co se dá všechno trénovat, třeba už jen pro ten nevyčerpatelný zásobník příkladů a cvičení. A konečně Kožmínův *Tvořivý sloh*, jestli se chcete potěšit tím, jak poctivě a nesmírně citlivě se dá o výuce slohu přemýšlet. Některé z uváděných metod či scénářů by už dnešní žáky možná nezaujaly, přesto je to pořád inspirativní knížka, která se dá učít.