

Metodická příručka Český jazyk a literatura

MOŽNOSTI INTEGRACE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA



WBS kód 4.1.6.1.3

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK, MARKÉTA KRČMÁŘOVÁ, JANA POLČÁKOVÁ





Obsah

Úvod	4
1. STUPEŇ ZŠ.....	11
Pohlednice	11
Vaření	14
Ctirad a Šárka.....	17
Pořouch	23
Štítek na potravinách	27
Oslovování.....	32
2. STUPEŇ ZŠ.....	35
Předpověď počasí.....	35
Mluvenost a psanost	39
Bajka.....	42
Ochrana přírody.....	46
Velikonoce	50
Rozhovor s youtuberem	53
Marsotřesení.....	57
Počítačové hry: fakta vs. názory	61
STŘEDNÍ ŠKOLA	66
Portrét: od viděného ke slovům.....	66
Zamilovanost	69
Manipulace na sociálních sítích	73
Reportáž: Moldavsko	79
Všeobecné obchodní podmínky	82
Zvlčení	85
Literatura	87



Abstrakt

Metodická příručka *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* představuje praktický nástroj pro učitele, kteří uvažují o integraci jazykové a slohově-komunikační (a ev. též literární) výchovy. Reaguje na problém základních kritických míst ve výuce češtiny a ukazuje učitelům, jak je možné učivo mluvnické a slohově-komunikační (ev. též literární) funkčně organicky propojovat.

Klíčová slova

didaktika českého jazyka; integrační pojetí; mluvnice; sloh; komunikační dovednosti; základní škola; střední škola

Abstract

The teacher guide *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka [Possibilities of Integration in Czech Language Instruction]* represents a practical tool for Czech language teachers who reason about integration of grammar, composition-communication (and where it is possible also literature). It is a reaction to the critical places in teaching Czech language and shows teachers how it is possible to organically intertwine the subject matter of language, composition-communication (and also literature).

Key words

Czech language didactics; integration; grammar; composition; communication skills; primary and lower-secondary school; upper-secondary school



Úvod¹

Za hlavní problém, který současná didaktika mateřského jazyka nejen v českém, ale v široce mezinárodním kontextu řeší – a který musí být řešen také v revizích *Rámcového vzdělávacího programu* ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura – je vztah jazyka a komunikace. Na jedné straně oborová didaktika i RVP říkají, že se má vyučovat komunikačně, že je třeba rozvíjet kompetence (mj. pochopitelně kompetenci komunikační), na druhé straně ale v mnohých učebnicích i jiných materiálech stále přetrvává tradiční mluvnické pojetí učiva. Na místě je tak otázka, **jak vyučovat češtinu, aby se skutečně rozvíjela komunikační kompetence žáků, což je hlavní cíl výuky češtiny**. Jak se ukazuje, rozhodně nestačí pouze upravit stávající obsah výuky tak, aby byl „zábavný“.

Tato metodická příručka na zmíněný nedostatek kvalitních materiálů reaguje a vzniká jako praktický pomocník pro učitele. Usiluje o **integraci jazykové a slohově-komunikační výchovy**, která se ukazuje jako jedna z možných odpovědí na výše uvedené otázky. Znamená to však zásah nejen do metod a forem výuky, ale také do samotného obsahu výuky češtiny, v jehož stávajícím pojetí převažuje formálně-poznávací zacílení. Za základní kritická místa takto pojaté výuky češtiny lze považovat následující (Štěpáník et al., 2019, s. 11):²

- Učivo je atomizováno a nedochází k propojení jednotlivých poznatků o jazykových jevech v porozumění jazyka jako systému s určitou funkcí; aplikace poznatků je zmechanizovaná, formální, bez skutečného porozumění.
- Výuka mluvnické či jednotlivým jazykovým jevům je zařazována nevhodně vzhledem k věku žáků, často neodpovídá jejich aktuální kognitivní vyspělosti.
- Některé výukové metody jsou používány nevhodně, formálně, vedou k mechanickému osvojování učiva.
- Chybí opodstatnění učiva pro žáky i pro mnohé učitele, není zdůvodněn jeho výběr vzhledem ke komunikačním potřebám žáků. Jako zásadní problém se ukazuje absence motivace k osvojení učiva. Tradiční mluvnické vyučování vede k narušení jazykového sebevědomí žáka.
- Tradiční vyučování mluvnické postrádá sémanticko-pragmatický přístup a nezaměřuje se na funkční využití jazykových poznatků v komunikační praxi.

Podstatou této metodické příručky je ukázat učitelům češtiny, jak je možné **didakticky myslet** tak, aby byla čeština vyučována se zaměřením na základní cíle výuky mateřského jazyka: na cíl komunikační, kognitivní a výchovný (Čechová & Styblík, 1998, s. 10). Usilujeme o to, aby žáci dovedně užívali jazyk v souladu s požadavky komunikační situace a co nevhodněji k vyjádření svých komunikačních záměrů a rovněž aby rozuměli komunikačním záměrům ostatních uživatelů jazyka. Komunikační cíle tedy směřují do oblasti produkce i recepce, kognitivním zacílením pak rozvíjíme ve výuce češtiny také kognitivní schopnosti žáků, tj. jejich myšlení. A pochopitelně u žáků pěstujeme pozitivní osobnostní rysy a vedeme je k tomu, aby ke svému mateřskému jazyku měli

¹ Úvod je založen na práci Štěpáník (2019, 2020), některé pasáže jsou převzaty, příp. upraveny.

² Reference podporující jednotlivé závěry viz v odkazovaném zdroji.



pozitivní vztah a aby o něj pečovali v souladu s požadavky jazykové kultury. Výzkumy edukační praxe ukazují, že s dosahováním těchto cílů má ve školách současná koncepce výuky češtiny značné potíže.

Za základní příčinu těchto obtíží lze považovat především oddělování složky jazykové a složky slohově-komunikační – typickým důkazem jsou školní rozvrhy hodin, v nichž jsou hodiny rozdělené na tzv. mluvnici a tzv. sloh, či učebnice, které obě zmíněné složky oddělují do zvláštních oddílů či dokonce knih. Na základě výzkumu lze soudit, že cíl komunikační se realizuje dominantně ve slohově-komunikační výchově (stále ve škole tradičně označované i chápáné jako *sloh*, ačkoliv je toto označení společně se svým vymezením považováno v teorii za překonané – srov. Čechová, 1998, s. 11), odděleně od jazykové výchovy (resp. složky ve škole tradičně označované jako *mluvnice*; k problému srov. Štěpáník, 2020). V takovém případě se jazykové poznání do komunikačních dovedností žáků promítá jen velmi omezeně nebo se nepromítá vůbec – a komunikační dovednosti se pak rozvíjejí v podstatě agramaticky.

Uveďme konkrétní příklad: ve výuce v 6. ročníku jsme pozorovali velmi hezky koncipovanou výuku popisu pracovního postupu. Učitelka přinesla do hodiny různé náměty pro popis pracovního postupu (např. výroba květináčků z vaječných skořápek, smažení nepoživatelných palačinek, výroba malé domácí lampičky apod.) a žáky rozdělila do skupin. Každá skupina měla vždy napsat pouze jeden krok v pracovním postupu a následně poslat list další skupině, která měla dalším krokem v textu navázat. Na tvorbě jednotlivých kroků v popisech se tak vystřídaly všechny skupiny. Při řešení úlohy bylo třeba nejen uvědomovat si náležitosti popisu pracovního postupu, ale také navazovat na předchozí text vytvořený jinými skupinami.

Po ukončení práce jednotlivé skupiny texty přečetly. Při hodnocení si učitelka s žáky všimla především splnění náležitostí popisu pracovního postupu – zdali je dodržena logická návaznost textu, jsou-li splněny všechny formální náležitosti popisu pracovního postupu atd. Přitom ale byly zcela opomenuty aspekty jazykové, mj. např. formy přísudku, které jsou přitom pro popis pracovního postupu naprosto zásadní: některé skupiny využily tvaru 2. osoby mn. č. rozkaz. způsobu (*zamíchejte*), některé 1. osoby mn. č. bud. času či přít. času (*zamícháme, mícháme*), jedna ze skupin užívala dokonce infinitiv (*zamíchat*). Zmíněné tvary se potkávaly v tomtéž textu, z čehož bylo zřejmé, že jednotlivé skupiny na sebe navazují především obsahově, avšak jazykových aspektů si nevšímají. Bohužel byly zcela opomenuty i v reflexi textů – přitom právě jich by bylo nanejvýš vhodné využít k rozvoji jak jazykových, tak také slohově-komunikačních dovedností a znalostí žáků. Výsledná výuka tak byla dezintegrována.

Tato příručka se snaží předcházet zmíněnému problému a poskytnout možnost, jak o integraci složek přemýšlet.

Uvedeným příkladem demonstrujeme škodlivost oddělování tzv. mluvnice a tzv. slohu, resp. jazykové a slohově-komunikační složky. Zároveň ale zůstáváme optimističtí, že v praxi existuje řada učitelů, kteří se o propojování složek předmětu aktivně snaží. Pro jejich úsilí doposud chyběla praktická opora.



Široké spektrum studií ukazuje, že efektivní postupy výuky mateřského jazyka jsou založeny na konstruktivistických principech, kladou důraz na aktivitu žáka, jeho komunikační potřeby, vycházejí z žakových prekonceptů jazykových fenoménů a fungování jazykového systému a především zasazují poučení o jazyce do komunikačně-funkčního rámce, a to nejen analyticky, ale též produkčně (srov. Klimovič, 2019; ke konkrétní aplikaci viz Štěpáník, 2018/2019, 2020). Směrem kompetenčního zacílení (při respektu k předmětově specifickému obsahu) jde také *Strategie 2030+* a měla by na něm být postavena revize *Rámcového vzdělávacího programu* ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura.

Požadavek „přesunout těžiště jazykové výuky z oblastí jevů formálních [...] do oblasti jazykových a slohových jevů, které jsou nejdůležitější z hlediska smyslu a účinku vyjadřování“ (Daneš, 2009, s. 137), jenž F. Daneš formuloval již v roce 1967, lze i dnes chápat jako stále platný.

Jsme toho mínění, že i v dalších oblastech je nejvyšší čas, aby v praxi výuky došlo k naplnění tezí, které uvedli F. Daneš a další významné osobnosti naší lingvistiky a didaktiky českého jazyka ve zmíněné stati, publikované před více než padesáti lety. Vyučování pravopisu je třeba dle Daneše osvobodit od „pedantického puntičkářství“ zacházením do „všech podrobností, fines a nepravidelností“ (s. 138), dále Daneš doporučuje zjednodušit výuku formální morfologie, nenutit žáky memorovat „spoustu výjimek, odchylek a přechodů mezi jednotlivými typy“ (s. 139), kvůli nimž „uniká právě onen celkový tvarový systém jazyka [...] a hlavně význam (funkce) jednotlivých tvaroslovných kategorií“ (s. 139). Daneš vyzdvihuje důležitost syntaxe a lexikální sémantiky, nejvyšší místo v hierarchii složek jazykové výchovy přisuzuje slohu (dnes bychom řekli komunikaci). „Znalost slovní zásoby a mluvnice je vlastně pouze předpokladem pro aktivní slohové tvoření i chápání slohových hodnot jazykových projevů“ (s. 139). Veškeré jazykové vyučování musí dle Daneše postupovat zřetel k slohovému (dnes bychom řekli komunikačnímu) využití jazykových prostředků.

V příkladech dobré praxe, které v této metodické příručce prezentujeme, proto usilujeme o to, aby obsah výuky českého jazyka měl **komunikační přesah** a sloužil **rozvoji myšlení žáka** ve smyslu kognitivních operací vyšší náročnosti (srov. revidovanou Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů in Anderson & Krathwohl, 2001).

Je zásadně třeba, aby se ve výuce českého jazyka daleko více zvýraznil pohled **funkční**, a to i v hodnocení komunikačně-jazykových výkonů žáků. Princip jazykové správnosti, o němž se stále ve škole často hovoří („aby se žák vyjadřoval *správně*“, „aby daný jazykový prostředek užíval *správně*“), je v lingvistice většinou odmítán a je třeba, aby toto reflektovala rovněž škola. Primárními kritérii pro hodnocení výkonů žáků by měla být **funkčnost, vhodnost, adekvátnost, výstižnost, plynulost, účinnost vyjádření** (srov. Čechová, 1985, 1998; Daneš, 2009, ad.). V takovém případě se uplatňuje hodnocení komplexní vzhledem k celku projevu, nikoliv pouze dílčí, zaměřené na pravopis či jednotlivé tvary (jak se často v praxi výuky češtiny děje – srov. např. Svobodová, 2003). Školní výuka musí zohlednit pružnou stabilitu jazykové normy češtiny.

Hovoříme-li o cílech výuky českého jazyka, jedním ze základních je – jak už jsme řekli výše – rozvoj komunikačních dovedností a kognitivních schopností. Dle revidované Bloomovy taxonomie



vzdělávacích cílů stojí na nejvyšším místě **tvůřivé myšlení** a uplatňování různých strategií při řešení problémů k originálnímu výsledku, byť o něj nejde vždy. Obecně je ale třeba v hodnocení v českém jazyce zvýraznit roli kreativity ve vyjadřování žáků a oceňovat ji.

Jako červená nit se příklady dobré praxe, prezentovanými v této metodické příručce, vinou **aktuální komunikační kontexty** dětí a mládeže. Aniž bychom chtěli jakkoliv snížit kvalitu starších textů, které bezesporu mají ve škole své místo, jsme přesvědčeni o tom, že kultivovat vyjadřovací dovednosti žáků je potřebné především na textech obsahujících současný, aktuální jazyk. Proto užíváme komunikáty také z online prostředí, v němž naši žáci doposud vyrůstají spíše jako v „digitální džungli“ (Dočekal et al., 2019, s. 17). Ke kyberprostoru však nepřistupujeme a priori s tím, že je špatný a plný nástrah, ale snažíme se žákům zprostředkovat také to, že skýtá mnohé užitečné možnosti. Vycházíme z autentických potřeb žáků – a to nejen komunikačních, ale také sociálních. Při výběru jazykových prostředků reflektujeme frekvenci užívaných jevů.

Při utváření výukového prostředí češtinář musí vycházet ze základního poznatku vývojové psycholinguistiky: žák-rodilý mluvčí do školy vstupuje **s relativně komplexní uživatelskou jazykovou znalostí a komunikační dovedností**, v 1. ročníku základní školy je jeho řečová výbava kvalitativně blízká řeči dospělého člověka (Jelínek, 1980, s. 32; srov. též Gombert, 1992, či Průcha, 2011). Mateřský jazyk přirozeně nabývá a dorozumívá se s jinými mluvčími. Jeho znalost je však implicitní (neuvědomělá/tacitní)³, jeho výběr jazykových prostředků je intuitivní. Základní úkol školní výuky češtiny, resp. kterékoliv mateřštiny je proto vypěstovat z žáka uživatele komunikačně kompetentního (k definici viz výše). Jednou z podmínek kompetence komunikační je přitom ovládnutí kompetence jazykové. Shrnutí: úkolem školy je převést implicitní znalost na znalost explicitní, uvědomělou a tu následně převést na vyšší úroveň implicitního ovládnutí jazyka, tedy na automatizaci poučeného používání jazyka v komunikaci.

Připustíme-li, že dítě nabývá mateřského jazyka zcela přirozeně pohybem v každodenní komunikační praxi a při vstupu do školy běžně komunikuje, dorozumívá se s okolím, je schopno verbálně vyjádřit své potřeby, své komunikační záměry, tedy je schopno se řečově chovat, pak je možno výuku jazyka postavit na **induktivním přístupu a aktivitě žáka** při poznávání jazyka. Šířeji řečeno: český jazyk jako jazyk mateřský přímo vybízí k tomu, aby v něm byly dominantně uplatňované postupy založené na konstruktivistickém přístupu. To odpovídá současným trendům ve vzdělávání (srov. Janík, 2013) a také cílům vzdělávací politiky formulovaným ve *Strategii 2030+*. Aplikace konstruktivistického přístupu je pochopitelně třeba dobře zvažovat, např. pro učivo v oblasti pravopisu se hodí méně než pro učivo v oblasti syntaxe. Zcela jistě je však aplikovatelný právě na komunikační rovině, čímž lze rozvíjet jazykový rozum i jazykový cit (k vymezení srov. Dolník, 2010).

Induktivního přístupu lze ve výuce češtiny úspěšně dosáhnout mj. dvěma základními strategiemi: textocentristem a situačností:

- Textocentrismus je výuková strategie, kdy jazykové poznání „vytahujeme“ z textu. Žákům je předložen text, v němž zkoumají nejen, co daný jazykový jev „dělá“ s textem, jak se v něm chová,

³ Při vědomí různých definic zde tyto termíny chápeme jako synonyma.



ale zapojení jazykového prostředku do kontextu dává možnost všimnout si též aspektů stylových, pragmatických, sémantických, zkrátka funkce daného jazykového prostředku v autentickém užití. Předcházíme tím izolovaným příkladům, na nichž nelze komunikační aspekty ukázat.

- Situačnost je výuková strategie, kdy vytváříme situaci, v níž je žák nucen daný jazykový prostředek užít. „Představte si, že...“ / „Vžijte se do situace...“ / „Zkuste...“ V takovém případě je daný jazykový prostředek opět užít kontextualizovaně a lze pozorovat, jak funguje při autentickém užití.

Zvláště textocentrický přístup a snaha o propojení slohové výchovy s poznáváním jazyka se v didaktice češtiny objevily již v minulosti (srov. např. učebnice K. Svobody, E. Čecha a K. Hausenblase pro střední školy – 1. vyd. r. 1964 – či pozdější *Komplexní jazykové rozbor* – M. Čechová et al.), pochopitelně se uplatňují také v didaktikách celé řady dalších jazyků (srov. Štěpáník et al., 2019).

V této metodické příručce ukazujeme, jak je možné pracovat za pomoci obou zmíněných strategií. Konkrétně jak lze výuku jazyka založit na komunikátu – ať už vybraném učitelem, nebo vytvořeném žáky, mluveném i psaném. V našem pojetí komunikát obsahuje kulturní i sociální kontexty, komunikační situaci, komunikační záměry atd., i jednotlivé styly a jazykové prostředky, které v daném komunikátu plní určité funkce, příp. jsou pro daný komunikát z nějakého důvodu příznačné. Pochopitelně ale strategie textocentrismu a situačnosti nejsou jediné možné a výuka českého jazyka může být založena na strategiích jiných.

Naše návrhy učebních úloh jsou postaveny na **konstruktivistickém přístupu**. V praxi výuky se konstruktivistický přístup spojuje s využíváním konstruktivistického rámce vyučování a učení *evokace – uvědomování si významu poznatků – reflexe (E–U–R)*. Tento **třífázový model učení a vyučování** (Grecmanová & Urbanovská, 2007, s. 31–38; Liptáková et al., 2011, s. 154–164; Steele, Meredith, & Temple, 1998) je kromě významu pro rozvíjení komunikačních, kognitivních a metakognitivních schopností žáka vhodný jako rámec postupů ve výuce češtiny i proto, že odráží přirozený proces učení se, kdy se vytvářejí vazby mezi poznaným, osvojeným a nově osvojovaným jevem v následující posloupnosti:

- (1) Nejprve se vzbuzuje přirozený zájem dítěte o daný problém, aktivizují a diagnostikují se jeho dosavadní znalosti a dovednosti (zjišťování prekonceptů žáka). To je nesmírně podstatná fáze nejen pro žáka ve smyslu upoutání jeho pozornosti, motivace k poznávání a přípravy k dalším aktivitám, ale též pro učitele ve smyslu prozkoumání, nakolik a jak konkrétně je možno navázat na předchozí znalosti a dovednosti žáků – co už žáci vědí, dovedou, nakolik problém znají.
- (2) Poté nastupuje induktivní fáze „pátrání“ po nových, resp. dalších znalostech a jejich souvislostech a transformace znalostních a kognitivních schémat žáka. Důraz je kladen na vlastní aktivitu žáka. V této fázi dochází k abstrakci. „Postupuje (se) od běžného setkávání žáka se ‚světem věcí‘ k postupnému uchopení odborných poznatků a pojmů, resp. konceptů“ (Janík et al., 2013, s. 231). Zároveň je však třeba, aby žák dokázal abstraktní pojmy aplikovat do reálných situací – to zajišťuje protipohyb k abstrakci, totiž operacionalizace (ibid.).



- (3) Nakonec se nabyté znalosti „zživotňují“ ve fázi aplikování, produkování myšlenek a návrhů a komunikování o výsledcích myšlení žáka. Dochází k návratu k fázi evokace, jehož účelem je konfrontace nového poznání s poznáním původním. Podstatnou fází je shrnutí a generalizace poznání – abstrakční zdvih, resp. dekontextualizace poznání, kdy se „postupuje od běžného setkávání žáka se světem k postupnému rozvíjení (klíčových) kompetencí: žák se učí osvojovat si obecné, mnohostranně použitelné principy jednání a myšlení a přenášet je do různých situací“ (Janík et al., 2013, s. 232).

Vzhledem k tomu, že třífázový model učení nejvíce odpovídá reálnému způsobu poznávání v běžném životě, volíme ho v této metodické příručce (i ve vlastní učitelské práci) jako vzorec veškerého plánování činností ve výuce.

Vlastnosti výuky mateřského jazyka v pojetí moderní oborové didaktiky češtiny – a zároveň atributy kognitivně-komunikačního modelu výuky pro praxi, které se odrážejí ve způsobu výstavby učebních činností žáků ve výuce českého jazyka – lze shrnout do následujících bodů:

- Veškerá činnost ve výuce je orientovaná směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.
- Výuka je založená na žakovském prekonceptu.
- Veškerý obsah má komunikační přesah.
- Obsah je vztažen k reálnému každodennímu životu žáka.
- Výuka vychází z živých komunikátů, z reálné komunikace.
- Je akcentována produkce, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů.
- Výuka je vedena více k deskripci a funkcionalizaci než preskripci; poznání jazyka je chápáno jako nástroj pro zlepšení komunikace.
- Výuka jazyka je orientovaná (a) sociálně – jazyk je vnímán jako společenský fenomén – a (b) kognitivně – jazyk je rovněž vnímán jako individuální fenomén, jako prostředek interpretace světa, formování postojů a hodnot (dle Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305).

Autoři této příručky jsou sami učitelé na základní a střední škole, všechny postupy byly vyzkoušeny v reálné výuce. Jak již bylo řečeno výše, cílem příručky není poskytnout učitelům vyčerpávající „kuchařku“, ale spíše ukázky, jak lze o výuce češtiny přemýšlet tak, aby byla funkční a přinášela kýžený efekt. Rámečky, které doplňují hlavní text, poskytují uživatelům této příručky doplňující didaktické komentáře nejen k jednotlivým výukovým postupům, ale k výuce češtiny obecně.

Z hlediska praktického užívání příručky záleží jen na učitelích, jakou časovou dotaci jednotlivým lekcím poskytnou – v některých případech se zcela jistě bude jednat o více než jednu vyučovací hodinu v délce 45 minut. Vždy je třeba přihlídnout k individuálním dispozicím žáků, k aktuálnímu vývoji výuky v dané třídě atd. Stejně tak ponecháváme na uvážení každého uživatele příručky,



v kterém ročníku danou lekci zařadí. Naším cílem je ukázat principy integrované výuky českého jazyka, která reflektuje nejnovější vývoj v didaktice mateřského jazyka. Konkrétní materiál, s nímž se ve výuce pracuje, je rovněž na uvážení každého učitele. Texty, které jsme užili, je proto samozřejmě možné změnit. Stejně tak je možné volit jiné otázky. Co by mělo zůstat zachováno – a rovněž využito při utváření další výuky – jsou základní principy, které v této příručce předkládáme. Cílem příručky je ukázat jeden z možných způsobů zfunkčnění jazykové výuky.

Autoři příručky děkují kolegům z národního kabinetu ČJL a z krajských metodických kabinetů ČJL za cenné rady a připomínky. Zvláště pak děkují prof. PhDr. Marii Čechové, DrSc., za vysoce precizní obsahovou i formální revizi textu a za hodnotná doporučení.



1. STUPEŇ ZŠ

Pohlednice

Cíl: Žák porozumí předloženým textům – ukázky pohlednic a dopisů, pozoruje a hledá základní rozdíly mezi nimi, postihne náležitosti adresy, adresu dokáže správně napsat.

Problém slohově-komunikační: volba vhodného oslovení a ukončení; rozdíly mezi pohlednicí a dopisem: stručnost × větší obsažnost sdělení; podpis; správné psaní adresy.

Problém jazykový: vlastní jména (jméno a příjmení, ulice, obec/město), pravopisná pravidla s nimi spojená; zápis PSČ.

E

Předložíme žákům texty na pohlednicích a v dopisech. *Co máme před sebou? Jak se těmto textům říká? Proč a kdy tyto texty lidé píšou? Poslali jste někdy někomu pohlednici nebo dopis?* Následně přecházíme k reflexi textů: Porovnejte rozdíly mezi textem na pohlednicích a v dopisech. Rozdíly, které žáci navrhnou, zapisujeme na tabuli.

U

Rozdělíme žáky do dvojic. Jejich úkolem bude vyplnit prázdnou pohlednici. Učitel podle situace ve třídě vyhodnotí, zda je lepší žáky vést důsledněji (varianta A), nebo zda postačí běžná forma pohlednice (varianta B).

V obou případech však úlohu kontextualizujeme (např. ve vazbě na třídní výlet či zkušenost žáků): *Představte si, že jste byli na výletě v kladrubském hřebčíně (nabízí se vazba na vlastivědu, kde se v předchozích hodinách probíraly např. památky UNESCO v ČR – pozn. aut.). Rozhodli jste se napsat rodičům, babičce nebo dědečkovi, svému kamarádovi pohlednici z výletu.* Úkolem žáků je napsat pohlednici.

Text žáci vytvářejí dle svého uvážení, následně si vzájemně ve dvojicích či ve skupinkách obsah čtou a porovnávají.



Varianta A

oslovení, pozdrav:	oslovení:	
_____	_____	
text:	jméno, příjmení:	
_____	_____	
_____	ulice, číslo:	
_____	_____	
_____	obec:	
_____	_____	
podpis:	PSČ	
_____	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

Varianta B



<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

Vydal Národní hřebčín Kladruby nad Labem, s.p.o. v roce 2019 ©

/nhkladruby
www.nhkladruby.cz

Zdroj: <https://www.nhkladruby.cz/pohlednice>; [cit. 16. 2. 2020]



Kromě obsahu – o čem žáci píší – se věnujeme vhodnosti oslovení a ukončení, resp. pozdravům, interpunkci s tím spojené, vhodnosti jiných užitých jazykových prostředků. Rovněž si všímáme kreativních řešení a oceňujeme variabilitu různých přístupů, jsou-li užity adekvátně komunikační situaci, především s ohledem na příjemce.

Následně přecházíme k zápisu adresy. Ptáme se žáků na jednotlivé náležitosti adresy, pracujeme s vybranými vhodnými a nevhodnými příklady, kontrolujeme způsob zápisu; je vhodné vše zapisovat na tabuli nebo pracovat s interaktivní tabulí či s projekcí na plátno. *Co je při psaní adresy důležité, na co bychom neměli zapomenout?* Všímáme si otázek pravopisných, zde především psaní velkých písmen ve vlastních jménech osob, ulic a sídel. Důraz klademe na přítomnost a způsob zápisu PSČ, všímáme si nejen formy, ale také funkce. *K čemu PSČ slouží? Jakou mívá formu? Co jednotlivá čísla znamenají? Kam se podíváme, pokud PSČ neznáme?* Lze pracovat s internetovými nástroji pro vyhledávání PSČ, nabízí se přesah do vlastivědy.

Poslední část se týká poštovní známky: *Co všechno musíme udělat, abychom mohli pohlednici odeslat? K čemu slouží rámeček vpravo? Kolik peněz teď stojí poslat pohlednici někomu v ČR nebo do zahraničí?* Žáci hledají na internetu, známku pochopitelně mohou nakreslit.

Naším cílem je postupně žákům ukázat, že internet (také v mobilním telefonu) nenabízí jen hry nebo sociální sítě, ale také spoustu užitečných zdrojů informací.

Vracíme se k evokaci: *Představte si, že potřebujete napsat něco delšího, než je pohlednice. Jak to můžete udělat? Zase přijímáme různé nápady, některý z žáků jistě navrhne dopis – i když jeho funkce převzaly jiné prostředky (zvláště e-mail), v některých oblastech života si svůj význam ponechává. Text z pohlednice převedte do formy dopisu (postupovat ale můžeme i obráceně: text z dopisu převedte na pohlednici). Žáci poté porovnávají své texty ve dvojicích či ve skupinkách a reflektují změny, které provedli, a to jak ve stylu, tak ve formě. Vždy je ale vedeme k tomu, že komunikáty mají stejnou funkci, nicméně jejich charakteristiky a náležitosti se liší – všímáme si potřeby ztuhnout sdělení, být stručný (pohlednice) v kontrastu s možností obsáhlejšího vyjádření (dopis). Zároveň ale reflektujeme to, že řadu formálních prvků mají pohlednice a dopis společných.*

R

Ve fázi reflexe shrnujeme poznání o psaní pohlednic: *Vysvětlete, co je to pohlednice, k čemu slouží, jaké jsou její náležitosti atd. Na co nesmíme zapomenout při psaní pohlednice?* Lze také zmínit aplikaci Pohlednice Online (pohledniceonline.cz), přes kterou lze poslat pohlednici např. z dovolené. Zajímavou službou je také Postcrossing – projekt, jenž umožňuje výměnu pohlednic uživatelům z celého světa.

Obdobně postupujeme u psaní dopisů.

Všímáme si otázek vhodnosti oslovení a správnosti při psaní adres.

Vracíme se k evokaci: *Co mají společného pohlednice a dopis? Co mají odlišné?* Reflektujeme podobnosti a rozdíly mezi dopisem a pohlednicí.



Vaření

Cíl: Žák dedukuje obsah předloženého obrazového materiálu, vytvoří dějovou posloupnost výroby pokrmu, sestavuje základní náležitosti pracovního postupu.

Problém slohově-komunikační: sestavení návodu / pracovního postupu na výrobu jednoduchého pokrmu.

Problém jazykový: formy pokynů; využití slovesného tvaru 2. os. mn. č. rozk. zp.; užívání sloves pro označení činnosti.

E

Navozujeme vhodnou situaci: *Představte si, že se blíží Den matek / Den otců / narozeniny Vaší maminky / Vašeho tatínka... Čím byste je mohli překvapit? Akceptujeme různé návrhy, některého žáka jistě napadne, že by bylo možné připravit oslavu s drobným pohoštěním. Začneme obecnými otázkami vztahujícími se k přípravě pokrmů: *Připravovali jste již někdy (s někým) nějaký pokrm? Při jaké příležitosti?* atd.*

V obou dvou variantách pracujeme s obrázky, které uvádíme níže.

Varianta 1

Rozdělíme žáky do skupin, každá skupina obdrží suroviny a pomůcky, které jsou na první fotografii: mandle, čokoládu na vaření, kokos a sušené švestky, vařečku, potravinářskou fólii, párátko a misku. *Co myslíte, že dnes budeme dělat? Proč si to myslíte? Co jistě budeme potřebovat? Který pokrm by bylo možné z předložených surovin připravit? Jak byste tento pokrm pojmenovali? Jak asi budeme postupovat?*

Doporučujeme recept s žáky vyzkoušet. Lze připravit jako pohoštění pro rodiče, např. před třídní schůzkou. Zatím neprozrazujeme, že se jedná o recept.

Varianta 2

Pokud nemáme možnost reálné přípravy pokrmu, nabídneme žákům obrazový materiál. Používáme tytéž otázky jako ve variantě 1.



U

Varianta 1

Dáme žákům prostor k tomu, aby sami zkusili z předložených surovin vyrobit sladký pokrm. Po ukončení práce má každá skupina popsat, jak postupovala, zároveň porovnááme jednotlivé výrobky.



Co jste vytvořili? Které suroviny jste potřebovali a k čemu jste je použili? Jak jste postupovali? Nejprve shrneme pracovní postup ústně, poté žáky můžeme vybídnout k tomu, aby jej sepsali. Jak byste nazvali text, který jste sepsali? Kde se můžeme setkat s podobnými texty (doplňnými též fotografiemi a pokyny, jak si máme nějaký pokrm uvařit)? Proč jsou zde uvedeny fotografie a pokyny? Znáte ještě jiné texty, které popisují, co a jak máme dělat? Jak se říká takovým textům, které popisují, co a jak máme dělat? Žáky vedeme k tomu, že se jedná o kuchařky, recepty, návody, popisy pracovního postupu. Následně zkoumáme typické jazykové prostředky pro takové texty: všímáme si, jak žáci formulovali jednotlivé pokyny – především které slovesné tvary užili, zdali je užili adekvátně, resp. vhodně a především konzistentně. Je pravděpodobné, že postup formulovali v 1. os. mn. č. (*švestku ponoříme do čokolády*), ale je možné, že použili např. 1. os. j. č. (*švestku ponořím do čokolády*), v rozkazovacím způsobu (*švestku ponoř(te) do čokolády*), ale třeba i v infinitivech (*švestku ponořit do čokolády*). Reflektujeme, jak na uživatele návodu/popisu pracovního postupu jednotlivé tvary působí, který z nich je pro popis pracovního postupu nejvhodnější a proč. Rovněž se zabýváme kompozicí popisu pracovního postupu, tj. sledem jednotlivých položek (nejprve ingredience a pomůcky, poté jednotlivé kroky přípravy pokrmu).

Varianta 2

Dáme žákům úkol, aby fotografie poskládali v pořadí, v kterém by podle jejich názoru měl být pokrm připraven; fotografie mohou očíslovat ve správném pořadí, následně si skupiny svá seřazení fotografií porovnají, diskutují o nich, argumentují.

Vybídneme žáky k tomu, aby své postupy sepsali, dále postupujeme jako v případě první varianty.

Je ale také možné žáky vybídnout k popisu jednotlivých obrázků; vytvořené popisy žáci přečtou, ke každé fotografii si vytvořený pokyn/rozkaz nalepí. Na arch papíru nalepíme ve správném pořadí fotografie a k nim dopíšeme vždy nejvhodnější žáky vytvořený pokyn. Např. *Do každé švestky vsuňte jednu mandli. Rozpusťte čokoládu. Švestku napíchněte na párátko a namočte do čokolády. Švestky obalte ve strouhaném kokosu. Obalené švestky nechejte na obalu a v ledničce ztuhnout.* I zde si všímáme slovesných tvarů, kompozice, příp. dalších jazykových prostředků.

R

Ve fázi reflexe shrneme, opakujeme, kontrolujeme poznání: *Co je popis pracovního postupu? K čemu slouží? Jak popisujeme pracovní postup? Jaké jsou náležitosti popisu pracovního postupu?* Vedeme žáky k tomu, že popis pracovního postupu sestává z jednotlivých kroků nějaké činnosti tak, jak jdou postupně za sebou. Zpravidla obsahuje i názvy věcí, které k činnosti potřebujeme, např. suroviny, náčiní apod.



Ctirad a Šárka

Cíl: Žáci respektují dějovou posloupnost vypravování dle obrázků, porovnají možnosti zpracování téhož obsahu různými kódy a zhodnotí, v čem mohou být jejich výhody a nevýhody.

Problém slohově-komunikační: rozdíly a podobnosti v různých kódech zpracování téhož (obrazové, filmové, hudební, pohybové apod.); udržení dějové linie – uspořádání textu podle postupu děje.

Problém jazykový: volba jazykových prostředků; konfrontace verbálních a neverbálních prostředků a jejich schopnosti vyjádřit sdělovaný obsah, vertikální a horizontální členění textu; vztah slohového útvaru a funkčního stylu, resp. stylové oblasti/sféry.

E

Znáte nějaké příběhy o minulosti místa, kde žijete? Jak se takovým příběhům říká? Možná jste četli pověsti z vašeho kraje nebo města nebo možná dokonce Staré řecké báje a pověsti od Eduarda Petišky nebo Staré pověsti české od Aloise Jiráska. Pamatujete si některé? O čem byly? Znáte pověst o válce mezi muži a ženami – pověst o Dívčí válce? O čem je? / O čem by mohla být?

Následně pracujeme s ukázkou z knihy *Obrázky z českých dějin a pověstí*, v níž jsou zpracovány pověsti formou komiksu, pod obrázky je zkrácená verze pověsti.

Jako příklad pro zpracování téhož různými kódy můžeme použít téma Dívčí války. Jiráskův text ve Starých pověstech českých je však pro dnešního dětského čtenáře velice náročný jak pro délku textu, tak především pro archaický jazyk textu.

Zavádíme-li tyto kanonické tituly české literatury příliš brzy, nejenže nerozvíjíme motivaci žáků ke čtení, ale dokonce některé žáky od čtení můžeme odradit, příp. jim klasické tituly znechutit (srov. Vala, 2018; Vala, Šmakalová, & Válková, 2019/2020). Proto je lépe jejich četbu zařadit až do vyšších ročníků.

Doporučujeme proto jiné – věrné, ale přitom přístupnější jazykové zpracování (např. díla Aleny Ježkové). Kromě tohoto verbálního zpracování lze připomenout obrazovou verzi v ilustraci Mikoláše Alše a hudební zpracování ve formě symfonické básně Šárka od Bedřicha Smetany.



U

Učitel vyhodnotí situaci ve třídě – schopnosti žáků – a sledované cíle. Je vhodné navázat na předešlou hodinu (v našem případě věnovanou *Starým pověstem českým* či českým bájným dějinám, kdy se hovořilo o Libuši a o Přemyslovi) – aby byli žáci schopni orientovat se v kontextu ukázky, kterou se chystáme v lekci využít.

Buď je možno žákům zadat materiál tak, jak je předložen v knížce, tzn. obrázky i s textovým doprovodem, anebo je možné žákům poskytnout pouze obrázky, podle nichž se pokusí napsat či vypravovat doprovodný text, či pouze text, podle něhož se pokusí příběh nakreslit. V úvodní fázi vůbec nevadí, že nevystihnou podstatu pověsti – sledujeme jejich vlastní uvažování nad obrázky či nad verbálním textem.

Je vhodné předem zkontrolovat znalost významu potenciálně neznámých slov (ve využití ukázce např. slovo *vladyka*, *šik* či *rozlítit*).

POVĚST O CTIRADOVI A ŠÁRCE



Když Libuše zemřela, ztratily dívky z její družiny dřívější vážnost. Začaly proto nenávidět všechny muže a nakonec jim vypověděly boj. Ale muži se jim jen vysmívali.



Dívky vedené bojechtivou Vlastou se opevnily na hradě Děvině. Odtud podnikaly proti mužům výpady. Bojovaly silou i lstí a mnoho mužů pobily.



Vlasta krutě nenáviděla mladého vladyku Ctirada. Nastrojila mu past. Jednou našel Ctirad v lese spoutanou dívku. Ustrnul se nad ní a osvobodil ji. Jmenovala se Šárka.



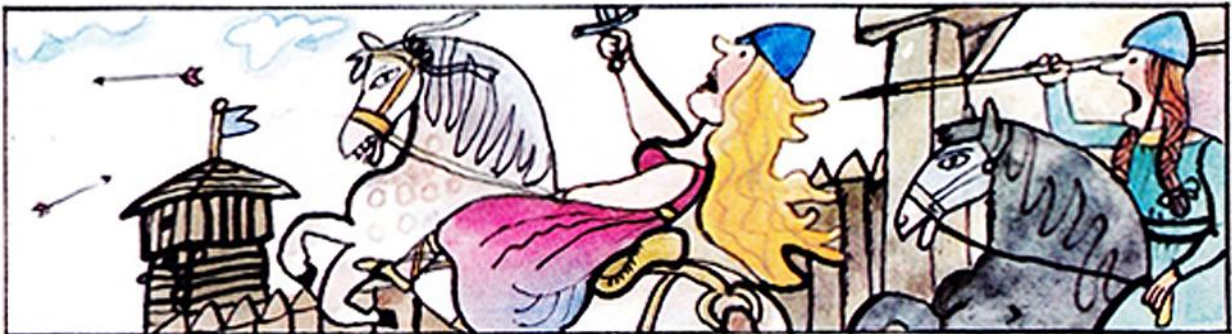
Vladykova znavená družina usnula. Šárka podala Ctiradovi roh a prosila ho, aby zatroubil. Ctirad, okouzlený její krásou a dojat jejím utrpením, poslechl.



Vtom jako na povel vyrazily z housti Vlastiny šiky. Pobily spící bojovníky a Ctirada odveklely na Děvín. Tam vladkyu ještě toho dne umučily.



Taková ukrutnost knížete Přemysla rozlítla. Svolal velmi početné vojsko a Děvín oblehl.



Vlasta se vyřítla v čele dívek proti obléhatelům. Její kůň však byl příliš rychlý. Rázem se ocitla sama uprostřed mužů.



Brzy bylo po boji. Vlasta padla a její dívky se vzdaly. Muži opět vládli a ženy se vrátily pokorně do svých domovů.

(z knihy Adla, Z., Černý, J., & Zátka, P. (2011). *Obrázky z českých dějin a pověstí*. Praha: Albatros.)



Varianta 1

Pokud jsme žákům zadali pouze obrázky, napsali k nim žáci vlastní příběhy. Žákům nyní poskytneme původní text, jejich úkolem je texty porovnat.

Varianta 2

Pokud jsme žákům zadali materiál tak, jak je zpracován v knize, po jeho přečtení je vyzveme, aby pověst převyprávěli. *Zakryjte text pod obrázky a pak podle obrázků pověst vypravujte.* Sledujeme porozumění textu a dovednost převyprávět ho se zachováním původní dějové linie.

Vždy se snažíme zapojit všechny žáky ve třídě. Proto je vhodné, aby co nejvíce pracovali ve dvojicích či ve skupinách – tak se dostanou ke slovu všichni. Až poté můžeme vyzvat konkrétního žáka, aby vystoupil před celou třídou.

Jistě znáte podobně zpracované příběhy v obrázcích, u kterých ovšem vypravěč příběh nevypráví, ale „mluví“ přímo jednotlivé postavy. Jak jsou takové příběhy zpracované? Čtete takové příběhy? Zavádíme označení komiks, vybízíme žáky, aby uváděli konkrétní příklady komiksů, které čtou. Uměli byste vytvořit komiks i z kresleného příběhu o Ctiradovi a Šárce? Dopište promluvy postav přímo do obrázků. Žáci budou zapisovat přímou řeč postav, zde ovšem zatím bez uvozovek a další interpunkce, výstižně a stručně, aby se do obrázků vešla.

Můžeme zařadit také standardní textové cvičení, aby si žáci uvědomili dějovou linii příběhu. *Podle textu pověsti uspořádejte následující klíčové věty, a pokud některé chybí, doplňte je:*

- Muži přestali respektovat vládu žen.
- Ostatní ženy vedle Šárky položily jídlo a medovinu.
- Ženy vyhlásily mužům válku a mnoho jich pobily.
- Vlasta nastrojila na muže past/léčku.
- Na smluvený signál se dívky vyřítily z úkrytu a Ctiradovu družinu pobily.
- Nakonec muži válku nad ženami vyhráli a chopili se vlády.
- Libuše zemřela.

Podle uspořádaných klíčových vět / osnovy pověst vypravujte (bez opory v obrázcích).

V komiksu jste si procvičili, co říkají jednotlivé postavy, rovněž jste si ujasnili celý průběh příběhu. Můžete si zahrát na spisovatele a celou pověst napsat. S žáky v základech rozlišujeme přímou a nepřímou řeč. Jestliže už zvládli zápis přímé řeči, lze pravidla připomenout, a to včetně zápisu



s různým umístěním uvozovacích vět. Jestliže doposud zápis přímé řeči předmětem výuky nebyl, je vhodná příležitost na zařazení tohoto tematického celku.

Následně přecházíme ke zpracování téhož tématu v jiných uměleckých kódech; pracujeme s nahrávkou symfonické básně Šárka z cyklu Má vlast. *Pro užití jiného kódu než slova si poslechněte symfonickou báseň Šárka z cyklu Má vlast Bedřicha Smetany a pokuste se vybrat motivy/části skladby, jimž by mohly odpovídat klíčové věty z příběhu o Ctiradovi a Šárce. Má hudba stejné možnosti vyjádření jako slovo? Které vyjadřovací prostředky jste zaznamenali v hudbě?*

Znáte jiný příběh zpracovaný v literatuře, v hudbě, ve výtvarném umění, pohybem? Žáci by si mohli vzpomenout na Krtka, kterého znají z obrázků Zdeňka Milera v knížkách a z filmů, minimálně z Večerníčků. Učitel žákům pomůže otázkami či jinou nápovědou k dalším dílům – Labutí jezero (pohádka a balet), Romeo a Julie (drama a balet), Rusalka (pohádka a opera) apod. Kde najdete informace o autorech? U pohádek to bude asi problém, ale informace o Petru Iljiči Čajkovském, Williamu Shakespearovi či Antonínu Dvořákovvi najdete zaručeně. Pracujeme s encyklopediemi, časopisy, ale také s elektronickými texty. Připravte si o některém z uměleckých děl krátkou informaci pro ostatní ve třídě.

R

Ve fázi reflexe se v základech vracíme (a) k nutnosti zachovávat dějovou linii při vyprávění a převyprávění, (b) k funkci přímé řeči v textu s ohledem na typ textu a záměr tvůrce textu (kdy a proč ve vyprávění využít přímo řeči postav), (c) ke způsobům zápisu přímé řeči, (d) k intertextovosti, resp. provázanosti různých kódů vyjádření a možnostem ztvárnění téže skutečnosti různými kódy (zde slovesným, hudebním a výtvarným).

Reflektujeme komiks jako žánr, v němž je třeba vystihnout klíčové situace z vyprávění, k nim pak nakreslit obrázky pro rozhodující dějové momenty vyprávění a dopsat stručné, ale výstižné promluvy jednajících postav. Příběh tedy lze zachytit nejen slovy, ale též obrazem, pohybem nebo třeba hudbou. Dle volby učitele své uplatnění najde i přesah do světa technologií.

Připomínáme, kde lze najít informace o významných umělcích – spisovatelích, malířích, hudebních skladatelích, hercích, pěvcích, tanečnicích aj., kteří různým způsobem umějí „vyprávět“ příběhy. Již od 1. stupně vedeme žáky k využívání různých zdrojů, a to i internetových, čímž ukazujeme možnosti digitálního světa i v oblasti vzdělávání.

Postup ukazuje možnosti integrace jazykové, komunikační i literární výchovy, o niž usilujeme v celé výuce českého jazyka a literatury. Na 1. stupni ZŠ ji považujeme za samozřejmou, na vyšších stupních za přirozenou. Je základní úlohou, abychom usilovali o co největší integraci jednotlivých složek našeho předmětu – a to nejen z důvodu odstranění atomizace učiva a předcházení vzniku paralelních pojetí téhož obsahu, ale především pro zvýšení užitečnosti učiva pro žáka a jeho reálné komunikační potřeby.



Poťouch

Cíl: Žáci vyvodí znaky popisu a tyto poznatky o funkci a kvalitě dobrého popisu aplikují ve svých komunikátech.

Problém slohově-komunikační: popis – funkce a znaky popisu; tvorba osnovy a její význam pro uspořádání textu.

Problém jazykový: funkce některých slovních druhů a jejich nezbytnost pro vyjádření (podstatná jména, přídavná jména, slovesa); vymezení a uplatnění zdvojnásobení v komunikaci; práce se slovníkem.

E

Evokujeme představy žáků k textu: *Co nebo kdo je Poťouch? Pracujte ve dvojicích a povězte svému spolužákovi, jak si ho představujete.* Následně porovnáváme představy žáků v celé třídě. *Co jste dělali, když jste spolužákovi povídali o Poťouchovi? Žáky vedeme k popisu.*

U

Pracujeme s textem z knížky *Modrý Poťouch*.⁴

Když se pes rozběhne za kočkou, aby ji jen tak pro nic za nic chytil za ocas, nebo když ve škole zazvoní zvonek a všichni si myslí, že je konec hodiny, ale pak se ukáže, že to jen školník opravuje zvonek, může se stát, že se z toho narodí Poťouch.

Poťouch bývá různě velký a různě barevný. Nejhorší je Poťouch fialový, velké patálie bývají i s Poťouchem žlutým. Každý Poťouch má trumpetkové našeptávadlo, dva z pěti prstů na ruce výrazně delší, těm se říká popichovadla, a zbylé tři prsty jako přísavky. Štětiny na šiřaté hlavě se odborně nazývají svědidla. Co se svědidel týká, může být Poťouch blondák, rezatec i černoštětinač. Nijak zvlášť na tom nezáleží, protože všichni Poťouchové jsou neviditelní!

⁴ Obecná poznámka týkající se nejen této konkrétní lekce: Pro žáky se SVP font pochopitelně upravíme. Obecné zásady při přípravě textů (srov. Eliášková, 2017; Balharová, 2016):

- Prizpůsobit velikost písma. Adekvátní velikost písma přispívá lepšímu čtení a rozvoji dovednosti porozumění textu – minimálně 12 pro žáky s SPU, u žáků se zrakovým postižením ještě větší, cca od 14 výše dle zrakových možností žáka;
- používat bezpatkové písmo: Arial, Comic Sans, Verdana aj.;
- v textech nepoužívat kurzivu a podtržené písmo (raději podtržené pasáže znovu vypsát, popř. přečíst);
- zvolit řádkování 1,5, na řádek max. 70 znaků;

pomoci může též podbarvení textu, ukazuje se, že nejvhodnější je žlutá, byť záleží na individuálních potřebách daného žáka.



(Miloš Kratochvíl: Modrý Poťouch)

Nejprve ověřujeme porozumění textu. *Jaký Poťouch je? Co dělá? Jak na nás působí pojmenování této bytosti? S kterým slovem slovo Poťouch souvisí? Co znamená slovo poťouchlý? Shodovaly se vaše představy o Poťouchovi s tím, co jsme se teď o něm dozvěděli? V čem ano? V čem ne?* atd. I když žáci význam slova *poťouchlý* vysvětlí správně nebo alespoň přibližně, ověříme význam ve *Slovníku spisovné češtiny* nebo v *Internetové jazykové příručce*, aby si s těmito zdroji žáci zvykli pracovat. *Poťouch způsobuje poťouchlosti, protože je poťouchlý. Uměli byste si Poťoucha podle popisu spisovatele Miloše Kratochvíla představit? Zkuste Poťoucha nakreslit.* Následně můžeme představy žáků srovnávat nejen mezi sebou ve třídě, ale také s představami ilustrátorky knížky M. Vydrové.

U

Popis Poťoucha, jak jsme si přečetli, nebyl moc podrobný. Museli jsme zapojit fantazii, abychom si ho v úplnosti představili. Nakonec Poťouch je vymyšlený, takže nebude vadit, když si každý představí Poťoucha trochu jinak. Když je ale popis úplný, poznáme podle něj dobře člověka, věc nebo i zvíře. Jak bychom mohli Poťoucha popsat přesněji? Následně reflektujeme, v čem konkrétně byly popisy žáků přesnější – co přidali, co vynechali, u čeho dodali bližší podrobnosti a proč atd.

Dále učitel přečte jiný text, žáci hádají, co popisuje:

Bydlí s námi už asi dva roky. Je středně velká a celá černá. Má kulatou hlavu s malými špičatými oušky, krásnými zelenými očima, růžovým čumáčkem a dlouhými černými fousky. Tělo má pružné, svalnaté, vycvičené tím, že často běhá a pokouší se šplhat na stromy na zahradě. Její heboučká srst však je měkká jako polštář a příjemně hřeje. I ocas má chlupatý a poměrně dlouhý. Všechny čtyři její packy jsou zakončeny měkkými polštářky se zatažitelnými drápky. Když ale drápky vytáhne, zjistíte hned, jak jsou ostré. Většinou si hoví na gauči nebo někomu na klíně stočená do klubíčka a spokojeně přede. Loví myši – zakousne je a přijde se s nimi pochlubit. Má ráda maso, ryby a mlíčko.

Které zvíře je popsáno? Podle čeho jste to poznali?

Srovnáváme s dalším textem:

Vypadá jako přerostlá myš. Má malá černá očka, ale je dost velký. Žere např. mrkev a rád se schovává. Má čtyři nohy a ocásek a někdy piští. Je překvapivě rychlý. Také má malé uši a konce tlapek legračně růžové.



Které zvíře je popsáno? Podle čeho jste to poznali?

Žákům předložíme oba texty a vyzveme je k tomu, aby posoudili, který z nich je lepší a proč. Sledujeme primárně hledisko přesnosti vyjadřování v kompozici textu i využitých jazykových prostředcích. Zatímco první text je značně explicitní a uspořádaný, o druhém případě to říci nelze. *Co je potřeba dodržet, aby náš popis byl pro druhého jasný a srozumitelný?*

Zcela jistě některý z žáků přijde s tím, že je potřeba dodržet určitý logický sled informací, určitou kompozici projevu. K tomu nám pomůže dobré promyšlení textu před tím, než ho začneme tvořit, např. ve formě přehledné osnovy. Té se jistě držel autor úvodního popisu kočky. Napište body podle toho, co postupně text říká. Buď mohou žáci pracovat samostatně, anebo jim nabídneme začátek osnovy, v níž pokračují dále:

- Kde zvíře žije?
- Jak vypadá:
 - celkový vzhled
 - velikost
 - tělo

Často narážíme na to, že osnova představuje pro žáky formální záležitost. Mnohdy ji píšou jen proto, aby splnili zadání učitele, aniž by si ale uvědomovali proces vytváření textu a k čemu může být osnova užitečná. Problém spočívá v tom, že nerozumějí funkci osnovy.

Osnova má být dostatečně pružná a nesmí podvazovat tvořivost žáka. Pokud číslujeme osnovu 1), 2), 3)... či a), b), c)..., je těžké do ní vklínit cokoli dalšího. Proto doporučujeme raději různé formy odrážek (jak to ukážeme v našem příkladu), ty jsou operativnější.

Jak ale víme, osnova není jediný způsob shromáždění a uspořádání myšlenek ke komunikátu, který vytváříme. Žákům ukazujeme i jiné způsoby invence a kompozice – např. myšlenkové mapy, Vennovy diagramy, vlastní nákresy, různá schémata pro vyjádření vztahů, příčin a následků, pořadí, tvrzení a argumentace apod.

Poté, co žáci vzájemně porovnají vytvořené osnovy, přistoupíme k aplikaci: *Vyberte si nějaké zvíře a pomocí osnovy ho popište.* Pokud žáci nezvládnou popis zvířete, nebo si nebudou umět vybrat, které zvíře budou popisovat, mohou pro popis zvolit i hračku, některou blízkou osobu či cokoli/kohokoliv jiného. Žáci mohou daný objekt popsat, aniž by ale dopředu řekli, co to je, a ostatní budou podle popisu hádat. Tak lze rovněž reflektovat míru kvality popisu. Předmětem úpravy se rovněž může stát příkladový defektní text z předchozí části výuky.

Vycházíme z toho, že si některý z žáků k popisu vybral psa: *Která slova jste pro popis psa potřebovali?* K tomu, jak vypadá: tělo, hlava, oči, ouška... K tomu, jaké má oči, jaký má čumáček,



jaké jsou fousky...: krásné, zelené, růžový, dlouhé, černé... K tomu, co dělá: běhá, sedí, hoví si...
Vybírejte ze svých textů další příklady.

Jak nazýváme slova, která označují lidi nebo věci? Jak nazýváme slova, která říkají, jaké co je? Jak nazýváme slova, která říkají, co kdo dělá?

Zavádíme patřičnou terminologii. Tento úkol primárně nemá vyvozovat slovní druhy, byť to je jeho pomocí možné. Předpokládá se však alespoň minimální informovanost žáků o existenci slovních druhů, resp. o možnosti třídít slova do skupin podle jejich významu, podle toho, co označují, co vyjadřují.

Které slovní druhy potřebujeme k tomu, abychom mohli popsat přesně nějaké zvíře, člověka nebo věc? Jistě potřebujeme podstatná jména, přídavná jména, slovesa a někdy i další slova jiných slovních druhů – např. číslovky (žije s námi dva roky).

Když si vezmeme příklad čumák a čumáček nebo tlapka a tlapička, v čem se tato slova liší? Poté, co žáci postihnou význam zdvojnásobení, zavádíme termín slovo zdvojnásobené (zdvojnásobení) jako završení pojmu. Najděte v textech další zdvojnásoběny. Hodí se do popisu kočky? Kde, v jakém textu byste zdvojnásoběny použili? Proč? Žáci by mohli uvést např. hovory s malými dětmi, skutečnosti, které jsou malé a/nebo milé, nebo vyprávění o něčem nebo někom, co nebo koho mají velice rádi. Mohly by zdvojnásoběny být třeba i v popisu kočky v encyklopedii nebo jiné odborné knize o kočkách? Proč (ne)? Pokud žáci nezvládnou odpovědět na uvedené otázky, učitel napomůže doplňujícími dotazy, dá žákům možnost nahlédnout do encyklopedie, kde žáci zjistí, že v textech zdvojnásoběny nejsou. Označení jako citové zbarvení či slova neutrální apod. může učitel v řeči použít, nebude je však od žáků vyžadovat.

R

Ve fázi reflexe se vracíme ke kvalitám dobrého popisu. *Jaké jsou zásady při popisování nějaké věci nebo nějakého člověka?* Pozornost žáků směřujeme především k logické kompozici komunikátu. *Jak docílíme uspořádanosti textu? Co nám k tomu může pomoci?* Reflektujeme fakt, že je třeba obsah a seřazení jednotlivých bodů dobře rozmyslet, k čemuž může sloužit např. osnova.

Rovněž opakujeme funkci jednotlivých slovních druhů, které k popisu používáme: pro označení a pojmenování předmětů nebo jejich částí (podobně lidí nebo zvířat) potřebujeme podstatná jména. Abychom vyjádřili, jaké předměty, lidé nebo zvířata jsou, potřebujeme přídavná jména, abychom postihli, co dělají, potřebujeme slovesa. Známe i jiné slovní druhy, ale tyto jsou v popisu nejčastější a nejpotřebnější.

Připomínáme zdvojnásoběny a jejich funkci. Také jsme zjistili, že všechna slova se nehodí vždy do všech textů. Např. zdvojnásoběny můžeme použít, když mluvíme o něčem nebo někom, co nebo koho máme rádi, ale nehodí se do oficiálních nebo odborných textů (např. v encyklopedii).



Štítek na potravinách

Cíl: Žáci zhodnotí důležitost čtení textů psaných pouze malým písmem; vyhodnotí obsah i charakteristiky základního nelineárního textu.

Problém slohově-komunikační: čtení s porozuměním lineárním a nelineárním textům; strukturovaný popis – koheze a koherence textu.

Problém jazykový: přesné pojmenování skutečnosti; zkratky a značky – tvoření, ustálenost; přejímání, adaptace cizích slov do češtiny; prostředky koheze a koherence.

Zdravý způsob života patří k tématům, jimž se učitelé věnují napříč předměty. Následující postup ukazuje, jak relativně snadno uplatníme toto téma i ve výuce českého jazyka, navíc na aktuální témata. Cílem je zprostředkovat žákům význam údajů na štítcích na potravinách, aby pochopili, proč se o ně vůbec máme zajímat – přináší prospěšné informace především o původu a složení nabízených potravin, ale např. i léků atd., takže máme možnost posoudit, zda jde o potravinu zdravou, resp. vyhovující našemu zdravotnímu stavu. Považujeme za důležité, aby škola vedla žáky k tomu, že je třeba číst i texty, které jsou psané drobným písmem, a to nejen např. při nákupu, ale zvláště pak při podpisu smluv či různých jiných dokumentů, které mohou mít dalekosáhlé důsledky.

Důležité je také to, jakým způsobem a kterými jazykovými prostředky jsou tyto informace podávány. Prostor informačního štítku nebývá velký, proto je nutné, aby vyjádření bylo stručné a přesné, často jsou použity zkratky, text je heslovitý, nezřídka ve formě tabulky, schématu či nějakého diagramu.

Je nezbytné, aby výuka češtiny učila žáky číst nejen lineární, ale také nelineární texty, tj. např. grafy, tabulky, mapy, různá schémata atd. Nelineární, příp. různě kombinované texty (např. kombinace obrazu a lineárního textu, grafu či schématu a lineárního textu atd.) bychom měli do výuky zařazovat daleko častěji než dosud.



E

Představme si následující situaci (můžeme vyzvat dvojici žáků, aby ji dramatizovala):

Vnuk: Babi, ty jsi nešla nakoupit?

Babička: Ale šla, jenomže jsem si zapomněla brýle, tak jsem se vrátila.

Vnuk: Na co, prosím tě, potřebuješ při nakupování brýle? Ty ceny jsou napsané přece dostatečně velkými písmeny!

Babička: Co ceny! Ale ty popisky na zboží jsou snad nejmenšími písmenky na světě!

Vnuk: Ty čteš ty popisky? Proč?

Babička: No přece abych věděla, jestli je např. v sušenkách, co kupuju, cukr nebo jiné sladidlo. Vždyť víš, že mám cukrovku. Nebo oříšky! To pro tátu taky nemůžu koupit, vždyť má alergie!

Vnuk: Aha, to mi nedošlo.

Také máte takovou babičku, která sleduje kvalitu potravin? A co vaši rodiče? Zajímají se o složení toho, co jedí? Když jdete na nákup, čtete vy nebo ten, s kým jdete nakupovat, štítky na potravinách? Diskuzí motivujeme žáky, navážeme na problém zdravého životního stylu probíraný v přírodovědě.

U

Pijete colu? Proč ano? Proč ne? Co víte o jejím složení? Evokujeme jakékoliv znalosti/představy žáků o cole. Kde bychom našli informace o jejím složení? Vedeme žáky k tomu, aby si všimli, že na všech potravinách jsou informační štítky. Jaké informace lze na těchto informačních štítcích najít? Čtete je? Proč ano? Proč ne? apod. (Hovoříme zde dominantně o potravinách, ale máme na mysli také obdobné štítky na průmyslových výrobcích a povinnost prodejců a distributorů zboží popisné štítky v češtině na zboží umísťovat.)

Pracujeme s autentickým informačním štítkem Coca Coly:

Coke 1,75 L ORIGINAL TASTE 1,75 L

VÝROBNÍ ŠTÍTEK

KL.	100 ml	250 ml	1000 ml
Energetická hodnota / Energy	193 kJ / 45 kcal	478 kJ / 113 kcal	1930 kJ / 459 kcal
Uhlík / Carbon	4,5 g	11,2 g	45 g
100% RECYKLOVANÝ OBAL			

ENERGETICKÁ HODNOTA / ENERGY

100 ml	193 kJ / 45 kcal
250 ml	478 kJ / 113 kcal
1000 ml	1930 kJ / 459 kcal

**Spolu chutná nejlépe
Spolu chutí nejlepší**

Hraj každý den/den o 10 spotřebičů/spotřebičův od S M E G od potien&pannen

**Zadej kód pod uzávěrem na/
Zadej kód pod vrchníkem na**

www.coca-cola.cz www.coca-cola.sk

Nejprve kontrolujeme porozumění celku: Které všechny informace lze z obalu výrobku, resp. informačního štítku zjistit? Které údaje jsou více pro zákazníky a které pro prodáváče/obchodníky?



Dále postupujeme po jednotlivých částech: *Rozumíte všemu, co jste si na štítku přečetli? Které informace se dozvídáme v prvním sloupci? (složení výrobku, minimální trvanlivost) Co jsou výživové údaje? K čemu slouží kontakt na výrobce? Co znamenají symboly pod čárovým kódem? K čemu slouží čárový kód? Co znázorňuje tabulka s vybranými výživovými údaji (tzv. nutriční bublina; jde o dobrovolné nutriční značení GDA – Guideline Daily Amounts, tedy doporučené denní množství, v ČR zastřešené Potravinářskou komorou ČR)? Jaký je význam části s hrncem?*

Dále zjišťujeme význam konkrétních slov či zkratk a značek. Vyhledejte v textu slova nebo zkratky, jimž nerozumíte (příp. učitel slova a zkratky nabízí). *Kde zjistíte, co znamenají? Žáci pracují s různými zdroji, předpokládáme práci s encyklopediemi či odbornými knížkami, samozřejmostí je práce s online zdroji. (Vedeme rovněž k porozumění údajům označených jako E.)*

Poté, co žáci daná slova či zkratky a značky vysvětlí, zaměřujeme se na informační hodnotu předloženého materiálu. *Jak lze informace, které jsme se z obalu coly dozvěděli, vyhodnotit? Jedná se o zdravou potravinu? Kolik cukru konzumujeme, když vypijeme jednu skleničku (250 ml) coly? Kolik cukru konzumujeme, když vypijeme celou láhev (např. zde 1,75 l) coly? Když maximum je 100 %, jedna sklenka (250 ml) má 31 % denní dávky cukru a já vypiju 1,75 l, kolik procent cukru zkonzumuji? Je to dobré pro mé zdraví?⁵*

Najděte podobné štítky na jiných potravinách a hledejte, co mají štítky společného a čím se liší.

Hledáním shod a rozdílů žáky vedeme k postupnému zobecnění znaků popisných štítků a společnému vyvození jejich charakteristiky – přecházíme tedy k jazykovým prostředkům, které se na informačních štítcích na potravinách (příp. jiných výrobcích) využívají.

Čím vlastně tyto štítky jsou? Co je jejich obsahem? Jsou to koncentrované popisy potravin, popř. předmětů. Formou hesel označují, přesně pojmenovávají potravinu nebo předmět. Uvádějí její/jeho základní údaje – váhu/velikost, druh apod. Označují původ potravin/předmětu a firmu, která potravinu nebo předmět vyrábí či distribuuje (včetně adresy) a která za zboží „zodpovídá“.

Které slovní druhy na štítcích převažují? Proč? Převažují podstatná a přídavná jména – jedná se o základní označení věcí a jejich vlastností (zcela zřetelně tady vysvítá funkce daných slovních druhů).

Který slohový útvar vám štítek připomíná? V podstatě se jedná o popis – jak bychom mohli charakterizovat způsob, jímž je tento popis napsán? Žáci jistě postihnou, že nejde o souvislý text, ale pouze body či hesla. Proč tomu tak je? Vedeme žáky k heslovitosti textů z důvodu úspornosti. Napište podle vybraného štítku souvislý informační popis potravin. V kterém popisu mohou být informace zřetelnější a z kterého se rychleji vyhledají? Který text lépe „drží pohromadě“? Které slovní druhy jste ve svých textech použili k propojení textu / k tomu, aby text „držel pohromadě“? Žáky vedeme k pochopení funkce spojek, příslovcí či zájmen, hledáme vzájemné „provázání“ textu. V informačním štítku přítomny nejsou – čím je tedy na informačním štítku docíleno souvislosti textu?

⁵ Jsme si vědomi toho, že procenta a trojčlenku žáci probírají až na 2. stupni, zde jde jen o jednoduché početní operace při využití dělení, násobení a převádění jednotek.



Koherence⁶ (významová soudržnost textu) je dána společným tématem, koheze textu (formální spojitost textu) ale vyjádřena není, právě proto, že informace nejsou vloženy do vět a nejsou použita slova, která souvislost jazykově zaručují – spojky, příslovce, zájmena.

Vrátíme se k původnímu štítku na Coca Cole. *Už známe význam jednotlivých slov. Čím se ale liší slova jako tuky nebo bílkoviny od slov jako sacharidy, energetický nebo oxid? Žáci bezpochyby rozliší slova domácí a slova přejatá (ne nutně takto terminologicky). Podívejte se do slovníku, z kterých jazyků k nám přišla. Žáci pracují se SSČ, slovníkem cizích slov a s Internetovou jazykovou příručkou.*

Slovům, která přišla do češtiny z jiných jazyků, říkáme slova přejatá. Na co musíme dávat pozor při jejich psaní? Vedeme žáky k tomu, že ne všechna se píší podle pravopisných pravidel češtiny. Vzpomeňte např. na slovo diktát.

*Znáte ještě některá jiná slova přejatá? A víte, z kterých jazyků je čeština přejala? Zobecnujeme přejímání z cizích jazyků jako další způsob obohacování slovní zásoby. Z kterého jazyka v současné době přijímá čeština nejvíce slov? Žáci jistě uvedou angličtinu. Která slova původem z angličtiny používáte vy? Zabýváme se výslovností a způsobem zápisu (srov. např. *mucqnout* (od *mucq* – znázorněno :-* – tedy dát někomu pusinku v elektronickém prostředí).*

Škola by se neměla stavět do role puristů, kteří „pročišťují“ jazyk žáků a oprostují jej od „plevelných“ anglicismů. Jejím rolí je kultivace užívání jazyka žáky, nikoliv vykořeňování vlastního kódu žáků. Nefunkční cestou z hlediska výchovně-vzdělávacích cílů je rovněž ignorace faktu, že anglicismy jsou dnes běžnou součástí vyjadřování mladé generace. Žákům je třeba zprostředkovat funkčnost těchto jazykových prostředků, tedy především jejich stylovou či pragmatickou platnost.

Je ostatně znakem životnosti češtiny, že anglicismy adaptuje a že se mnohé chovají dle jejího systému (srov. přizpůsobování se mnohých anglických slov – tedy slov z jazyka neflektivního – české flexi, např. *to google something* > *googlovat* – 2. os. j. č. *googluješ* nebo *joke* > do češtiny převzat jako ten *džouk* – 2. p. *džouku*, mn. č. *džouky*).

K původnímu štítku na Coca Cole se ještě vrátíme: *Co znamená kJ, ml, g, kcal, l? Pokud to doposud nebylo předmětem zkoumání, žáci hledají v příslušných zdrojích. Proč jsou slova zkrácena? Jak tyto zkratky vznikají? Jaká je funkce těchto zkratek? Čím to, že přestože jsou slova zkrácena, sdělení rozumíme? Vedeme žáky k tomu, že v tomto případě se jedná o zkratky, kterým však říkáme značky („přesně definovaný grafický symbol“ – Jelínek, 2017), nejen kterékoliv zkrácené slovo nebo slovní skupina, jak je tomu u běžných zkratek).*

⁶ Termíny koherence a koheze textu učitel 1. stupně samozřejmě aktivně ve výuce neuvádí a jejich znalost rozhodně nevyžaduje od žáků. Pasáž o koherenci a kohezi lze na 1. stupni pochopitelně i zcela vynechat.



R

Reflektujeme nejdříve obecně: *K čemu slouží informační štítky na potravinách? Jaký je jejich užitek? Je dobré je číst? K čemu?* Mnoho spotřebitelů vůbec nevěnuje pozornost textům psaným malým písmem, přestože ty mohou obsahovat velmi podstatné informace. Žáky tak od 1. stupně vedeme k tomu, že i tyto texty je třeba číst, protože mohou obsahovat důležité údaje. Informační štítky na potravinách, s nimiž se každodenně setkávají, se jeví jako nejlepší možný začátek. Žáky tím rovněž vedeme k porozumění nelineárním textům (zde např. tabulkám či schémátům).

Shrnujeme poznání o charakteristice popisu. *Čím se liší popis psaný jako souvislý text od popisu v jednotlivých izolovaných položkách? Všimáme si přehlednosti, heslovitosti, výčtovosti, ale přitom možná až přílišné stručnosti, která se může projevit jako menší čtenářský komfort. Kdy využijeme heslovitého popisu? Jak je možné docílit spojitosti textu?* Vedeme žáky k základním kohezním prostředkům a funkci některých slovních druhů odkazovat v textu (spojky, příslovce a zájmena).

Vracíme se ke značkám, které se ve stručných popisech často používají. *Co jsou to značky? Jak vznikají? Čím se liší od běžných zkratk?*

Co je to přejímání? Jak k němu dochází? Liší se míra zdomácnění některých slov? Jaký je vztah mezi výslovností a psaním těchto slov? Představujeme přejímání z cizích jazyků jako další způsob obohacování slovní zásoby češtiny.

Dle vybraného materiálu k výuce se nabízí přesah do učiva přírodovědy – zdravá výživa, zdravý životní styl atd.



Oslovování

Cíl: Žáci poznají funkci tykání a vykání v jazykových projevech (u žáků nižšího věku v mluvených projevech) a rozeznají, jak může příslušná forma oslovení ovlivnit komunikační situaci.

Problém slohově-komunikační: přizpůsobení kódu (vykání a tykání) komunikační situaci (komunikačnímu partnerovi) a komunikačnímu záměru – volba vhodného jazykového prostředku; zdvořilost – způsoby navázání zdvořilého kontaktu.

Problém jazykový: slovesná osoba, slovesné číslo.

Východiskem situace je skutečnost, že žáci formy oslovování prostřednictvím 2. osoby jednotného čísla (rodina, kamarádi apod.) a 2. osoby množného čísla (především paní učitelka apod.) běžně používají. Cílem nastíněné situace realizované ve 3. ročníku je upevnit dovednost ve vztahu ke konkrétní komunikační situaci a poukázat na komunikační funkce tykání a vykání ve vztahu ke zdvořilostním strategiím.

E

Evokujeme změnu ustálené komunikační situace – autentickým zážitkem: Úloha vychází z následující situace: *Představte si, že vaše spolužačka Maruška přinesla paní učitelce omluvenku a paní učitelka jí řekla: Děkuju vám, Maruško, ale příště mi přineste omluvenku hned, jak přijdete do školy. Já si to tu zapíšu, nemusíte u mě stát. Vraťte se do lavice a nachystejte si věci na hodinu, ano?* Po navození situace vhodnými otázkami zjišťujeme reakci žáků na netradiční komunikační zkušenost/situaci, příp. necháme žáky reagovat spontánně. Převádíme situaci na jejich vlastní zkušenost: *Jak byste se cítili, kdybych takto s vámi začal(a) ve třídě mluvit? Jak by se změnila nálada ve třídě? Co byste si mysleli, že se stalo?* Otázkami reagujeme na konkrétní odpovědi žáků, dále je rozvíjíme. Odpovědi mohou být různé, třeba budou žáci schopni postihnout i skutečnost, že pro ně byla změna v komunikaci prostředkem komiky.

U

Pokračujeme komunikační a jazykovou reflexí.

Už jste se někdy ocitli v takové situaci, kdy na vás takhle někdo mluvil? S kým jste hovořili?

Popište nějakou situaci, kdy mezi sebou lidé mluví tak jako v příkladové situaci.

Čím se výpovědi liší? V čem ta rozdílnost spočívá? Zavádíme pojmy tykání a vykání. Která slova se při tykání a vykání mění? Proč se tento jazykový prostředek tak jmenuje? Jakým způsobem se takové promluvy realizují? Jak se výpověď při tykání a vykání proměňuje? Tykání a vykání usouvztažňujeme s kategorií slovesné osoby a čísla – nikoli nutně terminologicky.



Ve kterých komunikačních situacích používáte vykání a ve kterých tykání? Komu vykáte a komu tykáte? Proč? (Příp. Proč například panu řediteli vykáte a mamince tykáte? Proč Pepík své babičce tyká a Jirka, když k Pepovi přijde, jí vyká?) Žáci jistě užívání vykání a tykání adekvátně vyhodnotí; vedeme je k tomu, že vykání je forma formálního společenského styku – úcta, odstup, slušnost, respekt apod. – a tykání forma styku neformálního. Cílem je, aby žáci sami postihli situace, v nichž je vhodné – a to u této věkové kategorie především při mluvené komunikaci – používat konkrétní formy oslovení pomocí 2. osoby jednotného čísla, nebo 2. osoby množného čísla a postihnout, jakou mají funkci.

Další navazující alternativy výukové situace:

Na základě rozhovoru se žáky můžeme nabízet specifické komunikanty, u nichž není vždy jednoduché rozhodnout o společenské formě oslovení, nebo přesněji řečeno budou mezi dětmi rozdíly v jeho užívání vzhledem k rozdělení sociálních rolí:

- soused/sousedka,
- trenér ve sportovním oddílu,
- asistentka pedagoga apod.

Žáci uvádějí konkrétní situace, v nichž běžně tykají nebo vykají. Učitel jejich návrhy komentuje, uvádí je do velmi základních sociolingvistických souvislostí, cílí ale spíše na zdvořilostní strategie.

R

Shrnujeme poznání o tykání a vykání a především je zasazujeme do každodenního života žáků. *Jak se cítíte, když vám někdo tyká nebo když vy někomu vykáte? Proč se tyto formy v komunikaci používají? Ve kterých situacích je vhodné druhému tykat/vykat?*

Aplikace: Žáci ve dvojicích vytvářejí různé komunikační situace, v nichž využívají společensky neformální nebo formální oslovení.

Úloha navazující na střední škole:

Cíl: Žák rozumí předloženému textu, identifikuje v něm dobově platné způsoby oslovení a dokáže charakterizovat tyto jazykové prostředky s ohledem na jejich základní sociolingvistickou funkci.

Problém slohově-komunikační: umělecký funkční styl.

Problém jazykový: posuny v užití slovesné osoby a slovesného čísla při oslovení (onkání, onikání, majestátní plurál); jazykové prostředky společenského styku odrážející nejrůznější druhy společenských vztahů mezi účastníky dorozumívání.



Na střední škole lze problematiku rozšířit o formy oslovení, které se již ve společenském styku nepoužívají (onkání, onikání, majestátní plurál) a nabyly příznaků knižnosti až archaičnosti, neboť se společenské poměry změnily. Výuková situace se zaměřuje na soudobou sociolingvistickou funkci těchto archaických forem oslovení ve výpovědích písemných (umělecká literatura), případně v běžné komunikaci (zdroj komiky) či v publicistickém stylu (ozvláštnění textu, tedy aktualizace jazykových prostředků apod.).

Stejně tak je možné pomocí vhodných audiovizuálních otázek zprostředkovat proměny jazykové etikety, a to jak z hlediska minulosti: děti vykaly svým rodičům, manželé si vykaly vzájemně, tak z hlediska přítomnosti: tykání žáků učitelům v některých školách nebo tykání mezi neznámými osobami v některých prodejnách (např. s oděvy pro mládež) nebo na některých pracovištích, kde je to součástí firemní kultury.

Snahou výukové situace je dovést žáky k uvědomění, že formy oslovení odrážejí společenské, a tedy i sociální vztahy mezi lidmi.

Podstatná je vazba na konkrétní komunikáty, tj. pracujeme s ukázkami literárních textů, audiovizuálními ukázkami nebo za pomoci autentických příkladů a komunikačních situací.



2. STUPEŇ ZŠ

Předpověď počasí

Cíl: Žáci prostřednictvím srovnání dvou textů identifikují výrazové prostředky (v rovině koherence a členění textu, lexikální a syntaktické) sloužící k realizaci věcně informační funkce sdělení.

Problém slohově-komunikační: syntaktické konstrukce z hlediska komunikačního záměru (aktuální, rychlá a přesná informace), porozumění textu realizovaného prostřednictvím grafického členění (ustálených symbolů), funkce sdělení založeného na kombinaci jazykové a grafické složky.

Problém jazykový: zvláštnosti větné stavby – elipsa (případně nominalizace); automatizované jazykové prostředky (ustálená větná a textová schémata – místní určení, časové určení, hromadění rozvíjejících větných členů aj.), členění textu pomocí grafických prostředků.

E

V této fázi s žáky hovoříme např. o plánech na víkend nebo na odpoledne: *Jaké máte víkendové plány? Chystáte se něco podniknout s rodiči nebo kamarády venku? Jaké počasí by k tomu bylo nejlepší? Nebo budete raději doma? Proč?* (Můžeme využít třeba odjezd žáků na kurz či jinou školní akci apod.)

Co je předpokladem toho, abyste si plány (konkretizované) užili? Může vaše plány něco zhatit, překazit? Diskuzi učitel didakticky řídí, tj. rozvíjí úvahy žáků směrem k počasí, i když je jasné, že odpovědi budou různé – to nevadí, naopak, komunikace mezi učitelem a žákem a žáky navzájem je požadovaným výstupem ve všech fázích nejen této výukové situace, ale veškeré výuky (a to nejen českého jazyka).

Když jste šli dnes do školy, zajímalo vás, jaké bude počasí? Proč ano, proč ne?



U

Pracujeme s následujícími autentickými komunikáty:

Komunikát 1 - Screen obrazovky z webu: <https://www.in-pocasi.cz/>

**Čtvrtek** / 19.09.2019

13 °C  4 °C  Rekord: 29.8 °C 1947 / 3.1 °C 1959




[Počasí zítřa](#) >



Počasí ve světě

[Jak bylo?](#)

Jasno až polojasno, během dne přechodně oblačno. Na severovýchodě místy přeháňky, hlavně na horách, nad 1200 m smíšené nebo i sněhové. Nejvyšší denní teploty 11 °C až 15 °C. Mírný severozápadní vítr 2 až 6 m/s.

Čtvrtek  13 °C  4 °C	Pátek  15 °C  3 °C	Sobota  18 °C  4 °C	Neděle  20 °C  5 °C	Pondělí  17 °C  9 °C	Úterý  19 °C  10 °C
---	---	--	--	---	--



Komunikát 2

Závěr týdne se i přes chladná rána vydaří

Ještě před začátkem astronomického podzimu si užijeme slunečný, byť v ranních minimech i poměrně chladný víkend. V příštím týdnu by již mělo být oblačnosti více a budou se objevovat i občasné přeháňky.

Nejchladnějším dnem tohoto týdne bude čtvrtek. Převládat bude jasno až polojasno, ovšem v horských oblastech v polohách nad 1200 metrů se již mohou objevit smíšené či sněhové srážky. Odpolední maxima se budou pohybovat mezi 11 a 15 stupni Celsia.

V pátek bude převážně polojasno s ranními minimy mezi 5 a 1 stupněm, přičemž se budou objevovat i přízemní mrazíky. Přes den se teploty dostanou na 12 až 16 stupňů.

Převzato a upraveno dle <https://www.novinky.cz/pocasi/clanek/rana-budou-chladna-ale-jinak-se-zaver-tydne-vydari-40296977>; cit. 26. 10. 2019.

Nejprve ověříme porozumění textu. Předložíme žákům první text, ve kterém jsou informace zpracovány pomocí ustálených grafických znaků (slunce, mrak, kapky, mapa ČR apod.). Otázkami cílíme na všechny aspekty textu – nejprve široce: *Co na mapě najdeme? Jaká je předpověď počasí na čtvrtek?*, poté konkrétně a cíleně: *Bude nedělní noc chladnější než čtvrteční? Bude na horách tepleji než v centrální části republiky? Jak bude v sobotu?* apod. Nabízí se rovněž autentický přesah do zeměpisu (slepé mapy): *V kterém kraji bude nejchladnější? V kterém kraji bude pršet a kdy?* atd.

Dále hodnotíme členění textu za využití grafických prostředků, analyzujeme s žáky, co který grafický obrazec znamená a co sděluje. Od tematické analýzy přecházíme k analýze lexikální (sledujeme zejména ustálená pojmenování – *jasno, polojasno, severozápadní vítr* apod.) a syntaktické analýze s oporou o další komunikát (komunikát 2), který žákům předložíme pro srovnání.

Žáci si přečtou oba texty a porovnávají zpracování informací – sledují užívání sloves, ta jsou v komunikátu 1 elidována, v druhém komunikátu nikoli. Hledají důvod, proč se právě takto se slovesy pracuje, jaká je funkce daných forem vyjádření vzhledem ke komunikačnímu záměru a funkci sdělení. Žáci dále posuzují informační hodnotu odlišně zpracovaného textu (elidovaná slova s oporou v obrázcích – viz komunikát 1 – nebo se slovesy – viz komunikát 2) s totožným obsahem. Hodnotí, který z textů je sdělnější / přehlednější... a proč.

Celou výukovou situaci ale můžeme převést také na srovnání komunikátu 2 a pouze obrázku z komunikátu 1. V takovém případě cílíme na srovnání lineárního a nelineárního zobrazení téhož. *Co je pro nás srozumitelnější? Jaké jsou výhody a nevýhody lineárního a nelineárního zpracování téhož obsahu? Který vám více vyhovuje? Proč?* atd.

Opět na tomto místě zdůrazňujeme význam práce s nelineárním textem.



R

Jaký je účel komunikátu a jeho funkce? Co je pro předpověď počasí charakteristické? (Např. aktuálnost apod.) Proč je kladen takový důraz na grafickou podobu zpracování informací o počasí? (Např. potřeba pohotové informace, přehlednosti, jednotnosti zpracování, ale třeba i zvýšení přitažlivosti apod.)

Kde všude byste v případě zájmu podobné informace hledali? Prohlédněte si oba texty a řekněte, kde se s podobnými texty můžete setkat. (Hledáme přesah k funkcím publicistického stylu apod.)

Jaké jiné informace ještě bývají v předpovědích počasí? Jaké mají být předpovědi počasí? (rychlá, stručná, přesná atd.)

V závěru reflexivní fáze zadáme žákům úkol: rozdáme jakýkoli text s předpovědí počasí založený pouze na grafickém zobrazení a necháme žákům ve dvojicích vypracovat mluvenou formu předpovědi pro potřeby televizních (nebo rozhlasových) zpráv o počasí. Žáci si tak ověří, že se pro normativní informace často používají ustálená jazyková schémata, do nichž se pouze dosazují aktuální informace.

Projev mluvený lze též převést na projev psaný – pak lze sledovat rozdíly mezi mluvenou a psanou formou téhož (srov. Hoffmannová et al., 2016; didaktickou variaci na totéž téma viz dále).



Mluvenost a psanost⁷

Cíl: Žáci si uvědomí charakteristické odlišnosti mluvených a psaných projevů vycházejících z konkrétního komunikačního záměru.

Problém slohově-komunikační: specifické rysy mluvené a psané formy jazykového projevu; volba jazykových prostředků s ohledem na adresáta a komunikační záměr.

Problém jazykový: komunikační účinek jazykových prostředků (např. nepříznakovost a příznakovost jazykových prostředků); odlišné užívání jazykových prostředků v mluvených a psaných projevech.

E

Vybrané dvojice žáků necháme před třídou předvést dialog dle zadání konkrétní komunikační situace, např.

- Paní učitelka vás poslala za panem ředitelem, abyste ho požádali o uvolnění z vyučování, protože jedete na hory.
- Vyprávějte kamarádovi, co jste dělali o víkendu.
- Pogratulujte spolužákovi k úspěchu ve volbách do školního parlamentu.
- Poproste maminku o to, abyste mohli jít ven, i když víte, že máte doma pomáhat na zahradě.
- Jste nečekaně vyzváni ke krátké děkovné řeči na závěrečné školní akademii. ... apod.

Abychom měli možnost srovnání, je vhodné některé komunikační situace nechat simulovat více dvojic. Dle situace ve třídě můžeme nechat žáky ve dvojicích dialogy připravit dopředu, ale ideální je, aby šlo o sdělení nepřipravená, spontánní. Pro následnou analýzu je nanejvýš vhodné pořídít zvukový záznam dialogů.

⁷ K tématu mluvenosti a psanosti srov. např. Hoffmannová, J. (2010/2011a). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1. *Český jazyk a literatura*, 61(2), 62–70; Hoffmannová, J. (2010/2011b). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2. *Český jazyk a literatura*, 61(4), 176–184; komplexně Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.



Poté žákům zadáme, aby pro tutéž komunikační situaci vytvořili písemný komunikát – opět mohou pracovat ve dvojicích. *Představte si, že byste měli komunikační situace, které jsme teď prošli, řešit písemně:*

- 1) Požádejte pana ředitele písemně o uvolnění z vyučování, protože jedete na hory.
- 2) Napište kamarádovi po messengeru/whatsappu..., co jste dělali o víkendu.
- 3) Napište kamarádovi e-mailem gratulaci k úspěchu ve volbách do školního parlamentu.
- 4) Jak byste formou SMS požádali maminku o dovolení zůstat venku, i když máte tatínkovi pomáhat na zahradě?
- 5) Napište krátkou děkovnou řeč na závěrečnou školní akademii. ... apod.

Poskytneme žákům čas na vypracování úkolu a následně na přečtení textů vybraných spolužáků.

U

Rozdělíme žáky do skupin po čtyřech a vyzveme je, aby reflektovali rozdíly mezi projevy mluvenými a projevy psanými (lze využít pořízenou zvukovou nahrávku a vyprodukované texty). Nejprve jim ponecháme prostor, aby se zaměřili na cokoli, co je napadne, později je vhodné jejich pozornost cíleně zaměřit. Je nesporné, že si žáci povšimnou alespoň některých základních charakteristik, v nichž se spontánní mluvený projev od projevu písemného liší. Sledujeme jak a proč, pozornost zaměřujeme na oblasti nepřipravenost × připravenost, oficiálnost × neoficiálnost, spisovnost × nespisovnost, zapojení paralingválních a extralingválních prostředků a jejich funkce ve vztahu ke komunikačnímu záměru, uvědomělý × spontánní výběr jazykových prostředků, přímý × nepřímý kontakt s adresátem, promyšlenější stylizace a výstavba větných celků apod. Zároveň diskutujeme o tom, zda v každé komunikační situaci byly jazykové prostředky využity vhodně – poučení z této lekce je cenné i v tom, že vedeme žáky k funkčnímu užívání spisovné a nespisovné češtiny, resp. rozlišování situací, kdy je užívání jednotlivých jazykových útvarů češtiny vhodné – a kdy naopak nevhodné.

Podněty žáků zapisujeme na tabuli. Posléze je společně s žáky analyzujeme a usouvztažňujeme je s jazykovými a komunikačními souvislostmi, např.: U psaného projevu je větná skladba propracovanější (promyšlené věty a souvětí, četnější výskyt souvětí) než u mluveného (spíše věty jednoduché, situační a kontextové elipsy nebo dlouhá souvětí se syntaktickými odchylkami nebo chybami). U mluveného projevu nepracujeme s interpunkcí, v psaném projevu ano (dbáme v něm na pravopisnou správnost). Všimáme si rovněž užití spisovnosti (resp. nespisovnosti) v závislosti na osobě komunikačního partnera (ředitel školy × spolužák), příp. také v závislosti na použitém komunikačním prostředku (messenger/whatsapp × e-mail × dopis; samozřejmě i zde hraje roli také osobnost komunikačního partnera). Všimáme si ale také způsobu zpracování sdělení na základě odlišností způsobů kontaktu, tzn., zda jde o kontakt přímý, anebo zprostředkovaný např. telefonem, e-mailem či některou komunikační aplikací.



Je třeba do výuky zavést také elektronické prostředky a tím kultivovat způsoby vyjadřování žáků právě v tom prostředí, ve kterém se dnes pohybují zcela dominantně – což jsou právě různé online platformy. Tyto komunikační kontexty nelze v moderní výuce češtiny ignorovat.

Zároveň tak ale činíme autenticky, nikoliv formálně, nebo dokonce moralisticky.

R

Ve fázi reflexe cílíme na funkci písemného a mluveného komunikátu:

Zhodnoťte jednotlivé komunikační situace z úvodu vyučovací hodiny a rozhodněte, kdy byla podle vás účelnější mluvená a kdy psaná forma; vždy řekněte proč. Uvažujte nad konkrétními příklady komunikačních situací, kdy je vhodné, aby byla podána písemně; a proč. (př. zpráva z vyšetření od lékaře pro jiného lékaře apod.).

V kterých komunikačních situacích převažuje mluvená forma? V čem se mluvené a psané projevy liší? Všimáme si jevů komunikačních i úžeji jazykových, a to v konkrétních komunikačních situacích.



Bajka

Cíl: Žák interpretuje dílo, formuluje jeho hlavní téma; funkčně využívá přímou a nepřímou řeč a správně ji zapisuje; posoudí funkci frazeologie.

Problém slohově-komunikační: porozumění významu textu, interpretace; přímá a nepřímá charakteristika, přímá řeč jako prostředek charakterizace postavy; funkce frazeologie.

Problém jazykový: funkce a zápis přímé a nepřímé řeči; alegorie; znaky frazémů.

E

V úvodu můžeme evokovat představy žáků spojené s názvem textu, který budou číst: *Lev a myš*. Z 1. stupně už mají zkušenost s příběhy se zvířecím hrdinou, možná někteří znají i žánr bajky. *O čem může být text nazvaný Lev a myš? Co se v něm může dít? Žáky necháme předvídat.*

Následně žákům předložíme text:

Lev a myš

Lev spal. Po tlapě mu přeběhla malá myš. Probudila ho. Lev myšku chytil. Myš prosila: „Pusť mě, lve! Jsem malá. Ale i tobě mohu někdy pomoci.“ Lev se usmál a řekl: „Nevím, jak bys mi mohla pomoci. Ale pustím tě, běž!“ Myška poděkovala a běžela domů. Za několik dní lva chytili lovci. Svázali mu nohy. Přivázali ho ke kůlu. Lev řval. Myška lva slyšela. Přiběhla a začala provazy hryzat. Hryzala a hryzala, až provazy povolily. Lev vyskočil a řekl: „Děkuji ti, myško! Vidím, že i malá myš může velikému lvu pomoci.“

Zdroj: Jarmila Hřebejková a kol. - Pohádky a povídky pro malé čtenáře

Pokud již žáci zmínili bajku, lze v textu hledat její charakteristiky, pokud zatím bajka zmíněna nebyla, lze se ptát např.: *Lze si se lvem nebo s myškou ve skutečném světě popovídat? Kde nebo kdy je to možné? Znáte jiné příběhy, v nichž spolu zvířata, stromy nebo třeba věci rozmlouvají? Pro který žánr je typické, že v něm vystupují jako hlavní postavy zvířata? a dále Které autory bajek znáte? atd.*

Najděte v textu nepřímá, obrazná vyjádření pro vlastnosti nebo jiné skutečnosti. Zavádíme pojem alegorie. S odkazováním k vybraným příkladům z textu zkuste vysvětlit, co je alegorie. Co dané příklady označují? Co je dále pro bajku typické?

Co z bajky o lvu a myšce vyplývá? Souhlasíte s tím? Zkuste uvést nějaké příklady ze současného života, kde poučení z bajky platí. Existuje nějaké univerzální pravidlo, jak přežít v dnešní době? Bez čeho se neobejde člověk ve 21. století?

U

Dále žákům nabídneme text *Proč se lidé bojí zajců čili Kudýš I*. Vyskočila (z knihy *Ivan Vyskočil a jiné povídky*). Je vhodné před čtením zkontrolovat porozumění některým potenciálně neznámým



pojmenováním: Ferdinand Dobrotivý, latinský vzor femina, stavět slechy, trigonometrie, F. L. Čelakovský, repetitorium, reálné gymnázium či (pozdní) feudalismus.

Člověk se nezavděčí a Kudýš teprve ne. Kudýš je pitomý zajíc. Tak se o něm alespoň říká na pasece mezi zajíci, kde vyrůstal. Shůry mu dáno nebylo a do apatyky si netroufal. Ostatní zajíci krásně běhali a dělali kotrmelce, panáčkovali, stavěli slechy, rozeznávali kapustu od zelí a okusovali kůru mladých doubků. Byli to chytří zajíci a byli docela rádi, že mají mezi sebou Kudýše, protože v jeho přítomnosti věděli lépe, že jsou chytří. Kudýš běhal pod psa, vždycky se někam zaběhl, kotrmelec neudělal ani za zlaté tele a uši mu plandaly kolem hlavy, hanba povídat.

Sedával tedy u potoka, plival do vody a rozmlouval s rybami. „Dělá ostudu nám, chytrým zajícům,“ říkali chytří zajíci. „Musíme Kudýše držet stranou.“ Dali mu knihu, kterou jeden z nich našel na pasece, a řekli: „Seď, listuj si a necourej!“

Kudýš seděl, listoval si, necoural. Jak tak listoval, nedalo mu to a začal si číst. Naučil se lidštině a krom toho se dověděl něco o třicetileté válce, Ferdinandu Dobrotivém, trochu latinsky vzor femina, pár vzorců z trigonometrie, básničku od Čelakovského, neboť ta kniha byla Repetitorium k maturitě pro gymnasia a reálná gymnasia. Četl, nepletl se ostatním a ti byli rádi. „Až zesílí, bude metařem,“ říkali, „k jinému se nehodí.“

Jednou Kudýš ležel pod smrčkem s knihou, vtom utíkali kolem chytří zajíci a křičeli:

„Uteč, Kudýši, jdou lovci.“ To Kudýše tak vyděsilo, že se rozběhl – byl to přece pitomý zajíc – rovnou proti přicházejícím lovcům. Když tak proti nim stál, nic jiného ho nenapadlo, než že řekl „dobrý den“. Lovci se obrátili na útěk. Kudýš za nimi křičel „počkat, počkat“, ale to už lovci s lovkyní vylezli na strom, třetí lovec nestačil, stál pod stromem a držel ruce vzhůru. „Prosím vás,“ uklonil se před ním Kudýš, „kdy zemřel Ferdinand Dobrotivý? Schází mi v knize ten list.“

„Nevím,“ vyrazil ze sebe lovec a na čele mu vyrazil pot. Nespouštěje z Kudýše oči, volal nahoru do koruny stromu: „Nevíte, kdy zemřel Ferdinand Dobrotivý? Zajíc to chce vědět!“

Ani nahoře nevěděli. „Hm, škoda,“ řekl Kudýš. „Odpustte, že jsem obtěžoval. Na shledanou.“

„Počkejte,“ volal lovec, který seděl v koruně stromu nejvýše.

Kudýš se zastavil. „Prosím?“

„Počkejte, vy jste moc chytrý zajíc a máte překrásnou výslovnost!“ „Ne,“ odpovídá Kudýš, „já vůbec nejsem chytrý zajíc, já jsem nejpitoměší ze zdejších zajíců. A pokud jde o výslovnost, schází mi konverzace.“

„Nechcete k filmu?“ volala lovkyně.

„Ne, já bych radši do knihovny,“ odpověděl Kudýš a rozloučil se. Od té doby žijí zajíci v modrém lese bezpečně, žádný lovec se tam neodváží. Žijí tam prý strašně chytří zajíci, kteří se zabývají historií – obdobím pozdního feudalismu.

Jen občas najde některý lovec odvahu, plaše se připlíží na okraj lesa, přinese nějaké knížky a pohovoří s Kudýšem, který tam dělá metaře.



Žáci si nejprve ukázkou přečtou potichu, poté vhodnými otázkami kontrolujeme porozumění textu a jeho interpretaci. Žáci by měli vyjádřit obsah čteného vlastními slovy, soustředíme se na evokaci jejich estetického zážitku z textu – co se jim líbilo, co je pobavilo, jak obsah textu vnímají, co si z něj odnášejí a především jaké je poselství textu. *Obsahuje text nějakou pointu? Rozumíte jí?* Porozumění textu lze ověřovat nejen řízeným rozhovorem, ale i jinými způsoby: předložený text zpracovat do podoby komiksu, předvídat, jak bude příběh pokračovat, sestavit osnovu vypravování a podle ní pak vypravovat, hrát role aj. (např. po části *Když tak proti nim stál, nic jiného ho nenapadlo, než že řekl „dobrý den“* nechat žáky ve dvojicích příběh dokončit a následně jejich řešení konfrontovat s Vyskočilovým textem); řadu dalších tvořivých námětů k práci s literárními texty učitelé naleznou in Beránková, 2002; Klimovič, 2018; Vrábelová, 2018, či Eliašová, 2018).

Následně přecházíme k reflexi obsahově-tematické propojené s reflexí jazykovou:

Jak bychom mohli charakterizovat Kudýše? Ostatní zajíce? Lovce? Žáci charakterizují jednotlivé postavy z bajky, a to vždy s přímým odkazováním do textu. *Na základě čeho lze postavy takto charakterizovat? Z kterých částí v textu se tyto informace dozvídáme?* Vedeme žáky k tomu, že se v textu objevuje charakteristika přímá a nepřímá, přičemž jedním z prostředků nepřímé charakteristiky je využití přímé řeči. Odkazujeme do textu ke konkrétním příkladům. *Jaký účinek má užití přímé řeči v textu? Jak její využití působí na čtenáře?* Vedeme žáky k tomu, že přímá řeč přibližuje postavy, činí je plastičtější a zároveň vypravování oživuje, dodává mu autenticity a větší dynamiky. Tím vyvozujeme funkci přímé řeči.

Následně se dostáváme k zápisu přímé řeči. *Podívejte se do textu a najděte konkrétní příklady zápisu přímé řeči. Všimněte si psaní uvozovek a dalších interpunkčních znamének.* Vyvozujeme pravidla pro zápis přímé řeči, ta shrnujeme.

Nakonec některé pasáže s přímou řečí převádíme na nepřímé a pozorujeme, nejen jak se vypravování mění a jak se mění efekt textu při čtení, ale zároveň jak se mění forma zápisu.

Podstatnou roli v textu rovněž hraje frazeologie (běhat pod psa, komu není shůry dáno, v apatyce nekoupí, ani za zlaté tele). Pracujeme s jednotlivými obraty; ověřujeme, zda jim žáci rozumějí, ptáme se na jejich funkci v textu, vhodnost jejich užití. Vyvozujeme, co mají jazykově společného. *Jak těmto obratům rozumíte? Jaká je jejich funkce v textu? Jsou tady použity vhodně?* Vedeme žáky k tomu, že užití frazémů je zde namístě, protože je výstižné a vhodné – obraznost je v uměleckém textu vítaná. *Jak tyto obraty označujeme?* Kromě toho, že zavádíme příslušnou terminologii a případně jednotlivé obraty charakterizujeme, pracujeme se *Slovníkem české frazeologie a idiomatiky* a ukazujeme žákům jeho možnosti. Žáky vedeme k tomu, aby vyvodili, v kterých typech projevů (funkčních stylech, komunikačních situacích...) se frazémy nejčastěji uplatňují a proč. Rovněž se otevírá prostor k jazykovým hrám (např. žáci vedou dialog, přičemž odpovídají na význam daný doslovným chápáním frazému – srov. např. scénku z pořadu *O češtině, díl Rčení a úsloví*⁸), stejně tak je možné ukázat problémy, které frazémy způsobují při překladu do cizího jazyka – i zde může jít o komická nedorozumění.

⁸ Stopáž 0:23–1:52; dostupné online na webu ČT: <<https://edu.ceskatelevize.cz/rceni-a-uslovi-5e4423ea4908cf0125157de8>>; cit. 24. 4. 2020.



Práce s frazeologickým slovníkem má výrazný motivační potenciál a míří do oblasti, které se ve výuce příliš pozornosti nedostává. Navíc z výzkumů víme, že porozumění frazémům a jejich užívání má u mladé generace sestupnou tendenci.

Podstatné u frazeologie ovšem není jen poznávat významy jednotlivých frazémů, jak se ve škole tradičně činí, ale také zprostředkovat funkci frazémů v textu – tj. možnosti i omezení jejich užití při stylizaci komunikátu.

Jinými zajímavými oblastmi k jazykové reflexi rovněž mohou být funkční kontrast mezi expresivitou (*courat*) a odborností (*feudalismus*) či otázky odvozování (*lidština, metař* – výrazy, které žáci běžně nepoužívají, ale přitom – na základě přípony – jsme schopni jim porozumět).

R

Vracíme se zpět k postavě Kudýše: *Byl to tedy chytrý, anebo hloupý zajíc? Proč?* Vyvozujeme téma textu a zevšeobecňujeme ho do každodenní reality žáků. *V čem tento text splňuje charakteristiky bajky? Jaké z něj plyne poučení?*

Vracíme se také k přímé a nepřímé charakteristice, opakujeme funkci a způsob zápisu přímé a nepřímé řeči.



Ochrana přírody

Cíl: Žák odlišuje funkci odborného a uměleckého textu, charakterizuje jejich základní znaky.

Problém slohově-komunikační: porozumění textu, interpretace textu; funkce odborného a uměleckého textu.

Problém jazykový: charakteristiky odborného a uměleckého stylu; strukturace textu; užití terminologie, synonymie, zkratk, zvukomalby.

E

Nejprve evokujeme představy žáků spojené s ochranou přírody obecně: *Jaké jsou způsoby ochrany přírody v České republice? Které národní parky v České republice máme? Co označuje zkratka CHKO? Je v okolí školy / vašeho domova nějaká přírodní zajímavost/památka/rezervace...? Co je zde chráněno? Jak přispíváte k ochraně přírody vy sami?* atd.

Následně přecházíme k tématu stromů: *Proč jsou pro život na Zemi důležité stromy? Který druh stromu máte rádi a proč? Které stromy rostou v okolí školy?* atd.

U

Žákům předložíme odborný text o ochraně přírody v ČR:

CHKO

Na území České republiky je vyhlášeno 26 CHKO o celkové rozloze 1 076 111 ha. Mezi nejznámější a také nejnavštěvovanější CHKO v ČR patří např. CHKO Šumava, CHKO Český ráj, CHKO Moravský kras nebo CHKO Český kras. V roce 1960 byly v českých krajích Československa dvě CHKO, o 10 let později jich bylo v České socialistické republice sedm, v roce 1991 jich bylo v České republice evidováno dvacet čtyři. Nejstarší CHKO v Česku byla CHKO Český ráj, zřízená v roce 1955. Správa chráněné krajinné oblasti má na území CHKO pravomoci státní správy, tedy vede správní řízení a je dotčeným orgánem ve stavebním řízení. Správy CHKO sdružuje jedna zastřešující organizace – Agentura ochrany přírody a krajiny se sídlem v Praze.

Zdroj: Wikipedia - https://cs.wikipedia.org/wiki/Chr%C3%A1n%C4%9Bn%C3%A9_krajinn%C3%A9_oblasti_v_%C4%8Cesku

Ekologická funkce stromů

Stromy jsou dominantní růstovou formou většiny přírodních ekosystémů. Například v Česku by přirozená vegetace bez vlivu člověka byla tvořena z 99 % lesními porosty. Podle studie z roku 2015 je celkový počet stromů na planetě odhadován na 3,04 bilionu (tedy 200 stromů na každý hektar souše). Množství stromů na planetě Zemi bylo prudce sníženo člověkem především kvůli zemědělství a využití dřeva pro průmysl a na palivo. Ekologická výhoda získávání obživy ze



stromů spočívá mj. v tom, že půda není narušována každoroční opakovanou orbou, že se lze u mnoha druhů obejít i bez chemizace a v okolí stromů může existovat původní flóra a fauna.

Stromy mají výrazný vliv především na:

- propustnost slunečního záření, v porostech se stromovým patrem je podíl dopadajícího záření oproti nezastíněným porostům snížena cca na 1/10 (v tropickém deštném pralesi až na 1/50),
- bilanci uhlíku v přírodě (ten se akumuluje v jejich dřevě),
- koloběh vody (výpar ze stromů výrazně posiluje podíl vody procházející malým koloběhem vody oproti velkému koloběhu),
- fyzikálně-chemické vlastnosti půdy, tedy např.:
 - vylučování cizorodých látek – alelopatie,
 - spad listů či jehlic – ovlivnění pH, rychlosti dekompozice,
 - růst kořenů – čerpání živin či odčerpání části vody (tzv. biologické meliorace, hojně využívané v lesnictví),
- biologické vlastnosti půdy, tedy např.:
 - zachování bohatství půdní flóry,
 - zachování bohatství půdní fauny (ve srovnání např. s půdou využívanou na pěstování zeleniny, obilnin a obilovin),
- celkový vliv na faunu a flóru v okolí.

Relativní ekologická výhoda získávání obživy ze stromů určitého druhu pěstovaných jednotlivě nebo v malých skupinkách mezi původní vegetací a v okolí lidských sídel spočívá zejména v tom, že půda není narušována každoroční opakovanou orbou, že se lze u některých druhů obejít i s minimem chemizace a v okolí stromů může existovat původní nebo odlišná, ale relativně pestrá flóra a fauna. Pokud si své stromy v blízkosti svého obydlí pěstují a sklizeň z nich a její zpracování zejména pro svou potřebu zajišťují malopěstitelé, odpadá také zátěž životního prostředí z dopravy a průmyslového zpracování. Je třeba tyto způsoby obživy preferovat, třebaže jsou z úzkého průmyslového hlediska málo efektivní. Naopak pěstování stromů na velkých monokulturních plantážích, zejména když je likvidován původní cenný biotop (např. tropický prales), působí značné ekologické škody.

Zdroj: Wikipedia - https://cs.wikipedia.org/wiki/Palma_olejn%C3%A1

Pro práci s tímto textem lze úspěšně využít metodu INSERT, žáci mají za úkol označit informace, které už znají, které jsou v rozporu s tím, co znají, které jsou pro ně nové a kterým nerozumějí, příp. o kterých by se chtěli dozvědět více. Toto se pak může stát předmětem rozhovoru ve dvojicích, ve skupinách či v celé třídě.



Reflektujeme, jak obtížné bylo pro žáky textu porozumět. Co činilo porozumění obtížným? Jistě někteří navrhnou např. zkratky, značky, složitou slovní zásobu (terminologii), komplexní syntax, strukturu textu atd., vždy žádáme konkrétní ukázky z textu. Návrhy žáků zapíšeme na tabuli, později s nimi budeme pracovat. Ve vazbě na učivo zeměpisu, chemie a přírodopisu ověřujeme porozumění termínům ve vhodných zdrojích: chemizace, opakovaná orba, propustnost slunečního záření, alelopatie, dekompozice, pH, monokulturní plantáže, meliorace, CHKO atd. Je možné též žákům poskytnout sdílený dokument či vytvořit společnou prezentaci, do nichž nalezené informace žáci zapisují a jež následně prezentují, tj. jejich pomocí vysvětlují pojmy spolužákům. Tím se rozvíjí také digitální gramotnost.

Poté žákům předložíme úryvek z knihy F. Nepila *Dobré a ještě lepší jitro*:

Jednou slyším pod oknem křachnutí, na které mám vycvičený sluch. Porazili strom. Jeden ze tří dospělých stromů pod našimi okny. Se stromy cítím, ne proto, že se teď volá po záchraně i tvorbě životního prostředí, ale protože jsem strávil v lese dětství. A taky proto, že si je pěstuju na zahradě, sám je roubuju a vím, co to je vyčekat si z rouby korunku. Protože vím, jak pomalu strom roste. A tak jsem se převlékl a šel jsem hájit ty, co ještě stály. Jako mlynář z Lucerny tu lípu. Jenže mlynář z Lucerny, to byl jasnější případ. On mlel pantem proti vrchnosti, která chtěla porazit strom. Tady u nás to tak jasné není.

Co chce autor textem vyjádřit? Evokujeme dojmy žáků spojené s tímto textem. Co je roub, štěp, korunka...? Co je to štěp, roub u stromů? Co znamená spojení z rouby korunku? Vysvětlete význam pasáže jako mlynář z Lucerny tu lípu. Co to znamená? Pokud žáci nevědí, pracují s internetovými zdroji.

Následně poskytneme žákům čas na to, aby oba texty srovnali. Co mají texty společného, co je odlišné? Do dvou sloupců žáci zapisují charakteristiky daných textů. Jejich návrhy pak zapisujeme na tabuli, k charakteristikám odborného textu využíváme zápisu, který máme již z předchozí fáze. Žáci postihnou prostředky typické pro odborný a umělecký text, vedeme je pak k reflexi funkce těchto textů: zatímco cílem uměleckého textu je vzbudit estetický zážitek, účelem odborného textu je poučit čtenáře, předat informace odborné povahy, vysvětlit problém.

Následně přecházíme k jazykové reflexi. Všímáme si terminologie, zápisu zkratk a značek, číslovek, využití slovní zásoby, morfologie, syntaxe, kompozice textu atd. *Jak vzniklo slovo křachnutí? Mohli bychom ho nahradit synonymem? Jak se mění vyznění textu za využití různých synonym? Vedeme žáky k tomu, že synonyma jsou sice slova stejného či podobného významu, ale nelze je libovolně zaměnit – vždy je třeba dodatečně vyhodnotit jejich stylovou platnost.*



R

V části reflexe je namístě vrátit se k významu stromů a lesa pro krajinu a pro člověka, čímž téma rozvíjí nejen mezipředmětové vztahy, ale směřuje také k obsahu environmentální výchovy.

Na to následně navážeme problematikou odborných a uměleckých textů, jejich charakteristik obsahových i formálních, žáky především vedeme k uvědomění si závislosti formy na funkci komunikátu, komunikační situaci a komunikačním záměru autora. Hovoříme-li o charakteristikách formálních, reflektujeme také jednotlivé jazykové prostředky, které jsou pro dané komunikáty typické.

Další možnosti:

Práce ve dvojicích – žáci si vylosují druh stromu a zpracují krátký výklad o něm (druh, zařazení, výskyt, historie, užítkovost, délka života uvedeného stromu), totéž téma pak zpracují jako text umělecký (báseň, vypravování atd.). Pozorujeme pak rozdílnosti v textech s důrazem na estetiku ztvárnění uměleckého textu.



Velikonoce

Cíl: Žáci vybírají vhodné zdroje, učí se rozlišovat mezi zdroji, jsou schopni odhadnout, které zdroje potřebují pro získání určité informace.

Problém slohově-komunikační: práce se zdroji informací a výběr vhodných zdrojů informací, srovnávání zdrojů; čtení, porozumění textu.

Problém jazykový: nářečí.

E

Jaké představy máte spojeny s Velikonocemi? Jak může pojmenování Velikonoce souviset se svátkem samým? Kdy se Velikonoce slaví? Které velikonoční symboly znáte? Jak se udržují velikonoční zvyky a tradice? Které dodržujete vy doma? Co z těchto oslav je součástí náboženských zvyklostí a co je součástí lidových tradic?

U

Po úvodní diskusi žákům nabídneme následující tabulku. Jejich úkolem je přečíst si jednotlivá tvrzení a do sloupce *Myslím si* na základě svých domněnek či dosavadních vědomostí odhadnout, zda jsou tvrzení pravdivá, či nikoliv. Žáci pracují ve skupinách.

Je to pravda?	Myslím si, že...	Vím, že...	Jak to je?	Zdroj informací
Zvyk barvit vejčíka na červeno sahá až do starověkého Egypta.				
Židé na Velikonoce nepojídali beránka, protože je neosvobodil z Egypta.				
Vejce je symbol nového života.				
Na východní Moravě se pro pomlázku (tj. svazek spletených prutů) užívá název „pomlázka“.				



Vyfukovaným vajíčkům se říká „pukance“.				
Zajíček je symbolem Velikonoc, protože je maličký.				
Naklíčený velikonoční hrách se nazývá „pučálka“.				
Jidáš zradil Ježíše, aby mohl vládnout.				
Jidáš je pečivo z kynutého těsta. Peče se na Zelený čtvrtek.				
Mazanec je název pro vánočku.				
Mazanec je symbol slunce a zadělává se na Bílou neděli.				
Na Zelený čtvrtek odlétají zvony do Říma a zvoní se na všechny zvony v kostele.				
K zmrtvýchvstání Ježíše Krista došlo třetí den po ukřižování.				
Na Velikonoční pondělí ženy šlehají muže, aby byly zdravé.				

Projdeme jednotlivá tvrzení a evokujeme odpovědi žáků, sbíráme jejich názory, příp. také jednotlivé argumenty, pokud některý z žáků odpověď zná. *Odkud to víš? Kde jsi o tom četl/slyšel?* Cílem je zjistit zdroje informací.



Vaším úkolem teď bude najít fakta, čímž se z úrovně Myslím si, že... přesuneme do úrovně Víím, že... Které zdroje můžeme využít? Předpokládáme práci nejen s encyklopediemi pro děti a mládež, příp. s jinou odbornou literaturou, ale také s internetovými zdroji (na počítači i na mobilních zařízeních), slovníky aj.

Poskytneme žákům dostatečný čas na práci ve skupině. Nejenže mají najít údaje a zapsat si je do tabulky (sloupec *Jak to je?*), ale vždy také mají uvést zdroj informací. Tím vedeme žáky k práci se zdroji, vyhodnocování zdrojů a především k potřebě být si vědom toho, odkud informace čerpám. Zároveň je vedeme k uvědomění si, že mobilní zařízení nejsou jen pro komunikaci na sociálních sítích nebo k hraní her, resp. k zábavě, ale že mohou sloužit také k poučení.

Jako rozšiřující úkoly pak mohou žáci hledat názvy dnů v pašijovém týdnu, různé jiné zajímavosti o Velikonocích, o jejich oslavách u nás nebo v zahraničí atd.

Obzvláště zajímavý je přesah do dialektologie. Pracujeme s *Českým jazykovým atlasem* (také dostupný online), žáci mají za úkol najít v něm, jak se v různých částech ČR říká pomlázce, Velikonocům a jiným prvkům spojeným s Velikonocemi. Zavádíme pojem *nářečí* a osvětlujeme dialektologickou situaci v ČR (nářeční a nadnářeční oblasti).

R

V reflexi procházíme úvodní tabulku, porovnáváme nejen odpovědi na otázky (sloupec *Jak to je?*), ale také jak se proměnilo uvažování a poznání žáků (rozdíl mezi *Myslím si, že...* a *Vím, že...*), diskutujeme. Následující podstatnou součástí této fáze je také reflexe použitých zdrojů. *Proč je důležité ověřovat si zdroje?*

Rovněž můžeme dále rozvíjet téma dodržování velikonočních tradic, tradice v různých částech ČR a proměny oslav v běhu času.

Rozvoj dovednosti výběru zdrojů by se měl prolínat výukou českého jazyka ve všech ročnících základní i střední školy.



Rozhovor s youtuberem

Cíl: Žák pozná funkci příslovečného určení místa, času a způsobu ve větě. Žák si uvědomuje stylovou platnost jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci.

Problém slohově-komunikační: využití jazykových prostředků v rozhovoru dle komunikační situace a komunikačního záměru; funkce příslovečných určení ve větě.

Problém jazykový: příslovečné určení místa, času a způsobu, syntaktická utvářenost věty, vztahy mezi větnými členy a vedlejšími větami; propojení morfologie a syntaxe: slovní druhy a větné členy.

Celý postup pracuje s tradičním obsahem školní výuky češtiny – větný člen příslovečné určení (místa, času a způsobu), přitom ho ale funkcionalizuje (nejde nám pouze o identifikaci příslovečných určení ve větě). Vychází z toho, že žáci daná příslovečná určení každodenně používají ve své vlastní komunikaci už od předškolního věku. Používá aktuální komunikační kontext žáků, aktuální způsoby vyjádření.

E

Žáky motivujeme tématem youtuberů, evokujeme jejich představy a zkušenosti s tématem spojené: *Kdo jsou to youtuberi? Znáte nějaké? Co dělají? Máte nějakého oblíbeného youtubera? Čím se zabývá? Proč ho máte rádi?* atd. Ev. *Proč youtubery nesledujete?*

Znáte youtubera Jirku Krále? Tvoří ještě nyní? Líbí se vám jeho videa? Proč ano? Proč ne?

Můžeme využít některých ukázek videí Jirky Krále dostupných na Youtube.

U

Pracujeme s úryvkem z rozhovoru s Jirkou Králem, podtržených slov či vět si žáci zatím nevšímají:

Rozhovor s youtuberem Králem: Na Facebooku jsem měl víc fanoušků než Nova

Jak jste se stal youtuberem?

Za youtubera se považuju až od chvíle, kdy jsem se natáčením videí začal živit. Opustil jsem svoji práci a začal se věnovat jenom YouTube.

Proč a kdy jste na YouTube natočil první video?

Když jsem opustil reality show Farma (soutěžící musí hospodařit na opuštěném místě bez elektřiny a moderní techniky, show běžela na TV Nova v roce 2012, pozn. red.) a nějakým způsobem jsem musel svým fanouškům, které jsem měl na Facebooku, vysvětlit, proč mě



potkávají na ulici, když jsem ještě vidět v televizi. Protože se tomu děsně divili a ptali se, jak je to možný.

To jich bylo tolik?

V té době to byla jedna z největších facebookových stránek. Měl jsem tam asi osmnáct tisíc lidí, a když Farma skončila, rychle vzrostl jejich počet během jediného měsíce. Až na padesát tisíc. Vlastně jsem měl tehdy víc fanoušků než samotná televize Nova, což bylo vtipný, protože mi pak psali, jestli bych jim tam mohl sdílet nějaký články.

Na Farmě jste ale přístup k internetu neměli. Jak jste s fanoušky komunikoval?

Profil jsem dal na starost staršímu bráchovi a poprosil ho, jestli by tam mohl denně něco postnout. A ukázalo se, že to byl skvělejší nápad, protože tam lidi fakt chodili.

Takže youtubera z vás udělala televizní reality show?

To ne. Ale na to konto jsem začal natáčet. Asi tři videa, která se ovšem nechytla. Protože lidi, kteří chodili na YouTube, nesledovali Farmu a tahle videa je nezajímala. No a pak jsem brouzдал po YouTube a objevil tam svět youtuberů. Říkal jsem si: Co je to za blbost? Jak se někdo může dívat na někoho, kdo hraje počítačový hry, když si je může zahrát sám? Vždyť je to úplná kravina!

Začínalo už vaše první video typickým pozdravem „ahojda“?

Ne, to jsem začal používat asi až od druhého hráčského videa.

https://www.expres.cz/celebrity/velky-rozhovor-s-youtuberem-jirkou-kralem-na-facebooku-se-mel-vic-fanousku-nez-nova.A160429_120641_dx-celebrity_bpet; cit. 28. 1. 2020; upraveno.

Nejprve sledujeme obecné porozumění textu: *Jaké informace jste o Jirkovi získali? Jak souvisí titulek s obsahem článku? Jak souvisí vývoj Jirkovy youtuberské kariéry s jeho účinkováním v televizní reality show Farma?* atd.

Reflektujeme rovněž účel rozhovoru, cílovou skupinu, zdroj: *Kdo je asi očekávaným čtenářem rozhovoru? S kým Jirka prostřednictvím tohoto rozhovoru komunikuje? Kdo tento rozhovor bude nejspíš číst? Jaký druh média je expres.cz? Lze dohledat, kdo ho vlastní?*

Nabízí se úkol, aby žáci toto ověřili přímo v online prostředí a dané médium zhodnotili, a to nejen z hlediska komunikační situace a komunikačních záměrů tvůrců daného média, ale také z hlediska jazykových prostředků. Už na 2. stupni ZŠ vedeme žáky k ověřování vlastníka média, resp. jeho dohledatelnosti (to, jaký vliv vše může mít na obsah produktů daného média, je téma pro samostatné lekce). Můžeme zavést dichotomii *bulvár vs. seriózní média* (byť si uvědomujeme, že hranice je v současném mediálním prostoru značně rozostřená). *Jaké jazykové prostředky bulvár používá?* Toto lze vyvodit již ze zběžného prozkoumání aktuální stránky Expresu (bulvár vs. seriózní média je jinak ale téma pro samostatnou lekci).

Následně přecházíme k jazykové reflexi:

Jak byste zhodnotili způsob, kterým se Jirka vyjadřuje? Můžeme v rozhovoru najít prvky nespisovné češtiny? Je v pořádku, když užívá např. jak je to možný, což bylo vtipný, sdílet



nějaký články, brácha, skvělý nápad, kravina? *Čím je dáno, že je to v tomto případě vhodné? Bylo by vhodné, aby se takto vyjadřoval v seriózním médiu? Měl by nějak přizpůsobit způsob svého vyjadřování tomu, pro koho je jeho vyjádření určeno? Co kdyby hovořil ke skupině ve věku vašich rodičů nebo prarodičů? Vedeme žáky k tomu, že použití nespisovné češtiny je v tomto případě zcela namístě – jde o rozhovor pro bulvární médium, jeho očekávaným příjemcem jsou nejspíše Jirkovi vrstevníci, příp. mladší publikum. Můžeme se ale také ptát, jaké pocity v žácích toto vyjadřování vzbuzuje, zda je jim příjemné, zda ho považují za kultivované apod. Pokud by Jirka hovořil v seriózním médiu a/nebo pro starší publikum, určitě by měl svůj kód dané komunikační situaci přizpůsobit. Pracujeme s pojmy jako *komunikační situace* (akcent na komunikačního partnera, resp. očekávaného příjemce sdělení – součást komunikační situace), *vhodnost a přiměřenost* komunikační situaci apod.*

Soustředíme se na morfologii a slovní zásobu z hlediska stylového hodnocení: *v které oblasti ČR se říká „jak je to možný, což bylo vtipný, sdílet nějaký články, skvělý nápad?“ Jak se tomuto útvaru užívanému v poměrně značné části Čech říká? Zavádíme pojem *obecná čeština* (jako označení nadnářečního útvaru užívaného na značné části území Čech). Jak bychom mohli hodnotit slova jako „brácha“ nebo „kravina“? Jak se odlišuje slovo *brácha* od slova *bratr*? Lze nějak jinak pojmenovat něco, co je „kravina“? V čem se odlišuje slovo *kravina* od slova *blbost/pitomost/hloupost/nesmysl/hovadina/konina* atd.? Zajímá nás, jak o daném jevu uvažují žáci, jak dané jazykové prostředky reflektují, jak o nich smýšlejí. Jejich vlastní uvažování je totiž nejcennější – a zároveň zjišťujeme, do jaké míry na něm lze stavět. Stylové rozdíly žáci zcela jistě postihnou, vlastními slovy stylové příznaky vysvětlí. Učitel následně evokované poznání systemizuje a pojem završuje termínem: zavádíme termíny *stylový/slohový příznak*, resp. slovo je *slohově příznakové* (jako opozitum ke slovu *slohově bezpříznakovému/neutrálnímu*). *Rozlišíme-li slovní zásobu příznakovou a neutrální, v kterých komunikačních situacích by je měl Jirka Král (a my všichni) používat? Žáci uvádějí příklady.**

Jsou v textu nějaká přejetá slova? Jaký je jejich význam?

Následně přecházíme k podtrženým slovům v textu. Pokuste se podtržené části rozlišit do tří skupin podle významu. *Podle čeho jste je rozdělili?* Dělidla mohou být různá, ale žáci zcela jistě přijdou na to, že některé části označují místo, jiné čas, jiné způsob (byť zatím možná s jiným označením – i to je ale velmi cenné). *Kdybychom se chtěli na tyto větné členy nějak zeptat, která by to byla otázka?* Tradiční otázku *kde?* pro příslovečné určení místa žáci sami obohatí o *kam?* nebo *odkud?* atd. – zavádíme otázky pro příslovečné určení místa, času a způsobu a termíny *příslovečné určení místa, času a způsobu*. (*Těmto větným členům říkáme příslovečné určení místa, času a způsobu*. – jde ale o završení pojmu, nikoliv cíl výuky!). Dále sledujeme souvislost příslovečného členu s členem dominujícím: hledáme skladební dvojice. *Spojte příslovečná určení se členy, které rozvíjejí. Kterým slovním druhem jsou vyjádřeny?* Vedeme žáky k tomu, že příslovečná určení zde rozvíjejí slovesa



(pro expozici zatím dostačuje, v budoucnu dodáme přídavná jména a příslovce). *Kterým slovním druhem jsou tady příslovečná určení vyjádřena?* (příslovce a podstatná jména). Propojujeme morfologii se syntaxí.

Upozorňujeme, že otázková metoda nemůže být jediným kritériem pro identifikaci větných členů. Rozhodující je vždy vztah mezi dominujícím a dominovaným členem, funkce a význam daných větných členů ve větě, slovní druhy, jimiž jsou jednotlivé větné členy vyjádřeny atd. Otázková metoda (*Jak byste se na daný výraz zeptali?*) je pouze pomocná. Nerespektujeme-li tuto zásadu, lehce se stane, že žáci zaměňují např. předmět a příslovečné určení (pod vlivem otázkové metody – viz příklady v uvedeném textu), načež se někteří učitelé uchylují k nevhodným poučkám, jako např. že příslovečné určení má vždy přednost před předmětem nebo že otázka na příslovečné určení má vždy přednost před pádovou otázkou. Takové poučky však nemají lingvistické ani didaktické opodstatnění, jejich osvojování žáky nijak nekorresponduje se skutečnými cíli výuky češtiny a nijak nerozvíjí myšlení žáků ani jejich komunikační kompetenci. Nejdůležitější není určení samo, ale cesta, která k němu vede (Čechová & Styblík, 1998).

R

Ve fázi reflexe shrnujeme nejen potřebu přepínání kódu vzhledem ke komunikační situaci a potřebu hodnocení vhodnosti užívaných jazykových prostředků, ale také základní pojmosloví vyučovací jednotky: spisovná vs. nespisovná čeština (obecná čeština, nářečí) a jejich funkce v komunikaci a vhodnost či nevhodnost v užití, neutrálnost a příznakovost slovní zásoby, příslovečné určení místa, času a způsobu a jejich funkce (sémantika) a vztahy k ostatním větným členům (syntax).

Postup ukazuje, jak lze integrovat slohově-komunikační a jazykovou výchovu v jeden celek: komunikát, který používáme k výuce, obsahuje nejen jazykový jev, na nějž cílíme, ale obsahuje také aspekty stylové a komunikační. Ty je jednoznačně nutno rozvíjet, pokud je naším záměrem z žáků vypěstovat vědomě komunikující, kultivované uživatele jazyka.



Marsotřesení

Cíl: Žák v textu najde složeniny a zkratková slova, objasní jejich vznik (formu) a význam, skládání a zkracování zařadí k slovotvorným způsobům v češtině (k odvozování); posoudí možnosti užívání zkratek v textu.

Problém slohově-komunikační: funkce a význam složenin a zkratek v komunikaci; vhodnost užití zkratek vzhledem k adresátovi komunikátu.

Problém jazykový: pochopení slovotvorných způsobů skládání a zkracování; sémantika výrazu.

E

Vzhledem k tomu, že text, který je užit ve výuce, se týká planety Mars, jako motivační část k vybranému textu mohou posloužit dosavadní znalosti žáků na téma Mars. *Co víte o planetě Mars? Může být na Marsu život? Můžeme na Mars cestovat?* atd.; nabízí se propojení s učivem zeměpisu nebo fyziky.

U

Dále pracujeme s autentickým textem z médií:

Sonda na rudé planetě poprvé zaznamenala marsotřesení

Seizmograf na marsovské sondě InSight zaznamenal první otřesy, které podle vědců pocházejí z nitra planety. O takzvaném marsotřesení, období zemětřesení, se dosud jen spekulovalo. Objev oznámilo v úterý francouzské Národní středisko pro výzkum vesmíru (CNES), které přístroj SEIS na měření seizmických vln vyrobilo a spravuje.

Přístroj zaznamenal zatím čtyři otřesy. Ten hlavní, o kterém francouzský tým tvrdí, že to bylo marsotřesení, se stal 6. dubna. Středisko poznamenalo, že otřesy zachytily oba senzory na SEIS – francouzský vysokofrekvenční a britský nízkofrekvenční.

<https://www.novinky.cz/veda-skoly/503138-sonda-na-rude-planete-poprve-zaznamenala-marsotreseni.html>;
[cit. 25. 11. 2019]

Nejprve ověříme celkové porozumění textu: *O čem text je? Co se z textu dozvídáme? Co je to seizmograf? Který slovník bychom použili k nalezení významu? Hledáme význam v SSČ, ve slovníku cizích slov, v Internetové jazykové příručce. Vyhledejte na internetu, co to jsou vysokofrekvenční a nízkofrekvenční senzory. Které zdroje jste použili?*



Žáky neustále vedeme k užívání vhodných zdrojů informací. Např. Wikipedii lze doporučit k prvotní orientaci, avšak vždy je vhodné si informaci ověřit – na to je třeba poukázat.

V té souvislosti rovněž upozorňujeme na nevhodnost webů jako pravidla.cz a mnohých jiných, které se ve škole používají k procvičování učiva – jsou v nich chyby nejen oborové, ale také didaktické.

Poté přistupujeme ke konkrétnější reflexi. *Je text jednoduchý na porozumění? Je čtenářsky komfortní? Čím je to dáno? Žáci jistě přijdou na to, že text není zcela jednoduchý, protože obsahuje řadu neznámých slov a zkratek.*

Která slova vás zaujala? Proč? Zcela jistě některý z žáků navrhne slovo marsotřesení. V čem je toto slovo zajímavé? Je obvyklé? Jak je možné, že mu rozumíme, ačkoliv ho zřejmě slyšíme poprvé? Jak bylo utvořeno? Zavádíme pojem skládání, příp. navazujeme na jeho znalost z minulých ročníků. Jak v tomto textu funguje? Jde o univerzální pojmenování, které je možné užít v kterémkoliv textu? Bylo by možné ho užít např. v odborné sféře, v odborných textech? Proč ne? Vedeme žáky k tomu, že v publicistice je toto označení možné, ba dokonce žádoucí, a to z důvodu potřeby zaujmout čtenáře. Zavádíme pojem aktualizace v publicistice, slovo marsotřesení užíváme jako příklad.

Další, na co zcela jistě některý z žáků upozorní, jsou použité zkratky. *S pomocí internetu vysvětlete, co tyto zkratky znamenají. Jak jsou tyto zkratky utvořeny? Zavádíme označení iniciálová zkratka. Proč autor používá zkratky? A je to v tomto textu vhodné? Vedeme žáky k tomu, že zkratka sice zhušťuje text, ale zároveň znesnadňuje jeho porozumění, pokud čtenář zkratky nezná. Pak je nutno zkratku vysvětlit – jak se to v textu v jednom případě děje. Co autor v textu dělá, aby i běžný čtenář zkratce porozuměl? Zavádíme pojem zkracování.*

Proč je v textu pro planetu Mars použito označení rudá planeta? Jak toto pojmenování vzniklo? Jaká je funkce tohoto označení? Čím se liší označení rudá planeta od označení Mars? Kde by bylo vhodné/možné je užít? Je možné je kdykoliv jen tak zaměnit? Žáky vedeme jednak k pochopení procesu přenášení pojmenování, jednak poznání stylové platnosti jednotlivých pojmenování – Mars jako odborné pojmenování, rudá planeta jako pojmenování obrazné (neoficiální), byť založené na určité podobnosti (srov. modrá planeta jako označení pro Zemi).



R

Shrnujeme: *Jakou roli hrají v textu složeniny a zkratky? K čemu v textu slouží?* Žáky vedeme k samostatné úvaze o funkci složenin a zkratk v textu, o možnostech a limitech jejich užívání.

Aplikace:

Varianta 1

Představte si, že paní uklízečka našla v lavici jedné školní třídy následující zprávu:

Píše se ze zemáku?

NJN.

OMG.

Jsem dutej.

I2.

Ani já, ani ona jsme zprávě nerozuměly. Pokuste se nám zprávu přepsat tak, abychom jí rozuměli všichni.

Využíváme běžně užívaného jazyka mezi teenagery, převádíme jazykové jevy na jejich vlastní komunikační praxi a životní kontext.

Jak se odlišuje zpráva původní od té, kterou jste nově vytvořili jako srozumitelný přepis? Všimáme si vyšší srozumitelnosti a zřejmě také vynechání anglicismů.

Které úskalí zkracování se v původním textu projevuje? (nesrozumitelnost pro toho, kdo dané zkratky neovládá) Vedeme žáky k poznání, že zkratky sice za určitých okolností zrychlují komunikaci, ale zároveň můžou komplikovat porozumění.

Varianta 2

Představte si situaci, že zkratky, které mají v jazyce svůj význam jasně ustálený, by mohly získat jiný význam. Zkuste vymyslet jaký a napište krátký text (příp. několik krátkých textů), ve kterém je využijete.

Př. ČR – čistič rukou – nad zásobníkem s mýdlem na veřejné toaletě

ČR, OSN, SMS, KB, ZŠ, GPS

Bylo by možné zkratky takto libovolně užívat? Je možné, aby ustálené zkratky měnily význam? Vedeme žáky k poznání, že zkratky musí být jednoznačné a jejich význam nelze jen tak libovolně měnit. Jako příklad zkratky, která by mohla vést k omylu, je např. právě zkratka ČR – Česká republika × ČRo – Český rozhlas. Bez ustálené formy a přesně vymezeného významu zkratky porozumění brání (rovněž rozlišujeme různé typy zkratk: zkratky iniciálové – ČR, EU, USA; tři



způsoby tvorby zkratk z malých písmen – ze začátku slova (str. či s., p.) nebo začátků slov (tzv., apod., např.), z výrazných hlásek (písmen) slova (pplk., rkp.) a stažením, komprimováním slova (pí, fa).

Vždy požadujeme užití, a to nejlépe v textu, nikoliv jen v izolovaných příkladech. Jednak se tím přesvědčujeme, jestli u žáků dochází k opravdovému porozumění, jednak je vedeme k praktickému využívání znalostí.

Varianta 3

Cíl obdobný jako u varianty 2: Vytvořte dvojice, případně trojice, vymyslete vlastní zkratky, které využijete v dialogu se spolužákem (např. OCV – odpovídej celou větou, NNO – nejdu na oběd).

Reflexe dialogu: *Rozuměli jste si? Víme, o čem se dvojice bavily?* Opět: neznáme-li význam zkratk, nerozumíme si.

Varianta 4

Dvojcím rozdáme publicistický text, jejich úkolem je vyhledat zkratky či složeniny a sledovat jejich funkci v textu.



Počítačové hry: fakta vs. názory

Cíl: Žák vhodně vyhodnocuje informace, cílevědomě s nimi pracuje, na základě získaných informací smysluplně argumentuje, diskutuje, odhaluje manipulaci s fakty (vše v základu, na úrovni nácviku).

Problém slohově-komunikační: komunikačně sdělné vyjádření názoru; subjektivita × objektivita tvrzení – fakt × názor; základy diskuze, vhodná argumentace; vhodnost užití expresivních a neutrálních prostředků.

Problém jazykový: jazykové prostředky diskuze, argumentace, manipulace.

E

V úvodu diskutujeme o počítačových hrách. *Hrajete počítačové hry? Jaké hry hrajete? Jak často hrajete? Co vám hraní počítačových her přináší?* apod. Můžeme sestavit žebříček oblíbených počítačových her ve třídě. *Často se diskutuje o tom, že počítačové hry vedou k větší agresi dětí a mládeže. Souhlasíte s tím? Cítíte to taky tak?*

K představení komunikačního a jazykového učiva využíváme tématu, které je pro danou věkovou skupinu blízké a atraktivní. Zároveň navozujeme situaci otevřenou k diskuzi.

U

Následně žákům poskytneme úryvek z autentického textu, který se k tématu počítačových her váže:

Vliv počítačových her na agresivitu dětí

Dospívající syn známých po celou dobu naší návštěvy u nich neodtrhl oči od počítačových her. Nedalo mi to a nakoukla jsem mu přes rameno. V šílené rychlosti řídil auto, porážel lidi, stromy, auta. Policajti ho pronásledovali – honička jak v gangsterce. Kluk vzrušením ani nedýchal.

„To se musíš pokaždé chovat jako gauner?“

„Nemusím. Taky můžu jet slušně.“

„Tak proč tak nejedeš?“

„Protože to je hrozná nuda. Policajti si mne ani nevšimnou.“ Najednou vykřikl: „Jé, já se utopil!“

„Jak ses utopil?“ nechápu.

„Spadl jsem s autem do řeky a to je konec hry.“

„A proč jsi do ní spadl?“

„Protože jsem na diskotéce vypil hodně piv.“



„A proč ses napil, když řídíš?“

„Protože jsem měl peníze, které jsem musel utratit.“

„A to jsi je nemohl utratit někde jinde?“

„Mohl. V supermarketu. Ale mě nakupování nebaví...“

A tak naše děti v počítačových hrách, napohled neškodných, zabíjejí po tuctech svoje protivníky, další a další vzápětí přibývají. Prožitky z těchto her se našim potomkům ukládají do podvědomí, a když v opravdovém životě nastane obdobná situace, zachovají se jako ve hře.

<https://babinet.cz/clanek-2525-vliv-pocitacovych-her-na-agresivitu-deti.html>; cit. 3. 2. 2020; upraveno.

Byli jste někdy svědkem obdobné situace? Souhlasíte s tvrzením autorky, že když v opravdovém životě nastane obdobná situace, zachovají se hráči počítačových her stejně jako ve hře?

Všimněte si, jak autorka využívá emotivně zabarvené konverzace ke své argumentaci.

Jaký je komunikační záměr autorky? Je text objektivní, nebo subjektivní? Jak na vás text působí? Je tvrzení na konci faktem, nebo názorem? Na základě čeho autorka uvádí tvrzení na konci? Vedeme žáky k tomu, že text je založen pouze na domněnce, na názoru autorky, aniž by bylo opřeno o jakákoliv fakta. K tomu, abychom mohli něco tvrdit, je třeba mít argumentaci podloženou nějakými konkrétními údaji, jinak lze dané tvrzení považovat za zavádějící, nebo dokonce až manipulativní.

Jak bychom mohli zjistit, jestli počítačové hry skutečně přispívají k vyšší agresivitě dětí a mladistvých? Žáky vedeme k tomu, že potřebují ve vhodných zdrojích najít konkrétní argumenty, které se k problému vážou. V úvodní fázi můžeme žákům zdroje poskytnout sami – vybíráme ze zdrojů tištěných, audiovizuálních i elektronických – v pokročilejší fázi můžeme výběr ponechat na žácích, samozřejmě předpokládáme přístup k internetu. Práce se zdroji sleduje dvě linie: jednak výběr relevantních a důvěryhodných zdrojů, jednak práci i s nelineárními texty a porozumění jim, protože řada informací se vyskytuje v různých tabulkách, schématech, grafech apod. Žáci tak pro argumentaci mohou využít některé informace např. z následujících zdrojů (samozřejmě ale vybíráme další vhodné zdroje):

Počet trestných činů spáchaných dětmi a mladistvými

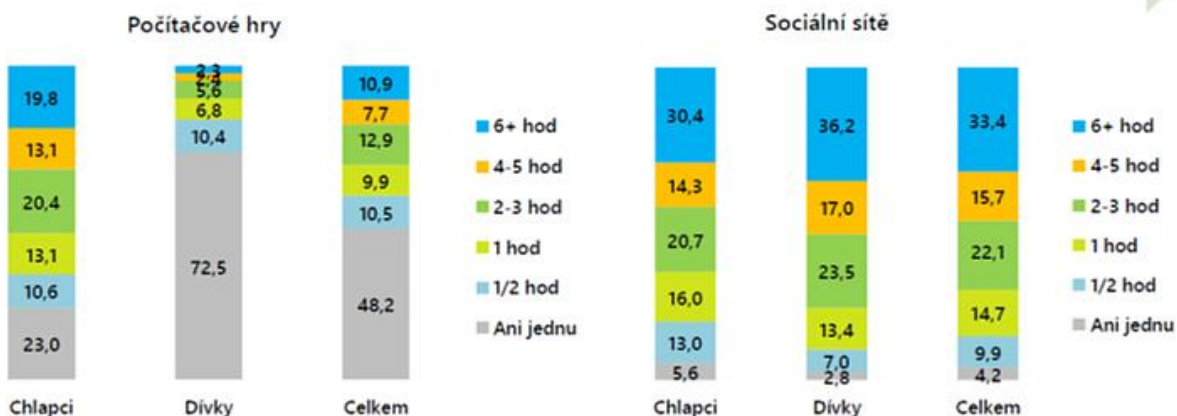
	1998	1999	2000	2002	2004	2007	2012	2017
Děti do 15 let	11 999	12 464	10 216	5 541	3 319	2 710	1 463	1 273
Mladiství	16 730	14 920	13 507	10 901	7 886	8 079	4 713	2 140

Zdroj: www.mvcr.cz >soubor >tabulkova-a-graficka-cast-pdf; cit. 3. 2. 2020.

Hraní počítačových her a čas trávený na sociálních sítích

21,6 % (téměř) denně hraje počítačové hry

78,3 % (téměř) denně na sociálních sítích



ESPAD 2016: Internet, počítačové hry, sociální sítě

2015

86,8 % denně surfuje na internetu

41,5 % tráví denně na internetu 4+ hodin

21,6 % (téměř) denně hraje počítačové hry

78,3 % (téměř) denně na sociálních sítích

2016

87,5 %

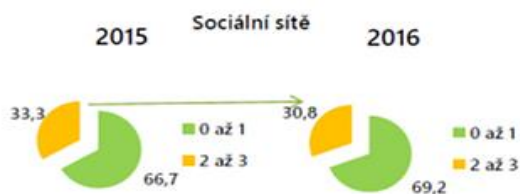
46,7 %

2+ více hodin denně počítačové hry 31,4 % → 32,2 %

sociální sítě 71,2 % → 63,8 %

Vnímání problémů v souvislosti s trávením času hraním počítačových her a trávením času na online sociálních sítích, v %

? možná jsou „in“ jiné sociální sítě, než na jaké jsme se v dotazníku ptali...



Zdroj: Chomynová, P. (2018). Děti a závislosti v ČR: výsledky školních studií. Praha: Národní monitorovací středisko pro drogy a závislost. Dostupné online <https://www.mvcr.cz/webpm/soubor/deti-a-zavislosti-v-cr-vysledky-skolnich-studii-pdf.aspx>; cit. 22. 3. 2020.



Napiš, jaké hry hraješ nejčastěji

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Akční	157	53,2
Ostatní	99	33,6
Simulace	97	32,9
Logické	84	28,5
Sportovní/Závodní	76	25,8
RPG	65	22

Basler, J. (2015). *Počítačové hry a jejich působení na žáky základní školy. Nepublikovaná bakalářská práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.*

Je také možné pracovat metodou stěn – na stěny umístíme materiály, které prezentují konkrétní argumenty a určitá stanoviska k problému (v případě zde uvedeného tématu např. na jednu stěnu materiály, které nedokazují, že agresivita souvisí s hraním her, na stěnu druhou materiály, které nabízejí možnost, že hraní her chování jedinců ovlivňuje negativně). Žáci na základě prezentovaných materiálů nejenže zpracovávají téma, ale zároveň formují svoje vlastní stanovisko k problému. Zároveň je vedeme k tomu, že stanovisko musejí podpořit konkrétními argumenty. Následně dojde k prezentaci obou názorů.

Je ale třeba se vyhnout k příliš zjednodušené interpretaci dat – např. vyvozovat korelaci mezi množstvím času stráveným na internetu a počtem trestných činů by bylo zavádějící, protože jsou zcela opomíjeny další možné faktory. Proto je třeba žáky vést k práci s dostatečným množstvím relevantních zdrojů a jejich adekvátní interpretaci.



R

Ve fázi reflexe sledujeme dvě hlavní linie:

- a) Rozdíl mezi subjektivním a objektivním stanoviskem, mezi názorem a faktem. Srovnáním materiálů, s nimiž se v lekci pracuje v první a ve druhé fázi, lze k tomuto poznání dospět. Vedeme žáky k tomu, že k zaujetí určitého stanoviska nestačí pouze subjektivní dojmy, ale je třeba hledat relevantní objektivní informace.
- b) Odlišování kvality a relevance zdrojů, potřeba vybírat vhodné zdroje. Je namístě upozornit na zdroje irelevantní, podvodné, poskytující zkreslené či zcela nepravdivé informace. Tím vedeme žáky již na základní škole k tomu, že existuje fenomén dezinformací, hoaxů, poplašných či zcela falešných zpráv a že je zcela nezbytné vždy si informace ověřovat.

Aplikaci poznání můžeme zajistit buď ve formě diskuze, na kterou se žáci dopředu připraví a během níž prezentují svá stanoviska podložená konkrétními argumenty, anebo formou psaní, kdy mají za úkol napsat text argumentačního charakteru, příp. k vybraným subjektivním sdělením hledat objektivní informace, ověřovat je a subjektivní sdělení rozporovat, nebo jejich tvrzení naopak zesilovat apod.

Téma práce se zdroji, vyhledávání relevantních zdrojů, odmítání dezinformací a dovednost argumentace považujeme z hlediska každodenních (nejen komunikačních) potřeb žáků za stěžejní.



3. STŘEDNÍ ŠKOLA

Portrét: od viděného ke slovům

Cíl: Žák charakterizuje člověka na základě vcítění se do něj a do jeho příběhu.

Problém slohově-komunikační: převedení viděného do slov – vztah zrakového vjemu a slovního vyjádření; charakteristika postavy na základě vcítění se do druhého člověka; příběh každého z nás, empatie; asociace.

Problém jazykový: přesnost pojmenování, synonymie (ne jen lexikální), možnosti vyjádření téhož různými způsoby; denotace a konotace, metafora.

E

Na plátno promítneme dobře vybraný portrét z <http://humansofprague.ihned.cz/>. Text, který je k portrétu napsaný, zůstane zatím skrytý.

24. 7. 2016



<http://humansofprague.ihned.cz/archiv/date/2016/07/>; cit. 2. 3. 2020.



Portrét necháme několik minut beze slov komunikovat s žáky, resp. žáky necháme komunikovat s portrétem.

U

Následuje řízená diskuze, během níž žáci asociují cokoli, co je při komunikaci s portrétem napadne. Navedeme je na to, že se nemusí jednat jen o vlastnosti, ale i o pocit, melodii, mikropříběh z vlastního života. Asociace průběžně zapisujeme na tabuli.

Následně klademe otázku: *Představte si, že tato žena/muž něco symbolizuje. Například stáří. Zkuste stáří blíže specifikovat. Jaké je?* Odpovědi opět zapisujeme na tabuli. Asociace následně shrneme. Zhodnotíme je po stránce obsahové i po stránce jazykové. *Jaký člověk se nám zrodil?* Přemýšlíme nad tím, jak velmi odlišně můžeme vnímat jednoho a téhož člověka. Využijeme přesahu do psychologie, konkrétně připomeneme principy a chyby sociálního vnímání. Po jazykové stránce pozorujeme, čím (kterými slovními druhy – a větnými členy) jsme své asociace nejčastěji vytvářeli. Vnímáme rozdíl mezi vyjádřením neutrálním a básnickým: vytvoříme sloupec asociací neutrálních, k němu vytvoříme metaforická synonyma. Pozorujeme, jak se dvojice zobrazí v našem vnímání: přemýšlíme, jaké výhody má vnímat charakteristiku využívající emocionálně a stylově neutrální jazykové prostředky, jaké, používá-li metafory.

Odkryjeme příběh k portrétu:

„V devětatřicátém začala válka a zanedlouho si Němci a Sověti rozdělili Polsko. My bydleli v polské části Volyně, v obci, kam najednou přijeli sovětsí vojáci a zavedli nesmírný teror. Povinné kolchozy, deportace na Sibiř. Tajemník, který tomu všemu velel, chodil každý den po domcích a jako dráb honil lidi do práce. Mně se tehdy narodila sestra a on jednoho dne přišel, jak to, že maminka nepracuje. Tatínek mu řekl: ‚Přeci vidíte, že je těsně po porodu.‘ Asi mu to ale řekl příliš vzdorně, protože tím jsme se dostali na černou listinu. To znamenalo, že jsme byli v pořadníku na odvoz na Sibiř. Což se nedělalo veřejně, ale v noci. To jste se ráno probudili a zjistili, že nemáte sousedy. Nejdřív odvezli ty bohaté. Když jsme se od českého starosty dozvěděli, že jsme na té listině, tak jsme přestali spávat doma. Nejdřív jsme spali na špejchaře, na sýpce. Jenomže to bylo moc blízko od domu, tam by nás našli. Pak jsme spali různě u přátel. Nechtěli jsme je ale vystavit nebezpečí, a tak když přišlo jaro, tak jsme spávali pod širákem. Takhle jsme to dělali každý večer, až do června, kdy přišli Němci. Což tedy bylo jako jít z deště pod okap.“

„Ale mně bylo okolo deseti let, takže já si hrála s kamarádkami a říkala si o té válce, že to tak prostě je. U nás v podstatě stála fronta, takže my jsme spali oblečení, pořád byli připraveni jít do krytu nebo utéct někam na samotu. Naše obec nakonec zažila čtyři německé nálety a po svém osvobození i jeden sovětský. Ten se prý stal omylem, ale byl nejničivější. Jednoho dne jsem pásala naši krávu, kterou jsem měla jako nejstarší ze tří dětí na starosti, okolo mě byly další děti a dobytek, když jsme najednou viděly, jak letí asi třicet letadel. Letěli nízko, ale měli sovětské hvězdy, a tak se nikdo neschoval. Obec byla v tu dobu už osvobozená, byli tam sovětsí vojáci. Ti se těm letadlům snažili



dát znamení, ale oni přesto začali střílet a bombardovat. A to byl nejhorší okamžik mého života – ležela jsem na zemi, rukama se křečovitě zarávala do trávy, nejradši bych se byla zahrabala do země. Děsný řev, kolem mě odlétávaly drny a já si říkala: „Jestli to přežiju, tak určitě už nebude ani maminka, ani sourozenci, nikdo, koho znám. Co si počnu?“ Nevím, jak dlouho to celé trvalo, ale když to skončilo, tak jsem si myslela, že kromě mě nezůstal na světě nikdo živý. Vstala jsem a tekly mi slzy. Zamířila jsem ke mlýnu, kde předtím byla maminka a ostatní. Měla jsem strach, vůbec se mi tam nechtělo, a tak jsem šla hodně pomalu. V tom jsem najednou uviděla, jak maminka běží svým směrem. Chytla mě, brečely jsme, málem mě umačkala. Obec byla srovnaná se zemí, nedalo se tam už žít, ale všichni jsme to přežili. Válku přežil, s těžkým zraněním, i tatínek, který bojoval v československé, Svobodově armádě. A přežila dokonce i ta naše kráva. Když jsme se po válce stěhovali do Čech, tak jsme si ji vzali s sebou.“

<http://humansofprague.ihned.cz/archiv/date/2016/07/>; [cit. 2. 3. 2020]

Srovnáme obsah textu s obsahem asociací. Srovnáme jazykovou formu: charakteristika zde probíhá prostřednictvím příběhu. Vyvozujeme pojmy: *charakteristika přímá, nepřímá, popis přímý, nepřímý*. Zdůrazňujeme význam asociace, metafor a možnosti a limity, vhodnost a nevhodnost neutrálního a básnického vyjádření. Vždy odkazujeme do konkrétních textů, žáci hledají užití jazykových prostředků ve vlastních textech.

R

Ve fázi reflexe si všímáme toho, jak probíhal proces vcítění se do druhého a převedení zrakového vjemu do slov, které jazykové prostředky žáci zvolili k vyjádření toho, co recipovali; reflektujeme především styl vyjádření, a to rovněž ve srovnání s tím, jaký příběh reálně za daným člověkem stojí. *V čem se můžou lišit naše dojmy od reálného stavu věcí?* Nabízí se přesah učiva základů společenských věd, především filozofie, psychologie a sociologie.

Aplikace: Každý z žáků pořídí fotografii jednoho ze spolužáků (tajné losování) a vyzpovídá ho tak, aby vznikl krátký mikropříběh po vzoru útvarů z uvedeného odkazu (česká verze <http://humansofprague.ihned.cz/>, původní projekt v angličtině: <https://www.humansofnewyork.com/>). Příští hodinu promítneme na plátno mikropříběh, aniž bychom uvedli jméno zobrazovaného, žáci na základě textu vytvoří asociace, následně odtajníme fotografii. Samozřejmě respektujeme, pokud někteří žáci své dílo s ostatními sdílet nechtějí.



Zamilovanost

Cíl: Žáci rozpoznají základní rozdíly mezi funkčním stylem odborným a uměleckým, postihnou jejich funkci.

Problém slohově-komunikační: odborný vs. umělecký funkční styl: např. obraznost, estetičnost, subjektivnost... × exaktnost, teoretičnost, objektivnost... vyjádření, jejich rozdílné funkce – vazba na komunikační záměr a komunikační situaci; možnosti jazyka k ztvárnění téhož.

Problém jazykový: metaforičnost × přesnost vyjádření, denotace a konotace; stylová platnost výrazu.

E

Hodinu začneme otázkami, které položíme namátkou několika žákům: *Jste zamilovaný? Cítili jste se někdy zamilovaní?* Předpokládáme jednoduché, spíše vyhýbavé odpovědi.

Na tabuli napíšeme slovo *zamilování* a vyzveme žáky, aby ho rozvinuli svou vlastní asociací.

U

Pustíme si část přednášky chemika Michaela Londesborougha (<https://slideslive.com/38901128/chemie-lasky>, konkrétně cca 35.–44. minutu), kde dr. Londesborough hovoří o tom, jak lze na zamilovanost pohlížet z perspektivy chemie. Londesborough je vědec britského původu žijící v České republice, pracovník v Ústavu anorganické chemie AV ČR, známý popularizátor vědy a spolupracovník mj. České televize – jeho přednášky jsou odborně fundované, ale přitom dostupné dětem i mládeži.

Londesborough vybranou přednášku doprovází četbou Shakespearova sonetu, kde téma, u akademika pojednané odborně, Shakespeare uchopuje básnickými jazykovými prostředky. Text sonetu rozdáme žákům a čteme ho společně s Londesboroughem.



27.

Když utmácen každodenní poutí
na lože složím údy zmožené,
mozek mi vše a nezná spočinutí,
na novou pouť se chystám vzrušeně.
V myšlenkách pak se k tobě ubírám,
a je to svatá pouť, jít za tebou,
znavené oči do tmy upírám
a jako slepý bloudím noční tmou.
Má duše má však pronikavý zrak
a tmou mne vede za tvým přeludem,
jenž jako šperk se rozzáří a pak
temnou tvář noci změní v krásný den.

Nepřeju tělu ani duši klid,
když ve dne v noci s tebou musím být.

(překlad M. Hilský)

(William Shakespeare - sonet 27 - překlad M. Hilský)

Pro přehlednost zde uvádíme také přepis Londesboroughovy volně pronášené přednášky (upraveno):

Aby DNA vyřešilo ten motivační problém, samozřejmě se obrátilo na chemii. Takže DNA hledalo v chemii nějaký „sex bomb“. A ten sex bomb je, když máme molekuly, které nám říkají: „Jo, je to dobrý nápad, výměna genetické informace.“ Tady je první vlna. To jsou hormony, testosteron – chlapi, především u nás testosteron, dámy, u vás především estrogen. Hormony, které vlastně nastartují takové ty pocity, že musíte mít zájem. Něco vidíte a: „Musím se podívat.“ Znáte to, dámy, když chodíte přes České Budějovice, krásný letní den, a pak je někde daleko pár fotonek, informací, kvůli kterým se otočíte – je to krásný chlap, který vypadá dobře, voní, usmívá se na vás, otočí se a má hezký tvar. A ta schopnost, že to bylo jenom málo informací a hned bum, ta soustředěnost, zrak se zužuje, prostě se soustředíte na ten předmět zájmu, váš srdeční tep se zvyšuje, možná máte i husí kůže nebo ty chlupy tady na zádech se postaví a v břiše máte takové ty, jak tomu říkáme, motýly. Znáte ten pocit. Jako motýlci v břiše, kteří tak prostě třepetají. A to je to, jak na vás působí tyto hormony. Řeknou vám, že máte dát pozor, že je tady něco, na co musíte dát pozor.

Podíváme se na jejich molekulární struktury, stavbu jejich atomů. Tady vidíme O, to je kyslík, H jako vodík, ty vrcholy tady, to jsou uhlík a vodík, ale to není podstatné. Podíváme se na jejich obecný tvar a vidíme, že jsou si velmi podobné. Mají velmi podobný tvar, i když jeden je ženský a druhý je mužský. Samozřejmě jsou tam rozdíly. Například tady, tady je alkoholová skupina, což asi přísluší nám chlapům, ale jinak jsou si velmi podobné a důvodem je, že tyto hormony, tyto molekuly, jejich biosyntézy, my je vyrábíme v sobě a naše tělo používá na tuto chemickou výrobu – jako výchozí látka se používá cholesterol. Takže když si příště budete chtít kousnout do mastné klobásy, po které vám tuk stéká po bradě, a budete si vyčítat, že budete tlustí, nebojte se, možná budete trochu tlustí, ale budete mít zdroj estrogenu, což znamená, že budete mít motivační schopnosti na tu výměnu genetických informací přece.



Ale pozor, mít zájem, to samozřejmě nestačí, aby došlo k té výměně genetických informací. Už jsem řešil, že je to intimní akt, takže mít zájem nestačí. To si pamatujete z dob, když jsme byli trochu mladší, když jsme chodili po školních diskotékách a chlapci byli na jedné straně místnosti, holky na druhé a padalo tam spousta vět typu: „On se ti líbí“, „Ona se ti líbí.“ Ale byl tam ten ostych, byla tam bariéra, překážka mezi tím, aby ten chlap šel a představil se a požádal o tanec a třeba nabídl společné posezení u vína. Je důležitá nějaká další motivace, která nám umožňuje tu intimní výměnu genetické informace. A to zvládneme jaksí další vlnou chemických molekul.

To jsou takzvané monoaminy. Například dopamin, určitě jste o něm slyšeli, fenylethylamin, ten je hodně v čokoládě, noradrenalin, serotonin. To jsou molekuly, které se vytvářejí přímo v mozku. A když se vytvářejí, tak mi řeknou: „Ano, Majkle (Michaeli), to je dobrý, ještě víc, Majkle, jdi, Majkle, jdi, určitě se jí líbíš, Majkle, neřekne ti ne, do toho, do toho, ano, ano, ano, ano“, jo? „Jdi do toho, dej mi ještě, mám to rád, víc.“ Tyto molekuly prostě takhle posílají ty zprávy, jo? Abych já prostě konečně šel za paní a pozdravil ji, oslovil předmět mého zájmu. Dokonce každý působí jiným způsobem. Třeba serotonin jsou celkem zajímavé. Ti z vás, kteří dřív byli zamilovaní, a už se to uklidnilo – ale pamatujete si, když jste byli mladší, tu první lásku. Jdeš domů ze školy, tajně se ti líbí spolužák, toužíš po něm, ale ještě nemáš tu odvahu to říct. Přijdeš domů ze školy, jdeš rovnou do svého pokoje. Maminka volá k večeři a ty říkáš: „Mami, ne.“ A maminka: „Jak to, že ne, večeře!“ Ale ty nemůžeš jít, celý den jsi nemohla jít, protože myslíš jenom na něj. A pak máš práci, máš domácí úkoly a nemůžeš se soustředit, protože se můžeš soustředit jenom na něj. To je právě to, jak na vás působí serotonin. Dokonce Shakespeare, což je zajímavé, napsal sonet, který mi velmi připomíná účinkování toho serotoninu. Proto mu říkáme serotoninový sonet. Takže, představte si, že Shakespeare je těžce zamilovaný a může myslet jenom na tebe. A on přijde domů, úplně hotový, unavený, dlouho nespál, a dokonce nemůže spát, protože serotonin mu šrotuje v hlavě, a proto se rozhodne vzít si svoje psací pero a píše následující:

*Když utrmácen každodenní poutí
na lože složím údy zmožené,
mozek mi vře a nezná spočinutí,
na novou pouť se chystám vzrušeně.
V myšlenkách pak se k tobě ubírám,
a je to svatá pouť, jít za tebou,
znavené oči do tmy upírám
a jako slepý bloudím noční tmou.
Má duše má však pronikavý zrak
a tmou mne vede za tvým přeludem,
jenž jako šperk se rozzáří a pak
temnou tvář noci změni v krásný den.*

*Nepřeju tělu ani duši klid,
když ve dne v noci s tebou musím být.*

Musí být! Takže Shakespeare pochopil ty jednotlivé reakce, které máme, k tomu molekuly, které na nás působí.



Takže tyto molekuly nám dávají tu konečnou motivaci, abychom šli, abychom se blížili k tomu intimnímu aktu, ale řeší to i víc než jenom motivaci. Naše chemie, ta chemie lásky, je tak šikovná, že vyřeší i souvislé problémy i problémy nebo výzvy pohybové.

S žáky reflektujeme, co jsme slyšeli. *Jak se vám líbil Londesboroughův výklad? Co jste si z přednášky odnesli? Jaké je její hlavní poselství?* Hromadíme hlavní myšlenky přednášky a kontrolujeme porozumění jejím základním konceptům.

Následně přecházíme k jazykové reflexi: *Jedno téma – zamilovanost – bylo zpracováno nejprve naší asociační řadou (1), pak vědcem–chemikem (2) a nakonec básníkem (3). Jak se mění jazykový kód (1, 2, 3)?* Žáci přinášejí nápady, zapisujeme je na tabuli. Definujeme rozdíl mezi některými prostě sdělovacími, odbornými a uměleckými (básnickými) jazykovými prostředky, potažmo mezi funkčním stylem odborným a uměleckým; hlavní důraz je kladen na stylovou a jazykovou (lexikální, syntaktickou i morfologickou) stránku.

Přemýšlíme o funkci jednotlivých textů, jejich stylů a užitých jazykových prostředků, usouvztažňujeme je s komunikačními záměry. *V kterých komunikačních situacích užíváme tyto styly, resp. jazykové prostředky? Jaké jsou funkce jednotlivých textů (stylů) a jaké jsou komunikační záměry jejich autorů? Jaké jsou komunikační účinky daných textů?*

R

Společně s žáky shrnujeme: Každý styl má svou vlastní funkci, promítá se do něj potřeba vyjádření určitého komunikačního záměru, reakce na komunikační situaci. Od toho se odvíjí rozdílný způsob realizace, který je nutno respektovat.

Aplikace: Žáci mohou pracovat ve dvojicích, úkol zadáme na příští hodinu: mají za úkol najít podobnou dvojici textů, jeden bude umělecký, druhý z jakéhokoli jiného funkčního stylu. Texty přednesou a zhodnotí odlišnost jazykového zpracování. Zasadí texty do komunikační situace a ozřejmí komunikační záměry jejich autorů.

Manipulace na sociálních sítích

Cíl: Žák odhalí některé znaky skryté reklamy a navrhne techniky obrany proti manipulaci tohoto druhu. Žák identifikuje jazykové prostředky, jimiž autor sdělení (zde post na sociální síti) přizpůsobuje způsob svého vyjadřování komunikační situaci, včetně komunikačního partnera, a komunikačnímu záměru.

Problém slohově-komunikační: manipulace na sociálních sítích, skrytá reklama; přizpůsobení kódu komunikační situaci, komunikačnímu partnerovi a komunikačnímu záměru.

Problém jazykový: expresivita a nespisovnost na sociálních sítích, užití hashtagů a emotikonů, anglicismů; navázání kontaktu s očekávaným uživatelem sociální sítě prostřednictvím užívaných jazykových prostředků a sledování jejich komunikačního účinku.

E

Počáteční představy evokujeme diskuzí: Např. *Máte účet na některé ze sociálních sítí? Proč jste si ho založili? K čemu ho využíváte? Sledujete některého z těch, jimž se říká influenceři? Proč? Co se vám na něm líbí?*

Podívejte se na následující fotografii z instagramového účtu influencerky Nikoly Čechové (shopaholicnicol). Co na fotografii vidíte? O jakou se jedná situaci? Jaká by mohla být Nikolina motivace, aby si takovou fotografii dala na svůj instagram?



U

Podívejte se nyní na text, který Nikola k fotografii připojila:



 shopaholicnicol • Sledování
Placené partnerství s cocacola.czsk

 shopaholicnicol To jsem tak dostala super nápad 😊 Poprvé to vyšlo a podruhé jsem už jí chudáka polila 😊
👤 Jinak jsem vám dnešní den hodila do stories, tak se můžete mrknout. Jo! Dneska jsem našla dvě houby v lese! Což znamená, že asi už rostou 🍄 Bylo jste už houbařit? Napište mi kam jezdíte! Podělte se o houbařské tipy! #summeriscolin #shopaholicnicol

1 týd.



 maruska.p12 Hezky kolenka ☐

1 týd. Odpovědět

26 837 To se mi líbí

PŘED 7 D

Přihlaste se, pokud chcete dát To se mi líbí nebo přidat komentář.

Jak se text k fotografii vztahuje? K čemu se odkazuje?

Setkali jste se s tím, že některý z uživatelů, jež sledujete, propaguje nějaké výrobky? Jak je taková propagace označena? A je vůbec označena?

U

Srovnajte předchozí ukázky s následující ukázkou. V čem se odlišují? (Zde není označeno, že se jedná o propagaci, na rozdíl od předchozích ukázek autorka neuvádí upozornění na placené partnerství.)



shopaholicnicol • Sledování
Ostrava, Czech Republic



shopaholicnicol Festival je v plném proudu a já ležím ještě zmožená po včerejšku 😴👩. Ale moc si to užívám, stejně jako každý rok! Zóna @hm je jako vždy vymazlená a najdete tu prostor na relaxaci, plno jídla, drinků a workshopů. Musím si domu pořídit hamak, pořád se tu v něm houpu 🤸. Jinak letošní must have na festivalu jsou napletené barevné vlasy, diamanty na obličeji, květinové čelenky všech velikostí a třpytky everywhere. Já teda nemám ani jedno, protože spíš jedu na pohodlnost a proto budu mít asi celý festival drdol 😅. Tak povídejte, jaký koncert se vám zatím nejvíc líbil? Já se jdu nějak vyhrabat, od 16 hraje Pokáč a toho si nenecháme ujít! 🙌 A taky moc děkuju MINI Cooper za skvělý shuttle servis!



51 589 To se mi líbí

19 ČERVENEC

Přihlaste se, pokud chcete dát To se mi líbí nebo přidat komentář.

Přepis textu:

Festival je v plném proudu a já ležím ještě zmožená po včerejšku 😴👩. Ale moc si to užívám, stejně jako každý rok! Zóna @hm je jako vždy vymazlená a najdete tu prostor na relaxaci, plno jídla, drinků a workshopů. Musím si domu pořídit hamak, pořád se tu v něm houpu 🤸. Jinak letošní must have na festivalu jsou napletené barevné vlasy, diamanty na obličeji, květinové čelenky všech velikostí a třpytky everywhere. Já teda nemám ani jedno, protože spíš jedu na pohodlnost a proto budu mít asi celý festival drdol 😅. Tak povídejte, jaký koncert se vám zatím nejvíc líbil? Já se jdu nějak vyhrabat, od 16 hraje Pokáč a toho si nenecháme ujít! 🙌 A taky moc děkuju MINI Cooper za skvělý shuttle servis!

[@minicz](#) [#mininacolours](#) [#pozvalomehm](#) [#spoluprace](#) [#colours](#) [#hmelements](#) [#shopaholicnicol](#) 📷 @berghauer.cz

Jak hodnotíte takový postup? Je vhodný? Je nevhodný? Žáky vedeme k tomu, že jde o jednání nevhodné, neetické, protože se jedná o skrytou reklamu, navíc nijak neoznačenou, tedy o manipulativní jednání ze strany autorky. Proč je nevhodný?

Podívejte se na další ukázkou z instagramového účtu shopaholicnicol:



V čem je tato reklama jiná než ta předchozí? Zde influencerka Nikola propaguje výrobek vlastním příkladem, doporučuje jej na základě své obliby daného výrobku – reklama je u uživatelů, kteří sledují její účet, o to účinnější.

Jaká je motivace influencerů, aby propagovali nějaké výrobky? (Ize srovnat s články v denním tisku, které pojednávají o možnostech influencerů vydělávat prostřednictvím svých účtů značné finanční obnosy) Jak se lze proti této manipulativní technice bránit? Navrhněte způsoby obrany.

Následně přistoupíme k jazykové reflexi: Podívejte se na texty, které uživatelka Nikola k vybraným postům na svém instagramovém účtu připojila.



shopaholicnicol • Sledování
Placené partnerství s cococolaczk

shopaholicnicol Tak kdopak si všimnul? Už mi přistálo pár fotek do directu a mám z toho radost 😊 Posílejte dál nebo sdílejte a označujte. Letos můžete totiž na obalech @cococolaczk hledat ŠOPINU. U nás na sedmičce jsem jich už pár našla a dle vašich fotek vy taky! Tak spouštíme najdi šopinu 🥰❤️ No a já si to budu screenovat a pak pěti z vás pošlu letošní merch s Colinem a to ledvinku! 📸 #najdisopinu #summeriscolin #shopaholicnicol

3 týd.

majda_hamplova14 V Chodově u Karlových Varů

25 977 To se mi líbí
24 ČERVENEC

Přihlaste se, pokud chcete dát To se mi líbí nebo přidat komentář.

Zhodnoťte předložené texty z jazykového hlediska. Proč se takto vyjadřuje? Jak se užitě jazykové prostředky slučují s komunikačním záměrem autorky? Jaká je funkce jazykových prostředků, které užívá?

Jaká je funkce

- nespisovnosti,
- expresivity,
- anglicismů,
- emotikonů, atd.?

Postupujeme vždy s konkrétním odkazováním k příkladům v textu, hledáme funkci daného jazykového prostředku právě v těchto textech. Lze říci, že základní funkcí daného způsobu vyjadřování obecně je přiblížit se cílové skupině uživatelů, tj. mladým lidem. Je otázka – a o té lze diskutovat – zda tento způsob vyjadřování působí autenticky, zda se žáci takto skutečně vyjadřují



a zda jim vyhovuje. Daný fenomén zobecňujeme – volba kódu je závislá nejen na autorovi, ale i na cílové skupině uživatelů. Toto zobecnění je vhodné aplikovat též na další diskursy – např. diskurs politický, srov. statusy na sociálních sítích politiků či politických hnutí a stran.

Je na místě s žáky též hovořit o fenoménu, jenž se na sociálních sítích plně projevuje, a to je vztah mluvenosti a psanosti (srov. Hoffmannová, 2010/2011a, b; Hoffmannová et al., 2016).

Jak na vás způsob vyjadřování autorky působí? Je pro vás tento způsob vyjadřování srozumitelný?

Čím autorka vyzývá čtenáře k interakci? Které k tomu užívá jazykové prostředky? (otázky, rozkazovací způsob, množné číslo) Posuďte vyjadřování shopaholicnicol z hlediska působivosti, sdělnosti i jazykové správnosti.

Jaká je funkce odkazů připojených k textu? (propagace dalších uživatelů – čím více uživatelů, tím větší vliv a také potenciální výdělek daného účtu) Podle čeho je autorka vybrala? (jako sekundární se objevují v textu) Proč je v textu umístila právě tam, kde jsou umístěny? (zastupují běžný text, čtenářům se nabízejí přímé odkazy k lajkování, zvyšuje se potenciál manipulace)

Jaká je funkce hashtagů připojených k textu? (jde o klíčová slova – jejich výběr je velmi důležitý, a to nejen na sociálních sítích, ale také jinde – např. v odborné komunikační sféře apod., proto dovednost vybírat z textu klíčová slova zařazujeme, na příkladu statusů na sociálních sítích jde o užití pro žáky autentické) Proč autorka vybrala zrovna tyto?

R

Ve fázi reflexe shrneme a generalizujeme poznání k manipulaci na sociálních sítích, ke způsobům manipulace, které se zde projevují, a k roli jazyka (zde v kontrastu s věkem influencerky – nar. r. 1989 – která však způsob vyjadřování jednoznačně přizpůsobuje cílové skupině, tj. -náctiletí). Dále je možno pracovat s vlastními komunikáty žáků nebo s dalšími komunikáty volně dostupnými; převedení úlohy na vlastní zkušenost žáků je neocenitelná a zcela jistě žáci učitelé nabídnou celou řadu zajímavých podnětů, s nimiž lze ve výuce dále pracovat.

Zapojení aktuálních komunikačních kontextů do výuky českého jazyka považujeme za stěžejní. Žáci se momentálně v kyberprostoru pohybují intuitivně, bez náležité přípravy, a to již od velmi raného věku. Škola by jim měla zprostředkovat, že online prostředí má spoustu benefitů, ale také řadu hrozeb, kterých si vůbec nemusíme být vědomi. Mnoho z nich spočívá právě v tom, jak se pracuje s jazykem, takže se bytostně dotýkají obsahu výuky českého jazyka.

Učitelé se mohou cítit poněkud nesví, protože se vydávají do oblastí, v nichž se sami příliš nepohybují. Považujeme ale za příhodné, že mohou předat iniciativu žákům, kteří učitele jistě rádi poučí o tom, jak v online prostředí fungují, přičemž učitel může ve společném dialogu jejich chování korigovat.

Odmítání digitálního prostředí a setrvávání na letitých obsazích výuky češtiny nelze v dnešním kontextu považovat za přijatelné.



Reportáž: Moldavsko

Cíl: Žák rozumí předloženému textu, identifikuje v něm prvky reportáže, resp. publicistického stylu, a analyzuje jazykové prostředky, které napomáhají posílení autenticity textu.

Problém slohově-komunikační: zvýšení autenticity textu; reportáž jako slohový útvar a její prvky; publicistický styl.

Problém jazykový: užití 1. osoby jednotného čísla, přímé řeči, užití přívlastků, přítomného času ve vypravování, užití „barvitých“ sloves, expresivních slov.

E

Na úvod můžeme evokovat vhodnými otázkami k tématu textu, např.:

- 1) Kde je Moldavsko? Co o něm víte?
- 2) Jak hodnotíte péči o staré lidi v České republice? Je to pro nás a naši veřejnou diskuzi důležité téma?
- 3) Přečtěte si nadpis textu. Jaké mohou být příčiny toho, že mladí Moldavané ze země odcházejí?

Těmito otázkami se téma propojuje s učivem zeměpisu a základů společenských věd, pro zvýšení názornosti je vhodné mít připravenou mapu Evropy a pracovat s ní. Otázkou 3 již směřujeme pozornost žáků k textu, snažíme se předvídat, co v textu naleznou, což je důležitá dovednost při jeho čtení a porozumění mu.

Moldavsko se mění v zemi starých lidí a invalidů.

Mladí utíkají do zahraničí

STEFAN VODA (MOLDAVSKO) Kočka s okem zalepeným hnísem se mi otírá o nohu. V chodbě pětipatrového domu je tma a zima, na zemi jsou kočičí exkrementy, na které mě upozorní hlasitým výkřikem „Pozor!“ Mariana Vladimirovna. „Byly tu už před třemi dny, tak jsem si vzpomněla,“ říká omluvně sympatická pětatřicátnice, matka tří dětí, zdravotní sestra a toho času šéfka centra domácí péče české neziskové organizace Charita ve městě Stefan Voda. Po delším přemlouvání mne s sebou vzala na obchůzku svého rajónu. Kočičí exkrementy nejsou jediné, se kterými se během ní moje smysly střetnou.

„Nemyslete si. Všichni nežijí u nás v Moldávii tak špatně jako tihle moji důchodci. Já si ale vybírám ty nejubožejší,“ vysvětluje, jakoby se za chudobu, kterou mne ona a její kolegyně budou několik dnů



provázet, styděla. Má pravdu, v zemi se hodně staví, opravují se silnice, obchody jsou plné zboží za ceny, které ale odpovídají příjmům ve střední Evropě.

Temná chodba se vzápětí ukazuje být místem, které ve srovnání s bytem ve čtvrtém patře působí útulně a uklizeně. „Jeleno,“ volá Mariana a přitom otevírá dveře, které se nikdy nezamykají. Jelena už čtvrtým rokem prakticky nevstává z postele a otevřené dveře ji zachraňují od smrti hladem. Sem tam jí jídlo přinesou sousedi, většinou to, co zbyde od oběda. Jindy zaskočí někdo z nedalekého pravoslavného kostela s lahví od kompotu nacpanou pohankovou kaší naslano a řídkou polévkou.

Jediná železná pravidelnost v životě šestaosmdesátileté Jeleny je Mariana. Kdyby byly dveře zamčené, nedostane se ke staré ženě nikdo. Ona už k nim dojít nedokáže. Nedokáže víc věcí. Vstupujeme a ta rána v podobě neuvěřitelného zápachu je omračující. „Snažím se tady vždycky trochu uklidit, ale ono to úplně nejde, nemám na starosti jenom ji,“ zase se zbytečně omlouvá sestřička, která zoufale špatně placenou práci v nemocnici vyměnila za práci o něco lepší, ale fyzicky i psychicky nesmírně náročnou u Charity a místní Asociace HomeCare.

„Ve špitále mi lidi procházeli rukama jako na běžícím pásu, málokdo ti stihl vyprávět svůj životní příběh. Skoro s nikým si nestačíš vytvořit nějaké pouto. Ale tyhle moje stařenky – staříci umírají dřív – mi za ta sezení u jejich postelí pověděly úplně všechno. Všechnu svoji bolest a všechny tragédie, samotu a zoufalství mi namluvily do hlavy. Mám v ní teď úplnou sbírku neštěstí,“ usmívá se Mariana, protože má ten vzácný dar mluvit o věcech nepříjemných s lehkostí a optimismem.

Jelena sedí nabalená do nejméně pěti svetrů v posteli plné dek a polštářů. Před sebou má vědro s vodou, do které škrábe brambory. Směje se na celé kolo: „Včera mi to sousedka takhle přinesla do postele a zítra přijde, oškrabané brambory mi uvaří a já si je sním.“ Mariana lavór pokládá na zem, vedle úplně stejného plného hmoty mnohem méně voňavé. „Na záchod už si nedoju. Tuhle jsem to zkoušela, ale upadla jsem na půli cesty, až druhý den mne našla jiná sousedka z prvního patra. Tak to dělám do lavóru.“

Příběh Jeleny, které sice neslouží tělo, ale hlavu má v naprostém pořádku, je vlastně obyčejný a pro mnohé moldavské důchodce typický. Narodila se v ukrajinském Žitomiru, sovětské úřady jí po škole daly umístěnku do Moldávie, aby tady pracovala jako skladnice. Našla si Rusa a vdala se. Rus pil, bil ji, tak se s ním rozvedla. Zanedlouho poté prý zemřel. Druhý muž byl Moldavan.

Vše vypadalo slibně, ale pak potratila a další děti mít nemohla. I druhý muž zemřel. Je to už víc než třicet let. Zůstala sama. Nechala se zaměstnat na stavbě, dělala chlapskou práci. „Měla jsem na to kondici i páru,“ směje se a pak ten smích přejde v slzy. „Před patnácti lety jsem spadla ze čtvrtého patra rozestavěného domu. Jednu nohu jsem si zlomila natřikrát, druhá byla na cimrcampr. Šest zlomenin a jedna otevřená. Dali mne do invalidního důchodu.“ Přidaly se další nemoci – cukrovka, zlomená ruka, revma.

„1 200 lei (1 488 korun, pozn. red.) je moje penze,“ skoro se chlubí. „Jiní mají taky třeba jen 700 lei,“ Jeleně měsíční příjem nestačí ani na to, aby zaplatila plyn. Takže je v pokoji, kde stráví veškerý čas, který jí je vyměřen, asi dvanáct stupňů.

Mariana vynesou vědro, změří ženě tlak (trochu vyšší, ale nic zásadního), namasíruje jí bolavá ramena a chce se rozloučit. „Prosím tě, ještě nechod,“ objeví se v očích Jeleny nefalšované obrovské slzy. „Ještě mi něco povídej.“ Sedíme a povídáme Jeleně o tom, že dnes začal padat sníh



a že Mariana přece jen bude muset jít, protože na ni čeká sedmasedmdesátiletá Lidie. „Jak se co nejrychleji mám dožít smrti,“ volá za námi Jelena a už se zase směje.

reportáž Petry Procházkové z 26. listopadu 2017; zdroj https://www.lidovky.cz/svet/moldavsko-se-meni-v-zemi-starych-lidi-a-invalidu-mladi-utikaji-do-zahranici.A171125_173554_In_zahranici_ELE; zkráceno, upraveno

U

Následně si žáci přečtou text, vhodnými otázkami ověřujeme porozumění textu.

Např. *Jaký problém je v textu popisován? S jakými problémy se setkávají staří lidé žijící v Moldavsku? Proč asi se Moldavsko vylidňuje? Co bychom mohli považovat za paradox současného Moldavska?* atd.

R

Ve fázi reflexe čtení požadujeme od žáků jejich vlastní reflexi problému – ať už z perspektivy moldavské, anebo ve srovnání se životem starých lidí u nás.

Nyní přichází reflexe jazyková: zaměříme se jednak na prvky stylové, jednak jazykové.

Styl

Zabýváme se tím, jaká je reakce žáků na text z hlediska toho, jak je napsán. *Jak byste zhodnotili to, jak je předložený text napsán? Líbí se vám, jak je napsán? Proč ano, proč ne? Co konkrétně se vám líbí/nelíbí?*

Kde byste mohli daný text najít? (noviny, časopis) V čem je předložený text specifický oproti jiným textům, které v novinách najdete? (dynamika textu, autenticita, vlastní perspektiva autora, jeho osobní zaangażovanost, vyprávění, zaměření se na určitý problém atd.) O který útvar se jedná?

Jazyk

Do které komunikační sféry můžete daný text zařadit? Proč?

Najděte v daném textu typické jazykové prvky reportáže/publicistiky. (Dokládáme ukázkami z textu.) Proč jsou v textu užity? Jaký efekt má užití těchto jazykových prostředků? Jaká je jejich funkce? Jaký je komunikační záměr autorky? – Jaký je účel textu?

Shrnutí

Které jazykové prostředky můžete užít, chcete-li zvýšit autenticitu textu?

Jaké jsou typické znaky reportáže?



Všeobecné obchodní podmínky

Cíl: Žáci identifikují znaky administrativního stylu z hlediska stylového i jazykového.

Problém slohově-komunikační: porozumění textu administrativního stylu; charakteristické znaky administrativního stylu.

Problém jazykový: kondenzace větné struktury; užití pasiva a aktiva; vztah koordinace mezi větnými členy a větami; přísudek jmenný se sponou; porušování pravopisné kodifikace z důvodu terminologizace určitých výrazů v textu administrativního stylu.

E

Jste členy nějakého volnočasového zařízení či věrnostního programu některé společnosti? Co jste museli udělat pro to, abyste se zaregistrovali? Přečetli jste si dobře smluvní podmínky? Proč ano? Proč ne? Co v nich bylo uvedeno?

Úvodní otázky směřují k tomu, že k registraci do volnočasových zařízení, věrnostních programů obchodních společností atd. je vždy třeba souhlasit se smluvními podmínkami, což je většinou rovněž spojeno s poskytnutím osobních dat. Ačkoliv žáci většinou odpovídají, že členy jsou, na další položené otázky jsou odpovědi většinou negativní, z čehož lze usoudit, že smluvní podmínky podepíší, aniž by si je přečetli (jako velká část veřejnosti). Důvody jsou různé, ale většinou jde o to, že text podmínek, psaný malým písmem, bývá dlouhý a složitý, porozumění textu značně náročné.

Právě z tohoto důvodu považujeme za naprosto zásadní žáky s danými texty seznamovat a umožnit jim porozumět těmto textům skrze obsah výuky a její cíl.

U

Čtení textu:

ČLÁNEK II – VZNIK A ZÁNİK ČLENSTVÍ V KLUBU

1. Členství v Klubu vzniká uzavřením Smlouvy o poskytování služeb a o vzniku členství (dále jen „Smlouva“) a zaplacením jednorázového členského poplatku u členství FREE Standard, první splátky členského poplatku u členství FREE Basic a FREE Active a vložení kreditu minimálně 1000 Kč na předplacenou kartu u členství Předplacená karta FIT Card.
2. Členství a s ním spojená oprávnění se vztahují pouze na osobu Člena, jsou nepřenosné, nepřevoditelné a nepřechází na právní nástupce Člena.
3. Smlouva se uzavírá na dobu určitou v délce 1 roku v případě členství FREE Standard, a na dobu neurčitou v ostatních případech. Člen může ukončit Smlouvu na dobu neurčitou kdykoliv v průběhu jejího trvání, přičemž musí být splněny následující podmínky:



a. FREE Basic: Písemná výpověď Smlouvy musí být doručena Společnosti nejpozději do Dne splatnosti měsíční splátky pro následující měsíční období; k tomuto Dni splatnosti bude Smlouva ukončena.

b. FREE Active: Písemná výpověď Smlouvy musí být doručena Společnosti nejpozději do Dne splatnosti měsíční splátky pro následující měsíční období. Pokud Člen podal výpověď dříve než 1 rok po vzniku členství, Smlouva zaniká k tomuto Dni splatnosti s tím, že Člen nemá nárok na vrácení Kauce. Pokud Člen podal výpověď déle než 1 rok po vzniku členství, Smlouva zaniká k poslednímu dni měsíčního období následujícího po doručení výpovědi s tím, že na úhradu posledního měsíce trvání členství se použije Kauce, kterou Člen složil při uzavření Smlouvy.

4. Smluvní strany tímto berou na vědomí, že nebude-li uhrazen členský poplatek nebo kterákoli jeho splátka do 30 dnů ode dne jejich splatnosti v případě členství FREE Active a 10 dnů od jejich splatnosti v případě členství FREE Basic, Smlouva ke dni uplynutí této lhůty zaniká, ledaže Společnost Členovi bez zbytečného odkladu oznámí, že na splnění trvá. Člen je v takovém případě povinen uhradit celý členský poplatek za období až do okamžiku ukončení Smlouvy a také jakékoli další peněžité závazky vůči Společnosti vzniklé na základě nebo v souvislosti s těmito VOP nebo Smlouvou. Člen v takovém případě nemá nárok na vrácení případně předplacených částek nebo Kauce.

5. Společnost si vyhrazuje právo odstoupit od Smlouvy s okamžitou účinností ke dni doručení odstoupení Členovi (čímž je ukončeno i členství příslušného Člena v Klubu) v případě, že tento Člen opakovaně nebo podstatně poruší Smlouvu, tyto VOP, nebo Provozní řád Klubu, nebo opakovaně neuposlechne pokynu vedení Společnosti či zaměstnance Společnosti odpovědného za chod a bezpečnost Klubu. Člen je v tomto případě povinen nahradit Společnosti škodu spočívající v ušlém zisku ve výši nevyčerpaných předplacených členských poplatků Člena, jehož členství v Klubu zaniklo z důvodu odstoupení Společnosti od Smlouvy pro porušení povinností tohoto Člena. Odstoupením Společnosti od Smlouvy pro porušení povinností Člena dochází automaticky k započtení pohledávky Člena na vrácení nevyčerpaných předplacených členských poplatků Člena a pohledávky Společnosti na náhradu škody dle předchozí věty ve stejné výši, takže obě tyto pohledávky k okamžiku odstoupení od Smlouvy zaniknou. Právo na náhradu jiné škody, kterou Člen porušením svých povinností Společnosti případně způsobí, tím není dotčeno.

Všeobecné obchodní podmínky společnosti Factory Pro Prague, a. s. – výňatek, upraveno

Porozumění textu ověřujeme různými otázkami vztahujícími se k obsahu textu. Může se jednat o otázky otevřené, uzavřené, otázky s nabídkou odpovědi, lze též pracovat s tvrzeními, u nichž je třeba rozhodnout, zda jsou pravdivé, či nepravdivé atd.



R

Ve fázi reflexe se soustředíme na jazykové aspekty textu: od otevřených otázek:

Jaký je účel textu? Jakou funkci má text plnit? Jak se to v něm projevuje?

V jaké komunikační situaci se lze s daným textem setkat?

Do které komunikační sféry je text možno zařadit? Proč? Které prvky, jež jsou pro danou komunikační sféru charakteristické, lze v textu pozorovat? Jakou zde plní funkci?

Např.:

Je narušena pravopisná kodifikace (velká písmena u obecných jmen – *Člen, Smlouva, Den splatnosti* atd.), a to proto, že daná slova mají v textu funkci právních termínů.

Povšimněte si struktury následující věty:

Členství v Klubu vzniká uzavřením Smlouvy o poskytování služeb a o vzniku členství (dále jen „Smlouva“) a zaplacením jednorázového členského poplatku u členství FREE Standard, první splátky členského poplatku u členství FREE Basic a FREE Active a vložení kreditu minimálně 1000 Kč na předplacenou kartu u členství Předplacená karta FIT Card.

Je tato struktura jednoduše srozumitelná? (není) Proč ne? (kondenzace větné struktury, kumulace jmenného vyjádření, koordinace větných členů a vět) Jak by bylo možné danou strukturu „zpřehlednit“ / učinit ji srozumitelnější? (roztržení větného celku na jednodušší a kratší celky, doplnění sloves, příp. též přehledněji graficky členit – např. jako seznam v odrážkách).

Ad.

Následuje shrnutí poznání a práce s dalšími texty z administrativní komunikační sféry, příp. produkce vlastních textů dle typu studijního programu žáků.



Zvlčení

Cíl: Žák postihne znaky uměleckého textu, především v oblasti gradace a dynamiky vypravování, obraznosti textu. Tyto znaky následně převede do vlastní tvorby.

Problém slohově-komunikační: gradace v textu, dynamika vypravování, obraznost textu; opakování, narušení koheze textu, zvláštnosti grafického členění textu.

Problém jazykový: množení sloves jako prostředek dynamiky a obraznosti textu; přítomný čas sloves, efekty a důvody absence interpunkce.

E

Evokujeme otázkami vztahujícími se k motivům v textu: např. *Co víte o životě vlků? Žijí v České republice vlci?* apod.

U

Čtení textu:

s čenichem k obloze zavyl (když ho kojila, vyprávěla mu vlčí zkazku ze vzdálených Apenin, kde bratr Člověk, bratr Vlk a bratr Stvořitel splynuli do akordu). *Nevěř té zkazce, utíkej!* zavyla. Rozběhla se za rodinou, zmizela. Zmizel. Musí

musí se skrýt, potom si vzpomněl na skalní doupě tam se narodil tam prchá kulhavý kašpar bez publika

kde jste moji bratři konipasové mloci třezalky potoky modráskové lipani hořce lidé, lidé se blíží povzbuzují psy ale

otvor do doupěte zavál sníh musí se rychle prohrabat, v jazycích večerního slunce víří mlžina krystalů, narůstá síla hlasů štěkot je na dosah Žabák hryže ledový krunýř, hryže hrabe hryže ještě pár centimetrů a vchod je volný, konečně vdechuje konejšivé pachy sestupuje

pod zem

po břiše se plazí těsným tunelem a na konci za ohybem v dutině s kamenným stropem stočil se do klubička sám, nikdy nebyl tak sám jen před čenichem cítí zapomenutou srnčí kůstku a chomáč matčiny srsti ale norou se už shora dolů jako zvukovodem řítí směsice křiků, dutina houstne řevem

výstřel

výstřel z pušky mu protrhl ušní bubínky, zaslechl vysoký hvizd ještě víc se schoulil chvěje se a náhle dým naplňuje podzemí, oči slzí nemůže dýchat dere se vzhůru ven z plynové komory. Ven. A ve zbytcích světla tam napůl oslepený, než ho soudci ztrestali holemi a než mu střela z milosti rozdrtila vaz

stačil zavýt.



Vhodnými otázkami sledujeme reakci žáků na text:

- 1) Jakou situaci text zaznamenává? Co se děje?
- 2) Jaký zážitek ve vás text vyvolává? Co ve vás evokuje?

Nezapomínáme na evokaci estetického zážitku z četby.

R

Reakcí na otázku 2) v předchozí fázi se dostáváme do jazykové reflexe: *Čím je daný zážitek z četby vyvolán? Co ve vás vyvolává dané představy? Čím ve vás autor tyto představy vzbuzuje?*

Vedeme žáky k tomu, že představa dynamiky textu, obrazu, který v naší mysli text utváří, postupné gradace je vyvolána užitými jazykovými prostředky:

- množení sloves jako prostředek dynamizování a vyvolávání obrazů, přítomný čas sloves jako prostředek dynamizování textu, a především jeho aktualizace, jako by se daný děj odehrával právě teď před našimi očima, jako bychom byli jeho součástí,
- opakování jako prostředek gradace,
- narušení koheze textu a zvláštnosti grafického členění textu jako prostředek zvýšení autenticity (kurziva znázorňuje pásma vlka, jeho vzpomínky, zvýrazňuje kontrast mezi chvílkami krásnými a současným okamžikem – zápasem o život) a prostředek dynamizace textu – k tomu též efekty a důvody absence interpunkce.

Shrnutí

Jaký je účel textu? Jaká je funkce užitých jazykových prostředků?

Pokračujeme vlastní produkcí žáků, v níž aplikují nabyté poznání – dynamizují text, dynamicky líčí určitou situaci apod.



4. Literatura

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Balharová, K. (2016). Dyslexie a rozvoj čtenářské gramotnosti. *Komenský*, 140(3), 42–47.
- Beránková, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Daneš, F. (2009). Jazyková kultura a škola. In F. Daneš, *Kultura a struktura českého jazyka* (s. 132–146). Praha: Karolinum.
- Dočekal, D., Müller, J., Harris, A., Heger, L. et al. (2019). *Dítě v síti: Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta.
- Dolník, J. (2010). Základné lingvistické otázky a spisovný jazyk. In M. Šimková (Ed.), *Slova – tvorba – dynamickosť* (s. 21–28). Bratislava: VEDA.
- Elišáková, K. (2017). *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Eliašová, V. (2018). *Oriešok tretí: Tvorivé písanie na strednej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gogová, E. (2017). Slovtvorná kategorizácia jako stratégia při rozvíjení porozumenia učebného textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 5(2), 21–40.
- Gogová, E. (2018). Možnosti využitia slovtvorného potenciálu učebnicových textov v procese učenia sa. *Didaktické studie*, 10(1), 59–78.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grečmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- Hoffmannová, J. (2010/2011a). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1. *Český jazyk a literatura*, 61(2), 62–70.
- Hoffmannová, J. (2010/2011b). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2. *Český jazyk a literatura*, 61(4), 176–184.
- Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.



- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jelínek, M. (2017): Zkratka. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Online: <<https://www.czechency.org/slovník/ZKRATKA>>; cit. 7. 3. 2020.
- Klimovič, M. (2018). *Oriešok prvý: Tvorivé písanie v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Klimovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 72–87). Praha: Karolinum.
- Kovalčíková, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Liptáková, Ľ. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove.
- Liptáková, Ľ. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity.
- Liptáková, Ľ., & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovo tvorba*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., & Temple, Ch. (1998). *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Príručka I*. Bratislava: Orava.
- Svobodová, J. (2003). *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Štěpáník, S. & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štěpáník, S. (2018/2019). Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 214–223.
- Štěpáník, S. (2019). O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11(1), 13–25.
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.



Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.

Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J. (2018). Co (ne)číst v literární výchově v 9. ročníku ZŠ. *Komenský*, 143(1), 9–24.

Vala, J., Šmakalová, K., & Válková, K. (2019/2020). Jak čtou osmáci? *Český jazyk a literatura*, 70(2), 64–71.

Vráblová, T. (2018). *Oriešok druhý: tvorivé písanie v nižšom strednom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.

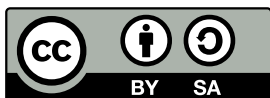
Metodická příručka Český jazyk a literatura - **Možnosti
integrace ve výuce českého jazyka**

WBS Kód: 4.1.6.1.3

ISBN 978-80-7578-048-5

Toto dílo podléhá licenci Creative Commons BY – SA 4.0
(uveďte autora – zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete
na adrese

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.cs>



Autoři: Stanislav Štěpáník, Markéta Krčmářová, Jana Polčáková

Obálku navrhl: Filip Gibiš

Sazbu provedl: Michal Průcha

Zdroj tabulek a obrázků: Autoři dokumentu (NPI ČR)

Za obsahovou stránku zodpovídají autoři

Vydal Národní pedagogický institut České republiky,
Senovážné nám. 25,
110 00 Praha 1,

Praha, 2020

Tato publikace vznikla za podpory projektu SYPO (System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který je financován z prostředků EU.

