

# „To je bude bavit...“: k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny

Stanislav Štěpáník, PdF UP v Olomouci  
Monika Šindelková, PdF UP v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz  
monika.sindelkova01@upol.cz

**Klíčová slova:** kvalita výuky, cíle výuky, obsah výuky, výuková metoda, didaktický formalismus  
**Key words:** quality of teaching, aims of teaching, teaching content, teaching methods, methodological formalism

## This will be fun for them...: On Shedding the Content in Teaching Czech

The so-called non-traditional methods are a very topical issue in current teaching practice. We chose five teaching materials having the qualities of being non-traditional, playful and entertaining to demonstrate that such materials may in effect just materialise methodological formalism. Although using them could make students more active, the teaching content can be insufficient and thus the teaching outcomes might be hindered.

### Úvod

Hlavním cílem výuky kteréhokoliv vyučovacího předmětu je, aby se žák naučil něco, co pro něj bude užitečné a přínosné, v budoucnu úspěšně uplatnitelné. V kontextu obecné a oborové didaktiky je označením „něco“ myšlen vzdělávací obsah. Ten lze zjednodušeně definovat jako materii vyučování a učení, resp. to, čemu učitel vyučuje a čemu se žáci učí. Obsah do výuky přináší učitel, jeho rolí je zařídit „plodné setkávání žáků s vzdělávacími obsahy“ (Klafki), přičemž obsahem jsou míněna „nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích“ (Průcha, 2013, s. 245). Pojem vzdělávací obsah tedy nezahrnuje pouze učivo v úzkém chápání, ale také kompetence či gramotnosti jako široce pojaté oblasti, zkrátka „veškerou zkušenost žáka, kterou si (žák) osvojuje ve výuce“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 272–273).

Zásadní tezí je, že obsah ve výuce nesmí absentovat, protože **kvalitní výuka nemůže být obsahově prázdná** (srov. Janík a kol., 2013). Právě způsob práce s obsahem a změny ve zvládnání obsahu žáky („fakty, které vypovídají o změnách ve zvládnání obsahu žáky“) jsou tak klíčové ukazatele kvality výuky (tamtéž, s. 158).

Vedle (a) vzdělávacího obsahu jsou tak zásadní (b) způsob uchopení vzdělávacího obsahu v činnosti a komunikaci ve výuce a (c) cíle vzdělávání a výchovy. Funkční soulad těchto tří faktorů, tj. **integrita** klíčových proměnných, podmiňuje kvalitní výuku, která může být úspěšná a hodnotná pouze za předpokladu, že v ní žáci získali očekávané znalosti obsahu a dosáhli vzdělávacích a výchovných cílů (tamtéž).

Učitel, který strukturuje učební prostředí, řeší s ohledem na žáky tři rozhodovací otázky: „*co* (se mají učit), *jak* (ve výuce zacházet s obsahem, aby bylo dosaženo zamýšlených cílů), *proč* (se zabývat právě tímto obsahem)“ (tamtéž, s. 13). Aby byla výuka efektivní, musí učitel dobře zvládnout vztah mezi cílem, obsahem a metodou, ale také organizačními formami a materiálními prostředky. Právě jimi je vzdělávací obsah uchopován ve vzájemné činnosti a komunikaci žáků a učitele.

Pokud dojde k porušení této funkční integrity, dochází k didaktickému formalismu, jehož důsledkem může být mj. **didaktické vyprazdňování obsahu**. Tento fenomén lze definovat mj. jako přeceňování metody na úkor obsahu, resp. práce s ním. Obsah – jinými slovy to něco, co se má žák učit – se tak vytrácí a metoda se stává formální a bezobsažnou a v důsledku překrývá obsah (srov. Janík a kol., 2013). Žák může být zaujat činností ve výuce, motivován k plnění úkolů, výuka ho může bavit – ale má-li své zkušenosti z výuky zobecnit, má-li vysvětlit, co se naučil, nedokáže to. Unikají mu totiž znalosti, dovednosti a hlavně širší myšlenkové souvislosti podstatné ke skutečnému myšlení v oboru; nerozumí totiž tomu, co dělá, neuvědomuje si dost dobře, co se učí, nedokáže rozpoznat poznávací přínos výuky atd.

## 1 „Nejdůležitější je, aby to ty děti bavilo.“

V učitelských skupinách pro výuku českého jazyka na sociálních sítích (např. *Náměty pro český jazyk 2. stupně*, *Češtinování* aj.) můžeme velmi často sledovat příspěvky učitelů, kteří shánějí nápady či materiály k řešení různých výukových situací. Taktéž se pak objevují příspěvky tvůrců, kteří tyto materiály nabízejí, mnohdy za finanční obnos.<sup>1</sup>

Existuje totiž řada učitelů českého jazyka, kteří usilují o změnu ve výuce a hledají nové způsoby, jak žákům učivo zprostředkovat, jak jinak ve třídě pracovat. Jako příčinu této snahy lze chápat (a) dlouhodobé konstatování, že výuka českého jazyka nepřináší očekávané výsledky, především z hlediska rozvoje komunikačních dovedností žáků, a (b) že z hlediska percepce žáků 2. stupně základní školy je český jazyk dlouhodobě předmět nejméně oblíbený a vysoce obtížný jak vyplývá např. z dlouhodobých výzkumů I. Pavelkové a kol. Společně s nedostatečnou motivací žáků ve výuce češtiny to jsou skutečnosti, které mnozí češtináři vnímají a chápou jako závažné.

Kritickým místem se z tohoto pohledu jeví jazyková složka předmětu, tradičně nazývaná jako *mluvnice*. Ve svých příspěvcích proto učitelé často žádají kolegy o doporučení, jak mluvnický obsah ve výuce uchopit jinak, zajímavě nebo zábavně. Jako příklady uvádíme vybrané autentické příspěvky učitelů ze skupiny *Náměty pro český jazyk 2. stupně*:

– Poradil by mi někdo ci doporučil nejake tipy do výuky cj (mluvnice) jako zpestreni? Pouzivam hodne karticky, stridam ruzne cinnosti, ale u nektereho tematu kolikrat nic moc nevymyslim...

– Dobrý den, vím, že to tu již párkrát proběhlo, přesto prosím o pomoc. JAKÉ AKTIVITY POUŽÍVÁTE PŘI NÁCVIKU VĚTNÉHO ROZBORU (VĚTY JEDNODUCHÉ)? Dělat stále grafy nebaví mě ani děti, navíc pro ty slabší je to přeci jen složitější látka a já se snažím jim ji co nejvíce přiblížit.

– Dobrý den, má prosím někdo nějaké tipy na to, jak zábavně a hlavně názorně učit skladbu, konkrétně druhy vět vedlejších?

– Zdravim, mate nejake zabavne cviceni, metodicky list, radu...na prechodiky u devtaku? Diky.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Většina autorů, kteří sdílejí své materiály na sociálních sítích, je mnohdy prodává prostřednictvím webových stránek (např. ucitelnice.cz) nebo je za úplatu nabízí na svých profilech na sociálních sítích. Jak jsme zjistili, mnozí tvůrci ani nemají vzdělání v oboru učitelství (českého jazyka) nebo jazykovědná bohemistika, i proto se v nabízených materiálech často objevují chyby, a to jak lingvistické, tak didaktické.

<sup>2</sup> Vše [on-line] Dostupné z <<https://www.facebook.com/groups/538404836266110>>; uvádíme v původním znění.

Podobné tendence je možno pozorovat také v tisku či na internetu v souvislosti s něčím, co bychom mohli nazvat *lidovým diskursem o vzdělávání*: podle zastánců těchto stanovisek má být výuka hlavně *zábavná*. Vyjadřuje se k tomu např. Janík (2015) a hovoří o reformě EDUout (ve zřejmé narážce na organizaci EDUin, jejíž někteří pracovníci či stoupenci právě zmíněný směr diskursu o vzdělávání nezřídka šíří), kdy dochází k vyprazdňování školy jako ideje i instituce a k obsahovému vyprazdňování výuky. Jako příklad lze uvést vybrané titulky internetových článků:

- *Učení musí být stejně zábavné jako hry v mobilu*<sup>3</sup>
- *Nechce se učit? Jak to udělat, aby děti škola bavila*<sup>4</sup>
- *Pro děti je dobré to, co je baví. Základka 21. století se řídí přirozeností dítěte a neserviruje mu nudu*<sup>5</sup>
- *Výuka může být nejen efektivní, ale i zábavná*<sup>6</sup>

Ve výpovědích některých učitelů i v mediálních titulcích, ale též ve vybraných titulech edukační literatury lze identifikovat podobný leitmotiv: výuka má být hlavně *pestrá, hravá a zábavná*. Téma „inovativních“, „netradičních“ nebo „alternativních“ metod v tomto chápání je velmi oblíbené také mezi studenty učitelství-autory vysokoškolských kvalifikačních prací a rovněž se přenesl i mezi autory učebnic, resp. nakladatele učebnic – srov. název učebnic *Hravá čeština*.

Jako možné řešení autoři nabízejí používání rozličných kartiček, osmismerek, luštěnek, hádanek, skládaček, pohybových aktivit, rádoby zábavných či vtipných cvičení, her apod. Následující příklad (obr. 1) demonstruje, jak se autoři učebnice *Hravá čeština* snaží ozvláštnit zcela tradiční obsah (určování druhů vedlejších vět) netradiční

formou křížovky. Myšlenková operace, kterou žáci při řešení této křížovky aplikují, přitom zůstává zcela totožná jako při určování druhů vedlejších vět ve zcela běžném cvičení. Počáteční písmena jednotlivých řádků pak kognitivní náročnost úlohy snižují natolik, že se stává mechanickou, vlastně zcela primitivní.

**1.** V malém jihočeském městě se narodil básník, jehož jméno můžete získat, když do tajenky doplníte druh barevně odlišených vedlejších vět v následujících souvětích.

- O tom, co se nám vlastně na letišti přihodilo, jsme si povídali až doma, když jsme se vrátili.
- Kdo to zvládne, odpoví mi na otázku, kde teče řeka Volha a kudy vede sibiřská magistrála.
- Přestože neměla dost peněz, vydala se na dlouhou cestu, neboť si chtěla prohlédnout tuto výstavu, aby učivu rozuměla.
- Když mě postala definitivně k šípku, toulal jsem se lesní cestou, co noha nohu mine.
- Ze bych ji nějak urazil, toho jsem si tedy nevšiml, choval jsem se tedy jakoby nic a pokračoval v nenucené konverzaci.
- Jakmile si uvědomila, že musí být někde poblíž, běžela tam, kde tušila jeho přítomnost.
- Jestliže ještě jednou zmokne, dostane snad už z toho zápal plic.
- I když chtěl být sám, nakonec se do parku vydal, proto se spolu mohli setkat v místech, na která se dosud stále vrací.
- Stavali urychlit práce, aby došlo ke včasnému otevření nového střediska, které už tady mělo dávno stát.
- Jakmile se začalo stmívat, zahledl mezi vysokými smrků první sovy, jak se vydávají na lov.
- Až budete hotovi, společně budeme řešit, jaká místa v Praze navštívíme a kde se stavíme na jídlo.

1. P C

2. P

3. Z

4. P M

5. P

6. P

7. P

8. U

9. D C



Tajenka: .....

Obrázek 1. Příklad „hravé“ křížovky z pracovního sešitu *Hravá čeština 8* nakl. Taktik (s. 47; r. vydání 2019).

<sup>3</sup> [on-line] Dostupné z <<https://archiv.hn.cz/c1-66834760-uceni-musi-byt-stejne-zabavne-jako-hry-v-mobilu>>.

<sup>4</sup> [on-line] Dostupné z <<https://zena.aktualne.cz/rodina/nechce-se-ucit-jak-to-udelat-aby-deti-skola-bavila/r-i:article:811245/>>.

<sup>5</sup> [on-line] Dostupné z <<https://eduzin.cz/wp/2018/01/23/deti-dobre-bavi-zakladka-21-stoleti-se-ridi-prirozenosti-ditee-neserviruje-mu-nudu/>>.

<sup>6</sup> [on-line] Dostupné z <<https://www.eduin.cz/clanky/mlada-fronta-dnes-vyuka-muze-byt-nejen-efektivni-ale-i-zabavna/>>.

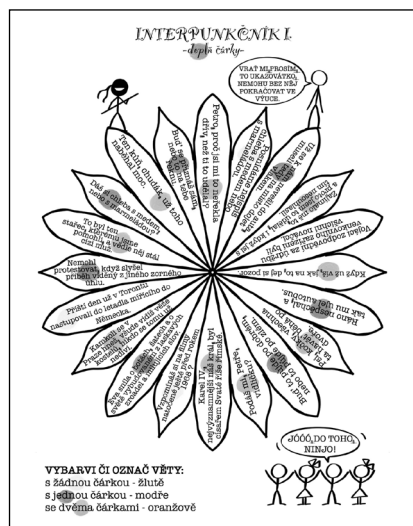
Důraz v inovaci, která má problém vyřešit, je tak zřetelně kladen primárně na obecné parametry komunikace a interakce ve výuce, tj. metody a organizační formy. Pozornost k oblasti cílů a obsahu výuky, tedy klíčovým determinantám, které stojí nad metodou a organizační formou, resp. je určují, zcela chybí. Přitom zásadní je teze, že metoda je funkční a efektivní pouze tehdy, pokud je v souladu s cílem a obsahem.

Základním limitem všeho tohoto dynamického směřování ve výuce češtiny, resp. ve vzdělávání obecně je, že výukové nástroje autoři pouze navrhuji – aniž by bylo jasné, na základě čeho, a hlavně nijak neověřují jejich funkčnost v praxi a především efektivitu směrem k dosahování cílů vzdělávání žáků.<sup>7</sup>

V následující části textu přinášíme pět příkladů tzv. netradičních aktivit, a to pro různé oblasti jazykové výchovy:

### Příklad 1: Interpunkce

Díky prostředí učitelských skupin na sociálních sítích mají učitelé možnost sdílet různé materiály, nezdědka za úplatu. Příkladem může být mandala, která je součástí uceleného souboru osmi pracovních listů s názvem KOREKTUROVNÍKY & INTERPUNKČNÍKY (obr. 2) v hodnotě 60 Kč.<sup>8</sup> V této konkrétní mandale se nachází 20 příkladů zaměřených na doplnění interpunkce. Žáci mají řešit jak interpunkci v souvětí, tak ve větě jednoduché, pracuje se s interpunkcí oslovení, vedlejší věty, významových poměrů mezi větami i mezi větovými členy, přístavkového vztahu či těsného přívlastku. Žáci mají nejdříve doplnit chybějící interpunkci a následně každý příklad vybarvit příslušnou barvou podle toho, kolik se v něm vyskytuje čárek (žádná, jedna, dvě).



Obrázek 2. Mandala ze souboru KOREKTUROVNÍKY & INTERPUNKČNÍKY. Soubor je určený žákům 8.–9. ročníku.<sup>9</sup>

Na základě praktického ověření, které jsme provedli v reálné výuce v 8. ročníku ZŠ, jsme zjistili, že zmíněné dva kroky mají značně odlišnou časovou náročnost: zatímco interpunkci žáci doplní během několika minut, následné vybarvování trvá podstatně déle. S rozvojem syntaktické kompetence přitom vybarvování nemá nic společného. Žák jednotlivá políčka vybarvuje mechanicky pouze na základě počtu čárek v příkladu –

<sup>7</sup> Eva Hájková tento postup velmi přilehlavě označuje jako „vysypané šuple“.

<sup>8</sup> Příspěvek, který autor zveřejnil 6. listopadu 2022, měl k datu 21. dubna 2024 celkem 38 reakcí To se mi líbí, 105 komentářů (z toho 54 komentářů projevujících zájem o koupi) a 10 sdílení. Celkový výdělek může být vyšší než 3 tisíce korun (samozřejmě nezdaněných).

<sup>9</sup> Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.facebook.com/groups/538404836266110/posts/5224528934320320>>.

vybarvování tedy není ani indikátor správnosti řešení úlohy, protože kvantita čárek ještě neznamená jejich správné umístění.

Bez kontextu některé příklady působí uměle, až vykonstruovaně, např. *Eva snila o botách, šatech a o světě vybudovaném z laskavých zrcadel a milujících slov.*<sup>10</sup>

Z pohledu fixace znalosti pravidel interpunkce a dovednosti správně interpungovat aktivita nepřináší nic více než běžná doplňovací cvičení, nepočítáme-li vybarvování obrázku, které však s obsahem výuky češtiny nijak nesouvisí, naopak zabírá poměrně značný drahocenný čas výuky (více než 20 minut!), jehož se češtinářům tolik nedostává.

## Příklad 2: Slovní druhy

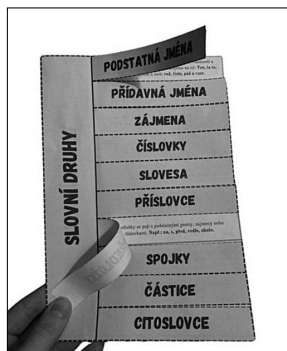
Motiv zábavnosti je v dalším analyzovaném materiálu (obrázek 3) akcentován už na přebalu – instrukce znějí: „vytiskni – vystříhni – vlep – uč se zábavně“. Jedná se o „hravý“ otevírací přehled slovních druhů, který je dostupný za 40 Kč a podle autorky slouží k „zapamatování důležitých informací“. Údajně zprostředkovává „spoustu zábavy a chuti k učení“.

Žák si má rozstříhat stranu s názvy slovních druhů a následně ji přilepit na další stranu s řešením. S přehledem žák pracuje tak, že si pamětně osvojuje uvedené údaje k daným slovním druhům a poté si svou odpověď zkontroluje odkrytím příslušného pole.

Uváděné definice jednotlivých slovních druhů jsou formulovány na základě sémantického kritéria třídění slovních druhů a obsahují také otázky, kterými se mají žáci na jednotlivé slovní druhy ptát, nebo příklady: „Příslovce jsou slova, která vyjadřují okolnosti, za nichž děj probíhá, nebo blíže určují vlastnost. Ptáme se na ně: Kde? Kam? Kdy? Jak? Proč? Otázky jsou zvýrazněny tučně.“

Materiál obsahuje některé nepřesnosti, zavádějící informace či vyložené chyby: např. u výše uvedené definice příslovců je zavádějící informace, že „blíže určují vlastnost“.

U podstatných jmen je uvedena poučka, že se na ně ptáme *Kdo? Co?*. Vzhledem k flexi podstatných jmen je však tato informace vyloženě chybná – na podstatná jména, resp. jejich tvary se lze ptát různými / všemi pádovými otázkami. Předložky jsou uváděny izolovaně, bez kontextu se může jednat i o jiné slovní druhy (např. *vedle* nebo *okolo*). Schematické je pak představení částic: údajně „uvozují věty, vyjadřují přání, zvolání nebo rozkaz“, jako příklady jsou uvedeny *ať, kéž, asi, snad, prý*. Nejenže funkci, které částice mohou vyjadřovat, je



Obrázek 3. „Zábavný“ přehled slovních druhů.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Příklad pochází z knihy *Vzkaz v láhvi* (A. Olsen), v níž je jeho estetická funkce zřejmá. Vyržten z celku textu však působí nepřírovnost.

<sup>11</sup> Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.ucitelnice.cz/produkt/35232>>.

mnohem více (evidentně zde autoři navazují na klasifikaci druhů vět podle tzv. postoje mluvčího, jež byla v odborné literatuře už tolikrát zpochybněna – např. Höflerová, 2019), ale uvedené příklady nereflktují frekvenci užití částic v reálné komunikaci, naopak se petrifikuje jejich zastaralé školské pojetí.

U podstatných jmen se uvádí, že u nich určujeme rod, číslo, pád a vzor a u sloves osobu, číslo, čas a způsob (v uvedených pořadích). Bylo by nanejvýš vhodné uvádět, že slovní druhy kategorie *vyjadřují* – protože takto vzniká miskoncept, že opodstatněním existence gramatických kategorií je jejich určování. Určování pochopitelně není inherentní vlastností gramatických kategorií a rozhodně samo o sobě není ani cílem výuky. Pokud by autoři uvažovali v těchto intencích, museli by rovněž reflektovat, že uvedení vzoru na roveň s ostatními kategoriemi zakládá miskoncept, že vzor je gramatická kategorie – což není. Na rozdíl od gramatických kategorií, které jsou založeny na schopnosti jména či slovesa vyjadřovat tvarem jisté funkce ohebného slova ve větě, je vzor arbitrární. Rovněž by bylo žádoucí, aby byla reflektována vhodnost pořadí gramatických kategorií: u podstatných jmen dává smysl pořadí pád, číslo a rod, u sloves pak pořadí osoba, číslo, způsob, čas (a další kategorie, které materiál vynechává).

Zhodnotíme-li způsob práce s obsahem a její cíl v tomto případě, výsledkem práce s pomůckou může být nanejvýš pamětné osvojení nabízených definic, otázek či příkladů. Ty jsou nezřídka nevhodně zjednodušující, nepřesné, zavádějící, příp. mylné. Podobné přehledy, založené na stejném principu a plnící totožnou funkci, a to mnohdy ve vyšší kvalitě, bývají součástí učebnic českého jazyka, mnoho z nich je zdarma k dispozici na internetu. Za jedinou přidanou hodnotu tohoto materiálu by tak bylo možno pokládat autory udávané „zábavné učení“, ačkoliv ani u toho není zcela jasné, v čem prvek zábavnosti a hravosti reálně spočívá – formu pomůcky do ruky a obracení lističků na pamětně osvojované definice nelze považovat ani za zábavnou, motivující a už vůbec ne hravou. Výsledky učení a povaha nabývaných znalostí a dovedností se od tradičních forem prezentace daného obsahu nijak podstatně neliší a hlavně je obsahově zavádějící.



Obrázek 4. Desková hra Nebojme se větných členů! s tematikou Halloweenu.<sup>12</sup>

### Příklad 3: Větné členy

Značné poptávky se v učitelských skupinách na sociálních sítích dostává syntaxi, a to takřka výlučně učivu o větných členech či vedlejších větách.

Příkladem „zábavného“ učení nebo procvičování je desková hra nazvaná *Nebojme se větných členů!* s tematikou Halloweenu (obr. 4; v nabídce soubor pdf za 60 Kč), určená k opakování učiva. Hráč postupuje

<sup>12</sup> Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.ucitelnice.cz/produkt/29581>>.

po herním plánu podle hodů kostkou, každému očíslovanému poli je určena jedna kartička s příkladem. Žák má určit zvýrazněný větný člen, příp. rozhodnout, zda je uvedené tvrzení o větném členu pravdivé, či nepravdivé. Na druhé straně karty je uvedeno řešení: název větného členu a jeho zkrácené označení, tradičně využívané při větném rozboru. Autorka hry zavádí i nová označení, např. *Pupříp*, *PuŮč*, *PuMí* nebo *PuPod* (důvod rozdílnosti zápisu malých a velkých písmen v nově vytvářených zkratkách je nám neznámý). U několika příkladů (zejména u doplňku) jsou uvedeny pomocné otázky, které mají žákovi pomoci při řešení.

|                          |                                      |                                     |                               |
|--------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| <b>ZAČÁTEK</b>           | Karel přišel.                        | podmět vyjádřený                    | Kočka vlezla do skříně.       |
| příslovečné určení místa | Kofata běhala a padala.              | přísudek několikanásobný            | Toto auto patří sousedům.     |
| předmět ve 3. pádě       | Kočka přelézla.                      | přísudek slovesný jednoduchý        | Stál tam velký pes.           |
| přívlastek shodný (holý) | Zůstali doma kvůli silnému dešti.    | příslovečné určení příčiny          | V rádiu hráli písničku. (oni) |
| podmět všeobecný         | Viděla jsem velkého a huňatého vlka. | přívlastek shodný (několikanásobný) | Máma a táta jsou hodní.       |
| podmět několikanásobný   | Rozloučili jsem se s rodinou.        | předmět v 7. pádě                   | Petr se začal radovat.        |

Obrázek 5. Domino na větné členy, strana 1.<sup>13</sup>

Totožný cíl jako desková hra má také *DOMINO větné členy* (obr. 5; v nabídce soubor pdf za 30 Kč). Autorka uvádí tři možnosti, jak s materiálem ve výuce pracovat:

1) *Žák pracuje samostatně, vybere si sadu, najde si kartičku ZAČÁTEK a k ní postupně přikládá správně navazující karty, až dojde ke kartě s nápisem KONEC. Potom zkontroluje otočením karet (zezadu jsou čísla, která značí pořadí karet za sebou).* 2) *Mohou pracovat všichni žáci (např. v kruhu), každý dostane jednu kartu a všichni musí dávat pozor, kdy na ně přijde řada.* 3) *Lze pracovat i ve skupině – děti rozdělíme do skupiny podle počtu, jaký nám vyhovuje. Poté dáme do skupiny sadu karet a skupina pracuje. Pro tuto aktivitu je potřeba vytisknout několik sad karet, ideálně každou na jinak barevný papír, aby se sady nepromíchaly.*

Stejně jako předchozí desková hra i domino je bezesporu atraktivní podoba, která dokáže žáky aktivizovat. Jako vhodný princip se zde jeví začlenění prvku kontroly: pokud se žák dopustí při řešení chyby a „zrychlené“ dojde k poslední kartě, je nucen se vrátit v řešení zpět a reflektovat ho, protože mu v ruce zůstávají karty, které měly být součástí řešení, ale nebyly doposud použity. Žák je nucen přemýšlet o tom, kde chybu udělal, a své řešení musí upravit.

Materiál však také obsahuje některé lingvistické a didaktické chyby, mnohdy úplné nesmysly: koncept tzv. holých a rozvitých větných členů a z toho plynoucí nejednoznačnost některých příkladů (např. ve větě *Kočka ležela na okně*. se jako řešení nabízí přísudek slovesný jednoduchý, avšak „správně“ je přísudek rozvitý); u všeobecného podmětu autorka uvádí jako pomůcku zájmeno *oni* (*V rádiu hráli písničku. – oni*), což je matoucí; uvádění zájmen v případech nevyjádřených podmětů (např. *Dala bych si kávu. – já*) je na této úrovni fixace neopodstatněné.

Zásadní je však mylné zacílení obou her, jejich základní podstata. Sugerují totiž, že hlavním cílem výuky větných členů je jejich určování, pojmenovávání, „nalepování vinětek“ (Hausenblas, 1965/1966). Hra pojmá učivo o větných členech přesně

<sup>13</sup> Zdroj: [on-line] Dostupné z <<https://www.facebook.com/groups/538404836266110/posts/5734100693363139/>>.

tak, jak je v oborové didaktice dlouhodobě kritizováno: mechanicky, „žáci pojmenovávají jednotlivé jevy, zpravidla bez hlubšího zamýšlení, často jen odhadem“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 157). Přitom „mechanický, povrchní, nepromyšlený postup při rozboru větném odporuje cílům, které se rozboru přikládají: aktivizovat znalosti, opakovat, příležitostně je prohlubovat a rozšiřovat, systemizovat je, rozvíjet zájem žáků o komunikační / jazykové jevy, prohlubovat schopnost myšlení a rozvíjet schopnost vyjadřování se, neboť rozbor realizovaný a prováděný jako pouhé naplňování schématu na primitivních příkladech otupuje pozornost žáků i jejich zájem o výuku jazyka“ (tamtéž, s. 158). Principy her nepostihují rozvoj porozumění formální ani obsahové stavbě věty a v konečném důsledku vedou k mechanizaci činností a didaktickým formalismům. Vztah k požadavkům kurikula (Žák „rolišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“ – RVP ZV, 2023, s. 24) je opomenut zcela.

Znovu je zde na místě citovat V. Šmilauera (1977, s. 5), že analýza věty „vede k pochopení toho, že za jednorozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnost přehlédnouti rázem i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat“. A znovu je třeba podtrhnout tezi M. Čechové, že cesta vedoucí k určení je důležitější a hodnotnější než určení samo (Čechová, 2011/2012, s. 239; k problému komplexně srov. Štěpáník, 2022).

Postupy, které hra nabízí k řešení příkladů, jsou zkratkovité a nijak nevedou žáky k provedení celého (náročného) myšlenkového procesu vedoucího k určení větného členu, což je ale přitom cílem výuky. Myšlenková operace, kterou žáci při hraní vykonávají, je totožná, jako by měli uvedené příklady napsané na pracovním listu. Přidanou hodnotou je bezesporu atraktivní forma podání obsahu – avšak ten zůstává zcela tradiční.

Nevhodná je též akcentace různých značek a symbolů, ba dokonce bezdůvodné zavádění nových, neúčelných. Tyto značky a symboly se postupně stávají svěbytným učivem, ba dokonce samo učivo zastihují a mohou být kritériem hodnocení míry zvládnutí učiva. Přitom je zřejmé, že s původním učebním obsahem a reálnými cíli analýzy věty (srov. výše uvedená Šmilauerova citace) osvojování těchto značek a symbolů nemá nic společného (k problému srov. Štěpáník, 2020). Nevhodné jsou rovněž některé formulace příkladů, např. *Upír je součástí přísudku* (Je upír) – adekvátně *slovo/výraz upír je součástí přísudku*. Již jako drobnost se jeví grafické zpracování deskové hry, kdy jednotlivé větné členy jsou vyobrazeny jako duchové popsání značkami větných členů. Kromě formalistického postupu je problém také izolovanost a umělost příkladů.

#### **Příklad 4: Pravopis**

V nedávných dnech v souvislosti s výukou češtiny sociální sítě a také mediální prostor rozbouřil následující text: *Právě mě lízá líná Líza z Liberce. Nelíbí se mi, má ošklivé zuby a tlustá lýtka. Velice jsem si ale oblíbilo lítostivou Libuši z Lysic. Líza se teď lísá, její sliny pomalu leptají mé oblíný. Rozplývám se Líze v puse a ona chtivě polyká. Ale slyšelo jsem, že Líza slíbila Libuši, že jí dá líznout. Muselo jsem se rozlítit,*



protože *Líza plýtvá a kousek mě vyplivla. Líba se šklíbí, nedostala ani Ň* (Mrázková, 2011, s. 25). Komentující na vytržených kusech textu poukazovali na vykonstruovanost textu, potenciální sexuální podtext, příp. si všímali nevýchovnosti textu („ošklivé zuby, tlustá lýtka“).

Ve zmíněné příručce autorky Mrázkové lze najít celou řadu dalších takových „zábavných“ textů: *Zbil mě Zbyšek z Bydžova. Co mi zbývalo jiného, než mu bití hbitě vrátit? Babička vždycky bitky odsuzuje, ale bábkiny bývají zbytečně ustrašené a nechápu, že bitvy jsou v životě mužů neobyčejně důležité* (s. 12).

V jiné autorčině publikaci s podobně „zábavným“ názvem (Mrázková, 2012) žáci procvičují mj. na následujících příkladech: *Nezapomněl jsi, doufám, jak jsem ti pomohla odstranit měkkýše z tvé zahrady? Chtěli ti schroustat tvoje pomněnky* (s. 25). *Zmínila jsem se jen o tom, jak jsem musela spolýkat obří pilulky pro slony. Bělka zbystřila a hned situaci zdramatizovala – zveličila, jak malé nešťastné slůně nemůže spolknout prášek a zdivočele při tom koulí zřítelnicemi, ztrápeně kňourá a celé zsinálé se zhroutí a skoná, a tak je zcela zbytečně a zbůhdarma zmařen jeden sloní život* (s. 91–92).

Obsah výuky pravopisu je zde nemístně parodován: za zábavné jsou považovány texty umělé, šroubované, nesmyslné, v komunikační praxi nepoužitelné, hloupé. Odporují didaktickým zásadám pro výuku pravopisu: jsou nevhodně přesycené pravopisnými jevy, nerespektují frekvenci jevů v současné češtině, a tak procvičují jevy periferní. Podobné hloupé, avšak rádoby vtipné či zábavné příklady pro osvojování pravopisu jsou přitom velmi frekventované nejen v komerčně vydávané literatuře, v učitelských pracovních listech, ale dokonce i v učebnicích (např. nakl. Tobiáš), včetně těch nejnovějších (např. nakl. Taktik; k problému podrobně Štěpáník a Vlčková-Mejvaldová, 2020/2021, k chybám v učebnicích srov. Adam, 2019/2020).

Takové texty se – s odůvodněním netradičnosti, zábavnosti, ba hravosti – ve výuce pravopisu objevují navzdory tomu, že jejich „duchaprázdnot“ kritizoval V. Ertl již ve 20. letech 20. století a že na nevhodnost přesycování textů diktátů a pravopisných cvičení upozorňoval V. Styblík již v 60. letech 20. století.

## 2 Diskuse a závěr

Společným jmenovatelem všech výše uvedených aktivit je vždy (údajný) prvek tzv. *netradičnosti*, tedy např. hravosti, kooperace, variability apod. Základní vlastností těchto tzv. netradičních aktivit je, že představují méně známé či málo obvyklé postupy školní výuky. Jejich použití proto může vést k živější výuce; žáci jsou aktivizováni, vnitřně motivováni, atmosféra je uvolněná a žáci se aktivně zapojují. To se potvrzuje i při užívání tzv. netradičních aktivit ve výuce češtiny, mj. těch výše uvedených (zkušenost autorů).

Jak ovšem demonstrujeme v tomto příspěvku, problém s tzv. netradičními aktivitami ve výuce českého jazyka spočívá v tom, že mnohdy nedochází k důslednému a systematickému promýšlení cílů a obsahu ve vztahu k užitým (tzv. netradičním) aktivitám, ale usiluje se pouze o jakési falešné ozvláštnění hodin, o zábavnost – a i ta

de facto mnohdy chybí. Materiály mohou být nabízeny jako netradiční, ale **ve skutečnosti netradiční vůbec nejsou** (různé tajenky, kvízy, osmisměrky apod.), protože obsah, který nabízejí, je veskrze tradiční – jen je podáván jinou – „zábavnou“ – formou.

Ta často překrývá obsah: žáci při realizaci aktivit vnímají zábavní prvek, jsou nadšení prováděnou činností, navenek jsou motivovaní. Zpravidla v takové chvíli učitel usuzuje, že se činnost ve výuce daří. Je však třeba připomenout základní axiom, který jsme uvedli na začátku: kvalitu výuky poznáme podle „faktů, které vypovídají o **změnách ve zvládnutí obsahu** žáky“ (zvýraznění aut.). Stejně je tedy kvalita osvojení učebních obsahů. A právě v tom spočívá základní problém těchto aktivit: buď jsou zacíleny vadně, anebo nedostatečně vedou žáky k rozpoznání toho, co se žáci mají naučit. Důsledkem tak je nejen didaktický formalismus, ale obsahová falešnost, kdy je určitý obsah v učební úloze přítomen, avšak je mylný, užíván k falešným didaktickým cílům, či má podobu úplného didaktického vyprázdnění, kdy metoda obsah překryje zcela.

Přidaná hodnota těchto aktivit tedy spočívá výlučně snad v parametrech afektivních, povaha osvojovaných znalostí a dovedností zůstává totožná jako v případě běžných učebních úloh v tradičním mluvnickém vyučování – právě proto v našem textu používáme přídomek *takzvané* netradiční. Jde tady o zcela něco jiného než např. v příručce *Hrátky s češtinou* (Čechová, Oliva, Nejedlý), do níž autoři zařadili méně tradiční, leckdy i hravé úkoly, které ale zároveň vyžadují zapojení složitých myšlenkových procesů, sledují smysluplný obsah a jsou funkční pro rozvoj jazykově-komunikačních znalostí i dovedností.

Aby nedošlo k mýlce: užívání méně běžných vyučovacích metod či aktivit a organizačních forem je nesporně jednou z možností inovací ve vzdělávání. Frontální forma výuky a metody výkladu a řízeného rozhovoru s celou třídou jsou totiž stále v naší škole nejčastějšími metodickými postupy, zvláště na víceletých gymnáziích a středních školách (četné inspekční zprávy ČŠI). Obohacení metodického repertoáru učitelů je tak nanejvýš žádoucí – celá řada výukových metod umožňuje vyšší míru aktivizace a zapojení žáků do výukových aktivit, posílení kognitivní náročnosti, více žákovské kooperace a komunikace ad. než ty dosavadně dominantně užívané.

Kritériem výběru metody ale nemůže být pouze její atraktivita či „netradičnost“. Především jsou to cíle výuky, vyučovaný obsah, úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků ad. Je tedy zřejmé, že inovace výuky češtiny, které učitelé k řešení problémů výuky, naznačené v úvodu, hledají, nemohou spočívat pouze v proměně metodického přístupu. Jádrem řady problémů totiž tkví právě v tradičním, leckdy po dekády nezměněném obsahu (srov. Čechová a Styblík, 1998; Štěpáník, 2020). Proto je třeba uvažovat o utváření vyučovacího a učebního prostředí českého jazyka **v celé jeho komplexnosti**, při zachování pozornosti k integritě všech tří hlavních prvků procesu výuky: cílů, obsahů a metody.

K plnohodnotnému naplnění komunikačního a kognitivního cíle ve výuce češtiny, který je zakotven i v RVP, je tak zapotřebí důkladné analytické práce s obsahem výuky, přičemž hlavní tezí je v tomto směru nejen to, že obsah musí být aktualizován

s ohledem na současné komunikační kontexty a komunikační potřeby žáků (oblast elektronické komunikace, mediální výchovy, obezřetná komunikace se systémy generativní umělé inteligence, důraz na kritické myšlení ad.), které jsou reflektovány i v současném poznání lingvistiky. Zároveň – a to hlavně – musíme sami sebe přesvědčit, že mluvnická teorie plní roli pomocnou. Že umožňuje výklad toho, co se v jazyku děje, jak jazyk funguje, jaké nabízí možnosti v komunikačním procesu. Ale že sama o sobě není a nemůže být cílem výuky češtiny; že je pouze jejím prostředkem. Komunikační dovednosti, resp. komunikační a slohová výchova nejsou jakousi kulisou mluvnickému obsahu, ale představují plnohodnotný a svébytný obsah.

## Zdroje

MRÁZKOVÁ, E. *Bystrá kobyła bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*. Brno: Computer Press, 2011.

MRÁZKOVÁ, E. *Smělá pěnkava zběsile pěla bělostnému měsíci: a jiné pravopisné hrátky s bje, vje, bě, pě, vě + mě, mně + s, z, vz: [zábavná gramatika pro žáky 1. stupně ZŠ]*. Brno: Edika, 2012.

## Literatura

ADAM, R. V karanténě s Novou školou, aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *ČJL*, 70, s. 235–240.

ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozbory? *ČJL*, 62, 2011–2012, s. 237–241.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *ČJL*, 16, 1965–1966, s. 207–213.

HÖFLEROVÁ, E. *Výpovědi s komunikační funkcí v zasetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva*. In Štěpáník, S. a kol. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, 2019, s. 157–172.

JANÍK, T. a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

JANÍK, T. Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem... *Pedagogická orientace*, 25, 2015, s. 727–732.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013.

PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [RVP ZV]*. Praha: MŠMT, 2023. [on-line] Dostupný z < <https://www.edu.cz/...v/> >

ŠMILAUER, V. *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN, 1977.

ŠTĚPÁNÍK, S. Ke kognitivní náročnosti výuky syntaxe: produktivní kultura vyučování a učení ve výuce českého jazyka. In JANÍK, T.; SLAVÍK, J.; ČEŠKOVÁ, T. (Eds.) *Didaktické kazuistiky a produktivní kultura učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2022, s. 165–191.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.

ŠTĚPÁNÍK, S.; VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *ČJL*, 71, 2020–2021, s. 171–182.