

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učebnice českého jazyka vydané v letech 1918–1938 a jejich přínos pro
současnou výuku českého jazyka

Czech Textbooks Published between 1918–1938 and Their Impact on
Contemporary Czech Language Teaching

Bc. Anna Valová

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učebnice českého jazyka vydané v letech 1918–1938 a jejich přínos pro současnou výuku českého jazyka potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 8. 7. 2022

Velice děkuji doc. PhDr. Evě Hájkové CSc. za ochotu, cenné podněty a připomínky při vedení této práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá analýzou čtyř učebnic českého jazyka pro 2. ročník obecných škol vydaných do roku 1938. Analýza popisuje vnější podobu učebnic, zachycuje grafické zpracování, strukturu učebnic a podrobně popisuje obsah učiva. Poté je provedena podrobná didaktická analýza učiva, rozbor tehdejších postupů a metod. Prostřednictvím metodických příruček je zkoumána také didaktická koncepce, na jejímž základě byly učebnice vytvořeny. Cílem práce je najít didaktické postupy, které se v současných učebnicích nevyskytují a kterými bychom se mohli inspirovat v dnešní výuce českého jazyka. V rámci analýzy je proto provedena nejprve vzájemná komparace učebnic a následně i komparace se současnou učebnicí českého jazyka reprezentující učebnice vydávané dnešními nakladatelstvími. Práce dochází k závěru, že koncepce historických učebnic jsou mnohem rozmanitější než jednotná koncepce učebnic dnešních. Současné učebnice jsou mnohem propracovanější po grafické stránce, rozdílly jsou i v rozsahu mluvnického učiva. Naopak didaktické postupy sice z prvorepublikových učebnic vychází, zůstávají však strnulé, nerozvíjí se. Jsou zde patrné stejné učební metody i podobná cvičení. Při návratu do historie výuky českého jazyka bychom mohli převzít především náměty na propojení komunikační výchovy s výchovou jazykovou, jež byla v jedné řadě učebnic velmi pečlivě zpracovaná, a snahy o individualizaci výuky, jež byla nedílnou součástí další řady učebnic.

KLÍČOVÁ SLOVA

učebnice, didaktická analýza, obsah učebnice, cvičení, komunikační výchova

ABSTRACT

The presented theses analyse four textbook series of Czech for second grade of the elementary school published up to 1938. The theses the overall structure, layout, parts of the textbooks and describes contents of the curriculum. Didactical analysis of the curriculum follows together with analysis of processes and methods then used. Using the teacher's books the didactical approach, on which the methods were built, is examined. The scope of this work is to find didactical methods, that are not used in contemporary textbooks, and which are worth to be used in present day Czech language teaching. The analysis starts with mutual comparison of the First republic textbooks, that is followed by comparison of those textbooks with contemporary Czech language textbook representing output of present-day publishing houses. The theses sum up, that the approaches used in historical textbooks are much more diverse, compared to present-day textbooks unified conception. Contemporary textbooks are more deliberately treated from visual point of view, there are differences in the scope of grammar tuition. Didactical methods are copied from the historical textbooks and contrary to above mentioned layout and scopes of grammar, they remain rigid, they are not adequately evolving. The same learning approaches and similar exercise are present. By analysing history of Czech language teaching, we could inspire most of all by connection of communication education with language education. This connection was very well treated in one of the historical textbooks. Another stimulus should be individualised learning, very well-presented aspect of another historical textbook.

KEYWORDS

Textbook, didactical analysis, content of the textbook, exercise, communication education

Obsah

Úvod	8
1 Vymezení pojmu a typologie učebnic	10
2 Metodologie.....	12
3 Historický vývoj pojetí výuky českého jazyka v souvislosti s jazykovými učebnicemi	14
4 MÜLLER, J.: <i>Mateřská řeč. Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné. Díl I. Vydání o 4 dílech. Pro 2. školní rok.</i>	20
4.1 Grafické zpracování	20
4.2 Struktura knihy	20
4.3 Obsah učiva podle kapitol	21
4.4 Didaktická analýza	23
4.4.1 Analýza obsahu učebnice	23
4.4.2 Typologie cvičení	26
4.4.3 Komunikační učivo	28
4.5 Celkové zhodnocení	29
5 Tožička, B., Sulík, J.: <i>Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy. Díl I. (Pro 2. školní rok).</i>	35
5.1 Grafické zpracování	35
5.2 Struktura učebnice	35
5.3 Obsah učiva podle kapitol	36
5.4 Didaktická analýza	37
5.4.1 Analýza obsahu učebnice	37
5.4.2 Typologie cvičení	42
5.5 Celkové zhodnocení	44
6 Medonos V., Žofková, L., Tožička B.: <i>Jazyk vyučovací na škole obecné. Díl I. pro 2. postupný ročník.</i>	49
6.1 Grafické zpracování	49
6.2 Struktura učebnice	49
6.3 Obsah učiva podle kapitol	50
6.4 Didaktická analýza	51
6.4.1 Analýza obsahu učebnice	51
6.4.2 Typologie cvičení	54
6.4.3 Komunikační učivo	56
6.5 Celkové zhodnocení	56
7 Horák, O.: <i>Uč se sám! Učebnice mluvnice, pravopisu a psaní pro 2. postupný ročník obecných škol.</i>	59
7.1 Grafické zpracování	59

7.2 Struktura učebnice.....	59
7.3 Obsah učebnice podle kapitol.....	60
7.4 Didaktická analýza učebnice.....	60
7.4.1 Analýza obsahu učebnice	60
7.4.2 Typologie cvičení	63
7.4.3 Komunikační učivo	65
7.5 Celkové zhodnocení	65
8 Srovnání učebnic českého jazyka pro 2. ročník obecných škol z let 1918–1938.....	71
8.1 Grafické zpracování	71
8.2 Struktura učebnice.....	71
8.3 Obsah učiva	73
8.4 Didaktická analýza	74
8.4.1 Analýza obsahu učebnice	74
8.4.2 Typologie cvičení	76
8.4.3 Komunikační učivo	77
8.4.4 Řízení učení (Tvořivé činnosti, hodnoty a postoje, sebehodnocení)	78
8.5 Závěrečné srovnání učebnic	79
9 Srovnání učebnic českého jazyka z let 1918–1938 se zástupcem současných učebnic	81
9.1 Porovnání z hlediska grafického zpracování.....	81
9.2 Porovnání z hlediska struktury knihy	81
9.3 Obsah učiva podle kapitol	82
9.4 Porovnání didaktických aspektů učebnic	82
9.4.1 Porovnání obsahu učiva z didaktického pohledu	82
9.4.2 Typologie cvičení	85
9.4.3 Komunikační učivo	87
9.4.4 Řízení učení (Tvořivé činnosti, hodnoty a postoje, sebehodnocení)	88
9.5 Závěrečné srovnání učebnic z 30. let 20. stol. a učebnice současné	88
Závěr.....	91
Seznam použité literatury	94

Úvod

Současný trh s učebnicemi českého jazyka je velice různorodý. Pokud se pedagog rozhoduje, jakou učebnici zvolí jako pomůcku pro svou výuku, stojí před obsáhlou nabídkou mnoha nakladatelství. Když však začne učebnicemi listovat, zjistí, že jsou si často velmi podobné. A to jak v obsahu učiva a jeho časovém rozvržení v průběhu školního roku, tak ve struktuře učebnice, didaktických postupech i typech cvičení.

Dnešní výuka českého jazyka by měla být koncipována především komunikačně. Primárním cílem je funkční a kvalitní interpersonální komunikace. Tak je to zakotveno i v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, kde je komunikační výchova přímo jednou ze složek předmětu Český jazyk a literatura. Přesto se toto pojetí zatím v učebnicích českého jazyka příliš neodráží. Bylo učiněno několik pokusů stávající podobu učebnic změnit, např. učebnice nakladatelství Jinan, většina však setrvává u stejného schématu, které se opakuje celá léta (nakladatelství Nová škola Brno, SPN, Alter).

Ve své práci jsem se ohlédla do minulosti, konkrétně do období první republiky, abych zjistila, nakolik se tehdejší učebnice lišily od těch současných. Zajímala mě podoba i obsah učebnic vytvořených před celým stoletím a také didaktické postupy, které se při tehdejší výuce českého jazyka používaly. Předpokládala jsem, že mezi dnešními a tehdejšími učebnicemi jsou značné rozdíly a snažila jsem se zjistit, zda bychom mohli některé z metod používaných učiteli v první polovině 20. století využít i při současné výuce češtiny.

Období první republiky jsem zvolila z důvodu nově probíhajících velkých změn v pedagogice a v celkovém přístupu k dítěti, které se v tomto čase odehrávaly nejen v tehdejší Československu, ale i celosvětově. V nové Československé republice nastal odklon od tradičního rakouského školství, v odborných kruzích probíhala diskuze o podobě a obsahu vyučování obecně i o konkrétním směřování výuky českého jazyka. Zajímalo mě, zda se některé progresivní názorové proudy odrazily i v učebnicích českého jazyka a zda bychom mohli z těchto učebnic těžit i v současnosti. Možnost využití těchto učebnic je podpořena skutečností, že spisovná podoba českého jazyka byla již víceméně ustálená a neodlišovala se tolik od současnosti.

Ve své práci podrobně analyzuji vzorek čtyř učebnic českého jazyka pro 2. ročník obecných škol z let 1918–1938. Soustředila jsem se nejprve na vnější stránku učebnic – grafické zpracování, strukturu a obsah učiva. Poté jsem se provedla podrobnou didaktickou analýzu učiva, rozbor postupů a metod, jež byly v učebnicích použity a prostřednictvím metodických příruček jsem zkoumala pedagogickou koncepci, na niž byly učebnice postaveny. Soustředila

jsem se také na oblasti, jež jsou v dnešním pojetí výuky velmi podstatné. Jmenovitě jsem se zaměřila na komunikační složku, sebekontrolu a sebehodnocení a kreativitu.

Zkoumané učebnice se ukázaly být zcela jedinečné svou koncepcí a myšlenkami tvůrců. V rámci jejich analýzy jsem provedla také jejich vzájemnou komparaci. Opět jsem postupovala od vnějších kritérií po didaktickou analýzu učiva.

V poslední kapitole jsem provedla porovnání zkoumaných učebnic s vybranou učebnicí současnou. Použila jsem stejná kritéria, podle kterých jsem analyzovala historické učebnice. Soustředila jsem se na silné i slabé stránky, rozdíly v mluvnickém učivu a jeho rozsahu, podíl jednotlivých typů cvičení. Velmi důležitým kritériem pro mě byla komunikační složka a její propojenost s mluvnickým učivem.

Primární literatura je v mé práci postavena na dobových učebnicích a metodických příručkách autorů učebnic. Sekundární literaturu jsem využila především v teoretické části. Čerpala jsem z ní teoretická východiska při hodnocení učebnic, podklady ke kapitole o historickém vývoji výuky českého jazyka a současný odborný pohled na didaktickou problematiku výuky českého jazyka.

1 Vymezení pojmu a typologie učebnic

Existuje mnoho definic pojmu *učebnice*, žádná ho však nevystihuje v jeho komplexnosti. Uvedu zde jednu ze starších definic, která učebnici pojímá jako pomůcku při výchovně-vzdělávacím procesu:

„Učebnice je školní pomůcka, která obsahuje pro žáka nové učivo, cvičení, otázky a úkoly, zpracované didakticky a s ohledem na cíle výchovy a vyučování a na zvláštnosti učících se. Učebnice je prostředkem učení.“¹

Modernější definici, která přihlíží i k funkci a k obsahu učebnic, můžeme najít v práci Petra Knechta a Josefa Maňáka:

Učebnici můžeme nazvat edukačním konstruktem, neboť představuje složitý celek několika komponent, které mají být pokud možno v rovnováze. [...] Dobrá učebnice nejen že může být i důležitým a nezastupitelným prostředkem pro vzdělávání a sebevzdělávání žáků, ale měla by také usnadnit a zpříjemnit práci učitelům.“²

Podle Průchy závisí vymezení pojmu učebnice na tom, v jakém systému učebnici zkoumáme. Od toho se zároveň odvíjí i její funkce. Učebnice můžeme jednak chápat jako součást kurikulárních projektů, tedy vzdělávacích programů, ve kterých je nositelem normy pro rozsah a obsah učiva, jednak přímo zasahuje do vzdělávacího procesu.

Učebnice lze vymezit i jako jeden z didaktických prostředků, materiálních předmětů užívaných při realizaci vzdělávání, a to jako informační zdroj, z něhož je možné čerpat i mimo přímé školní vyučování.

Jak uvádí Průcha, v užším smyslu je učebnice druhem knihy, polygrafickým výrobkem. Sem spadají i další učební texty, jako jsou slabikáře, čítanky, sborníky, příručky, atlasy a mapy, autorská díla ve školním vydání.³

Z pohledu vyučování českého jazyka je pro nás důležitá typologie učebnic podle strukturálního hlediska. Učebnice se totiž v současné, ale i dřívější podobě vyskytují jen málokdy ve své klasické funkci, totiž jako pouhý zdroj informací. Většinou jsou v různé míře propojeny se složkou procvičující danou látku. Průcha⁴ rozlišuje typy:

- a) klasická učebnice
- b) učebnice s propojenou cvičebnicí
- c) učebnice s oddělenou cvičebnicí

¹ DOLEČEK-ŘEŠÁTKO-SKOUPIL, 1975, in Průcha 1989, s. 12.

² KNECHT, P., MAŇÁK, J.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 8.

³ PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 16.

⁴ PRŮCHA, J.: *Pomocný učební text. Studijní příručka. Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1989, s. 13.

- v témže svazku
- s oddělenou cvičebnicí

Učebnice českého jazyka se svým charakterem řadí k typu učebnic s propojenou cvičebnicí. Klasický výklad učební látky je tu však jen velmi malou částí výchozích textů. Tvoří ho vlastně pouze shrnutí pravidel, k nimž žáci dospějí pomocí svého úsudku prostřednictvím vyvozovacích cvičení a díky výkladu učitele. Zbylou část představují různé typy cvičení. Dalo by se tedy, podle mého názoru, hovořit spíše o cvičebnicích jako takových než o učebnicích jako zdroji informací.

Přesto se v historii i současnosti setkáváme s tímto chybným určením již v názvu. Jediným autorem, který se držel správného termínu, byl Josef Müller na počátku 20. století. V dnešní době se k základní „učebnici“ přidávají ještě pracovní sešity a další materiály, které opět můžeme klasifikovat jako cvičebnici. Všechny tyto učební texty tedy stojí především na aplikaci a prohlubování pravidel, nikoli na odborném, didakticky zpracovaném výkladu.

2 Metodologie

Cílem práce je obsahová analýza učebnic českého jazyka vydaných mezi lety 1918–1938, jejich komparace v rámci této skupiny a konfrontace se zástupcem učebnic současných, vydaných po roce 2000.

Při analýze materiálů jsem použila deskriptivní metodu. Zabývám se obsahovou stránkou učebních textů, zkoumám učebnice z hlediska grafického zpracování a jeho vlivu na učení žáků, z hlediska struktury obsahu, jeho členění do větších či menších tematických celků i z hlediska výchozích textů a jejich přínosu pro výchovu ke správným hodnotám a postojům žáků v rámci nové republiky.

Důležitou součástí této práce je didaktická analýza učebnic. V rámci ní analyzuji metody využívané při výuce jazykových jevů, jednotlivé typy cvičení, podíl komunikační složky užívané při výuce a strategie podporující řízení vlastního učení, jako je sebehodnocení či zpětná kontrola vlastní práce.

Abych správně porozuměla didaktickému záměru autorů prvorepublikových učebnic, kromě učebnic samotných jsem zkoumala i jejich metodické příručky. Ty prezentují dobová pravidla výuky češtiny, ale nevztahují se přímo k učebnicím. Přesto však dobře poslouží k porozumění didaktických postupů a metod, na jejichž základě byly učebnice koncipovány.

Původním záměrem mé práce byla analýza učebnic z celého období první republiky. Vzhledem k obtížné dostupnosti materiálů jsem ale nakonec pracovala pouze s učebnicemi čtyř autorských skupin z období 30. let 20. století. Tuto okolnost však nakonec hodnotím pozitivně z důvodu menšího časového rozpětí mezi jednotlivými vydáními učebnic a možnosti soustředit se na období, ve kterém probíhaly největší diskuze o reformě školství. Mohla jsem tudíž reflektovat, jak se autoři vyrovnali se změnami osnov a různými pohledy na výuku českého jazyka.

Ke komparaci se současnými učebnicemi jsem vybrala učebnici *Český jazyk 2*, nakladatelství Nová škola s.r.o., protože dobře reprezentuje současné učebnice. Dalším důvodem výběru byla má osobní pedagogická zkušenost s tímto učebním materiálem a skutečnost, že na knižním trhu je učebnice dostupná.

Při analýze učebnic jsem začínala nejprve grafickým zpracováním knihy, protože je to prvek, který nejvíce/silně vnímáme při prvním setkání s učebnicí. Grafické zpracování utváří první dojem a do jisté míry ovlivňuje i žákův vztah k učebnici a učivu samotnému. Dalším bodem analýzy je struktura učebnice. Ze struktury se dají vyvodit pedagogické názory autorů učebnice a struktura také předznamenává styl práce, metody a postupy.

V další části rozboru jsem vypsal seznam názvů kapitol vždy v přesném znění podle učebnic. Díky tomu je možno se přehledně orientovat v řazení učiva a poznat rozsah učební látky. Zároveň je dobře vidět dobová terminologie a to, jak se v jednotlivých učebnicích tato terminologie od sebe odlišuje.

V části věnované analýze učiva jsem podrobněji popsala metody a postupy při výuce českého jazyka v souvislosti s jednotlivými učebnicemi. V této části jsem nejvíce pracovala s výše uvedenými metodickými příručkami. Dále jsem se soustředila na typy cvičení, které se v učebnicích vyskytují. Komunikační učivo a rozvíjení dovedností spojených s vlastním řízením učení jsem posuzovala z hlediska dnešního pohledu na důležitost těchto prvků ve výuce českého jazyka (HÁJKOVÁ 2021).

Po analýze jednotlivých učebnic jsem jednu kapitolu věnovala jejich vzájemné komparaci. Soustředila jsem se především na rozdílné pojetí jazykové výuky, které autoři a autorské skupiny prezentují.

Nakonec jsem všechny poznatky konfrontovala se zástupcem současných učebnic. Snažila jsem se analyzovat odlišnosti i společné znaky učebních textů určených pro žáky dvou značně vzdálených časových období. V historických učebnicích jsem vyhledávala metody a postupy, jimiž by se mohli inspirovat i současní tvůrci učebnic.

3 Historický vývoj pojetí výuky českého jazyka v souvislosti s jazykovými učebnicemi⁵

Počátky vyučování českému jazyku můžeme zařadit do období reformace. Tehdy začala čeština pronikat do škol a nahrazovat zcela dominantní latinu, jazyk církevních autorit. V českém jazyce začala také vycházet literární díla. Výuka se realizovala především na školách bratrských, hlavním cílem bylo získání základní gramotnosti tzn. čtení, psaní a základy gramatiky.

Prohra v bitvě na Bílé hoře znamenala ukončení slibného rozvoje českého školství. Jan Ámos Komenský, tvůrce konceptu ucelené školské soustavy a mnoha pokrokových didaktických metod, byl nucen s většinou členů Jednoty bratrské nucen odejít do exilu. Ve svých dílech ukazoval, že žák se má nejprve učit jazyku mateřskému, a to především užíváním slova a písma, které je ovšem podepřeno pravidly. Komenský vytvořil mnoho pedagogických děl, didaktiky, učebnice i první obrazovou knihu pro děti *Orbis pictus*. V našich zemích však jeho myšlenky nedostaly ve své době možnost uplatnit se.

V době pobělohorské bylo vyučování mateřštině v českých zemích téměř zničeno. Udrželo se pouze na počátečních, tedy elementárních školách, a ani tady se často nedošlo k tomu, aby žáci dosáhli základní gramotnosti. V roce 1668 vychází příručka určená pro učitele *Výborně dobrý způsob, jak se má po česku psáti neb tisknouti*, zvaná též *Žáček*. Autorem příručky byl jezuitský kněz Václav Matěj Šrajber. Kniha bohužel nebyla mezi učitelstvem příliš rozšířená a jen málokdo z učitelů by jí tehdy vůbec rozuměl.

Teprve v době osvícenství dospěla společenská situace k potřebě všeobecného vzdělání, které se mělo týkat i lidových vrstev. Rozvíjející se stát a průmysl totiž potřeboval alespoň elementárně vzdělané obyvatele a dělníky.

Jan Ignác Felbinger je tvůrcem tereziánské reformy školství. V roce 1774 připravil školní řád, o rok později vydal německy psanou *Knihu methodní*, příručku pro učitele. *Knihu methodní* se zabývá nejen učením čtení a pravopisem, ale, na rozdíl od tehdejší praxe, i mluvnicí. Mluvnice má, podle Felbingera, význam pro výuku cizím jazykům i pro celkovou jazykovou praxi. Celkově byla *Knihu methodní* vysoko nad průměrem tehdejšího způsobu výuky a stala se tak na dlouho hlavním a jedinou metodickou příručkou. Bohužel jí učitelé většinou nevlastnili a často si z ní pouze pořizovali výpisky.

⁵ Kapitola je psána podle JELÍNEK, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774 – 1918*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

Školství se mělo po Tereziánské reformě stát prostředkem germanizace. Na školách vyšších stupňů se vyučovalo pouze německy, na školách triviálních (nejnižšího stupně) se však muselo vyučovat stále česky, protože německy neuměli ani žáci, ani učitelé. Dokonce i *Kniha methodní* musela být přeložena do češtiny.

V začátcích národního obrození bylo základním cílem vyučování českému jazyku naučit žáky číst a psát. Více nebylo možné z důvodu nízkého vzdělání učitelů, ale i kvůli stavu spisovného jazyka. Teprve v 1. pol. 19. stol. začalo na školy pronikat více i mluvnické vyučování. Český jazyk se dočkal, díky Josefu Dobrovskému, kodifikace. V tomto období vznikaly nové metodické příručky. Učitelé začali být aktivnější a národně uvědomělejší. Pochopili také, že pravopisné vyučování se musí opírat o mluvnické základy.

Po roce 1848 mluvnických příruček dále přibývalo, vznikaly přehledy mluvnických pravidel v čítankách a hojněji i sbírky cvičení anebo mluvnice s cvičeními – učebnice. Období je charakterizováno spory o podílu mluvnice v jazykovém vyučování, o pojetí mluvnického vyučování, o jeho obsahu a metodickém uspořádání. Na jedné straně bylo pojetí formálně gramatické, v němž se pravidla a poučky pamětně učily a memorovaly bez porozumění. Na druhé straně stálo pojetí agramatické, reprezentované především německým jazykovědcem J. Grimmem, které podporovalo přirozený vývoj jazykových dovedností. Gramatiku navrhovalo zásadně omezit či úplně vypustit a věnovat se jí pouze v nejvyšších ročnících.

Na české školy pronikalo mluvnické vyučování spíše nekoncepčně. Výuka probíhala pomocí čítanek s přidaným mluvnickým přehledem, ty však jednoznačně nevedly k vyučování mluvnice. Také podle ministerského nařízení z roku 1855 byl cíl a obsah jazykového vyučování vytyčen pouze rámcově. Nejrozšířenější byly čítanky Karla Vinařického. Ty se staly základem pro pozdější učebnice českého jazyka. Metody vyučování byly induktivní. Na příkladech z mluvnického přehledu a vlastních příkladech učitele se žáci seznamovali s gramatickými pravidly, ta vyhledávali a odůvodňovali v čítance. Čítanka tedy poskytovala materiál ke cvičení, materiál však velmi omezený. Množství učiva pro jednotlivé ročníky vedlo k formalismu a pasivnímu poznávání.

Velkým pokrokem pro české školství se stala učebnice *Mluvnice pro školy* (1883) autorů Šťastného, Lepaře a Sokola. Postupovala podle tehdejších osnov, které byly maximalistické, do výuky však vnesly strukturu a řád. Autoři také využili induktivní metodu s příklady, shrnutím pravidla a procvičováním. Cvičení v učebnici byla opisovací, doplňovací, odpovídalo se na otázky, vyhledávaly a vypisovaly se mluvnické jevy.

Mluvnice Šťastného, Lepaře a Sokola znamenala pro výuku výrazný posun, na druhou stranu se nedokázala vymanit ze závislosti na osnovách, přetěžování žáků, stereotypizaci a

mechanizaci. Přestože byla časem kritizována, vycházela v nezměněné podobě ještě na počátku 20. stol.

Jednou z nejvýraznějších osobností ovlivňujících výuku českého jazyka byl ve 2. pol. 19. stol. Gustav Adolf Lindner, gymnaziální profesor, odborník na teorii, zároveň však velký znalec praxe na všech stupních vzdělávání. Jazykovému vyučování věnoval velkou pozornost zejména kvůli jeho nízké kvalitě a špatným výsledkům. Odmítal jednostranné zaměření na cíl jazykového vyučování. Za správné považoval komplexní propojení tří cest: praktické (rozumět písemným i ústním projevům, umět se ústně a písemně vyjadřovat), formální (rozumová, naučit se prostřednictvím jazyka myslet) a materiální (pomocí jazyka získat vědomosti).

Lindner upřednostňoval induktivní metodu vyučování, přiměřenost obsahu a zaměření na praktické užití jazyka. Položil základy teorie vyučování jazyku.

Na Lindnera reagoval ve svém spisku *O vyučování jazyku mateřskému* Jan Mrazík v roce 1885. Mrazík zcela popřel význam mluvnice pro rozvoj žákovy abstraktního myšlení. Mluvnici vnímal čistě utilitaristicky jako prostředek pro výuku pravopisu. Chtěl ji vyučovat především mluvními cvičeními, teorii navrhoval nechat na pozdější ročníky.

Na Mrazíka navázal pedagog Antonín Janů v díle *Jazyk mateřský a škola obecná* (1897). Janů svůj postoj k odstranění mluvnice z nižších ročníků obecných škol předkládal jako dogma. Argumentoval citacemi z děl významných pedagogů, vytrhával je však z celkového kontextu a používal pouze tvrzení, která mu vyhovovala. Mluvnici pokládal za příliš složitou pro nejmladší žáky, navrhoval jí ze škol zcela vypustit a nahradit mechanickým opakováním mluvních cvičení. Kniha Antonína Janů byla současníky velmi příznivě přijata a ovlivňovala koncepci jazykového vyučování až do doby první republiky.

Období 2. pol. 19. stol. můžeme pokládat za spor mezi příznivci gramatického vyučování, kteří cítili potřebu podepřít výuku českého jazyka mluvnickými pravidly a vyučování agramatického snažících se mluvnici z nižších stupňů škol vyloučit.

K oficiálnímu přijetí Janova pojetí jazykového vyučování došlo na V. zemské poradě českého učitelstva škol národních v roce 1908 a schválením nových osnov v roce 1915. Jsou to jediné osnovy v dějinách rakouského školství, které byly vypracovány pouze pro české školy. Český jazyk se v nich dělil do tří složek: mluvnice, pravopisu a slohu. Největší důraz se kladl na cvičení spisovného jazyka, mluvnické jevy se měly učit s porozuměním, ovšem bez podrobného mluvnického názvosloví.

Osobností, jež tyto zásady formulovala a převedla do praxe v podobě učebnic, byl pedagog a teoretik Josef Müller. Müller byl ovlivněn Janem Mrazíkem i Antonínem Janů a jeho učebnice pro obecné školy dominovaly v českém školství od přelomu století až do konce první

republiky. Vycházel z předpokladu, že spisovný český jazyk nelze naučit pomocí gramatiky, ale vhodně strukturovanými mluvnickými cvičeními napříč všemi předměty.

Spory o mluvnické vyučování pokračovaly i po vzniku Československé republiky. K nejvýraznějším odpůrcům agramatického vyučování patřil Otokar Chlup, jenž ve 20. letech 20. stol. vedl obsáhlé polemiky o potřebě mluvnice při výuce českého jazyka již od nejnižších ročníků obecné školy. Argumentoval nízkou úrovní znalostí i ústního a písemného vyjadřování žáků nejen obecných, ale i měšťanských a středních škol. Otokar Chlup vyzdvihoval potřebu rozumového vývoje žáků, rozvoje jejich logického myšlení a také možnost opřít se o strukturovaný jazykový systém, který metodika postavená převážně na mluvních cvičích, nemohla žákům poskytnout. Sám Josef Müller v pozdějším období uznal, že jeho teze a metody se staly pro žáky nedostatečnými a ve svých učebnicích prováděl úpravy. V roce 1933 byly vydány nové osnovy, které přiznaly vyučování češtiny příslušný mluvnický základ.

To však kritizovala další velká osobnost tehdejší doby, profesor Václav Příhoda, který byl zastáncem přirozeného vyučování, vycházel z ontogeneze dětí a uplatňoval zejména psychologický zřetel. Příhoda tvrdil, že vyučování mluvnici je pro nejmladší žáky příliš abstraktní a prosazoval metodu „specifického nácviku izolovaných slov“. Žáci se měli učit slova s pravopisným jevem jako jeden obraz, celek, jenž není třeba analyzovat.

Další koncepcí vzniklou po roce 1918 bylo tzv. soustředěné vyučování, představované Josefem Sulíkem. Sulík navrhoval vycházet především z témat z dětského života, nikoli z obsahu předmětu, a především neoddělovat jednotlivé složky vyučování.

První republika byla obdobím živé diskuze o reformě jazykového vyučování. Střetávaly se zde různé pohledy na výuku českého jazyka. Vycházely především ze sporu o důležitost mluvnice pro nejnižší stupně vzdělávání. Představitelé vnímali rozdílně také komplexnost výuky, propojení jejích jednotlivých složek. Argumenty vznášeli zastánci přirozeného způsobu učení napodobováním vzorů i ti, kteří prosazovali potřebu logické systemizace a rozumového uchopení jazyka. V rámci těchto dvou skupin byly ještě další proudy sledující vlastní způsob realizace výuky českého jazyka. Různé koncepce jsou dobře zachyceny právě v učebnicích. Ty byly vytvářeny nejvýznamnějšími představiteli těchto proudů, kteří byli zároveň vynikajícími teoretiky, ale vycházeli i z bohaté praxe.

Po roce 1948 zvítězila mluvnická koncepce výuky, byl však snížen obsah učiva. Další omezení pak přišlo v roce 1954. Hlavním důvodem byla nízká úroveň znalostí žáků způsobená údajným přílišným množstvím učiva. Mezi předními zástupci pedagogů a lingvistů opět propukly spory, tentokrát o postupech mluvnického vyučování. Zatímco Otakar Chlup prosazoval na 1. stupni nejprve pozorování, rozlišování a teprve později systematizování,

lingvista Bedřich Havránek prosazoval zavedení systému mluvnice již od samých počátků školní docházky.

V roce 1965 vydala Zdeňka Plošková s kolektivem spolupracovníků Metodiku pro 2. - 5. ročník ZDŠ. Koncepce si dávala za cíl učit vyjadřování spisovným jazykem. Prosazovala induktivní metodu samostatného vyvozování učiva žáky na konkrétních příkladech.

V 70. letech došlo k pokusu o nové pojetí vyučování na našich základních školách, hovoří se o tzv. **nové koncepci**. Stále se vyučovalo podle gramatického systému. Došlo ovšem ke snížení počtu let povinné školní docházky i k redukci týdenní hodinové dotace pro všechny předměty. Při stejném rozsahu učiva tak byly některé ročníky předimenzovány.

Po roce 1989 se opět rozproudila debata o úloze mluvnice ve vyučování českého jazyka. Příznivci gramatického pojetí zastávali názor, že jazykové vyučování je třeba stavět především na mluvnici, komunikační složka mu má být podřízena a má jí být vyčleněn prostor ve slohovém vyučování. Kritici tohoto pojetí pokládali za hlavní cíl vyučování komunikační dovednosti a schopnosti, zvládnutí gramatického systému by mělo být prostředkem ke správnému používání jazyka v komunikačních situacích.⁶

V současnosti se výuka na školách řídí podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Komunikační výchova v něm získala mnohem větší prostor než kdykoli v historii a stala se rovnocennou složkou předmětu český jazyk, důraz se klade nejen na produkční činnosti, ale i na činnosti recepční. Do RVP ZV byly zařazeny také kompetence kooperační a komunikační.⁷

V historii vyučování českému jazyku se jako červená nit táhne spor mezi zastánci gramatického a agramatického pojetí. Nejvíce obohacující z hlediska pedagogického, bylo, podle mého názoru, právě období první republiky. Jednotlivé koncepce byly promýšleny v souvztažnosti s praxí do nejmenších detailů, což se ukazuje právě na rozmanitosti učebnic, které byly v této době vydávány a do nichž jejich autoři vkládali mnoho ze svého zápalu, odborných znalostí a praktických zkušeností.

Po roce 1948 ve vyučování českého jazyka zvítězilo mluvnické pojetí, výuka se centralizovala a sjednotila, jednotné byly i učební materiály. Dnes v kurikulu najdeme pojetí komunikační, gramatika by se měla vyučovat z hlediska funkce v komunikaci. Učebnice jsou však stále tvořeny podle zastaralého konceptu vycházejícího především z důrazu na znalost

⁶ Odborný článek: Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu. Metodický portál / Odborné články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVA/14183/VYUCOVANI-MLUVNICE-A-KOMUNIKACNI-VYCHOVA-V-HISTORICKEM-KONTEXTU.html>

⁷ Tamtéž

gramatiky bez komunikačního kontextu. Zatím se nenašli autoři, kteří by byli schopni komunikační pojetí výuky českého jazyka přetransformovat do vyhovujících učebnic. Pokud byly takové pokusy učiněny, nebyly schopny prosadit se na trhu. Na učebnici odpovídající dnešnímu pohledu na moderní vyučování českého jazyka tedy prozatím čekáme.

4 MÜLLER, J.: *Mateřská řeč. Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné. Díl I. Vydání o 4 dílech. Pro 2. školní rok.*⁸

4.1 Grafické zpracování

Cvičebnice *Mateřská řeč* (dále jako *Mateřská řeč*) působí jako celistvý text. Jednotlivé kapitoly jsou označeny tučně vytištěnými čísly ve stejné velikosti jako běžný text. Nadpis se také velikostí od běžného písma užitého v učebnici neliší, často úplně chybí. Vzhledem k absenci dostatečných mezer mezi kapitolami a cvičeními je velmi těžké zachytit, kde začíná nová kapitola. Lépe oddělena jsou mluvní cvičení, jež mají tučný nadpis větším písmem, než je text. Návrat k mluvnickým cvičením však není nijak označen, často i dospělý musí přemýšlet, v jakém oddíle se nachází.

Cvičení jsou rovněž číslovaná, v každé kapitole začínají od čísla jedna. Pokyny ke cvičením jsou vyznačeny kurzívou. Pravidla určená pro zapamatování označuje rámeček a nadpis *Pamatuj!*

Ilustrací najdeme poměrně málo. Na devadesáti stranách je jich třicet osm. Většina obrázků se vztahuje k mluvním cvičením. Nemají didaktický záměr, působí jako zpestření a dokreslení učiva. Ani u mluvních cvičení nejsou pokyny k popisu ilustrací.

4.2 Struktura knihy

Cvičebnice obsahuje celkem čtyřicet osm kapitol mluvnického učiva. Každá probírá konkrétní mluvnický jev. Kapitoly nejsou shrnuty do větších celků, které by spolu mluvnicky souvisely. Jsou číslované a mají jeden nebo dva názvy. První název se týká tématu, do něhož je učivo zasazeno. Výchozí texty i cvičení jsou propojená jedním motivem, jenž dává učení smysl, např. *Naše rodina*. Druhý název, ten ovšem nenajdeme u všech kapitol, je pojmenování mluvnického učiva.

Mluvní cvičení jsou rozvrstvena nepravidelně a jsou přiřazena jednotlivým měsícům v roce. V každém měsíci je tak vyhrazen čas pro ústní slohová cvičení. Děje se tak v pravidelných intervalech bez ohledu na to, že je někdy mluvnické učivo nelogicky přerušeno. Vsuvku *Mluvních cvičení* můžeme najít například uprostřed části věnující se pravopisně měkkým souhláskovým skupinám. Za některým z *Mluvních cvičení* jsou ještě *Cvičení souborná* opakuující právě probrané jazykové jevy. Na konci učebnice se nacházejí rozsáhlejší *Cvičení opakovací*, jež zpětně zkouší látku celého školního roku.

⁸ MÜLLER, J.: *Mateřská řeč. Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné. Díl I. Vydání o 4 dílech. Pro 2. školní rok.* Praha: Státní nakladatelství, 1933.

Jednotlivé oddíly začínají navozením tématu. Autor vyzývá žáky, aby vyprávěli o tom, co znají, popisovali své zkušenosti. Navazuje výchozí text, v němž je vyznačen jazykový jev. Žáci článek čtou, pozorují v něm vyznačený jev, vyvozují pravidla, odpovídají na otázky zkoušející porozumění textu. Za výchozím textem se nachází několik cvičení, v nichž nabyté poznatky aplikují. Pravidla k zapamatování nejsou součástí všech kapitol. Pokud jsou v lekci přítomná, jsou vždy na jejím konci.

4.3 Obsah učiva podle kapitol

Názvy kapitol jsem zapsala v přesném znění, tak, jak stojí v učebnici. Obsahují jednak název tématu kapitoly, jednak název probíraného jazykového jevu. Někde jeden z názvů chybí. Pokud pojmenování chybí, nahradila jsem ho názvem jevu v současné terminologii a vložila do hranaté závorky.

V jednom případě chybí číslo kapitoly (taktéž jsem ho vložila do hranaté závorky). Předpokládám, že je to chyba vzniklá při tiskařském zpracování. Kapitola třináctá, pojmenovaná *Naše zvířata*, se zdá být opakovací. Jazykový jev, jímž by se měla zabývat, tu není jasně vyjádřen.

1. Osoby, zvířata a věci. Slova.

2. Jak si hráváme? Slabiky.

3. Jak cvičíme jazyk? Hlásky.

4. Malá písmena.

5. Věty.

Mluvní cvičení. Září.

6. Děti a zvířata. Velká písmena.

7. Co se děje? Cvičení souborná.

8. Lidé a zvířata. Vlastní jména osob.

9. Doma. [Předložky.]

Mluvní cvičení. Říjen.

10. U nás doma. Krátké a dlouhé slabiky. *a – á*

11. Co dělají lidé? [Slovesa.]

12. Kam chodíváme. *e – é*

13. Naše zvířata

14. U nás. *o – ó*

15. U nás doma. *u – ů*

16. ú

Mluvní cvičení. Listopad.

17. U nás. *ou*

18. Všeho mnoho. [Párové souhlásky na konci slov.]

19. Osoby, zvířata a věci. Jména osob, zvířat a věcí.

20. Milá práce i zábava. *d'a, t'a, ňa - d'o, t'o, ňo - d'u, t'u, ňu*

21. Naše milá zvířátka – napadlo sněhu. *dě, tě, ně*

22. Budou vánoce. *bě, pě*

23. Nezapomínejme na opuštěné! *vě, mě*

24. Cvičení souborná

25. Zima přitahuje. *hy, chy*

26. Hračky. U kuchařky. *ky, ry*

[27.] Radosti zimy. *dy, ty, ny*

28. Osoby, zvířata, věci. Rod jmen osob, zvířat a věcí.

29. U kupce. Co se šije? *ži, ši*

Mluvní cvičení. Leden.

30. Oči. *ci, či*

31. Práce se podaří. Hasiči. *ři, ji*

32. Naše zábavy. *di, ti, ni*

Mluvní cvičení. Únor.

33. Řemeslníci. Cvičení souborná.

34. Osoby, zvířata a věci. Jednotné a množné číslo jmen osob, zvířat a věcí.

35. Jména osob, zvířat a věcí mužského rodu.

36. Jaro se blíží. Jména osob, zvířat a věcí ženského rodu.

37. Jména osob, zvířat a věcí středního rodu.

38. Co činí osoby, zvířata a věci.

39. Které osoby mohou vykonávat činnost?

Mluvní cvičení. Březen.

40. Jak vyslovujeme a píšeme slova, která vyjadřují činnost.

41. Na jaře. [Časování sloves IV. třídy, vzoru prosí.]

42. Rozmluvy a hádanky. [Časování sloves nejsem, jsem.]

Mluvní cvičení. Duben.

43. Vlastnosti osob, zvířat a věcí. Jaké jsou osoby, zvířata a věci?

44. [Přídavná jména ženského rodu.]

45. [Přídavná jména středního rodu.]

46. [Přídavná jména mužského rodu.]

Mluvní cvičení. Květen.

47. Souborná cvičení

48. Cvičení na zkoušku i opakovací

Mluvní cvičení. Červen.

4.4 Didaktická analýza

4.4.1 Analýza obsahu učebnice

J. Müller se stavěl proti tehdejším osnovám, které pokládal za příliš rozsáhlé a pro žáky 2. ročníku zatěžující. Přestože kvitoval omezení rozsahu učiva v osnovách z roku 1915, bylo to pro něj stále nedostačující. „Kdyby nebylo osnov, jež ukládají učitelstvu, aby naplňovalo učebný jejich úkol v hlavních rysech, řekl bych, že je vůbec předčasné učit již ve 2. tř. systematicky mluvnici a pravopisu.“⁹ Za minimální úkol druhého ročníku pokládal naučit žáky souvislému vyjadřování, reprodukci zadaného textu a zvládnutí pravidel lexikálního pravopisu.

Jelikož byl nucen řídit se tehdejšími osnovami, cvičebnice byla sestavená podle jejich zadání.

Věta, slovo, slabika, hláska

Na rozdíl od všech tehdejších učebnic J. Müller nezačíná učivem o větě, naopak učí žáky poznávat slova a soustředí se na to, aby při psaní slova nespojovali. Činí tak rozkladem věty. Přednese větu dětem dobře známou s pauzou za každým slovem. Prohlašuje, že když si žáci dobře uvědomí jednotlivá slova, mohou z nich pak skládat smysluplné věty, čímž se učitel vyhne složitému definování pojmu bez přesného pochopení.

„Domnívám se, že je pro děti začátečníky vhodnější, přiměřenější a snazší (dříve zajisté byla jednotlivá slova, potom teprve člověk skládal slova ve věty) nevykládati napřed z učby o pojmu průpovídky nic, nýbrž rozkládati přímo větu srostitou, vhodnou dětem danou (tu není místa ke tvoření samostatnému) ve slova.“¹⁰

Navazuje vyjmenováváním slov na určité téma. Základní poučení tkví v tom, že každý název či jméno je slovo.

Slabiky se vyvozují mechanicky za pomoci známých dětských říkadel. Kolikrát žáci při čtení slova otevrou ústa, tolik má slovo slabik. Chybí tleskání, rytmižace spojená s pohybem.

⁹ MÜLLER, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva slovanského, Josef Rašín, 1919, s. 73.

¹⁰Tamtéž s. 77

Kapitola o hláskách je velmi krátká. Podle autora jsou žáci s rozkladem slova na hlásky dobře seznámeni již z první třídy, přesto ovšem učivo pokládá za důležité kvůli pozdější výuce pravopisu.

Velká a malá písmena, vlastní jména

Velká a malá psací písmena jsou ve cvičebnici přítomna pouze z důvodu opakování tvarů písmen, zvláště velkých. Abeceda je rozdělena do skupin, písmena se procvičují po těchto skupinách. Autor radí učitelům, aby žákům diktovali slova a věty. Ty mají být jednoduché, bez dalších jazykových jevů, zacílené jen na procvičování písmen.

Vlastní jména se omezují na jména osob a rozdíl mezi obecnými a vlastními jmény. Ve srovnání s ostatními dobovými učebnicemi chybí vlastní jména zvířat i vlastní jména místní.

Lexikální pravopis

Krátké a dlouhé samohlásky autor ve své metodice odbyl jako učivo, které by mělo být zažité již z prvního ročníku. Přesto je ve cvičebnici této látce věnován poměrně velký prostor. Autor tvrdil, že tyto znalosti je nutné rozvíjet, pěstovat především zrakové představy. Navrhoval soustředit se na slabiky, podobně jako když se učí čtení. Připojoval krátké texty, na nichž žáci trénovali bezchybnou artikulaci. Při písemných cvičeních opět zdůrazňoval nutnost vyhnout se jiným pravopisným jevům, aby nedocházelo k přetěžování a zlhostejnění žáků k jazykovým pravidlům.

Párovým souhláskám na konci slov je na rozdíl od krátkých a dlouhých samohlásek věnováno poměrně málo prostoru. Autor si vystačil s jednou kapitolou dlouhou přibližně přes jednu stranu cvičebnice, a to pro všechny párové souhlásky dohromady. Hlavní těžiště učiva by mělo být v řeči, v ústních cvičeních. Žáci, kteří cítí pochybnost, jak napsat některé slovo, jsou vedeni k tomu, aby slovo převedli do jiného tvaru nebo množného čísla. Vše je však příliš rychlé, žáci nemají dostatek času k tomu, aby se naučili vůbec inkriminovaná slova poznávat, natož k procvičení způsobů identifikace správné souhlásky.

Přestože skupiny *-dě, -tě, -ně, -bě, -pě, -vě, -mě* by podle J. Müllera měli žáci také znát z prvního ročníku, jsou probírány po dvojicích a figurují na mnohem více stranách cvičebnice než párové souhlásky. Užitečná je, podle mého názoru, kapitola věnovaná skupinám *-d'a, -t'a, -ň'a, -d'o, -t'o, -ň'o, -d'u, t'u, ňu*, kde mají žáci možnost uvědomit si rozdíl při psaní skupin s *-ě*.

Také při učení pravopisně tvrdých a měkkých souhláskových skupin autor vycházel z prekonceptů, které žáci získali z dřívějších zkušeností sluchových i vizuálních. Ve druhém ročníku je podle něj třeba tyto prekoncepty strukturovat a zpevnit. Postupuje se opět induktivní metodou, tedy od poznávání dvojic souhláskových skupin, vždy krátkých i dlouhých. Memorování řady souhláskových skupin nazpaměť pokládal autor za dobrou pomůcku, zdaleka

však ne jedinou nutnou. Říkal, že pouhým pamětným učením se ještě nikdo psát pravopisně správně nenaučil.

Slovní druhy

Podstatná jména jsou jedním z pojmů, jimž se autor učebnice důsledně vyhýbal a snažil se je opsat termínem *jména osob, zvířat a věcí*.

Poznávání podstatných jmen je podle autora pro žáky velmi jednoduché. Bránil se jejich rozeznávání podle významové stránky slova. Přikláněl se k pomůcce přiřazování pomocí ukazovacích zájmen. Ne vnitřní souvislost, ale vnější tvar by měl žákům pomoci při poznávání podstatných jmen.

Z mluvnických kategorií najdeme v *Mateřské řeči* kategorii rodu a čísla. U mužského rodu se žáci zabývali ještě životností a neživotností. Podle autora je velmi důležité vést žáky k vnímavosti rozdílů mezi životností a neživotností podstatných jmen mužského rodu a využívání správných demonstrativ *ti* a *ty*. Upozorňuje na jejich nevhodné užití v lidové mluvě a nutnost žáky stále opravovat a jít jim příkladem. Podle dobové definice jsou podstatná jména životná ta, jež označují pohybující se věci. Žáci si mají vždy položit otázku, zda se označená osoba, zvíře či věc mohou pohybovat, podle toho pak volí správné zájmeno. V kapitole se probírají nejprve podstatná jména mužského rodu životná, teprve potom neživotná. Se slovy se operuje stále v přítomném čase.

Kapitola o podstatných jménech rodu ženského se věnuje pouze podstatným jménům skloňovaným podle vzoru žena (podle Müllera jména ženského rodu končící na *-a*). I tady jsou všechny výchozí texty v přítomném čase.

Podstatná jména rodu středního jsou zastoupena pouze jmény skloňovanými podle vzoru město (končící na *-o*). V této kapitole je první náznak používání přičestí činného a nácvik správného tvoření koncovek podle shody přísudku s podmětem. Pro uvědomění si podstaty problému jsou zatím užívána pouze ústní cvičení, tvary jsou ve výchozích textech. Autor zatím nepodal definici jevu, ani žáky nenutil k jeho zapamatování. Vedl je k tomu, aby tvary používali spisovně správně a všímali si rozdílů mezi češtinou spisovnou a běžnou hovorovou mluvou.

Ani slovesa nejsou ve cvičebnici pojmenována mluvnickým termínem, ale opisem jako slova, která vyjadřují činnost. Samotné poznávání tohoto slovního druhu není vyvozeno prostřednictvím vnitřních znaků, ale podle vnější podoby slov. Slova, jež jdou časovat, tedy měnit jejich tvar podle toho, jaká osoba činí, jsou slova, která vyjadřují činnost. Josef Müller se u sloves vyhýbal i pojmenování slovesných kategorií osoby a čísla, přestože je pomocí ústních cvičení se žáky nacvičoval. Tvrdil, že stačí, když učitel vyvěsí na tabuli vhodnou tabulku či diagram, žáci pak prostřednictvím opakování sami správně pochopí podstatu sloves

i jejich časování. Celkově se celé učivo o slovesech věnuje obměňování původce děje ve výchozích textech čili obměňováním těchto textů podle osoby a čísla.

Bliže se cvičebnice věnuje slovesům podle vzoru *dělá* a podle vzoru *prosí*. U sloves vzoru *prosí* kladе důraz na psaní jóty v koncovkách slovesných tvarů. V poslední kapitole, která se zabývá slovesy, najdeme časování tvarů slovesa *být*. To se objevuje téměř ve všech tehdejších učebnicích. Je to z důvodu psaní písmene *j* na začátku každého tvaru a jeho absence v mluvené řeči.

Přídavná jména jako druh opět nejsou vyvozována podle obsahové a významové stránky slova, ale podle vnějších znaků. Autor navrhoval, aby si žáci všímali spojení podstatných a přídavných jmen v průběhu celé učebnice a pozorovali závislost jmen přídavných na jménech podstatných. Dalším způsobem vyvození je tvoření otázek o vlastnostech jmen. Přesto se významová stránka objevuje v opisu termínu přídavná jména – slova, která vyjadřují vlastnosti. U přídavných jmen není podle autora důležité věnovat čas mluvnickým kategoriím, neboť ty lze velmi dobře vypožorovat podle řídícího podstatného jména. Je však třeba dbát na správné využívání tvarů přídavných jmen podle rodů. Začíná se rodem ženským. Střední rod předchází rodu mužskému, protože se tvary přídavných jmen těchto dvou rodů často zaměňují a u rodu středního se používají tvary rodu mužského. Nejprve je tedy třeba správně nacvičit, především pomocí ústních cvičení, střední rod přídavných jmen, teprve pak se přistupuje k rodu mužskému. Všechny rody se probírají v jednotném čísle, číslo množné a problematika tvrdých a měkkých vzorů je odsunuta do vyšších ročníků.

4.4.2 Typologie cvičení

Forma písemná či ústní

V *Mateřské řeči* je vyrovnaný poměr ústních a písemných cvičení. Z celkového počtu 302 cvičení je 155 cvičení ústních a 147 písemných. Do těchto čísel jsem nezapočítávala samostatné oddíly *Mluvních cvičení*, protože jsou zaměřené na slohovou výchovu a jsou z mluvnického učiva de facto vyčleněné. Stejnoměrný podíl písemných a ústních cvičení není v jednotlivých kapitolách zachován, v některých zcela převládají písemná, v dalších ústní. Struktura kapitol není ve cvičebnici pevně daná, mění se podle povahy učiva. Kapitoly pravopisné obsahují více písemných cvičení, kapitoly na začátku cvičebnice a ty, které se věnují slovním druhům, mají více cvičení ústních.

Hledisko poznávacího procesu

U učiva pravopisného jsou poznávací cvičení zastoupena výchozími texty, v nichž je tučně zvýrazněn zvolený jazykový jev. Ihned následují cvičení aplikační a prohlubovací. Tam

se žáci učí jev užívat a pracovat podle vyvozených pravidel. Opakovací a kontrolní cvičení najdeme v kapitolách nazvaných *Souborná cvičení*.

Cvičení, jež pracují s učivem o slovních druzích a větě jsou především aplikační a prohlubovací. Žáci v různých obměnách pracovali s probíranou látkou, nelze najít cvičení, v nichž by byla zjevně vyvozena. Pochopení učiva proběhlo pravděpodobně podle výkladů učitele v průběhu celé lekce. K shrnutí pravidel v učebnici dochází vždy až na konci kapitoly a nelze rozlišit, kdy došlo k vyvození jazykového jevu a kdy ho již žáci vědomě aplikovali.

Hledisko vzdělávacího obsahu

V *Mateřské řeči* z důvodu charakteru látky 2. ročníku převládají cvičení pravopisná. Důraz se klade i na procvičování správné výslovnosti a čtení ve cvičeních foneticko-fonologických. Ta se uplatňují ve formě různých lidových říkadel a básniček, jazykolamů a autorských výchozích textů s kumulací stejných hlásek.

Syntaktická cvičení se zabývají grafickou podobou věty a správným slovosledem. Slohová cvičení se realizují v oddílech zvaných *Mluvní cvičení*. Přesto je jim vymezeno hodně prostoru i v mluvnických částech. Najdeme je před většinou výchozích textů, mají motivační funkci a jsou výhradně ústní. Žáci mají nejprve vyprávět na dané téma, teprve pak se text čte. Mnoho cvičení je uvedeno i pokynem pověz o

Hledisko způsobu vypracování

Přestože je v *Mateřské řeči* několik výchozích textů v podobě psacího písma, samotná cvičení jsou pouze prepisovací. Jedná se vždy o celé texty bez doplňování jakýchkoli výrazů. V prepisovaném textu se sice promítá probíraný jazykový jev, žáci jej však měli pouze mechanicky přepsat bez nutnosti jeho aplikace.

Autor se ve své metodice velmi zastává doplňovacích cvičení, pokládá je za jednu z částí dovedností nezbytných k učení.¹¹ V *Mateřské řeči* je v tomto kontextu doplňovacích cvičení překvapivě málo. Většinou se hledají a doplňují do kontextu vět vhodná slova, lze tedy spíše hovořit o cvičeních stylizačních. Tzv. „děravé texty“, ve kterých se přidávají vhodná písmena či skupiny, jsou zastoupeny pouze okrajově.

Naopak větší množství je cvičení obměňovacích, převádí se často z čísla jednotného do čísla množného a obráceně, a to jednak u učiva o pravopisně tvrdých či měkkých souhláskových skupinách, jednak u učiva o jmenných či slovesných kategoriích.

¹¹ MÜLLER, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva slovanského, Josef Rašín, 1919, s. 16.

Cvičení stylizační jsou zastoupena úkoly doplňovacími, viz výše, a tvořením vět na zadané téma s předepsanými výrazy. Je tu také několik úloh na tvoření rozkazů a otázek, čímž se autor dostává k učivu o druhích vět podle postoje mluvčího. Tomu není explicitně věnována žádná kapitola, nepracuje se s žádnými přesnými pojmy ani pravidly. Zadání je prosté: „Utvoř otázku!“, „Utvoř rozkaz!“, dalších výkladů není třeba.

V průběhu cvičebnice se objevuje devatenáct diktátů. Jsou ve formě krátkých textů. Učitel diktuje, žáci pak sami podle vytištěného opravují. Podle Josefa Müllera je autokorekce jednou z nezastupitelných složek učení a je jí třeba často využívat. Autor nezapomněl ani na dnes také často, i když v jiné formě, využívané tzv. autodiktáty. Žáci se naučí text v učebnici nazpaměť, pak ho sami píšou a opět samostatně kontrolují.

Poslední kategorií cvičení, jež se v učebnici objevují, jsou cvičení vyhledávací. V textech se hledají především slovní druhy, ale často i slova s danou souhláskovou skupinou nebo slova v daném čísle či rodu.

4.4.3 Komunikační učivo

Komunikace je v *Mateřské řeči* nacvičována prostřednictvím ústních slohových aktivit. Ty jsou dvojího druhu. Celky nazvané *Mluvní cvičení* stojí odděleně od mluvnického učiva. Jsou uvozeny názvem právě probíhajícího měsíce, jejich tématem jsou události a děje, které se k těmto měsícům vztahují. Učivo českého jazyka se tu prolíná s učivem prvouky, zabývá se charakteristikami ročních období, lidovými zvyky v průběhu roku, sezónními pracemi, přírodními podmínkami atd.

Mluvní cvičení jsou koncipována jako lekce zaměřené na vyjadřování žáků. Učebnice zadává přesné téma, pokládá množství otázek, na něž mají žáci odpovídat. Učitel zřejmě má vyprávění moderovat, korigovat, všimnout si chyb a formálních nedostatků v řeči, průběžně pěstovat v žácích dovednost mluvit spisovnou češtinou.

Podobným způsobem jsou vystavěna také ústní cvičení v kapitolách mluvnického učiva. I tyto kapitoly mají vždy jednotící motiv. Ten se věnuje většinou lidem a činnostem, které vykonávají. V úvodu každé kapitoly je pokyn, ať žáci vyprávějí, co znají k danému tématu, teprve pak si čtou výchozí text, v otázkách se k němu vrací v opětovné diskuzi o tom, čemu porozuměli a čemu se naučili. Témata i texty jsou pečlivě vybírány tak, aby se do nich mohl promítnout i probíraný jazykový jev a žáci se mohli přirozeně a smysluplně učit gramatickým zákonitostem.

4.5 Celkové zhodnocení

Cvičebnice *Mateřská řeč* od Josefa Müllera byla vydávána pro potřeby českého obecného školství po čtyřicet let, od přelomu 19. a 20. století až do konce 30. let 20. století. Je nejdéle užívanou učebnicí českého jazyka ze zkoumaného vzorku učebnic. Müller knihu nazývá cvičebnicí. Tvrdí, že nemá zastupovat výklad učitele, a tím ochuzovat žáky o vzor učitelovy řeči, o hodnotu jeho vysvětlování. Cvičebnice přináší pouze shrnutí výkladu a množství materiálu k procvičování.

Josef Müller byl zastáncem agramatického vyučování, vycházel z teorie V. Mrazíka a A. Janů. Překonal je tím, že teorii díky svým cvičebnicím dovedl do praxe. Praktická realizace reformy jazykového vyučování ho uchránila před nelogičnostmi a neuskutečnitelnými výstřelky, aniž by opustil její hlavní principy.

Müllerovy cvičebnice jsou velkým pokrokem ve srovnání s učebnicemi českého jazyka předešlého století. Jejich silnou stránkou je pestrost cvičení, schopnost uchopit látku z různých pohledů, omezení suchopárného drilování gramatických pouček a důraz na praktické používání jazyka. Josef Müller své cvičebnice koncipoval s přihlédnutím k tehdejšímu poznatku dětské psychologie, snažil se přizpůsobit dětskému myšlení. Podle toho také volil výchozí texty, využíval tvorbu lidovou i autorskou tvorbu pro děti.¹²

Hlavní myšlenkou koncepce bylo odstranit z výuky používání vědecké mluvnice. To stojí podle Müllera na přísně logických systémech a nezajímá se o psychologický vývoj řeči a osobnosti dítěte. V přechodných obdobích byla mluvnice samotným účelem vyučování, přestože by měla být jeho pouhým prostředkem.¹³ Cílem nového přístupu bylo naučit se správně vyjadřovat jazykem i písmem. Toho se J. Müller snažil dosáhnout pomocí mluvních a pravopisných cvičení. Slabinou tohoto pojetí je opominutí vlivu gramatického učiva na rozumový vývoj žáků. V pozdějších letech autor sám pochopil nedostatky své metody, nedokázal však již najít cestu, v níž by mohl oba přístupy skloubit.¹⁴

Müllerova metoda učení vychází ze snahy využít toho, co děti znají, a na těchto prekonceptech stavět poznání nového učiva. „[Nová metoda] šetříc zákonů psychologických, podává učivo zajímavě, ve formě lehkých hovorů z oboru zkušeností, vědomostí a zájmů

¹² JELÍNEK, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, s. 176–178.

¹³ MÜLLER, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva slovanského, Josef Rašín, 1919, s. 18.

¹⁴ JELÍNEK, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, s. 175.

dětských a přihlížejíc stále k samočinnosti, děti zajímá a těší, takže vede takřka hravě k výsledkům jistým a trvalým.“¹⁵ To odpovídá dnešním teoriím o konstruktivistickém učení. Učitel vychází z jazyka, z vyjadřovacích schopností dětí, které vhodně koriguje a prohlubuje, což podporují témata kapitol volená tak, aby z nich bylo možno co nejvíce vytěžit k souběžně probíranému mluvnickému učivu.

Müller vnímal individualitu žáků, především z hlediska jejich schopností učit se prostřednictvím různých smyslových kanálů. Všiml si způsobů, kterých žáci používají k zapamatování si pravidel. To ukazuje, jak zkušeným pedagogem Müller byl a jaký cit měl pro potřeby žáků. „U některého žáka nejdůležitějším pomocníkem při psaní je zrak, u jiného sluch, orgány mluvní, pohyby svalů ruky[...]"¹⁶ Říkal, že je přirozené, aby žáci dávali přednost způsobu učení vyhovujícímu jejich schopnostem. Proto prosazoval rozmanitost cvičení jako důležitou podmínku úspěšného vyučování.

Velká pozornost má být věnována průběžně po celý školní rok ústnímu vyjadřování, artikulaci při čtení i písemné složce jazyka. Vizuální, sluchová i motorická složka by se pak měly v mysli žáka spojit do celkového obrazu tak, aby žák při spatření špatně napsaného slova sám „fyzicky“ cítil chybu. „Pouhý pohled na slovo nesprávně napsané, [...], nechť nutká ruku k opravě.“¹⁷

Při cvičení pravopisu autor vyzdvihoval motorickou složku, především pečlivé a pozorné přepisy. Zároveň však upřednostňoval metodu otázek jako návodných vzorů. Otázkami jednak opravoval špatné vyjadřování žáků, jednak je vedl k odpovědím využívajícím správných tvarů slov. Těmito otázkami a dalšími ústními cvičeními, jimiž žáky prováděl úskalími české mluvnice, plánoval naučit je automaticky vhodnému a správnému používání jazyka v běžné mluvě. Žádný další cíl v jazykovém vyučování Josef Müller neměl.

Cvičebnice *Mateřská řeč* působí na první pohled jako text určený pro zkušené čtenáře, ne pro osmileté žáčky. Upoutá málo volného prostoru mezi cvičeními i mezi kapitolami, což pravděpodobně velmi ztěžovalo orientaci, zvláště žákům slabším. Jistě za to mohly omezené ekonomické a technické možnosti, přesto si myslím, i při srovnání s ostatními dobovými učebnicemi, že lepší přehlednosti by pomohla větší velikost písma textu, názvy kapitol

¹⁵ MÜLLER, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihupectví a papírnictví učitelstva slovanského, Josef Rašín, 1919, s. 27.

¹⁶ Tamtéž s. 16.

¹⁷ Tamtéž s. 80.

zdůrazněné větším písmem, než jaké má text a širší mezery mezi cvičeními. Na škodu je malý počet ilustrací, a to, že jejich účelem je jen dokreslit téma, nemají žádný další didaktický záměr.

Také řazení kapitol ztěžuje práci s cvičebnicí. Následují volně po sobě, nejsou systemizovány do větších tematických celků. Tento způsob umožňuje rychleji střídát učivo, vracet se k některým mluvnickým jevům opakovaně v průběhu učebnice a postupně je prohlubovat. Zároveň je však těžké určitý mluvnický jev zpětně dohledat, čtenář se ztrácí v proudu učiva a nemá žádný záchytný bod, o nějž by se mohl opřít. To platí jak pro vnější formu práce s cvičebnicí, tak i pro zvnitřnění učiva a utvoření potřebných myšlenkových struktur v myslích žáků.

Josef Müller prosazoval induktivní metodu, vedl k přemýšlení, hledání, tvoření i ke kritizování, formulování a odůvodňování. Vymezoval se proti „mluvničkám“ z let předchozích, které byly postaveny na memorování pouček bez kontextu. Ve výchozích textech cvičebnice jsou probírané jazykové jevy vyznačené tučným písmem. Žáci sami vyvozovali pravidla, ta pak dále procvičovali prostřednictvím různorodých cvičení. Müller tak předznamenává postupy dnešních učebnic postavených na stejném principu.

Mateřská řeč je jedinou učebnicí, ve které analýza textů začíná slovem, ne větou jako základní jednotkou textu. Větu žáci znají již z prvního ročníku a podle autora je třeba soustředit se na oddělování mezer mezi slovy, na slabikování a hláskování. U slabikování chybí, podle mého názoru, více pohybu, rytmizace. Přestože rozklad slova na slabiky je učivem pro žáky snadným, vytleskávání jim pomáhá k lepšímu soustředění. Ve cvičebnici ale najdeme pouze členění textů na slabiky pomocí hlasu a pohybu úst.

Definování pravidla psaní věty nakonec přichází až po opakování tvarů velkých písmen, což má své logické zdůvodnění právě kvůli její grafické podobě. Zároveň je toto poučení jediným místem v učebnici, kde se zmiňují druhy vět podle postoje mluvčího. Věty jsou tříděny podle funkce na otázky a zvolání. Zvolání končí vykřičníkem, rozkaz zcela chybí. Autor zjevně pomíjí formální dělení vět podle postoje mluvčího předkládané především v psané formě s důrazem na rozeznávání interpunkčních znamének. Naopak zohledňuje zvukovou realizaci. Tím směřuje k dnešnímu akcentu funkce v komunikaci, zvláště mluvené. K učivu se cvičebnice ještě v průběhu několikrát vrací např. v úkolu vytvořit otázku z oznamovací věty.

Při výuce lexikálního pravopisu J. Müller podporoval vizuální a motorickou složku, pěstoval „jazykový cit“. Žákům je nutno vštípit obraz slova, jenž se jim v mysli objeví automaticky. Toho se docílí vjemy vizuálními při čtení, přepisováním konkrétních slov, obměnami jejich tvarů a doplňováním skupin do slov a vět. Při použití induktivní metody tento pohled jistě předčí postupy mnohých dnešních učebnic, v nichž se začíná právě memorováním.

Pro *Mateřskou řeč* je charakteristická snaha vyhnout se vědeckým mluvnickým termínům. Josef Müller je často komplikovaně a zdlouhavě opisoval. Týká se to především slovních druhů. Podstatná jména nahrazoval termínem *jména osob, zvířat a věcí*, přídavná jména pak termínem *vlastnosti osob zvířat a věcí*. Autor tak sám popřel svou tezi o poznávání těchto slovních druhů pouze podle vnější gramatické stránky, ne podle stránky významové. Nová pojmenování navíc v textech působí těžkopádně, pro žáky by bylo výhodnější učit se právě zde stručnější termíny z vědecké mluvnice.

Ve cvičebnici není jasné ani systémové zařazení slovních druhů. Toto vymezení se ale neobjevuje u nižších ročníků v žádné dobové učebnici. Souhlasím s myšlenkou, že není třeba se učit všem slovním druhům ihned z paměti, je však třeba ukázat, že slovní druhy tvoří jednu kategorii. Problém se nejvíce ukazuje na předložkách. Ty jsou probírány na začátku knihy a autor se jim věnuje pouze z hlediska techniky čtení a pravidel psaní. To, že patří do stejné kategorie jako podstatná jména či slovesa, se žák nedozví.

J. Müller vložil do cvičebnice učivo podle soudobých osnov. Zvláště učivo o slovních druzích jde opravdu velmi do hloubky. Zabývá se mluvnickými kategoriemi, lehce se dotkne ve středním rodě přičestí činného. V dnešní době je takový rozsah učiva pro žáky druhého ročníku těžko představitelný. I z toho důvodu autor pravděpodobně stavěl výuku hlavně na mluvnických cvičeních. Snažil se především zlepšit úroveň vyjadřovacích schopností žáků v souladu s pravidly spisovné češtiny. Tímto pojetím a propracovaností témat ve spojitosti s mluvnickým učivem mohl učinit látku pro žáky lépe zvládnutelnou.

Důležitost, kterou mělo pro autora vyjadřování ve spisovném jazyce, je v *Mateřské řeči* vidět na vyváženém podílu ústních a písemných cvičení. Cvičení jsou rozmanitá, vyhýbají se pravidelnému opakování stejných postupů, k čemuž je velmi snadné sklouznout při podobném charakteru učiva lexikálního pravopisu. Chybí však cyklické opakování již probrané látky. Souborná cvičení, jež se nachází na konci větších tematických celků, procvičují vždy daný celek, ke vzdálenějšímu učivu se již nevracejí. Nedochází ke komplexnějšímu průběžnému procvičení látky 2. ročníku. To se děje až na závěr školního roku ve cvičeních na konci učebnice.

Přestože se autor držel zadaných osnov, občas se dotkl i učiva určeného vyšším ročníkům. Ve cvičebnici najdeme několik cvičení slovotvorných, jež jsou spíše úvodem, pokynem k pozorování a uvědomění si, jakým způsobem se tvoří slova. Jsou to úkoly, které nenajdeme v jiných učebnicích ze stejného období. Podobně malé množství vidíme i úloh lexikálně–sémantických. Jde o doplňování antonym do vět a slovních spojení. Jejich

přítomnost zmiňují proto, že v jiných dobových učebnicích zcela chybí, zatímco v současných tvoří významné a rozsáhlé téma.

Jak již bylo řečeno výše, hlavním cílem vyučování českému jazyku bylo pro J. Mullera naučit žáky správnému vyjadřování ve spisovném jazyce. Na této tezi svou cvičebnici postavil. *Mateřská řeč* poskytuje pro vyjadřování dostatečný prostor, cvičí bohatost a plynulost řeči, rozvíjí slovní zásobu. Učí také naslouchání ostatním. Vyhýbá se však interakci mezi žáky. Neprocvičuje dovednosti nutné ke vzájemné komunikaci. Chybí nácvik základních komunikátů jako pozdrav, omluva, vedení rozhovoru s dospělými. Autor odložil také všechny písemné slohové útvary, včetně těch elementárních jako je psaní adresy, dopisu atd., do vyšších ročníků. Cvičebnice je tak spíše jednostranně zaměřená, vynechává důležité složky komunikační výchovy.

Cvičení podporujících kreativitu a řešení problémů je v *Mateřské řeči* jen málo. Také podnětů pro skupinovou práci tu mnoho nenajdeme. Musíme však přihlídnout ke ztíženým organizačním podmínkám. Při velkém počtu žáků ve třídě a množství málotřídních škol v době první republiky bylo jen těžko možné zvládnout pracovat v jiném režimu než frontálním.

Velkým kladem cvičebnice je důraz na samostatnou kontrolu a opravy písemných cvičení. Představují je hlavně diktáty čtené učitelem, nezanedbatelný počet je ale i tzv. autodiktátů, při nichž se žáci text učili nazpaměť, poté jej přepisovali do sešitů a opět sami kontrolovali.

Témata výchozích textů se v *Mateřské řeči* týkají věcí a dějů v běžném životě. Josef Müller s nimi pracuje spíše popisně, bez poučování o poslušnosti a morálních hodnotách. Do výchozích textů nepromítá problém chudoby, náboženské ani národní postoje. Charakter a zpracování témat nejvíce ze zkoumaného vzorku učebnic odpovídá dnešním učebnicím.

Přestože se Josef Müller ve své koncepci učení snažil spojit všechny složky jazyka – mluvnickou, slohovou i literární do jednoho celku, cvičebnice tomu na první pohled odporuje vydělováním rozsáhlých oddílů ústních cvičení mimo celky mluvnického učiva. Lze to vysvětlit snahou o propojení českého jazyka s učivem prvouky a také s texty literárními z čítanky jakožto oddělené učebnice. Gramatika a pravopis ve cvičebnici nestojí nikdy samostatně, jsou spojeny s dalšími ústními cvičeními, které jsou součástí mluvnických kapitol. Tím vyniká snaha učit žáky poznávat jazyk prostřednictvím jeho používání a praxe.

Z dnešního pojetí českého jazyka bychom shledali jako slabé místo cvičebnice jednostrannost slohových cvičení, která se zaměřují výhradně na vyprávění či reprodukci textů a zcela opomíjejí komunikační činnost v interakci dvou subjektů. Můžeme také vytknout

rezervovaný vztah k mluvnickým termínům. Dlouhé opisy jednoho pojmu jsou zbytečné, pro žáky by bylo snazší naučit se jeden přesný termín namísto víceslovného opisu.

Přesto je třeba ocenit nejen zcela nový přístup k vyučování českého jazyka proti klasickým herbartovským formalistickým metodám, ale také úspěšné zavedení těchto teorií do praktického vyučování. Induktivní metoda, kterou Müller upřednostňuje, je pro žáky přirozenou cestou samostatného učení, využívána je i v současnosti téměř beze změny.

5 Tožička, B., Sulík, J.: *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy. Díl I. (Pro 2. školní rok).*¹⁸

„Mateřídouška osnuje mluvní cviky na člancích, jež mají vnitřní spojitost věcnou a shrnují mluvnické (pravopisné) úkazy tak, že článek působí dobrým dojmem svou slohovou spojitostí a pomáhá tvary správně vytušovati, říkati a opakovati, až svou věcnou i formální spojitostí se v paměť ukládají a podle potřeby vybavují.“¹⁹

5.1 Grafické zpracování

Učebnice svým vzhledem připomíná knihu určenou starším čtenářům. Velikost písma je spíše menší. Kapitoly jsou označeny číslem, nadpisy jsou zdůrazněny větším fontem a tloušťkou písma. Začátek nové kapitoly navazuje ihned na kapitolu předešlou, často je uprostřed stránky. Také cvičení jsou řazena těsně za sebou, bez větších mezer. Cvičení, podobně jako kapitoly, jsou označena čísly. V každé nové kapitole se začíná od čísla *I*. Zadání cvičení jsou tučně zvýrazněna, charakterem jsou to spíše pojmenování činností než přímé pokyny k úkolům. Text celkově působí jednolitě a nepřehledně, žáci druhého ročníku, zvláště ti slabší mohli mít potíže s orientací v textu.

Důležitá pravidla pro zapamatování zvýrazňuje rámeček, konkrétní mluvnický jev je pak ještě vyznačen tučným písmem.

V *Mateřídoušce* najdeme celkem dvacet sedm ilustrací. Nevyjde tedy ani jedna ilustrace na každou stranu. Některé stránky jsou zcela bez ilustrací, a to i celé dvoustrany. Celá učebnice je černobílá. Žádné další neverbální prostředky se zde nevyskytují.

Každá kapitola má svůj námět čerpající z oblastí mimoškolního života během kalendářního roku. Všechna cvičení v příslušné kapitole se vztahují k danému námětu. Učebnicí neprovází žádná postava, nemá ani jiné jednotící prvky.

5.2 Struktura učebnice

Učebnice je rozdělena do čtyřiceti učebních celků, kapitol, jimž by se žáci měli věnovat přibližně po týdně. V každé se probírá vždy jeden jazykový jev, vyjma kapitol, ve kterých je opakování. Využívána je induktivní metoda. První dvě cvičení žáky seznamují s problémem a vyvozují učivo. Od sedmé kapitoly přichází po těchto cvičeních vždy shrnutí zvýrazněné buď

¹⁸ Tožička, B., Sulík, J.: *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy*. Praha: Státní nakladatelství: 1930.

¹⁹ TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I*. Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 7.

rámečkem, nebo větším a tučným písmem. Shrnutí je ve formě příkladů, definice či poučky v učebnici nenajdeme. Následují cvičení na aplikaci a prohlubování daného jevu.

Návrat k dosud probranému učivu přichází v patnácté kapitole po skupinách *dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě*. Celkové opakování je pak v závěru, v kapitolách 37–40, procvičuje se tu učivo celého školního roku. Průběžné opakování zaměřené na konkrétní látku v jednotlivých kapitolách nenajdeme, nalezneme spíše komplexní rozbor výchozích textů, jenž se odvíjí v závislosti na situaci v interakci mezi žáky a učitelem.

Na posledních stranách se nachází stručný přehled učiva a rozluštění hádanek, které se objevovaly v průběhu celé učebnice.

5.3 Obsah učiva podle kapitol

Názvy jednotlivých kapitol byly v *Mateřídoušce* zvoleny nikoli podle učiva, ale podle jednotlicího tématu výchozích textů každé kapitoly. Proto jsem ještě ke každému názvu připsala učivo, jímž se kapitola zabývá. Při popisu učiva jsem použila současnou terminologii.

1. Ráno doma. [Věta, její začátek a konec, oznámení, otázka, rozkaz.]
2. Cestou do školy. [Slovo, otazník, vykřičník.]
3. Ve škole. [Předložky.]
4. Naše rodina. [Vlastní jména osob, abeceda velkých psacích písmen.]
5. Naše zvířata. [Jména obecná, vlastní jména zvířat, vlastní jména místní.]
6. Na sadě. [Slabika.]
7. Na poli. [Samohlásky *a, á*.]
8. U pekaře a u mlékařky. [Samohlásky *e, é, o, ó*.]
9. Podzimní vycházka. [Samohlásky *u, ú, ů*.]
10. U oběda. [Podstatná jména. Rod podstatných jmen.]
11. Od mlýna na trh. [Párové souhlásky na konci slov, neutralizace.]
12. Sníh. [Skupiny *dě, tě, ně*.]
13. V naší kuchyni. [Skupiny *bě, pě*.]
14. Ve sklepe a na ledě. [Skupiny *vě, mě*.]
15. Na návštěvě. [Opakování.]
16. Besídka v krámě. [Pravopisně tvrdé souhláskové skupiny *hy, hý, chy, chý*.]
17. U kupce. [Pravopisně tvrdé souhláskové skupiny *ky, ký, ry, rý*.]
18. Studený host. [Pravopisně tvrdé souhláskové skupiny *dy, dý, ty, tý, ny, ný*.]
19. Chudému děťátku. [Pravopisně měkké souhláskové skupiny *ži, ží, ši, ší*.]
20. Krejčí. [Pravopisně měkké souhláskové skupiny *ci, cí, či, čí*.]

21. Hoří! [Pravopisně měkké souhláskové skupiny ři, ří, ji, jí.]
22. Čím budu! [Pravopisně měkké souhláskové skupiny di, dí, ti, tí, ni, ní.]
23. Při praní. [Jednotné a množné číslo.]
24. Práce a hry. [Osoba u sloves.]
25. Na slepou bábu. [Osoba u sloves.]
26. Jarní hry. [Časování slovesa být.]
27. Zahradníci. [Životnost a neživotnost mužského rodu podstatných jmen.]
28. Včela a čmeláci. [Příčestí činné.]
29. Zjara na dvoře. [Příčestí činné středního rodu v jednotném a množném čísle.]
30. V polích. [Přídavná jména ženského a středního rodu.]
31. U našeho potoka. [Mužský rod přídavných jmen.]
32. Co poznáváme svými smysly? [Rod přídavných jmen v jednotném a množném čísle.]
33. Jak je venku? [Podstatná a přídavná jména.]
34. Vajíčka a mláďata. [Podstatná a přídavná jména středního rodu v jednotném a množném čísle.]
35. Léto. [Souhrn učiva příčestí činné + podstatná a přídavná jména ve větách ve středním rodě. Čtení a tvoření rozvitých vět ve středním rodě s použitím minulého času.]
36. Pojedeme na luka, až kukačka zakuká. [Přídavná jména mužského rodu životného v jednotném i množném čísle.]
37. V lese. [Opakování.]
38. U vody. [Opakování.]
39. Bouře. [Opakování.]
40. Na výlet. [Opakování.]

5.4 Didaktická analýza

5.4.1 Analýza obsahu učebnice

Při rozboru obsahu učebnice *Mateřídouška* jsem vycházela z metodické příručky *Mateřídouška. Příručka pro učitele ke stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné*²⁰ jednoho z autorů učebnice Bohumila Tožičky. Ten zde podrobně vysvětluje základní myšlenky

²⁰ TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I.* Praha: Státní nakladatelství, 1929.

a východiska, na nichž je učebnice vystavěna. Přináší také konkrétní postupy učení, celkový výklad učiva 2. a 3. ročníku a metodický výklad několika ukázkových lekcí.

Věta, slovo, slabika, hláska

Učebnice začíná učivem o větě. Věta zdeovšem nestojí sama o sobě jako abstraktní konstrukt, nýbrž vyslovuje myšlenku a je vsazená do souvislostí tak, aby byla uchopitelná pro žáky 2. ročníku. Předtím, než se objeví vzorová věta: „Kočka snídá mléko.“, vidíme článek o ranním vstávání. Žáci jej čtou. Vypravují, jak vstávají, jaké je ráno u nich doma. Věta se stává výpovědí, je vsazena do kontextu. Zároveň jsou poučeni o její formální stránce. Na kočku voláme čč. To je příležitost pro cvičení artikulace.

Věta se skládá ze slov. I v této kapitole se začíná dramatizací. Tentokrát se jedná o cestu do školy a oslovení pána otázkou „Kolik je hodin?“. Z této činnosti lze vytěžit komunikační situaci oslovení dospělého a vhodné poděkování v několika variantách. Souběžně ovšem žáci počítají slova v komunikátech, které vymyslí. Uvědomují si přitom, že slova v řeči splývají, zatímco v písmu jsou oddělená. Po cestě do školy je možné vidět cedule s různými nápisy. I tady jde počítat slova a všimnout si vykřičníku, vnímat obsah sdělení a výstrahu. Ihned v kontrastu navazují otázky na cestu a příkazy. Jiným způsobem, jak izolovat slova, je práce s rozpočítadlem. Rozpočítávat žáci již umí. Na rozdíl od běžného rozpočítávání dělají odmlky za slovy, vynechávají a počítají slova, poznávají nejkratší a nejdelší slovo.

Kapitola věnovaná poznávání slabik začíná hrou na prodavače ovoce a zeleniny na trhu. Hlasité vyvolávání umožní členit bez překážek slova na slabiky. Hra také pomůže učiteli upozornit na správnou výslovnost některých názvů ovoce a zeleniny např. *jablka* místo *japka*, *švestky* místo *švesky*. Dalším způsobem vyvození slabik je práce s říkadlem. První slabiky slov jsou tučně zvýrazněny, je na ně třeba klást důraz, trénovat slovní přízvuk. Říkadlo nabízí žákům také další aktivitu, tentokrát slohového charakteru, domýšlení příběhu. Vyprávění o tom, co všechno se mohlo stát kozám na trhu, rozvíjí tvořivost. Žáci se snaží vyjádřit stručně a přesně své myšlenky. Skládání slov z rozházených slabik je podle autorů náročný úkol, ne všichni jej mohou splnit. Učitel proto postupně napovídá a pomáhá tak, aby nakonec problémovou úlohu všichni vyřešili.

Vlastní jména

Vlastní jména osob jsou procvičována pomocí jmen blízkých členů rodiny, sousedů a spolužáků. I zde je prostor pro komunikační učivo. Žáci trénují zdvořilé oslovení členů rodiny nebo souseda v ulici, např. *Má milá babičko! Dobrý den, paní Máchová! Prosím Vás, pane učiteli!* Oslovení patří mezi základní komunikáty důležité pro interakci mezi lidmi. Díky různým oslovením a jejich zápisu se přirozeně objeví rozdíl mezi podstatnými jmény obecnými

a vlastními. Vlastní jména osob je také možné využít v nejjednodušších slohových útvarech – navštívence a ceduli na dveře, jež mají žáci výtvarně a písemně ztvárnit.

Učivo o vlastních jménech zvířat je motivováno hrou na kočku a myš. Žáci vyprávějí o svých zvířatech, o zvířatech sousedů, starosty ad. Píší přitom jejich jména. Předvádějí, jak na zvířata mluví, pěkným tónem, přátelsky nebo jim hrozí a hubují je. Tím si uvědomují důležitost intonace hlasu, tempa a důrazu řeči v různých situacích.

Navazují vlastní jména místní ve zkráceném novinovém článku o jisté tragické události. Kromě poučení o psaní toponym tu opět přichází na řadu slohová výchova, volná reprodukce výchozího textu. Píseň *Skákal pes přes oves* umožňuje žákům nejen uvolnění a nácvik rytmizace a artikulace. Po zpěvu se maluje ilustrace k písni a popis obrázku s pojmenováním psa a myslivce, znovu tedy návrat k probíranému učivu o vlastních jménech.

Lexikální pravopis

Přestože si kvantity samohlásek v řeči učitel všímá od počátku výuky, kapitoly o vokálech se přímo zaměřují na tuto problematiku. Znovu kladou důraz na správnou mluvu pedagoga, jehož řeč žáci napodobují a vštěpují si ji. Pomáhá hlasité slabikování při psaní, v řeči pak naznačování dlouhých vokálů psaním čárky do vzduchu, tzn. spojení sluchové a motorické složky učení. Kontroluje se správné postavení úst. Pro uvědomění samohlásek je doporučený zpěv písní, do nichž se vkládají stejné samohlásky např. *Halka madraaká...* Koncentrace totožných vokálů je prospěšná pro izolaci zvuku hlásek a k rozeznávání jejich délky. Následující aktivita, tvoření rýmů, taktéž posiluje cit pro zachycení dlouhých hlásek. Autoři nezapomínají ani na změnu významu slova závislém na změně délky samohlásek. Často využívají kontrastu dvojic párových slov, jež staví vedle sebe ve větách.

V kapitole k samohláskám *e, é, o, ó* si žáci zkouší objednávání mléka prostřednictvím telefonu. Ve slovech *haló, mléko, mlékárna* si procvičují dané hlásky, zároveň se učí pravidla telefonického rozhovoru, oslovení, žádost, poděkování.

Pravidla pro samohlásky *u, ú, ů* jsou vyvozena při vyprávění o výletu. Žáci s učitelem jmenují věci, které by si sbalili do batohu a píše je na tabuli. Začíná se samohláskou *ú*, protože je podle autorů žákům již známá a je pro ně dobře uchopitelná. Teprve pak se připojuje *ů*, slova se třídí a zapisují. Ze slovesných tvarů a tvarů přídavných jmen se odvozují podstatná jména, v nichž figuruje písmeno *ú*, např. *usmívati se – úsměv, uctívý – úcta*. Dalším cvičením, kde se prolíná slohová a pravopisná složka, je vytvoření krátké povídky podle ilustrace. Obrázek žebráka prosícího u domu je důkazem, že se učebnice nevyhýbá ani tíživým sociálním tématům. Vedle obrázku je nabídka slov, jež mají žáci použít, která obsahuje právě probírané samohlásky (*únava, unaven, hůl, chůze, chalupa*).

Kapitola věnující se souhláskám na konci slov se zdá být krátká. Všechny párové souhlásky jsou nabídnuty najednou, nevěnuje se jim více prostoru.

Skupiny *dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě* učebnice probírá odděleně po dvojicích nebo trojicích. Učení pojímá jako opakování a procvičování. Někdy si žáci hrají na zimní radovánky, jindy vymýšlejí věty s danými slovy nebo doplňují a zapisují skupiny či slova.

Pravopisně tvrdé souhlásky se probírají po dvou párech (dlouhé a krátké skupiny) společně. Mateřídouška nemá k tomuto učivu žádný úvod, ve kterém by představovala soubor tvrdých souhláskových skupin společně, naopak přímo přistupuje k jednotlivým skupinám. Žáci si hrají na sochy, na kupce, vyprávějí o tom, jak chodí nakupovat. Přitom pozorují tučně zvýrazněné souhláskové skupiny ve slovech, čtou, zapisují a kreslí. Stejným způsobem pokračují v učivu o pravopisně měkkých souhláskách.

Slovní druhy

Slova, která dělají žákům největší problémy, jsou předložky. Čtou se dohromady se jménem, ovšem píše se zvlášť. To může být pro mladší děti složité. Třetí kapitola se proto věnuje důkladnému procvičení tohoto problému. Při vyprávění o škole – žáci přehrávají vyprávění pro dědečka – učitel vypisuje na tabuli předložková spojení z řeči. Nejprve tytéž předložky s různými substantivy, poté různé předložky se stejným substantivem. V odpovědích na otázky se cvičí vyslovování předložek dohromady se jmény, předložková spojení se také ihned píše na tabuli a do sešitů pro porovnání a uvědomění si rozdílu.

Vyvozování podstatných jmen žáci zvládli v prvních kapitolách učebnice. Tam se zaměřovali na vyhledávání a třídění osob, zvířat a věcí. Část zaměřená na podstatná jména proto přistupuje ihned k jmenným rodům. To je znalost, kterou, bez mluvnické terminologie, zvládají již děti předškolního věku. Ve druhém ročníku je třeba vést žáky k tomu, aby si tuto znalost uvědomili, zasadili ji do systému a seznámili se s potřebnými gramatickými termíny. V učebnici k nim autoři dovádějí žáky pomocí obrázku s návodnými otázkami a hojným používáním a zdůrazňováním demonstrativ *ten, ta, to*. Podstatná jména pak podle rodů třídí do tabulky. Učitel přitom používá správné názvy rodů a nenásilně je zasazuje do kontextu.

Tématem kapitoly, v níž se probírá problematika jmenného čísla, je praní prádla v prádelně. Výborně se hodí pro otázky s použitím demonstrativ *ten, ta, to, ti, ty, ta*. Žáci demonstrativa do otázek doplňují a přirozeně je přiřazují ke správným skupinám, např. „Čí jsou ___ ručníky?, Kde se tady vzala ___ utěrka?“. Až po tomto úvodu najdeme shrnutí v tabulce. V závěru kapitoly žáci vypravují o svých vlastních zkušenostech s praním, popisují, jakým způsobem se pere, čímž se opět propojuje mluvnické učivo s učivem slohovým.

Slovesa jsou v učebnici záměrně postavena ihned za podstatná jména, neboť oba dva slovní druhy jsou základem dětské řeči a v mluvě ani v psané řeči se v nich tolik nechybuje. Je tedy třeba zabývat se jimi co nejdříve. V kapitole o slovesech se začíná nejprve zjištěním, co sloveso vyjadřuje. Na řadu opět přichází dramatizace. Práce se dřevem je téma, které žáci ztvárňují pohybem. Mluví o tom, co přesně dělají, slova zapisují na tabuli a do sešitů. Ihned se ovšem přechází k poznávání a aplikaci slovesné kategorie osoby a čísla. Po motivu zpracování dřeva žáci zkouší ještě pracovat s motivy vrabců v zimě a ranních činnostech, přičemž plynule obměňují ve vyprávění a dramatizaci jednotné a množné číslo.

Časování slovesa *být* navazuje na předchozí kapitolu. Látka se vyvozuje ve výchozím textu, v němž jsou vyznačeny tvary tohoto slovesa. Popis činnosti se uplatní při vyprávění o hraní kuliček. Žáci vypravují, učitel zaznamenává na tabuli použité tvary slovesa.

Poznávání mužského životného rodu začíná výchozím textem o zahradnicích – co dělají na zahradě, o zvířatech, se kterými se setkávají. Na známém českém říkadlu lze dobře pozorovat střídání jmen životných a neživotných – „Kde jsou ti volí? Páni je snědli. Kde jsou ti páni? Na hřbitově zakopáni.“ Rozlišování životnosti a neživotnosti mužského rodu podstatných jmen je nezbytný předstupeň k poznání učiva o přičestí činném.

Přičestí činné je učivo, které je pro žáky složité. Přesto je v řeči velmi důležité a je nutné ho důkladně cvičit. Probíráno je nejprve v jednotném čísle. Žáci společně vymýšlejí příběh o včele a jejích činnostech na jaře. Pak stejný příběh vypráví v mužském rodě o čmelákově. Pozornost věnují jednotlivým slovesům, velký důraz autoři kladou na správnou výslovnost, používání spisovných tvarů sloves tzn. připojování sufixu *-l* – *uschl* místo *usch* – nebo naopak nepoužívání kmenotvorného sufixu *-nu* – *uschl* místo *uschnul*. S množným číslem u přičestí se žáci seznamují prostřednictvím středního rodu. Skvěle k tomu poslouží téma mláďat. Také vypravování několika různých pohádek či povídaní pro dědečka o tom, co se děje venku, dobře procvičí používání přičestí ve spisovných tvarech i vyjadřovací schopnosti žáků.

Adjektiva jako slovní druh *Mateřídouška* poznává až po slovesech a přičestí činném. Žáci si již dobře uvědomili stavbu věty, sami mnoho vět vymysleli. Přídavná jména, nejprve ženského a středního rodu, teprve pak rodu mužského v jednotném čísle, jsou vyvozena pomocí barev a jsou vždy spojena s podstatným jménem. Ve výchozích textech se používá mnoho otázek uvozených tázacími zájmeny *jaká*, *jaké*. Adjektiva nejsou specifikována jako slovní druh, na který se ptáme tázacím zájmenem, v poučkách stojí vždy otázka jako celek, žáci se učí nápodobou příkladů. Na otázky je možné vždy zcela jednoznačně odpovědět. V části o přídavných jménech je množství hádanek a říkadel. Najdeme i úkol vymyslet hádanku za pomoci adjektiv. V didaktické hře žáci k substantivu tvoří vhodné přídavné jméno, vymýšlejí i

delší věty s několika adjektivy. A opět vypravují. Bohumil Tožička ve své metodice klade důraz na správné používání koncovek středního rodu, vyzdvihuje nenásilné opravování a časté opakování.²¹ Množné číslo přídavných jmen přichází až po souhrnném shrnutí. Tentokrát začíná mužským neživotným a ženským rodem, střední rod se objevuje až v následující kapitole.

V samém závěru knihy se nabyté poznatky o slovních druzích spojují do tvorby větného celku. Jde vlastně o úvod do učiva o shodě přísudku s podmětem. Zatím ovšem pouze ve středním rodě. Vyprávění pohádek O neposlušných koťátkách a O kůzlátkách poskytuje dostatek příležitostí k tvorbě rozvitých vět s přičestím činným a procvičení jak tvarů přičestí činného, tak i přídavných jmen ve středním rodě.

Přídavná jména mužského rodu životného v jednotném i množném čísle teoretickou část učebnice uzavírají. Didaktický postup učení spočívá převážně v četbě a převádění jednotného čísla do množného.

5.4.2 Typologie cvičení

Forma písemná či ústní

V *Mateřídoušce* zcela v souladu se zaměřením učebnice na komunikaci převládají cvičení ústní. Z průměrného počtu osmi cvičení v kapitole jsou většinou dvě cvičení písemná, přičemž jedno z těchto dvou cvičení má i složku výtvarnou. Žáci mají kreslit obrázky s určitým motivem a pod ně připsat názvy, celé věty či hádanky. Ostatní cvičení jsou ústní. Je možné, že žáci měli za úkol psát i v rámci ústních cvičení podle pokynů učitele, v zadáních jednotlivých cvičení to však není řečeno.

Hledisko poznávacího procesu

Poznávací cvičení mají místo vždy na začátku kapitoly. Jsou to texty, jež uvádějí hlavní téma. Výchozí texty mají žáci číst, vyprávět o nich, dramatizovat či popisovat obrázek, jenž ilustruje motiv textu. V textech je zároveň zvýrazněn mluvnický jev, jenž se má probírat. Aplikační a prohlubovací cvičení dále rozvíjejí dané téma, nejprve bývají ústní, pak se přechází k písemným. Součástí těchto cvičení jsou i pohybové didaktické hry. Opakovací a kontrolní cvičení najdeme především v kapitolách určených k opakování, návrat k minulé látce v jiných částech učebnice jsem zaznamenala jen v několika případech. Komplexní procvičování již

²¹ TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I.* Praha: Státní nakladatelství, 1929, str. 43.

probrané látky je obsaženo ve všech úlohách napříč učebnicí, závisí na připravenosti učitele reagovat na podněty žáků vzešlé ze vzniklých komunikačních situací.

Hledisko obsahu

Učebnice klade důraz na procvičování výslovnosti, je zde velké množství foneticko-fonologických cvičení především ve formě jazykolamů. Vzhledem k celkovému charakteru učebnice tu najdeme poměrně málo pravopisných cvičení. Nácvik pravopisu se realizuje převážně v prepisech a slohových cvičeních, jež sahají od psaní jmen, adres a oznámení přes vymyšlení slov a vět na určité téma až k vyprávění v rozsahu několika vět.

Hledisko způsobu vypracování

Opisovací cvičení jsou důležitou součástí učebnice. Jedná se o přepis slov, vět nebo říkadel někdy spojených s autodiktátem při přepisu říkadel naučených z paměti. Doplnovacích cvičení je v porovnání s jinými učebnicemi velmi málo a jsou především v ústní formě. Doplnují se vhodná slova do vět, někdy s nabídkou. V některých cvičeních mají žáci doplnit vhodné slabiky do slov tak, aby dávala smysl. V druhé polovině učebnice se vyskytují i cvičení transformační, přeměňuje se výchozí text podle zadaných pravidel. Cvičení jsou také převážně ústní. Zmínila bych i podíl problémových cvičení spočívajících především v opravě chyb v textu, nápravu nesmyslně vystavěných vět či hledání slov v přeházených slabikách. Díky komunikačnímu zaměření *Mateřídoušky* je velký prostor věnován cvičením stylizačním, hledání vhodných slov do vět, vymyšlení vět na určité téma, hledání rýmů k zadaným slovům.

Komunikační učivo

Většina úloh v učebnici učí žáky komunikaci. Motivy z běžného života jsou využívány k tomu, aby se žáci učili kultivovaně a vhodně vyjadřovat jak při rozhovorech dospělými, tak i mezi svými vrstevníky. Na těchto komunikátech si pak osvojují gramatická pravidla. Gramatika je zde přirozenou součástí správné mluvy, ne však primární.

Díky rozložení témat si žáci vyzkouší četné komunikační situace, v rodině, ve škole, v obchodě, na nádraží. Situace sami vytvářejí, staví a jsou učitelem podporováni a korigováni.

Vyprávění je další z aktivit, jež se v učebnici často vyskytují. Žáci vyprávějí na dané téma podle svých zážitků a zkušeností. Vypráví nejen ústně, ale i písemně. Vrací se k výchozím textům a mají je reprodukovat, samostatně vytvářet pokračování, vymýšlet nadpisy k říkadlům, rýmy ke slovům. Velmi mě zaujala myšlenka cvičení spojených s kresbou. Kresby mají žáci většinou popisovat, což je velmi motivační prvek. Jistě je mnohem zábavnější popisovat vlastní obrázky než pouze přepisovat texty.

Slohové útvary jsou nedílnou součástí jednotlivých kapitol, nestojí mimo text. Vztahují se k tématům např. v kapitole Hoří! najdeme napsaný dopis jako poděkování hasiči za záchranu. Úkolem je napsat podobný dopis.

5.5 Celkové zhodnocení

Bohumil Tožička je významným českým pedagogem období první republiky. Je podepsán pod mnoha učebnicemi a příručkami zabývajícími se českým jazykem a didaktikou českého jazyka. Učebnici *Mateřídouška* vytvořil spolu s Josefem Sulíkem, dalším z autorů učebnic i knih pro nejmenší čtenáře. Josef Sulík byl zastáncem volného slohu, slohu individualizovaného, založeného na pozorování, nespoutaného zadaným tématem. Slohové vyučování mělo být součástí umělecké a etické výchovy a mělo jít napříč předměty.²²

Naplnit tyto teze se podle mého názoru autorům v *Mateřídoušce* podařilo beze zbytku. Všechny složky učiva českého jazyka – sloh, čtení, mluvnice a pravopis – jsou spojeny v jedno. Žáci se učí pozorovat, tak si rozšiřují slovní zásobu, vypravují spisovným jazykem. Tím, že mezi správnou mluvou a vnitřní dějovostí je zachována spojitost, přirozeně se dostávají i na pole slohového vyučování.

V metodické příručce k učebnici se Bohumil Tožička pozastavuje nad malým zájmem žáků o český jazyk, především o mluvnici a sloh. Připouští, že učivo je předimenzované a příliš abstraktní pro žáky obecné školy. Vytyčuje si tedy za cíl vytvoření takové metody, která by byla pro žáky zábavná, aktivizovala je. Při zachování rozsahu učiva podle Müllerových cvičebnic chce zavést induktivní metodu s mechanickou složkou zkombinovanou s metodou deduktivní a racionální, v níž se užívá logických postupů a analogií.²³

Mateřídouška je na první pohled úsporná. Má menší rozsah stran než jiné učebnice z tohoto období, využitý je každyčký kousek místa. Charakter učebnice odpovídá omezeným technickým i ekonomickým možnostem doby. Celkově je pro žáky málo atraktivní a nepřehledná. Tento nedostatek je však vyvážen pestrostí aktivit a mnohohvrstevností témat.

Jako velké pozitivum vidím fakt, že vychází texty i texty v jednotlivých cvičeních nejsou jen skupinou nahodile poskládaných vět, vždy jsou vsazeny do širšího kontextu. V učebnici se rozehrávají rozličné situace, na které žáci reagují mluveným projevem. Příkladem toho je již první cvičení v kapitole o větě. Z věty „Kočka snídá mléko.“, vzniká hovor o konkrétní kočce. Jaká může být, jak se chová. Komunikační situace pokračuje k popisu ranních

²² JELÍNEK, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774 – 1918*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, s. 184

²³ TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I*. Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 2.

činností, napodobování laskavého hlasu matky budící dítě i řeči rozmrzelého Ivánka. Tyto situace se dají vytěžít v mnoha ohledech – hraní divadla, přednes různě emočně zabarvených vět, propedeutika slovních druhů i grafická podoba věty.

Základem učení podle *Mateřídoušky* je pozorování věcí a činností okolo sebe. Z něho se staví vyprávění, dramatizace a kratičké hry. S jejich pomocí žáci rozvíjejí svou slovní zásobu, spisovné vyjadřování, přemýšlení a pohotové jednání. Pomocí hry se dítě učí mluvit ze své přirozené potřeby, volně a spontánně.

Mateřídouška přináší opravdové učení zážitkem. Dramatizace tu má nezastupitelný význam. Žáci sami vytvářejí jednoduché scénky, učitel je vede k pohybu, předvádění různých činností od kývání stromů v lese po řezání dřeva pilou. O činnostech pak žáci znovu vyprávějí, důležitá slova zapisují na tabuli, třídí a opět aplikují v jiných souvislostech. Učebnice tak naplňuje dnešní didaktický princip propojení učiva s praktickým životem.

U postupů pro rozšiřování slovní zásoby se metodika zastavuje déle. Slovní zásobu žáků je nutné zvětšovat nejen v předmětu český jazyk, ale i v ostatních předmětech. Důležité je u všech slov přesně vysvětlit význam, nejlépe pomocí názoru. Zaujalo mě doporučení využívat také synonym a antonym, slov zvukově podobných, slov mnohoznačných, odvozování pomocí předpon a přípon. Na toto učivo je v dnešních učebnicích kladen velký důraz, jsou mu věnovány rozsáhlé tematické celky. V historických učebnicích se ale takto zaměřené kapitoly nevyskytují. Přesto Bohumil Tožička využívání těchto výrazových prostředků doporučuje. Práci s nimi ponechává v gesci učitele, předpokládá, že jejich použití jaksi samovolně vyplyne ze situace. Předpoklad je to jistě správný, je jen škoda, že učivo není výrazněji systematizováno.

Teprve když byla slova správně vyřčena, použita v řeči, přistupuje *Mateřídouška* k psaní. Při psaní se má spojovat slyšené s pohybovým (diktovaní), viděné s pohybovým (opisování) a viděné i slyšené s pohybovým (autodiktáty). „Odříkávat řady slov je málo platné, když zrak a ruka nejsou účastny.“²⁴ Velký význam Tožička přisuzuje i čtení. Čím častěji slovo vnímáme zrakem, tím více se jeho správný obraz vtiskuje do mysli žáka.

Důraz je kladen na správnou artikulaci, která má velký vliv na pozdější správnost pravopisu. Pro zlepšení vad výslovnosti je navržena velmi jednoduchá a přirozená metoda napodobování okolních zvuků, především hlasů zvířat. Děti se zvířecími zvuky pracují ochotně a rády, nechávají se také snadno opravovat. Je to prvek silně motivační používaný i v dnešní době v logopedických ordinacích či vyučovacích hodinách.

²⁴ TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I.* Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 18.

Zarazilo mě, jak málo prostoru je věnováno problematice párových souhlásek. Bohumil Tožička k tomu říká, že učivu je potřeba věnovat delší čas, opakovaně se k němu vracet s každým dalším tématem, znovu vybírat, zapisovat a zdůrazňovat vybraná slova. Nebrání se používání pravidel, logickému odůvodňování. Je ale také toho názoru, že žáci by si měli vybavit obraz slova tak, aby správné písmeno psali zcela automaticky. To znamená hojné čtení a zapisování textů.²⁵ Přesto jsou tomuto tématu věnovány v učebnici pouze dvě strany, všechno další procvičování je ponecháno na učiteli a jeho schopnosti zapracovat to do následných tematických celků.

Podobně jako Josef Müller, i Bohumil Tožička přikládá malý význam pamětnému učení pravopisně tvrdých i měkkých souhláskových skupin. Říká: „Nestačí tvrdé slabiky odříkávat, sluchová představa tu nepomáhá. Nápadně, nepřirozeně tvrdě jich nevyslovujeme. Spojení mezi představou optickou a motorickou (pohybovou), nutno častým opakováním najisto upevniti, zautomatisovati.“²⁶

Automatizaci je nejlépe cvičit pomocí opisovacích cvičení, přepisů, diktátů a pamětných cvičení. Velmi oceňuji myšlenku opisování textů, které vytvořil učitel společně s žáky a napsal na tabuli. Také přepisy z učebnice navrhuje ozvláštnit, aby žáci nemohli opisovat bezmyšlenkovitě, konkrétně přidat malé obměny, doplňovat věty ad.

Mohlo by se zdát, že písemných cvičení není v učebnici dostatek. K tomu autor poznamenává, že základ ke cvičením písemným je položen v různých úkolech ústních. Ponechává na učiteli, jak předložená témata i nabízené texty využije. Učitel by měl být schopen si písemné úlohy také připravit sám. „Činné metody nevyžadují jen aktivního žáka, ale i tvořivého učitele.“²⁷ S tím lze jen souhlasit i z důvodu individuálních učebních postupů pedagogů. Každý učitel má jiné osobní charakterové vlastnosti, vyhovují mu jiné metody a je vhodné, když si výuku přizpůsobí potřebám svým i potřebám konkrétních žáků.

Kromě pravopisné části se *Mateřídouška* věnuje nauce o slovních druzích a gramatických kategoriích jmen a sloves. Tímto poměrně náročným učivem se zabývá ve druhé polovině učebnice. Látka je logicky dobře členěna, jednotlivé jevy na sebe navazují. Propedeutika podstatných jmen je v *Mateřídoušce* patrná již od prvních kapitol. Téměř v každé z nich je úkol, v němž si žáci všímají názvů osob, zvířat a věcí. Zcela samozřejmě tak dojdou

²⁵ TOŽIČKA, B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I.* Praha: Státní nakladatelství, 1929.,s. 33.

²⁶ Tamtéž s. 35.

²⁷ Tamtéž s.21.

k definici substantiva. Poznatky se nabalují, vzájemně se rozvíjejí, až dospějí v praktické rovině ke spisovnému užití výrazových prostředků v rámci věty.

Trochu překvapí hloubka poznatků, které se žáci mají naučit. V současných učebnicích je učivo v tomto rozsahu probíráno až ve třetím a čtvrtém ročníku. Stejně jako v předchozích částech učebnice autoři vycházejí především z prekonceptů, z volného vyjadřování žáků, ty vkládají do spisovného rámce a využívají při výuce mluvnice. Neplýtvají terminologií. Stačí jim, aby žáci ovládali názvy rodů, čísla u podstatných jmen, osoby a čísla u sloves. Přestože se zabývají tvary přičestí činného a ve středním rodě i shodou přísudku s podmětem, nenutí zatím žáky, aby věděli, co podmět, přísudek či přívlastek je, nechtějí slyšet pojem přičestí činné. Zajímá je spíše volba spisovných tvarů slov a správný slovosled.

Mateřídouška se oproti jiným učebnicím tehdejší doby, ale i současným učebnicím, věnuje méně pravopisným znalostem. Naopak více prostoru poskytuje morfologické a syntaktické rovině jazyka, ovšem se zacílením na vhodné používání v mluvené a psané řeči. Nenutí k přesnému definování pojmů, zaměřuje se na praktické využití znalostí.

Žáci 2. ročníku by měli odcházet na prázdniny s tím, že se umí správně vyjadřovat ve větech. Volí jazykové prostředky úměrné situaci. Znají základní komunikáty jako pozdrav, poděkování, prosba. Zvládnou telefonický hovor, umí napsat formálně správně dopis i s adresou. Dobře by měli zvládat artikulaci a spisovné tvary českého jazyka. Nezbytnou součástí těchto kompetencí je i dovednost vyjadřovat se psaním nejen v rovině stylistické, ale i pravopisné.

Na koncepci cvičení je vidět, že se autoři učebnice snažili dostat svému záměru zpřístupnit mluvnické učivo i nejmladším žákům. Cvičení jsou pestrá a zábavná. Téměř v každé kapitole jsou hádanky, někde žáci hádanky k zadaným slovům vytvářejí. Značnou část výchozích textů tvoří říkadla a rozpočítadla podporující artikulaci a rytimizaci. Žáci dostávají hodně prostoru pro vlastní tvořivou činnost ať už v dramatizaci, vyprávění nebo vymýšlení svých vlastních příběhů. V téměř každé kapitole je jedna úloha spojena s výtvarnou činností, v některých úkolech žáci zpívají. Propojuje se zde mnoho dovedností, jež jsou zábavné a zároveň rozvíjejí osobnost a intelekt dětí různými směry. Vše se pak opět spojuje dohromady v komplexním poznávání jazyka.

Tvořivé činnosti jsou základem učebnice. Projevují se v dramatizaci, vyprávění, ohromujícím množstvím různých hádanek a v úkolech, v nichž žáci dotvářejí texty. Všechny tyto aktivity omezují důkladné procvičení probíraných mluvnických jevů. *Mateřídouška* má málo úloh, jež drilem procvičují učivo. Tomu se autoři záměrně vyhýbají, předpokládají, že si žáci zautomatizují gramatická pravidla pomocí ústních cvičení, správných příkladů a volného psaní.

Nejvýznamnější složkou učení je ovšem nápodoba běžných dějů a společný prožitek propojený s motorickou činností. Pravidla se totiž mnohem lépe vybavují, pokud jsou spojena s pohybem a radostí.

Sám Bohumil Tožička k tomu říká: „O mluvnicki a pravopise však je rozšířeno tu a tam mínění, že tu nelze uplatňovat metody tvořivé, že tu třeba pracovati hlavně mechanicky. A přece: vedeme-li žáky, aby vyslovovali úsudky, aby tvořili věty, aby je skládali ze slov, aby některé části věty domýšleli, aby hledali slova o určitém počtu slabik a s určitými hláskami, aby skládali slova ze slabik, aby tvořili slova z daných kmenů, [...], aby vyprávěli, co čtli, co slyšeli, aby zapisovali, aby hledali ve slovníku, aby luštili hádanky, aby nové hádanky složili, tu je třeba, aby žák přemýšlel, napodoboval a samostatně tvořil, tu nebude možno, aby žák jen naslouchal, aby jen odpovídal na dotazy a reprodukoval.“²⁸

Výchozí texty nejsou přehnaně moralizující, přesto často dávají podnět k zamyšlení nad základními hodnotami jako jsou pomoc bližnímu, vztahy v rodině, společná práce. Nevyhýbají se ani tématům chudoby a smrti. Přehrávání situací, diskuze, vyprávění vedou k uvědomění si postojů, kritickému myšlení, reflexi.

První dojem při prolistování *Mateřídoušky* je rozporuplný. Učebnice je koncipována zcela jinak, než jsme zvyklí. Překvapí celistvost stránek, málo prostoru, neatraktivnost. Při bližším prolistování zaujme absence gramatických pouček a pojmů. Cvičení působí jako souhrn textů, chybí nám známá doplňovací cvičení, věty vytržené z kontextu, seznamy slov. Teprve když začneme pozorovat strukturu učebnice, sledujeme záměr autorů, přemýšlíme o zadáních jednotlivých úloh, uvědomíme si, kolik kreativních, zábavných a zároveň smysluplných činností obsahuje. Ze střípků vzniká barevná mozaika, která žákům poskytuje komplexní pojetí jazyka. Základem zůstává komunikace, správné vyjadřování, k tomu jaksí samozřejmě patří i gramatická správnost mluvených i psaných komunikátů.

Myslím, že toto pojetí nejvíce odpovídá tomu, jak bychom výuku českého jazyka rádi viděli v dnešní době.

²⁸ TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele k stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné I.* Praha: Státní nakladatelství, 1929, s. 24.

6 Medonos V., Žofková, L., Tožička B.: *Jazyk vyučovací na škole obecné. Díl I. pro 2. postupný ročník*²⁹

6.1 Grafické zpracování

Učebnice působí světle a přehledně. Písmo nemá takovou velikost jako písmo v současných učebnicích, avšak tím, že jsou mezi cvičeními větší mezery, nabývá obsah na členitosti. Žáci se mohli poměrně snadno orientovat.

Kapitoly jsou označeny číslicí, nadpisy jsou zvýrazněny tučným a velkým písmem. Plynule na sebe navazují, nová kapitola začíná ihned po skončení předchozí, běžně i uprostřed strany. Jsou členěny dále na podkapitoly, ty jsou bez označení číslem, názvy mají tučné písmo o něco větší, než je běžný text.

Cvičení jsou také číslovaná. Čísluje se v průběhu celé učebnice bez návratu k číslu 1 se začátkem kapitoly. Názvy cvičení jsou zvýrazněny tučným písmem, pokyny k úlohám pak kurzívou.

Definice shrnující jazykový jev jsou vytištěné v rámečku tučným písmem.

Na celkem 127 stranách najdeme 57 ilustrací. Největší koncentrace je na začátku učebnice, kde je i několik obrázků na stránku. V průběhu učebnice najdeme i několikastránkové pasáže pouze s textem. Ilustrace můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupina pomáhá znázornit probíraný jazykový jev. Obrázky jsou velmi nápadité a vtipné. Druhá skupina dokresluje téma výchozích textů, kresby jsou spíše zpestřením, případně je možné jich využít pro nácvik popisu. V učebnici jsou tři velmi výrazné celostránkové kresby následující ihned po sobě a opticky oddělující pravopisnou část a část pracující se slovními druhy. Lze je mnohostranně využít pro popis, vyprávění, trénink zrakového vnímání.

Během celé učebnice se opakovaně vrací motiv Kašpárka, jeho postava je součástí mnoha ilustrací k jazykovým jevům, přítomen je i v zadáních úkolů či některých výchozích textech.

6.2 Struktura učebnice

Učebnice je rozčleněna do dvaceti kapitol. Každá z nich se jmenuje podle konkrétního tematického celku a začleňuje do sebe všechny postupné kroky při jeho poznávání. Z tohoto důvodu se kapitoly dělí ještě na menší části, podkapitoly.

²⁹ MEDONOS, V., TOŽIČKA, B., ŽOFKOVÁ, L.: *Jazyk vyučovací na škole obecné. (Mateřídouška I.) Díl I. pro 2. postupný ročník. Vydání čtyřdílné. Praha: Státní nakladatelství, 1935.*

Autoři využívají induktivní metodu. Na výchozím textu, krátkém prozaickém textu nebo říkadle, ukáží daný jazykový jev. Otázkami navádějí žáky k tomu, aby poznali problém, diskutovali o něm a odvodili příslušná pravidla. Ta jsou shrnuta v rámečku ve formě jednoduchých poučení odpovídajících věku žáků. Učivo je pak různými způsoby upevňováno v dalších cvičeních.

Kapitoly zabývající se jazykovými jevy jsou prokládány kapitolami nacvičujícími čtení. Cvičí se hlasité čtení, melodie, tempo, větný přízvuk. Nezapomíná se ani na porozumění textu a jeho reprodukci jako součást slohové výchovy.

Celkové opakování přichází v patnácté kapitole, vztahuje se k výchozímu textu, jenž s nejprve nahlas čte, v devatenácté kapitole vidíme dvacet otázek na zopakování pravidel. Otázky jsou teoretické, jedná se vlastně o memorování pouček.

Na závěr, ve dvacáté kapitole jsou shrnuta všechna důležitá a problematická slova v pravopisném slovníčku.

6.3 Obsah učiva podle kapitol

Názvy kapitol, za pomlčkou jsou názvy podkapitol. Za číslo označující kapitolu jsem napsala její název. Za pomlčku jsem doplnila názvy podkapitol, každý název podkapitoly jsem označila velkým písmenem.

1. Dobře mluv! - Pozdravy, omluvy, vzkazy
2. Dobře piš! – Malá písmena tiskací a psací, Velká písmena tiskací a psací, Velká a malá písmena psací
3. Věta, slovo, slabika, hláska – Jak tvoříme věty?, Jak píšeme věty?, Jak píšeme slova?, Věty se skládají ze slov, Slova se skládají ze slabik, Hrajeme si s větami, Hrajeme si se slabikami, Slabiky se skládají z hlásek.
4. Druhy vět – Věty oznamovací, Věty tázací, Věty rozkazovací
5. Vlastní jména – Křestní jména, příjmení, Jiná vlastní jména
6. Předložky
7. Samohlásky krátké a dlouhé – a-á, e-é, i-í, o-ó, u-ů-ú, y-ý, ou
8. Dobře čti!
9. Tvrdé slabiky – hy-hý, chy-chý, ky-ký, ry-rý, dy-ty-ny-dý-tý-ný
10. Měkké slabiky – ži-ží, ši-ší, či-čí, ři-ří, ci-cí, ji-jí, di-ti-ni-dí-tí-ní
11. Poznávání podstatných jmen a sloves – Osoby, zvířata, věci, Co dělají osoby, zvířata, věci
12. Slabiky bě-pě-vě-mě-dě-tě-ně - dě-tě-ně, bě-pě-vě, mě

13. Dobře přednášej
14. Umíš opravdu číst?
15. Opakování mluvnice a pravopisu
16. Hlásky, které jinak slyšíme a jinak píšeme – Pozor na hlásku b!, Pozor na hlásky d-
ď!
17. Uč se čísti jen očima
18. Ještě hlásky, které jinak slyšíme a jinak píšeme – Pozor na hlásku h!, Pozor na hlásku
v!, Pozor na hlásku z! Pozor na hlásku ž!
19. Zkouška
20. Pravopisný slovník

6.4 Didaktická analýza

6.4.1 Analýza obsahu učebnice

Jazyk vyučovací začíná nácvikem základních komunikačních situací, pozdravem, omluvou a vzkazem. Každý z komunikátů je předložen pomocí dětského říkadla, odpovídajícího věku žáků. Žáci říkadlo čtou, recitují i dramatizují. Následně sami vymýšlejí rozhovory a přehrávají je ve dvojicích. Hravou formou jsou předloženy různé možnosti spisovného vyjádření.

Abeceda, psací písmo

Ve druhé kapitole najdeme opakování abecedy. Písmena rozdělená na majuskule a minuskule jsou zobrazena v přehledných tabulkách spolu s návodem, jak jejich poznávání správně cvičit. Písmena žáci nejprve čtou, píšou prstem na lavici, v závěru pak opisují či přepisují do sešitu. Písmena abecedy jsou procvičována v abecedním pořadí i střídavě, součástí zadání cvičení je vždy přepis do sešitu.

Věta, slovo, slabika, hláska

Po úvodním opakování abecedy a připomenutí základních komunikačních dovedností přichází na řadu mluvnické učivo. Začíná větou jako základní jednotkou textu. Nejprve je důležité definovat, co věta je. Autoři učebnice tento pojem spojili s propedeutikou podstatných jmen. Pravidlo říká: „O osobách, věcech a zvířatech říkáme věty.“ Je možná trochu matoucí. Odpovídá ale charakteru kapitoly, jež se kromě vymezení pojmu soustředí i na podstatná jména a ve většině úloh požaduje po žácích třídění vět podle toho, zda mluví o osobách, zvířatech či věcech. *Jazyk vyučovací* se jako jediná učebnice snaží žákům nějakým způsobem pojem věta vymežit. Většina tehdejších i současných učebnic si vystačí s pravidly o grafické podobě věty.

Gramaticky správnou podobu věty nalezneme v další podkapitole: „Jak píšeme věty?“ Řeší se zatím pouze pravidla pro větu oznamovací shrnutím: „Větu začínáme velkým písmenem a končíme nejčastěji tečkou.“³⁰ Dalšími znaménky se učebnice zabývá až v učivu o druhých vět podle postoje mluvčího.

Po zvládnutí učiva o větách kapitola přechází k učivu o slovech. Je zde množství cvičení na opis a přepis slov rozdělených na osoby, zvířata a věci, čímž se autoři opět vrací k propedeutice podstatných jmen. První část je věnovaná diakritickým znaménkům. Předpokládá se, že žáci jsou již seznámeni s pojmem slovo. Proto je možné upřít pozornost na pravopis slov, procvičování psacího písma a věnovat se pravopisu vlastních jmen. V druhé části je již jasná definice: „Věty se skládají ze slov.“³¹ To mohou žáci pozorovat na několika ilustracích různě ztvárňujících oddělování slov. Zajímavý je náčrt stromu s hnízdy na větvích a poučením: „I to nejmenší slovíčko má své hnízdečko.“³²

Slabiky ve slově jsou naznačeny obrázkem nůžek rozdělujících slovo. Žáci vytleskávají, rytimizují pomocí rozpočítadel, dělí slova rozdělovníky. To je přehlednější než oddělování slabik svislou čarou, jak se postupuje dnes. Stejným způsobem se dělí slova na konci řádku, žáci si tuto znalost snadněji propojí, psaní rozdělovníku za slabikou mají již zažitou.

Poslední část kapitoly probírá dělení slov na hlásky. Nejprve je rozdělení znázorněno obrázkem. Žáci většinou počítají hlásky, procvičuje se i hláska *ch* složená ze dvou písmen a dvojhlaska *ou*. Je ukázáno, jak se se změnou hlásky změnil význam slova. Autoři učebnice přidávají ještě část zaměřenou na spisovnou řeč, konkrétně na protezi hlásky *v*.

Druhy vět podle postoje mluvčího

Druhy vět podle postoje mluvčího se omezují na tři druhy. Proti dnešním zvyklostem je vynechána věta přací. Naopak k větám rozkazovacím jsou přidána zvolání. Věta oznamovací je pojata jako oznámení na plakátech, cedulích podobných těm v běžném životě. Žáci oznámení také tvoří. Věty tázací vidíme v podobě veselých nesmyslných otázek, rozkazovací věty se odvozují pomocí říkadla. Žáci se seznamují také s ostatními interpunkčními znaménky.

Vlastní jména

Pravidlo psaní jmen vlastních jmen žáci již znají, zde si ho prohlubují a opakují. Nacvičují ho na jménech spolužáků, členů rodiny i jménech obchodníků. Seznamují se i

³⁰ MEDONOS, V., TOŽIČKA, B., ŽOFKOVÁ, L.: *Jazyk vyučovací na škole. (Mateřídouška I.) Díl I. pro 2. postupný ročník. Vydání čtyřdílné.* Praha: Státní nakladatelství, 1935, s. 16.

³¹ Tamtéž s. 20.

³² Tamtéž s. 20.

s místními vlastními jmény pomocí názvů lidových písní. Učivo autoři využívají k seznámení žáků s některými základními pravidly psané komunikace, konkrétně s psáním adresy.

Lexikální pravopis

Samohlásky jsou procvičovány postupně po dvou, vždy krátká a dlouhá. U každé dvojice samohlásek vidíme nákres postavení úst při vyslovování. Správná artikulace se nacvičuje pomocí říkadel a jazykolamů. Rozdíly mezi krátkými a dlouhými samohláskami jsou probírány opravdu důkladně. Také nákresy správného postavení úst naznačují, kolik péče autoři učebnice tomuto problému dali. Mnoho pozornosti je věnováno minimálním párům slov, u nichž změna délky samohlásky mění význam (váha – váhá). Žáci mají s těmito slovy tvořit a psát věty se správným významem.

Samohláskám *u, ú, ů* je ponechán stejný prostor jako ostatním samohláskám. Pravidlo pro používání *ú* a *ů* je vyvozeno prostřednictvím sloupečků slov, na kterých mají žáci sami vypořádat, kdy se která podoba písmene používá. Posledními probíranými samohláskami jsou *y, ý* a dvojhláska *ou*. Žáci se učili pouze tuto jednu dvojhlásku jako původní českou. Dnes, kdy v českém jazyce přibýlo mnoho přejatých výrazů, je nutné žáky seznámit i dvojhláskami *au* a *eu*.

Všechny tvrdé souhláskové skupiny krátké jsou ihned zobrazeny pomocí ilustrace na začátku kapitoly. Poznání je motivováno přátelstvím písmene ypsilon s pravopisně tvrdými souhláskami. Nejprve pomocí básničky, pak žáci opisují slova s těmito skupinami a vypisují je z krátkého textu. V rámečku jsou již představeny i tvrdé skupiny dlouhé.

Následující podkapitoly se věnují jednotlivým skupinám, krátkým a dlouhým společně, podrobněji. U každé skupiny jsou zadána slova, jež si žáci zapisují do svých pravopisných slovníčků. S těmito slovy tvoří věty, doplňují jako celá slova do vět, doplňují skupiny do neúplných slov, převádějí zadaná slova do množného čísla. Skupiny *dy, ty, ny* – *dý, tý, ný* se probírají společně.

Jednotlivé podkapitoly se věnují vždy konkrétním souhláskovým skupinám, předchozí, již probrané skupiny, se nepřidávají. Opakování všech pravopisně tvrdých souhlásek najednou přichází až závěrem kapitoly. Učivo o tvrdých a měkkých souhláskových skupinách se od současných metodik neliší. Rozdíl je pouze v terminologii. Dnes, podle současných odborných závěrů, není možné označovat tyto skupiny jako slabiky, protože v mnoha případech jsou pouze součástí většího celku.

Pravopisně měkké souhláskové skupiny jsou uchopeny stejným způsobem. Nejprve se žáci seznamují se všemi skupinami naráz, jednotlivé podkapitoly se věnují skupinám po dvou – *ži – ží, ši – ší*.

Souhláskové skupiny s *-ě* se probírají od skupin *dě-tě-ně*, ke skupinám *bě-pě-vě*, nakonec je probírána slabika *mě*. Opět není rozdíl mezi metodikou učení dříve a dnes. Liší se pouze terminologie, podobně jako u tvrdých a měkkých souhláskových skupin jsou dnes slabiky označovány jako skupiny.

Kapitola šestnáct se věnuje neutralizaci znělosti u hlásek na konci slov. Žáci sami pozorují na vhodně zvoleném říkadle, jak jsou hlásky odlišné při vyslovování a při psaní. Nejprve poslouchají slova se zavřenýma očima, pak se podívají, jak jsou napsaná v učebnici. První se procvičují hlásky *b-p*. Pokračuje se s hláskami *d* a *d'*. Velká pozornost se věnuje rozkazům. V učebnici tuto kapitolu autoři nazývají podle podstaty jazykového jevu, souhlásky, které jinak slyšíme a jinak píšeme.

Po krátké změně tématu se kapitola osmnáct vrací k párovým souhláskám na konci slov. Tentokrát se autoři zaměřují na hlásky *h-ch*, poté *v-f*, *z-s*, *ž-š*. U každé souhlásky se objevují podobná cvičení. Velmi mnoho prostoru je věnováno užití slov v běžných komunikátech, častému opakování v různých situacích, přepisování celých vět do sešitů.

Slovní druhy

Předložky se žáci učí nazpaměť. Pravidla vysvětlují správné čtení i psaní předložek. Nácvik probíhá pomocí místních názvů, opakuje se tak látka z minulé kapitoly. Cvičení se soustředí zejména na tvoření tvarů jmen po předložkách. Předložky stojí zcela mimo ostatní slovní druhy. Řeší se u nich jen zvláštnosti čtení a psaní. V dnešních metodikách se často probírají slovní druhy nejprve v celkovém přehledu. Poté se teprve poznává jejich charakter, co přesně vyjadřují. V učivu obecných škol se v 2. ročníku slovní druhy nevyskytují jako skupina, pracuje se nimi jednotlivě a více do hloubky. U podstatných jmen a sloves se nekončí u jejich identifikace, ale poznávají se i některé gramatické kategorie. Mezi předložkami a podstatnými jmény se slovesy není možné podle učebnic vytušit spojení.

Propedeutika poznávání podstatných jmen je patrná v celé učenici ve cvičeních, kde mají žáci třídit substantiva na osoby, zvířata a věci. Také zde na začátku kapitoly najdeme výchozí text „Řeči z trhu“, z něhož žáci vybírají podstatná jména a podle podstaty je třídí do tabulky. V dalším kroku je rozřazují podle rodů. Ty nejsou označeny mluvnickými termíny, třídění probíhá pomocí demonstrativ *ten*, *ta*, *to*.

Slovesa jsou v učebnici vyjádřena lidskými, většinou pracovními činnostmi. Úkolem je jmenovat toho, kdo činnost vykonává.

6.4.2 Typologie cvičení

Forma písemná či ústní

Z celkového počtu 320 cvičení, je nejvíce písemných, celkem 146. Ústních cvičení je jen o málo méně, celkem 117. Obě formy, ústní i písemnou, spojuje 57 cvičení. Autoři se celkem vyváženě snaží rozvíjet mluvenou komunikaci zároveň s procvičováním pravopisné dovednosti spojením vizuální, akustické, motorické i kognitivní složky.

Hledisko poznávacího procesu

Na začátku kapitoly vždy nalezneme poznávací cvičení. Výchozí texty tvoří krátké články s tématy z běžného života nebo poezie. Daný jazykový jev v nich většinou není zvýrazněn, jak můžeme vidět u většiny učebnic sestavených podle induktivní metody. Zde jsou pod textem otázky, které mají žáky navést k samostatnému poznání jevu, nebo grafické znázornění problému. Aplikační a prohlubovací cvičení vedou žáky k přepisu textů do sešitu a použití naučených znalostí. Opakovací a kontrolní cvičení jsou zpočátku v kapitolách uvedené nadpisem Hrajeme si s..... Později tato cvičení mizí a opakování se sdružuje do podkapitol k tomu určených.

Hledisko obsahu

Jazyk vyučovací se soustředí na správnou výslovnost. Foneticko-fonologická cvičení zastupují jazykolamy, říkadla a texty ke čtení s důrazem na dobrou artikulaci. V lexikálně-sémantických cvičeních žáci vybírají a doplňují vhodná slova. Syntaktická cvičení se soustředí na slovosled, respektive skládání přeházených slov ve větách do vhodného pořadí. Pravopisná cvičení jsou zastoupena pravopisným slovníčkem. V každé kapitole stojí seznam slov, jež si žáci zapisují do speciálního sešitu, mají si zapamatovat pravopis těchto slov a poté s nimi dále pracovat, např. tvořit věty.

Hledisko způsobu vypracování

Po úvodních ústních odpovědích na otázky se přechází ke cvičením přepisovacím. Ta jsou často spojená ještě s ústními komunikáty. Žáci mají říci věty, v nichž aplikují nový poznatek, pak tyto věty přepisují do sešitu. Objevují se cvičení doplňovací, doplňují se slova či slabiky, obměňovací, v nichž se mění jmenné číslo nebo předložky. Velkou většinu tvoří cvičení modelová. Tvoření vět podle vzoru s nabídkou slov, jež se mají použít. Zajímavá jsou cvičení, jež využívají čítanku k vyhledávání slov a vět s probíraným jazykovým jevem. Pro zpestření a pobavení je v učebnici množství hádanek, v několika případech žáci vymýšlí svoje vlastní. Patnáctá kapitola je věnována mluvnici a pravopisu. Jde o všestranný jazykový rozbor rozsáhlého textu z předešlé kapitoly, na němž žáci nejprve cvičili porozumění textu. Opakuje se učivo od začátku školního roku.

6.4.3 Komunikační učivo

Na komunikaci se zaměřuje celá první kapitola, v níž si žáci opakují pozdravy, omluvy a vzkazy. Činí tak převážně pomocí dramatizace. V dalších kapitolách již najdeme komunikačního učiva jen málo. V sedmé kapitole se objeví nácvik telefonování, objednávání nákupu. V deváté kapitole žáci přehrávají vyvolávání na trhu.

Osmá kapitola přináší delší výchozí text o zimních radovánkách dětí, primárně se zaměřuje na čtení s porozuměním. Za otázkami k článku je úkol vyzývající k vypravování vlastních zážitků z her v zimě.

Slohové útvary nejsou odděleny od mluvnického učiva. Psaní adresy je sloučeno s učivem o vlastních jménech. Dále ještě nalezneme dopis jako poděkování a poděkování rodičům. Všechny tyto útvary se učí jako reprodukce vzorů, není tu místo pro vlastní iniciativu. Volná vyprávění psanou formou se v učebnici nevyskytují.

6.5 Celkové zhodnocení

Jazyk vyučovací je po estetické stránce velmi příjemná učnice. Čtenář se neztrácí v množství textu, kapitoly i cvičení mají mezi sebou dostatek prostoru, jsou přehledné a usnadňují orientaci. Ilustrace jsou moderní a nápadité, postava Kašpárka představuje potřebný jednotící a motivační prvek.

Učivo je rozděleno do větších tematických celků a menších podkapitol. To napomáhá orientaci v učebnici. Usnadňuje práci žákům, kteří se potřebují k některé látce vrátit a znovu si ji zopakovat.

Z hlediska didaktické analýzy učiva bych zmínila problém vlastní všem dobovým učebnicím, a to absenci nácviku abecedního pořadí písmen a abecedního řazení slov. I v dnešní době se zvedají kritické hlasy prosazující funkční využití znalosti abecedního pořadí písmen například vyhledáváním ve slovnících. Ani tyto praktické dovednosti nejsou ve 2. ročníku v dobových učebnicích uplatňovány.

Cvičení správné artikulace, spisovného vyjadřování, je všeobecně pro autory učebnice velmi důležité, věnují mu dostatek času i prostoru. Můžeme se domnívat, že je to dáno i tehdejšími značnými regionálními odlišnostmi českého jazyka, jež byly třeba „obrousit“ do spisovné podoby. V dnešní spisovné češtině se rozdíly v dialekttech stírají, jsou méně výrazné. Navzdory tomu, že cvičení artikulace a vyjadřování ve spisovném jazyce je zakotveno v RVP ZV, dnešní učebnice toto téma rozvíjí podstatně méně.

Druhy vět podle postoje mluvčího opět zcela vynechávají dnes kontroverzní větu práci. Podobně jako u J. Müllera se autoři věnují zvukové realizaci vět a propojení zvukové stránky

jazyka s komunikačními funkcemi. V definici rozkazovacích vět vidíme neukotvenost lingvistické terminologie tehdejší doby. Místo termínu *vykřičník*, který je jinak v učebnicích z tohoto období běžně používán, najdeme v *Jazyku vyučovacím* pojem *rozkazník*.

Autoři se snaží o vyvážený poměr ústních a písemných cvičení. Nezapomínají na komunikační složku a dramatizaci. Přestože by se mohlo zdát, že vyváženost je výhodou, množství vět, které žáci museli zapsat do sešitu bylo enormní. I nadaní žáci museli být ze stálého opisování unavení, pakliže jej vůbec stihli. Vzhledem k absenci metodické příručky není možné zjistit o záměru autorů žádné konkrétnější informace. Domnívám se však, že je v učebnici pouze dostatečné množství příkladů pro všechny žáky, z nichž bylo možno volit. Učitelé nezařadili všechny úlohy a mohli v rámci učebnice individualizovat.

V učebnici najdeme pouze dva diktáty a minimum doplňovacích cvičení, zvláště v porovnání s dnešními učebnicemi. Mnohem více je úloh, ve kterých mají žáci psát věty se zadanými slovy podle vzoru, tedy cvičení stylistická. Tímto způsobem byla mnohem více procvičována motorická složka při výuce pravopisných jevů.

Zároveň však cvičení v učebnici postrádají pestrost, úkoly v každé kapitole přicházejí ve stejném pořádku, jen málokdy se odchýlí od daného schématu. Přestože na první pohled působí učebnice hravým dojmem a vidíme v ní nápadité úlohy, při bližším čtení zjistíme, že sled cvičení je dosti stereotypní. Žáci mohli předem v každé kapitole očekávat, jaká cvičení tu objeví.

Většina cvičení zadává žákům úkol, aby tvořili věty. Tyto úlohy mají být plněny podle modelů s nabídkou obměn. Je to spíše drilování mluvnických pravidel. Žáci se naučí gramaticky správné stavbě věty, používání vhodných vyjádření v konkrétních situacích, rozšíří si slovní zásobu. Tyto úlohy však postrádají přirozenost běžné mluvy, nedávají příležitost k rozvoji komunikace.

Oproti *Mateřídoušce* má *Jazyk vyučovací* menší podíl komunikačních cvičení. Přesto se zde taková cvičení objevují. Na komunikaci se zaměřuje celá první kapitola, v níž si žáci opakují pozdravy, omluvy a vzkazy. Činí tak převážně pomocí dramatizace. V dalších kapitolách se objevuje nácvik telefonické objednávky zboží nebo třeba přehrávání kupeckého vyvolávání na trhu. Jsou to situace z běžného denního života, žáci si mohli zkusit komunikaci v různých praktických situacích.

Slohová výchova není oddělena od mluvnického učiva. Například psaní adresy je sloučeno s učivem o vlastních jménech. Najdeme i dopis a poděkování rodičům. Všechny tyto útvary se žáci učili jako reprodukce vzorů, tvořili podle přesných a úzce vymezených zadání. Volná vyprávění psanou formou se v učebnici nevyskytují. Přirozené propojení slohové a

mluvnické složky je v učebnici velmi moderní, je škoda, že autoři nenechali žákům více volnosti, nedali jim možnost využít vlastní fantazii a kreativitu.

V učebnici je vůbec málo úloh, jež žáky podněcují k tomu, aby něco samostatně vytvářeli. K těm nemnoha patří např. vymýšlení hádanek na zadaná slova, hledání slov spojených s mluvnickým jevem, dramatizace situací.

V *Jazyku vyučovacím* najdeme i několik úkolů zaměřených na sebehodnocení a vzájemné hodnocení spolužáků. Vidíme je třeba při opakování abecedy, např. „Napiš tři řádky písmen, která ještě dobře neumíš.“³³ Žáci si také měli samostatně opravovat chyby, jež udělali při opisu, např. „Opíš jeden odstaveček! Oprav podle tištěného!“³⁴ Stejně měli postupovat i při diktátech, pouze si měli sešity vyměnit a opravit chyby spolužákovi.

Jazyk vyučovací je na svou dobu kvalitně zpracovaná učebnice. Je přehledná, dobře se v ní orientuje, obsahuje jednotící motivační prvek v postavě Kašpárka. Obsah učiva odpovídá zhruba současným učebnicím, učivo je řazeno v logickém sledu. Přestože je zde vyvážený poměr ústních a písemných cvičení, ve výsledku je množství přepisovaného textu velmi rozsáhlé. Je otázkou, zda ho byli průměrní žáci schopni zvládnout. Cvičení se často opakují, kapitoly jsou vystavěny podle stejného schématu. Také samotná podoba úloh se příliš nemění, liší se pouze témata a slovní zásoba. Není zde prostor pro tvořivé úkoly a problémová cvičení. Zpestřením jsou hádanky a jazykolamy. Kladem učebnice je snaha propojit mluvnické učivo s různými komunikačními situacemi při praktickém užití jazyka. Objevuje se zde několik pozoruhodných momentů. Bylo by zajímavé poznat, jak by se koncept učebnice rozvíjel v průběhu let, kdyby autoři dostali příležitost ji dále zlepšovat.

³³ MEDONOS, V., TOŽIČKA, B., ŽOFKOVÁ, L.: *Jazyk vyučovací na škole. (Mateřídouška I.) Díl I. pro 2. postupný ročník. Vydání čtyřdílné.* Praha: Státní nakladatelství, 1935, s. 9.

³⁴ Tamtéž s. 13.

7 Horák, O.: *Uč se sám! Učebnice mluvnice, pravopisu a psaní pro 2. postupný ročník obecných škol.*³⁵

7.1 Grafické zpracování

Uč se sám! působí uspořádaným dojmem. Písmo je pro žáky 2. ročníku dostatečně velké, dobře se čte. Mezi výchozími texty i cvičeními je ponechán dostatek prostoru. Je proto snadné se v ní orientovat. Nadpisy kapitol jsou zvýrazněné jiným typem písma větší velikosti než běžný text. Kapitoly nejsou číslovány, začínají vždy v horní části stránky, i když předchozí text končí v polovině strany předchozí. Bývají rozděleny na několik podkapitol. Nadpisy podkapitol jsou tučně zvýrazněné, používá se o málo větší velikost písma, než jaká je v běžném textu.

Cvičení jsou číslována průběžně v celém rozsahu učebnice, pokyny k cvičením jsou tučně vytištěny. Část cvičení je rozdělená na tři části označené velkými tiskacími písmeny. Slova určená pro nácvik pravopisu jsou vyznačena kurzívou. Poučky určené k zapamatování mají kolem sebe rámeček.

Učebnice je pouze textová, bez ilustrací. Nenajdeme tu žádný jednotící motivační prvek, např. pohádkovou postavu, jež by knihou provázela. Také diagramy ani tabulky zde nejsou.

7.2 Struktura učebnice

Na začátku učebnice je popsán podrobný návod, jak s ní pracovat. Ten si mají žáci s pomocí učitele pročíst, zapamatovat a vždy podle něj postupovat při samostatné práci.

Hlavní kapitoly učebnice jsou rozděleny na několik podkapitol. V každém menším celku se probírá jeden jazykový jev. Začíná se výchozím textem, z něhož je mluvnický jev vyvozován. Předpokládá se, že žák bude schopen učit se podle učebnice sám, výchozí text proto doprovázejí návodné otázky nebo vysvětlení. Pravidlo, jež je třeba si zapamatovat, najdeme v rámečku. V rámečcích se poučky v některých případech opakují a přidávají se k nim nové poznatky, učivo se tak opakuje a nabaluje na sebe další.

Většina cvičení pracuje se sebekontrolou a samostatným výkonem žáků, spoléhá také na jejich poctivost. Tato cvičení se skládají ze tří částí označených velkými tiskacími písmeny. Ten, kdo splnil bez chyby část A, může po kontrole v klíči nacházejícím se v zadní části knihy pokračovat v následujícím cvičení. Ten, kdo chyboval, splní ještě část B. Pokud byly chyby i tady, vypracuje ještě část C.

³⁵ HORÁK, O.: *Uč se sám! Učebnice mluvnice, pravopisu a psaní pro 2. postupný ročník obecných škol*. Praha: Československá grafická unie, 1936.

Shrnutí a opakování najdeme vždy na konci celé kapitoly. V zadní části učebnice je klíč ke cvičením umožňující žákům samostatnou kontrolu. Za klíčem se na konci učebnice nachází ještě několik stran k procvičování psacího písma.

Pokud žák na konci kapitoly vše zopakoval, podle pokynů požádá učitele o další úkol, jenž je jako dodatek k učebnici ve zvláštním sešitě. Někdy je požadováno přezkoušení učitelem.

7.3 Obsah učebnice podle kapitol

Názvy kapitol – za pomlčkou jsou názvy podkapitol

- Písmo
- Věta, slovo, slabika, hláska – Věta, Slovo, Slabika, Hláska, Velká písmena, Tečka, otazník, vykřičník
- Krátké a dlouhé slabiky – a-á, Pán-pan-paní, e-é, i-í, y-ý, u-ů, u-ú, u-ů-ú, Jména osob, zvířat, věcí
- Tvrdé slabiky – hy-hý, chy-chý, ky-ký, ry-rý, dy-dý, ty-tý, ny-ný
- Měkké slabiky – ži-ží, ši-ší, či-čí, ři-ří, ji-jí, ci-cí, di-dí, ti-tí, ni-ní
- Sloveso
- Dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě – dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě
- Hlázky na konci slov, které jinak píšeme, než slyšíme -d a t na konci slov, h a ch na konci slov, b a p na konci slov, z a s na konci slov, ž a š na konci slov, v a f na konci slov

7.4 Didaktická analýza učebnice

7.4.1 Analýza obsahu učebnice

Učebnice začíná opakováním psacího písma, vrací se tedy k učivu 1. ročníku. Žáci měli vypracovat několik cvičení na opis a přepis textu, většinou lidových říkadel. Práce s písmem se tímto uzavírá. K psacímu písmu se vrací poslední kapitola s názvem Listy k nápravě písma. Na devíti stranách tu jsou po řádcích vypsány tvary jednotlivých písmen, slabiky a slova spojená těmito písmeny. Pomůcka pravděpodobně sloužila k docvičení pro ty, jimž dělaly tvary psacích písmen obtíže.

Věta, slovo, slabika, hláska

Poté autor přistupuje k mluvnickému učivu. Učí žáky poznat větu, pozorovat její grafické vymezení pomocí krátkých vět o podzimu a návodných otázek. Pravidlo zmiňuje velké písmeno na začátku věty a tečku na konci. Dále vede žáky k tomu, aby si uvědomili, co se skrývá pod termínem znaménko. Nekončí však tečkou, otazníkem a vykřičníkem, ale přidává i čárku, dvojtečku, středník a háček. Zajímavým cvičením je tvoření krátkých vět podle zadání

např. „Napiš, že vlaštovky odlétají.“³⁶ Celá tato část je věnovaná podzimu, co se děje v přírodě, lidským činnostem apod., má tedy přesah do prvouky.

K uvědomění si skutečnosti, že věta se skládá ze slov, je určen přepis vět z řádků do sloupců. V dalším kroku mají žáci přepsat jednolitý text do korektních vět s mezerami mezi slovy. To, že věta je celek nejen formálně vymezený pravidly, ale slova mají významovou spojitost by měli žáci vypořádat v dalším cvičení. Zde mají poznat, co je věta a přepsat jí do sešitu. Věty ovšem nejsou graficky označeny, nezačínají velkým písmenem a nekončí znaménkem, navíc se střídají s jednoslovnými či dvouslovnými výrazy, jež za větu nemůžeme pokládat. Skládáním rozházených slov do vět se správným slovosledem se tato část učebnice uzavírá. Žáci poznávají, že slova musí mít určitý logický pořádek, aby věta dávala smysl. Podobná cvičení můžeme najít i v současných učebnicích, tady je obtížnější z důvodu absence velkého písmene, jež napovídá začátek věty a koncového znaménka za posledním slovem. Od žáků se očekává, že správně sestavenou větu přepíší do sešitu podle naučených pravidel.

Vzhledem k charakteru učebnice soustředující se na samostatnou práci, nelze plně využít při rozkládání slov na slabiky rytmy a vytleskávání. Autor zvolil jinou metodu, kterou bychom pro zpestření mohli do výuky vkládat i v současnosti. „Co vyslovíme na jedno otevření úst, je slabika.“³⁷ Nevýhodou tohoto způsobu je vynechání pohybu a rytmu, jež posilují sluchovou analýzu slabik. Je to však další metoda poznávání, již žákům můžeme nabídnout. Přepis slov s rozdělením na slabiky se děje pomocí spojovníku. Slabiky jsou zde jasně graficky odděleny, pro žáky je tento způsob přehlednější než oddělování svislou čarou, navíc přímo poté následuje učivo o dělení slov na konci řádků. Na závěr je poučka: „Nerozděluj slov, pokud nevíš, jak je máš dělit.“³⁸

Část o hláskách je velmi krátká. Nejprve se opakují již nabyté znalosti o větách, slovech a slabikách, plynule navazuje učivo o hláskách. Autor se spokojuje s konstatováním, že se slova dělí na hlásky, přidává několik slov k procvičení a nezapomíná na rozlišení hlásky a písmene.

Vlastní jména

Úvod k učivu o vlastních jménech tvoří situace z běžného života. Seznam jmen rodičů z třídních schůzek. Na tomto seznamu pozorujeme pravidlo pro psaní vlastních jmen osob. Při opisování jmen, vybírání z textu a doplňování svých údajů do vyprávění o sobě a své rodině si žáci pravidlo upevňují. Cvičení na uvědomění obecných jmen a jmen vlastních využívá vývěsní

³⁶ HORÁK, O.: *Uč se sám! Učebnice mluvnice, pravopisu a psaní pro 2. postupný ročník obecných škol*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 8.

³⁷ Tamtéž s. 11.

³⁸ Tamtéž s. 12.

cedule živnostníků např. „Jaroslav Krejčí – řezník, Jiří Řezník – krejčí“.³⁹ Vlastním jménům zvířat je ponechána samostatná část a opět se ukazují rozdíly mezi vlastními jmény a jmény obecnými, především na kontrastu těchto jmen užitých v kontextu ve větách. Vlastní jména místní, konkrétně vlastní jména měst a vesnic, jsou vyvozena procvičována obdobným způsobem.

Věty podle postoje mluvčího

Věty podle postoje mluvčího jsou zastoupeny větou tázací a větou rozkazovací. Interpunkční znaménka jsou pak ve cvičeních hojně doplňována a opisována. *Uč se sám!*, zcela v duchu doby, vynechává větu přací. Jako samostatný pojem ovšem opomíjí i větu oznamovací. Tou se učebnice nezabývá, její znalost předpokládá z předchozích kapitol. Učivo o druhích vět tu vlastně chybí, věty se člení a pojmenovávají podle situace a účelu.

Lexikální pravopis

Výslovnost a psaní krátkých a dlouhých samohlásek je procvičována dopodrobna po jednotlivých párech. Kromě poučení a jednoduše shrnutého pravidla cvičení zahrnují nejprve čtení, poté doplňování písmen. Ve srovnání s jinými učebnicemi najdeme jen málo příkladů na změnu významu při změně délky samohlásky. Zmínila bych zastavení v části s učivem o samohlásce -á. Podrobně v příkladech se tu rozebírá psaní slov *pán-pan-paní*. Poznání tohoto jazykového jevu je propojeno se slohovým učivem – psaním adresy na dopis.

Psaní dlouhého *ú* je rozděleno do dvou částí. Začíná se -ů, teprve pak se učebnice podrobněji zabývá -ú. Postup je tedy zcela opačný v porovnání s učebnicí *Mateřídouška* Bohumila Tožičky, která začíná -ú z důvodu obeznámenosti žáků s psaním čárky u ostatních samohlásek.

Pravopisně tvrdé souhláskové skupiny jsou zpracovány podrobně po jednotlivých párech s dlouhou a krátkou samohláskou. To platí i pro skupiny -dy, -ty, -ny, -dý, -tý, -ný, jež jsou obvykle probírány společně. V úvodu chybí celkový přehled všech skupin, začíná se přímo od skupiny -hy, -hý. V každé části věnované jedné dvojici je kromě pravidla psaní také rámeček s vypsanými, již poznanými skupinami. Těch v rámečcích postupně přibývá.

Poznávání skupin -dě, -tě, -ně, -bě, -pě, -vě, -mě se děje pomocí stejného didaktického postupu jako u pravopisně tvrdých a měkkých souhláskových skupin. Kromě doplňování najdeme i cvičení na vyhledávání daných slov a tvoření slov a vět.

³⁹ HORÁK, O.: *Uč se sám! Učebnice mluvnice, pravopisu a psaní pro 2. postupný ročník obecných škol*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 14.

Párové souhlásky na konci slov jsou představeny jako souhlásky, které jinak slyšíme a jinak píšeme. Každá dvojice znělých a neznělých souhlásek má ponechán svůj prostor pro vyvození a procvičení.

Slovní druhy

Propedeutika podstatných jmen se odvíjí od třídění osob, zvířat a věcí. S těmi se pracuje postupně, s každou kategorií odděleně. Teprve poté se probírají všechna substantiva společně. Pravidlo je jednoduše vymezeno, zajímavý je dodatek: „Některá podstatná jména jsou i vlastní jména.“⁴⁰ V učebnicích takovéto připomenutí většinou není obvyklé, přestože tato problematika nemusí být žákům jasná.

K vyvození pojmu *sloveso* slouží říkadla složená z jednoduchých vět sestavených pod sebou po rýmech. Na řádku za větou stojí vždy návodná otázka: „Co dělá?“⁴¹ Poté se žáci mají sami ptát na slovesa uvedená ve výchozích textech či slovesa sami z dalších výchozích textů vybírají.

7.4.2 Typologie cvičení

Forma písemná či ústní

Základem učebnice jsou písemná cvičení. Z celkem 178 cvičení je pouze 22 úloh ústních. Většina z ústních cvičení je v části o krátkých a dlouhých samohláskách, kde je nutné číst souvislé texty nebo samostatná slova, aby si žák uvědomil délku samohlásek. Tři cvičení jsou zaměřená na poznávání kvantity slabik pomocí hlasu. V kapitole o měkkých souhláskách žáci nacvičují správnou výslovnost čtením sloupečků slov.

Hledisko poznávacího procesu

Poznávací cvičení stojí na začátku kapitoly. Tvoří je výchozí text s vyznačeným jazykovým jevem. Pod cvičením vidíme kurzívou vypsané návodné otázky, pokyny, čeho si všimnout nebo prostá vysvětlení zastupující hlas učitele. Na tyto pomocné výroky navazuje další cvičení pro řádné uvědomění si probíraného jevu či přímo rámeček s definicí určenou pro zapamatování. Následují cvičení aplikační a prohlubovací. Žáci tu pravidlo používají v různých souvislostech, sami tvoří slova a věty s využitím daného jevu. Opakovací cvičení jsou rozdělena do tří částí označených velkým tiskacím písmenem, jak bylo řečeno výše. Zde se nejvíce zapojuje sebekontrola, pokud jsou objeveny chyby, pokračuje se v procvičování. Na konci kapitoly oddělující větší tematický celek ještě znovu najdeme cvičení shrnující a opakuující to, co se žáci naučili. Opět jsou rozdělena na tři celky označené velkým tiskacím písmenem.

⁴⁰ HORÁK, O.: *Uč se sám! Učebnice mluvnice, pravopisu a psaní pro 2. postupný ročník obecných škol*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 44.

⁴¹ Tamtéž s. 77.

Hledisko obsahu

Součástí učebnice jsou cvičení foneticko-fonologická, přestože jsou jen v některých kapitolách, konkrétně v souvislosti s dlouhými a krátkými samohláskami a pravopisně měkkými souhláskovými skupinami. Tam jsou žáci nabádáni, aby cvičili správnou výslovnost. Zároveň ovšem v učebnici nenajdeme přesný návod či nákres, jak artikulaci cvičit. Předpokládám, že se problému žáci věnovali v čase vymezeném společné práci.

Naprosto převažují cvičení pravopisná, což odpovídá povaze učiva 2. ročníku. Syntaktická cvičení jsou obsažena okrajově v úlohách procvičujících grafickou podobu věty a druhy vět podle postoje mluvčího. Jedno ze cvičení se zabývá pořádkem slov ve větě.

Ze slohových cvičení nalezneme pouze jednoho zástupce – psaní adresy na dopis. Jinak je učebnice zaměřena pouze na mluvnici. Slohu jsou vyčleněny samostatné vyučovací hodiny v rámci týdne. Ty jsou zamýšleny jako společné pro všechny žáky třídy.

Hledisko způsobu vypracování

Opisovací cvičení najdeme v úvodu učebnice. Jejich účelem je opakování psacího písma. K tomu slouží i několik stran na konci knihy. Psaní jako samostatná disciplína je věnována, podobně jako slohu, jedna vyučovací hodina týdně oddělená od vyučování mluvnice. Všechny ostatní texty jsou vytištěny písmem tiskacím a žáci je přepisují. Zpočátku jde opět o nácvik psaní – převádění textů z tiskacího písma do psacího. Později se v prepisech uplatňuje také práce s mluvnickými jevy. Jak již bylo řečeno výše, prakticky všechna cvičení jsou písemná.

Pilířem učebnice jsou cvičení doplňovací. Doplňují se písmena, skupiny i slova a následně se přepisují do sešitu. Další formou prepisovacího cvičení je nácvik pravopisné správnosti u vybraných slov. Sloupečky slov k nácviku najdeme v kapitolách o pravopisně tvrdých a měkkých souhláskových skupinách, u skupin *-dě, -tě, -ně, -bě, -pě, -vě, -mě* a u párových souhlásek na konci slov. Žáci mají slova přepisovat tak dlouho, dokud je nenapiší správně. Jde tady o vytvoření mentálního obrazu slova ve spojení s mechanickou pohybovou pamětí ruky. Přepisování slov je i ve cvičeních vyhledávacích, z nichž se vypisují slova s daným jazykovým jevem nebo slovní druhy.

Obměňovacích cvičení je v učebnici jen malý podíl. Většinou se převádí z jednotného čísla do množného nebo se tvoří zdvojnásobky zadaných slov. Účelem těchto cvičení je především zafixovat si pravopisný jev psaní *y* nebo *joty*, není zde přímé propojení s jmennou kategorií čísla.

Ve cvičeních stylistických mají žáci aplikovat to, co se samostatně naučili. Cvičení spočívají v tvoření slov či vět s daným gramatickým jevem. Někdy žáci vymýšlejí zcela volně, jindy mají zadaná slova, jež musí použít.

Problémová cvičení vidíme zejména v začátku učebnice v kapitole o větě. Týkají se správného slovosledu, rozdělování slova na slabiky a hlásky. V kapitole o podstatných jménech se k vyhledaným substantivům přidávají demonstrativa *ten, ta, to*.

Zvláštní skupinou jsou autodiktáty. Stojí na konci některých kapitol v závěrečném opakování. Žáci se naučí předložený výchozí text nazpaměť. Pak ho přepisují do sešitu. Podle učebnice zpětně kontrolují správnost.

V průběhu učebnice se objevují dotazy na teorii, pravidla, která žáci již poznali. To je přiměje znovu si zopakovat již naučené definice memorováním.

7.4.3 Komunikační učivo

Samostatné učení je hlavním rysem učebnice *Uč se sám!* Struktura kapitol je logicky rozčleněná, stereotypní a předvídatelná, aby žáci přesně věděli, co mají dělat a nemuseli být vedeni učitelem. To je pravděpodobně důvod, proč zde komunikační učivo není prakticky vůbec zastoupeno. Jediný náznak slohového útvaru je psaní adresy na dopis. Ten je využitý v souvislosti s mluvnickým učivem o psaní velkých písmen u vlastních jmen a poznávání rozdílů v krátkých a dlouhých samohláskách konkrétně zde u slov *pan, pán a paní*.

7.5 Celkové zhodnocení

Učebnice je sestavena jako pomůcka pro novou výukovou metodu využívanou ve 30. letech 20. století v tzv. pokusných školách, jež byly pilotními v chystané školské reformě. Abych dobře pochopila hlavní myšlenky této koncepce a v závislosti na tom i didaktické metody v učebnici používané, pomohla mi příručka *Individualisace na škole obecné*⁴² autora učebnice Oldřicha Horáka. O teorie v ní obsažené se opírám při vysvětlení některých pedagogických jevů, jež se zde vyskytují.

Grafické zpracování učebnice je plně v souladu s její koncepcí čili samoučením. Všechny texty jsou jasně a zřetelně odděleny pomocí nadpisů, mezi cvičeními i většími celky je ponechán volný prostor. To umožňovalo, aby se žáci dobře orientovali. Číslování cvičení od čísla jedna průběžně v celém rozsahu učebnice pomáhá zpětné kontrole. Velmi chybí ilustrace, jako by tu nebyl prostor pro hravost, osvěžení mysli. Stejně tak by, zvláště mladším žákům,

⁴² HORÁK, O: *Individualisace na škole obecné. Předpoklady a praxe*. Praha: Československá grafická unie, 1937.

kteří se samoučením teprve začínají, prospěla motivační postava. Ta by mohla provádět učebnicí a žáci by se z ní jistě těšili.

Učivo je uspořádáno v přesném systému. Větší tematické celky jsou rozděleny do menších podkapitol. Cvičení se střídají v pravidelném rytmu. Na konci tematického celku je vždy celkové opakování látky od začátku školního roku a odkaz na test, který žákům zadává učitel a jeho účelem je prověřit získané znalosti. Pokud v něm žák chyboval, musel látku ještě jednou opakovat tzn. vypracovat znovu všechna cvičení a pečlivě nastudovat pravidla. Opakování muselo být pro žáky velmi zdoluhavé a nudné. Zároveň je ale pravděpodobně přimělo k tomu, aby učivo již příště neodbývali. Autor příručky doporučuje přihlídnout k možnostem žáků a u slabších připustit více chyb.

Jako u všech dobových učebnic, ani v *Uč se sám!* se nepracuje s abecedou jako takovou, pouze s tvary písmen. Chybí procvičování abecedního řazení slov i samotná tabulka s abecedou jako vzorem.

Pro nácvik správných tvarů písmen a krásného psaní jsou, podle autora příručky, vyčleněny zvláštní hodiny v rámci týdenního rozvrhu. Podle autora je ovšem třeba stále dbát na správné psaní a vracet se k psacímu písmu a jeho úpravě. Slabinou samoučení je totiž právě snižující se kvalita psaní, protože ji žáci, koncentrovaní na plnění úloh z učebnice, ztrácejí ze zřetele. Je tudíž nutné, aby učitel často upozorňoval na nedostatky psaní, než se krásné písmo stane pro žáky automatickým.

Zajímavým místem v učebnici je poučení o grafické podobě věty a výčet všech interpunkčních znamének, se kterými se žáci mohou v textech setkat. Zmíněny jsou nejen tečka, otazník a vykřičník, ale i dvojtečka, středník, uvozovky atd. S těmito znaménky se více nepracuje, slouží patrně jen jako informace, že existují a je možno se s nimi setkat v dalších textech.

V učebnici najdeme i krátkou zmínku o zkratkách. To je téma, které jsem nenašla v druhém ročníku v žádné jiné mnou analyzované učebnici. Autor nezachází do hloubky, předkládá žákům pouze dvě zkratky. Je to však, podle mého názoru, učivo z hlediska pragmatiky jazyka užitečné.

Druhy vět z hlediska mluvčího jsou v *Uč se sám!* pojímány z hlediska komunikační funkce. Formulovány jsou jako otázka a rozkaz, oznámení je vynecháno. Vymezeny jsou podle znamének na konci věty. Učivo je jednoduché, pro žáky snadno uchopitelné. Chybí jen zásady čtení těchto vět, intonace. To ovšem odpovídá charakteru knihy postavené na samostatném učení a bylo je možno cvičit ve chvílích společného vyučování.

Pravidla lexikálního pravopisu jsou nacvičována metodou „sněhové koule“. Učebnice se vyhýbá memorování všech souhláskových skupin. Probírá je postupně, přidává vždy jednu skupinu a k již poznaným skupinám se stále vrací. Tento postup se shoduje s moderními didaktickými poznatky, kdy se jazykové jevy postupně odkrývají a nabalují. Bohužel je tato část učebnice velmi monotónní. Pravidla se nemění, pouze rozšiřují, ve cvičeních převládají doplňovací cvičení, komunikační učivo chybí.

Způsob poznávání párových souhlásek na konci slov a odůvodňování jevu pracuje s intuicí žáků. Nezabývá se slovy příbuznými ani tvary podstatných jmen. Vysvětlení jevu je prosté – ke slovu se přidá některá samohláska. Vše je ihned předvedeno na příkladech v úvodním textu.

Učivem o párových souhláskách učebnice končí. Najdeme v ní tedy opravdu jen základ, jenž by měli žáci druhého ročníku zvládnout. Zmiňovala jsem již absenci abecedního řazení slov. Ten nenajdeme v žádné mnou analyzované dobové učebnici, stejně jako třídění slov podle významu, které je nedílnou součástí dnešních učebnic a vzdělávacích plánů. Z lexikálního pravopisu v učebnici nechybí, z pohledu dnešní didaktiky pro druhý ročník, žádný důležitý jazykový jev. Slovní druhy jsou zastoupeny pouze podstatnými jmény a slovesy. Nemluví se o slovních druzích jako celku, nezmiňují se přídavná jména ani předložky, které jsou nějakým způsobem přítomny ve všech ostatních zde zkoumaných učebnicích. Učebnice se soustředí na poznávání podstatných jmen a sloves, ale znalost neprohlubuje o jmenné ani slovesné kategorie.

Všechna cvičení jsou rozložena pravidelně v opakujícím se rytmu. Učivo se představí, vysvětlí, pak žáci jev vyhledávají a vypisují v textu, tvoří slova nebo věty, a nakonec přichází jedno nebo dvě cvičení doplňovací. Autor málo využívá slovní hříčky, přesmyčky či jiné hravé prvky, jež by nácvik zpestřily a děti bavily. Společným rysem ostatních analyzovaných dobových učebnic je množství říkadel a hádanek, někdy také dětských vtipů. Ty v *Uč se sám!* nenajdeme. Učebnice by vyhovovala žákům, kteří se cítí bezpečně v pevné struktuře a řádu, mají rádi věci na svém místě. Těch je ovšem spíše menšina.

Komunikace u žáků 2. ročníku je postavena převážně na mluvním projevu, od kterého se pak odvíjí také projev písemný. Důležité je pro ně vyjadřování, diskuze, rozhovory a vypravování. K tomu výrazně pomáhá dramatizace a spontánně se rozvíjející řeč s vrstevníky, podporovaná a usměrňovaná učitelem. Tyto činnosti se v pokusných školách snad objevují v hodinách slohu, jak bylo řečeno výše. V příručce Oldřicha Horáka však nebyla metodika slohu blíže přestavena, nelze zjistit, zda byl dostatečný čas věnován mluvním cvikům nebo byl hlavní prostor přenechán psaným sdělením a komunikátům. Jisté je, že v metodě samoučení se mluvnické učivo od komunikačního zcela oddělilo.

Učebnice se nezabývá ani psanými komunikáty, kromě jediné výjimky, psaní adresy na dopis. Je škoda, že autor proměškal příležitost k procvičení jazykových jevů přirozeným způsobem v kontextu běžných životních situací.

Koncepce učebnice je postavená na samoučení. Oldřich Horák se hlásí k tehdejším moderním výukovým metodám a je zastáncem reformy československého školství založené na teoriích významného pedagoga a tvůrce této reformy, Václava Příhody. Oldřich Horák byl učitelem na Masarykově pokusné škole ve Zlíně, kde svá tvrzení mohl zkoušet v praxi. Z praxe čerpal také mnohé postupy předkládané v učebnici i v metodické příručce.

Mohlo by se zdát, že samoučení je programem pro málotřídní školy, kde se učitel věnuje různě starým skupinám žáků a potřebuje, aby pracovali samostatně. Tak to však není. Hlavní myšlenkou metody je práce žáků podle individuálního tempa a schopností. Při jednotné práci rychlejší žáci dostávají úkoly navíc. Ty je však dále nerozvíjejí, při jejich vypracovávání se nudí a učení se tak stává nezajímavým. Pomalejší žáci naopak nejsou schopni dostat tempu práce a požadavků na ně kladeným, po čase tedy vzdávají své úsilí, stávají se letargickými.

„Žáci nejnadanější, kteří do věci snadno vnikají, propracují nejvíce cvičných úkolů. Cvičí i tehdy, když toho nepotřebují, a konají tak neužitečnou práci. Jsou vystaveni nebezpečí, že si zvyknou pokládat práci za neužitečnou a nutné zlo, jehož úkolem je vyplnit čas. Žáci nejslabší, ačkoli potřebují k nacvičení nejvíce cvičných úkolů, vypracují jich nejméně, často ani ne tolik, kolik jich potřebují k nacvičení látky. Zvykají opouštět práci před jejím dokončením a nejsou vychováni k odpovědnosti za vlastní práci.“⁴³

Díky samoučení se lze těmito dvěma pólům vyhnout. Všichni postupují podle toho, na co stačí, svým vlastním tempem. Učitel pomáhá, vysvětluje a kontroluje, ponechává však dětem radost z poznávání a plnění úkolů, aniž by je přepínal či nedostatečně vytěžoval.

Individualizaci lze pojmout dvojím způsobem. Buď je učení rozděleno na úseky, které začínají všichni společně. Rychlejší po dokončení úseku dostávají úlohy prohlubující a rozvíjející jejich učení, na pomalejší žáky se čeká. Druhý způsob je ponechání veškerého tempa učení na samotných žácích, což znamená ovšem i přecházení studentů mezi jednotlivými ročníky.⁴⁴

Autor uznává, že žáci obecné školy nejsou ještě schopni pracovat zcela samostatně. Proto je třeba mít společné hodiny, při nichž se vyjadřují k problémům, opakují, píší testy či vyvozují společně nové učivo. Tyto hodiny je možné nahradit desetiminutovkami na začátku

⁴³ HORÁK, O: *Individualisace na škole obecné. Předpoklady a praxe*. Praha: Československá grafická unie, 1937, s. 16.

⁴⁴ Tamtéž, s. 20.

vyučovací hodiny, na konci hodiny pak ještě podobně krátkým procvičováním minulého učiva. Součástí pracovního týdne jsou i dvouhodinovy věnované úkolům ve více předmětech, v nichž si žáci mohou vybrat, na čem budou pracovat dříve, či kterému předmětu věnují více času. I zde jsou úvodní a závěrečné minuty věnované společné práci.⁴⁵

Je také jasné, že žáci z nižších ročníků nemohou plně a samostatně organizovat svůj čas ani dokonale zvládnout sebekontrolu. V krátkém čase se celek třídy samovolně rozdělí do menších skupin podle výkonu. Každé této skupině učitel věnuje svůj čas podle potřeby. Žáci spolupracují i uvnitř skupin, nejedná se však o skupinovou práci, jak ji známe dnes, jde pouze o vzájemnou pomoc a kontrolu při práci s učebnicí, přičemž každá skupina je na jiné úrovni a plní jiné úkoly. Některá cvičení v učebnici v pokynech přímo nabádají ke kontrole mezi spolužáky. Nejrychlejší skupinu učitel kontroluje jednou za dva týdny. Žáky průměrné po každé vyučovací hodině, žáky slabší po každém vypracovaném cvičení. Ti, kteří potřebují stálou pomoc a podporu, musí před každým cvičením prokázat, že dobře rozumí pokynům.⁴⁶

Oldřich Horák upozorňuje také na nebezpečí, jež samoučení přináší, a to nedbalou práci. U úspěšnějších žáků z důvodu přehnaného soutěžení, u slabších žáků je zanedbávání úkolů časté z důvodu slabé vůle některých jedinců. Podle autora k tomu dochází především u těch, kteří nejsou zvyklí pracovat samostatně, neboť se v předchozím školním životě setkali pouze s frontální výukou. Problém by měl učitel řešit dotazy, zda žák všemu rozumí a důslednou kontrolou práce, v těžších případech doporučuje nějaký čas ponechat žáka nudě bez práce, aby sám našel vnitřní motivaci k poznávání.⁴⁷

Převzetí kontroly nad svým učením je v *Uč se sám!* promyšlené a všudypřítomné. O to méně je úkolů hravých a tvořivých. Zaměřují se především na vymýšlení slov a vět s aplikací probíraného jazykového jevu.

Myšlenka individualizovaného vzdělávání rezonuje i v současném školství. Je překvapivé, jak propracovaný program najdeme v učebnici Oldřicha Horáka *Uč se sám!* Nejde jen o teoretické vize, je to koncepce vyzkoušená v praxi s konkrétními žáky. Nutno také dodat, že takto zpracované učebnice nejsou jen pro český jazyk, ale i pro matematiku, dokončovaly se i učebnice pro další předměty.

Žáci se učili převzít odpovědnost za své učení, kontrolovat svou práci, přemýšlet o ní. Učitel byl tím, kdo poskytuje radu a podporu: vedl žáka tam, kde se cítil nejistý nebo kde se

⁴⁵ HORÁK, O: *Individualisace na škole obecné. Předpoklady a praxe*. Praha: Československá grafická unie, 1937, s. 37.

⁴⁶ Tamtéž, s. 25.

⁴⁷ Tamtéž, s. 33–34.

učení ubíralo špatným směrem. Práce se opravovala přímo v hodinách v součinnosti s žákem tak, aby ihned dostal zpětnou vazbu ke své práci. O pokroku každého studenta si pedagog vedl přesné záznamy.

Jisté monotónnosti, rutině a osamění se metoda snaží vyhnout společným časem výuky v úvodních a závěrečných minutách vyučovacích hodin. Zcela potlačit jistou šablonovitost v učebnici však nejde. Chybí komunikační učivo, které je odsunuto do hodin slohových, k tomu speciálně vyhrazených. Učení jazyku je tak rozděleno do oddělených větví, které, ač by se měly prolínat, míří každá trochu jiným směrem. Také tvořivých úkolů je málo, často se opakují. Je to ovšem logické v učebnici tolik zaměřené na sebekontrolu. Řešení takových úloh nejde totiž snadno vyčíst v klíči.

Přestože má učebnice své slabiny, jde ve své době o nový pohled na výuku. Individualizace v takovém rozsahu je součástí i některých alternativních a inovativních směrů výuky, např. montessoriovské či daltonské pedagogice. Je otázkou, zda se autor u nich inspiroval. Mnohé myšlenky jsou aktuální a použitelné i pro dnešní běžné školství.

8 Srovnání učebnic českého jazyka pro 2. ročník obecných škol z let 1918–1938

8.1 Grafické zpracování

Grafické zpracování jsem hodnotila především ze dvou hledisek – přehlednosti a motivačních prvků. Možnost snadné orientace je pro žáky velmi důležitá. Měli by být schopni samostatně a rychle vyhledat zadaný text či cvičení a také se k němu opakovaně vracet. To jim usnadňují nadpisy kapitol i cvičení zvýrazněné větším fontem písma, tučně vytištěné. Lepší orientaci také napomůže prostor mezi cvičeními i umístění začátků kapitol vždy na horní okraj stránky.

Mezi hlavní motivační prvky patří ilustrace, které opticky rozčlení jednodušost textu, přinesou zpestření, působí esteticky. Mohou zobrazovat pohádkovou postavu, průvodce knihou nebo mít didaktický význam vztahující se přímo k vyvození jazykového jevu, případně jen doprovázet výchozí text s možností dalšího využití pro didaktické účely.

Z obou hledisek je nejlépe zpracována učebnice *Jazyk vyučovací*. Tato učebnice splňuje požadavek přehlednosti především dostatkem prostoru pro jednotlivá cvičení, strukturovaným řazením kapitol i jejich jasným označením. Motivačním prvkem je postava Kašpárka procházející celou knihou. Obrázky jsou jednoduché, na svou dobu moderní, pro žáky byly jistě přitažlivé. Kašpárek se účastní i představování jazykových jevů, jež jsou vtipně a nápaditě zpracovány.

Mateřídouška a *Mateřský jazyk* nabízejí žákům takřka nepřerušovaný text bez možnosti odpočinku. Připomínají knihy pro dospělé čtenáře. Ilustrace většinou dokreslují text, jsou didakticky využitelné, postrádají však humor a vtip Kašpárka.

Uč se sám! je poměrně prosvětlená a přehledná učebnice s jasným oddělením jednotlivých kapitol. Úplně jí však chybí ilustrace, jež by ke knize přitáhly zrak a přinesly žákům smyslový zážitek. Kapitoly na sebe navazují ve stejném rytmu bez jakéhokoli rozptýlení, jako kdyby se žáci ničím nesměli vyrušovat a odvádět od učení.

8.2 Struktura učebnice

Z hlediska členění učiva do jednotlivých kapitol můžeme v učebnicích vidět dvojí směr. V *Mateřídoušce* a *Mateřské řeči* jdou kapitoly postupně za sebou, nejsou zahrnuty do širších celků, které by byly vizuálně odděleny. Toto uspořádání umožňuje větší prolínání učiva, učivo o slovních druzích se střídá s učivem pravopisným. Zcela nenásilně se přechází mezi tématy. Učebnice jsou zaměřeny více komunikačně, kapitoly proto následují za sebou plynule tak, jak jde řeč.

Oproti tomu jsou *Jazyk vyučovací* i *Uč se sám!* jsou rozděleny do tematických celků, z nichž každý má ještě podkapitoly, podtémata a ta se věnují jednotlivým jazykovým jevům. Učebnice mají jasný systém a řád, pracují více na rozumové úrovni. Žáci byli nuceni zasadit znalosti do určité struktury. Nevýhodou je menší pružnost, probírá se jedno téma v určitém časovém úseku, uzavře se a více se k němu již žáci nevrací. *Uč se sám!* tuto slabinu vyvažuje cyklickým opakováním učiva vždy na konci tematického celku. Procvičuje se veškeré učivo od prvních kapitol a postupně se nabaluje.

V *Mateřské řeči* i v *Mateřídoušce* jsou kapitoly číslovány tak, jak jdou za sebou, cvičení pak v každé kapitole znovu od čísla *jedna*. To je praktičtější pro okamžité vyhledání zadaného cvičení, žáci se nemuseli zabývat čísly příliš vysokými pro 2. ročník. V *Jazyku vyučovacím* jsou číslovány kapitoly zahrnující tematický celek, podkapitoly číslovány nejsou. V *Uč se sám!* nejsou tematické celky číslovány vůbec, cvičení v obou těchto učebnicích začínají číslem jedna a průběžně se navyšují, to usnadňuje hledání řešení v klíči v zadní části učebnic.

Jediná Müllerova cvičebnice má zcela vyčleněny kapitoly slohového učiva z částí věnujících se mluvnici. Tyto kapitoly s jednotným nadpisem *Mluvní cvičení* nejsou číslovány, stojí samostatně v toku ostatních kapitol.

Jednotlivé kapitoly všech učebnic jsou postaveny na principu induktivní metody. Začínají výchozím textem, ze kterého se vyvozuje jazykový jev. Pak přichází shrnutí v podobě pokynů či přímo pravidel v rámečku a následují cvičení aplikační a prohlubovací. Pouze v Müllerově cvičebnici jsou pravidla v rámečku shrnuta až na konci kapitoly, je proto někdy těžké rozpoznat cvičení na vyvození a poznávání problému a na cvičení, jež problematiku aplikují a prohlubují.

Jazyk vyučovací opakuje na konci větších tematických celků, a to vždy aktuálně probranou látku, k dřívější látce se již nevrací. *Uč se sám!* také souhrnně opakuje na konci hlavních kapitol, vždy však postupuje od počáteční látky. Opakovací úkoly se postupně vrství a přibývají. *Mateřídouška* má opakování věnovány v průběhu učebnice pouze dvě kapitoly, v nich se vrací pouze k vybraným jevům, celkově se opakuje až ve čtyřech závěrečných kapitolách. *Mateřská řeč* procvičuje látku na konci větších celků, *Souborná cvičení* jsou zařazena za *Mluvními cvičeními*, ne však za každým. I tady se nachází ještě závěrečné opakování látky celého školního roku. Opakování postupné a nabývací, jež se uplatňuje na konci všech tematických celků tak, jak jej autor využívá v *Uč se sám!*, je jistě nejefektivnější, nedovolí žákům látku zcela vypustit a zapomenout. V ostatních učebnicích však autoři počítali s tím, že se bude látka procvičovat v průběhu komunikačních cvičení v hodině podle aktuálních diskuzí, s tím, že učitel bude pohotově reagovat na jevy, jež se v diskuzích objeví.

8.3 Obsah učiva

Obsah učebnic se od sebe liší především v hloubce učiva o slovních druzích, jmenných a slovesných kategoriích a následně shodě přísudku s podmětem. To souvisí především s obsahem učebních osnov, které se v průběhu 30. let 20. stol. postupně měnily. Zatímco pravopisné učivo zůstávalo stále stejné, učivo o slovních druzích se postupně zjednodušovalo, požadavky na žáky se zmenšovaly.

Nejpodrobnější je *Mateřidouška*. Přestože je výrazně komunikačně zaměřena, je velice útlá a má nejméně stran, autorům se podařilo zařadit do ní nejvíce mluvnického učiva. Obsahuje všechny položky, jež se vyskytují v osnovách z roku 1915.⁴⁸ Tyto osnovy vycházely ještě z německých osnov. Přestože tu byla snaha o modernizaci, učivo bylo předimenzované. Takto koncipována byla i *Mateřská řeč* Josefa Müllera ještě v roce 1928.⁴⁹ Po kritice z odborných pedagogických kruhů a vydání nových osnov pro léta 1930–1933 však Müller rozsah učiva v pátém, přepracovaném vydání, jímž se zabývám v této práci, snížil. Osnovy z roku 1930⁵⁰ již nepožadují po žácích znalost jmenných a slovesných kategorií, cílem je pouze poznávání podstatných jmen, sloves a přídavných jmen podle vnějších znaků. To znamená podle skloňování a časování, zde však pouze obecně, aniž by bylo třeba znát je detailněji.

V roce 1933 byly vydány nové školní osnovy platné od školního roku 1934/35.⁵¹ V nich se učivo o slovních druzích ještě zúžilo. Požaduje se již jen příprava na poznávání podstatných jmen a sloves. Přídavná jména již z osnov zcela vypadla, také postulát o metodě určování podle vnějších znaků byl vypuštěn. Podle těchto nových osnov byly zpracovány *Jazyk vyučovací a Uč se sám!*

Základ mluvnického a pravopisného učiva, jenž je pro všechny učebnice stejný, je tento:

Psací tvary písmen

Věta, slovo, slabika, hláska, druhy vět podle postoje mluvčího

Vlastní jména

Dlouhé a krátké samohlásky

Pravopisně tvrdé a měkké souhláskové skupiny

⁴⁸ MÜLLER, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva slovanského, Josef Rašín, 1919, s. 72–73.

⁴⁹ MÜLLER, J.: *Mateřská řeč. Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné. Díl I. Vydání o 4 dílech. Pro 2. školní rok*. Praha: Státní nakladatelství, 1928.

⁵⁰ *Normální učebné osnovy pro školy obecné (ľudové) pro školní roky 1930–31, 1931–32, 1932–33. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. května 1930, čís. 47.415-1*. Praha: Státní nakladatelství: 1930.

⁵¹ *Definitivní normální učebné osnovy pro školy obecné (ľudové) platné od školního roku 1934/35*. Brno: Vydavatelský odbor ústředního spolku jednot učitelských v zemi Moravskoslezské, 1933, s. 20–21.

Skupiny *-dě, -tě, -ně, -bě, -pě, -vě, -mě*

Párové souhlásky na konci slov

Poznávání podstatných jmen a sloves – *Jazyk vyučovací* a *Uč se sám!* tímto učivo o slovních druzích uzavírají. *Mateřský jazyk* a *Mateřídouška* ovšem látku rozšiřují o poznávání jmenných kategorií rodu a čísla, životnosti a neživotnosti mužského rodu, slovesných kategorií osoby a čísla a časování slovesa být.

Z dalších slovních druhů se v učebnicích vyskytují předložky, nejsou však probírány jako slovní druh, ale z hlediska techniky čtení a rozdílu v psaní a čtení. *Uč se sám!* předložky nezmiňuje, neboť nepochvívá čtení ani artikulaci. Také *Mateřský jazyk* předložky vynechává.

Přídavná jména a jejich kategorie rodu a čísla se objevují v *Mateřídoušce* a *Mateřském jazyku*.

Mateřídouška pak učí i látce o shodě přídavných slov s podmětem. Činí tak bez vymezení pojmů, pouze se snaží o spisovné používání správných tvarů přídavných slov s podmětem v rámci mluvy.

8.4 Didaktická analýza

8.4.1 Analýza obsahu učebnice

Psací písmo

Kapitola o psacím písmu je vždy opakováním látky prvního ročníku. *Mateřská řeč* a *Jazyk vyučovací* obsahují abecední tabulky malých i velkých tvarů psacích písmen, *Mateřídouška* se vrací pouze k velkým tvarům psacího písma. *Uč se sám!* přehled tvarů nepodává, soustředí se pouze na opis a přepis textů.

Věta, slovo, slabika, hláska

Všechny učebnice začínají větou jakožto základní jednotkou textu, pouze v Müllerově cvičebnici je učivo o větě přesunuto až za učivo o hláskách a je spojeno s učivem o druzích vět podle postoje mluvčího. Zvláštní je tu také splnutí pojmu slovo s charakteristikou podstatného jména. To, že slova jsou nejen podstatná jména, se žáci nedozvídají.

Rozdíly jsou v metodě vyvozování slabik. Všechny učebnice využívají říkadel a rozpočítadel, *Jazyk vyučovací* a *Mateřídouška* jdou cestou rytmy ve spojení s pohybem, především tleskáním. Zbylé dvě učebnice mají jako pomůcku pouze pečlivé vyslovování. Takovéto poznávání slabik je sice jeden z možných způsobů výuky, rytmus podpořený motorikou má však pro učení větší efekt.

Vlastní jména

Pro výuku vlastních jmen všechny učebnice využívají spojení se jmény blízkých osob. Zároveň poukazují na významové i formální rozdíly mezi jmény vlastními a obecnými. *Mateřská řeč* vypouští vlastní jména místní. Ostatní učebnice se snaží z látky vytěžit ještě příležitost k nacvičení slohového útvaru – psaní adresy na dopis i dopisu samého.

Lexikální pravopis

Jazykové jevy související s lexikálním pravopisem probírají všechny učebnice podobným způsobem. Učivo je také ve stejném rozsahu.

Malé rozdíly najdeme u samohlásek *-ú* a *-ů*. *Mateřská řeč* a *Uč se sám!* začínají hláskou *-ů*, teprve pak žáky seznamují s *-ú* a nakonec s pravidlem o psaní znamének – kroužku nebo čárky. *Mateřidouška* postupuje opačně s odůvodněním, že žáci již čárku jako diakritické znaménko znají. *Jazyk vyučovací* pak pracuje s oběma hláskami naráz, pravidlo vyvozuje pomocí třídění.

Pravopisně tvrdé a měkké souhláskové skupiny jsou probírány po dvojicích, každá dvojice má samostatnou kapitolu. Přehled všech skupin v úvodu k tematickému celku nalezneme pouze v *Jazyce vyučovacím*. *Uč se sám!* se v poučení a pravidlech stále vrací k již naučeným skupinám, nové přidává k již poznaným. Učivo tedy stále postupně rozšiřuje, nenechává shrnutí až na konec tematického celku.

Skupiny *-dě, -tě, -ně, -bě, -pě, -vě, -mě* jsou v učebnicích předloženy podobným způsobem jako skupiny pravopisně tvrdé a měkké. V *Mateřské řeči* je ještě kapitola věnovaná skupinám po souhláskách *-d', -t', -ň*. Žáci si tak mohli uvědomit a upřesnit význam samohlásky *-ě*.

Největší rozdíly můžeme vidět ve významu, který autoři učebnic přikládají učivu o párových souhláskách na konci slov. *Mateřidouška* a *Mateřský jazyk* se párovým souhláskám věnují spíše marginálně, probírají je všechny najednou na prostoru jedné kapitoly. Naopak *Uč se sám!* a *Jazyk vyučovací* párové souhlásky procvičují vždy po jednotlivých párech znělé a neznělé souhlásky.

Slovní druhy

O rozdílech mezi hloubkou znalostí slovních druhů a jmenných a slovesných kategorií, jež učebnice nabízejí jsem psala výše. V žádné z učebnic se nevyskytuje pojem slovní druhy. Pokud učí o předložkách, je toto učivo úplně odděleno a žáci nejsou seznámeni s jejich souvislostí s podstatnými jmény a slovesy.

Vyvozování podstatných jmen vychází nejprve z uvědomění, co jsou osoby, zvířata a věci. To se děje většinou tříděním, či vyhledáváním příslušných slov v textech. Slovesa se žáci učí pojmenováváním, co lidé dělají. Jinou cestou jde Josef Müller v *Mateřské řeči*. Slovní druhy

včetně přídavných jmen poznává podle vnější podoby, ukazuje žákům, že je lze skloňovat a časovat. Tvrdí, že pojmenování některých činností a dějů, stejně tak i některá slovesa, jsou pro žáky příliš složitá a nečitelná, nemohou je tudíž správně zařadit ke slovnímu druhu podle významových souvislostí.

Rozlišování rodu podstatných jmen je vyučováno pomocí demonstrativ *ten, ta, to*. Kategorie čísla ukazováním na počet subjektů. Jmenné a slovesné kategorie i základ učiva o přičestí činném se odvozuje z ústních cvičení, práce s texty a pozorováním slov v kontextu vět i delších textů. V *Mateřídoušce* jsou používány základní mluvnické termíny, *Mateřský jazyk* se zavádění terminologie brání, pojmy zavádí pomocí opisů.

Kromě hloubky učiva se učebnice liší i celkovým přístupem k výkladu učiva. Přestože samotný výklad jazykových jevů je podobný a odchylky jsou minimální, cesty, kterými je výklad podáván jsou rozdílné. *Mateřský jazyk* a *Mateřídouška* spoléhají na praktické používání jazyka. Vnímají, že žáci přicházejí do školy s prekoncepty mluvené řeči z rodiny. Jazykové projevy žáků korigují, ukazují na nich mluvnické jevy a dále je rozvíjejí. Spoléhají se na jazykový cit mluvčích a vyhýbají se drilování pravidel. *Mateřídouška* vyniká v práci s řečí, často využívá diskuzí, dramatizace a prožitku. *Mateřský jazyk* se důsledně zbavuje i nejzákladnější terminologie, která by žáky mohla zatěžovat.

Jazyk vyučovací a *Uč se sám!* zvládnou menší objem učiva. Pracují více s rozumovými schopnostmi žáků. Budují strukturu a systém, kam poznatky zařazují. Usnadňují žákům orientaci v jazykových jevech, jsou mnohem přehlednější.

8.4.2 Typologie cvičení

Forma písemná či ústní

Poměr ústních a písemných cvičení je závislý především na zaměření učebnice. *Mateřská řeč* a *Jazyk vyučovací* mají přibližně stejný počet obou forem cvičení. Kladou stejný důraz na vyjadřování jako na upevňování znalostí prostřednictvím motorických činností.

Mateřídouška je nejvíce komunikačně zaměřená. Přestože písemná cvičení tvoří nedílnou součást učebního plánu a jsou součástí každé kapitoly, ústní cvičení v různých formách převládají.

Uč se sám! je založena na samostatné práci žáků, proto se tu ústní cvičení jen těžko uplatňují. Až na pár ojedinělých výjimek jsou všechna cvičení písemná.

Hledisko poznávacího procesu

Vzhledem k preferenci induktivní metody poznávání, jsou kapitoly ve všech učebnicích postaveny zhruba stejně. Poznávací cvičení stojí na začátku a zprostředkovávají vyvození jazykového jevu. Navazují cvičení aplikační a prohlubovací.

Učebnice se odlišují nejvíce v obsahu a umístění cvičení opakovacích. *Jazyk vyučovací* a *Uč se sám!* pravidelně opakují probranou látku na konci tematických celků. *Mateřídouška* a *Mateřská řeč* shrnují a procvičují učivo v několika kapitolách v průběhu učebnice, ne však pravidelně. Celkové opakování látky školního roku tu najdeme v několika kapitolách v závěru učebnice.

Hledisko vzdělávacího obsahu

Vzhledem k největšímu objemu pravopisného učiva je v učebnicích také největší podíl pravopisných cvičení. Zastoupena jsou i foneticko-fonologická cvičení, soustředící se na správnou výslovnost především krátkých a dlouhých hlásek, někdy ovšem i problematických souhlásek. V lexikálně-sémantických cvičeních žáci vybírají vhodná slova, v syntaktických cvičeních upravují slovosled.

Sluhová cvičení chybí v *Uč se sám!*

Hledisko způsobu zpracování

Cvícení opisovací nalezneme pouze v *Uč se sám!* Přepisovací cvícení jsou přítomna ve všech učebnicích, zpočátku jako pouhý přepis textu, posléze ve spojení s užitím jazykových jevů. Pouze *Mateřská řeč* zadává přepis úplného textu v průběhu celé učebnice.

Doplňovací cvícení jsou v menší míře přítomna v každé učebnici. Stěžejní část ovšem tvoří v *Uč se sám!* Doplnují se souhláskové skupiny nebo celá slova.

Hojně jsou užívána cvícení obměňovací, především se mění kategorie čísla. Modelová cvícení, tvoření vět podle zadaného vzoru, jsou významnou částí úloh v *Jazyku vyučovacím*.

V *Mateřské řeči* můžeme najít značné množství diktátů, některé z nich jsou pojaty také jako autodiktáty. V tehdejší době byly autodiktáty poměrně běžnou záležitostí, hojně užívány byly i v *Uč se sám!* a v *Mateřídoušce*.

Vyhledávací cvícení jsou také přítomna ve všech učebnicích, vyhledávají se pravopisné jevy, slovní druhy, jmenné či slovesné kategorie.

V *Jazyku vyučovacím* je kapitola věnovaná komplexnímu jazykovému rozboru rozsáhlejšího výchozího textu, jenž je součástí předešlé kapitoly procvičující hlasité čtení a porozumění čtenému.

8.4.3 Komunikační učivo

Agramatické pojetí výuky českého jazyka znamená odklon od formalistického vyučování mluvnici prostřednictvím drilování pouček k učení pomocí živého jazyka, nápodobou mluvního vzoru učitele a samostatným vyjadřováním. Je hodně blízké komunikačnímu pojetí výuky, které pomalu získává podporu v současných školách.

Z agramatických tezí 19. století vycházel značnou část své pedagogické praxe Josef Müller. Jeho *Mateřská řeč* je postavena na praktickém používání jazyka, tématech blízkých dětem a upevňování mluvnických pravidel pomocí mluvené řeči. Ústních i písemných cvičení tohoto typu je v *Mateřské řeči* opravdu mnoho, realizují se však především na základě vyprávění. To je vlastně jediná forma praktického používání jazyka, která se ve cvičebnici objevuje. Lze ocenit, kolik času dostali žáci pro tvoření vlastních výpovědí. Museli se učit také naslouchat druhým, vstupovat vhodně do hovorů.

Přesto si myslím, že *Mateřskou řeč* v mnoha ohledech překonává *Mateřidouška*, jež ovšem koncepčně z Müllerovy cvičebnice vychází. *Mateřidouška* jde od formy vyprávění mnohem dále. Velkou roli při výuce hraje dramatizace, vymýšlení dialogů, tvoření zážitků na základě vlastních zkušeností, neboť prožíváním činností všemi smysly se lidé nejvíce učí. Žáci ve třídě přehrávají základní komunikační situace od pozdravů a omluvy po objednání zboží u obchodníka přes telefon, což je na svou dobu velmi moderní myšlenka. *Mateřidouška* nezůstává pouze u ústní komunikace, učí žáky také psát dopis nebo poděkování rodičům či záchranářům. Téma kapitol jsou velmi dobře promyšlena a zcela vytěžena i ve smyslu mluvnických cvičení. Velmi pozoruhodnou myšlenkou jsou úlohy s výtvarnými činnostmi, v nichž k obrázkům žáci píší pojmenování nebo komentáře. Nechybí ani popisy ilustrací v učebnici, jež dokreslují téma a zároveň mají svůj didaktický účel.

Bohumil Tožička se autorsky podílel na *Mateřidoušce* i na učebnici *Jazyk vyučovací*. Ten se od *Mateřidoušky* v mnohém odlišuje. Klade větší důraz na rozumové uchopení mluvnických jevů. Žáci se více učí napodobováním vzorových vět a přepisováním opakujících se cvičení. Přesto ani tato učebnice na komunikační učivo nezapomíná. Již v úvodu se otevírá připomenutím a nácvikem základních komunikátů jako pozdrav, omluva a vzkaz. I tady se žáci v rámci některých kapitol učí psát dopis nebo poděkování. Součástí je volné vyprávění, popis obrázků, dokonce i nácvik vyprávění podle osnovy.

Učebnice *Uč se sám!* již svým názvem napovídá, že jejím stěžejním posláním je naučit žáky mluvnici i pravopisu. Koncept je založený na samostatné práci, tudíž pro komunikační učivo zde není ponechán prostor. Podle autora O. Horáka jsou slohovým cvičením vyhrazeny samostatné hodiny. Žáci jistě komunikovali i během společných částí vyučovacích hodin. To však v učebnici vidět není.

8.4.4 Řízení učení (Tvořivé činnosti, hodnoty a postoje, sebehodnocení)

Tvořivé činnosti se nejvíce uplatňují opět v *Mateřidoušce* při tvoření komunikačních situací, i ve cvičeních se zadáním výtvarné činnosti. Kreativitu ovšem podporují také ostatní učebnice nejen při slohových cvičeních. Častým úkolem je vytváření vět buď v souladu

s konkrétními podmínkami nebo pouze na zadané téma. Nejvíce volnosti dává žákům *Uč se sám!* v opakovacích cvičeních. V *Jazyce vyučovacím* a v *Mateřídoušce* žáci vymýšlejí i hádanky pro ostatní spolužáky.

Sebehodnocení, vlastní náhled na kvalitu svého učení, jak vnímáme dnes, v učebnicích z daného období patrné není. Žáci ale byli nuceni často pracovat se sebekontrolou. Nejvíce je to vidět v *Uč se sám!*, která má systém vlastní následné kontroly detailně zpracovaný. Stojí za to všimnout si i cvičení, v nichž dochází ke vzájemné kontrole mezi spolužáky. I v ostatních učebnicích je ovšem sebekontrola přítomna, nejvíce v autodiktátech.

Převládajícími tématy v každé z učebnic jsou výjevy z běžného života v rodině, ve škole, z přírody a sezónních pracovních i zábavných činností. Náboženská témata jsou vynechána, otázky národní hrdosti a lásky k vlasti se nejvíce objevují v *Uč se sám!*. Ve všech učebnicích jsou přítomna lidová říkadla a texty, jež provázely každodenní život. Důležitou hodnotou byla úcta a láska k rodičům a prarodičům. Také myšlenka chudoby a pomoci druhým je samozřejmou součástí učebnic. V souladu s dobovými postoji se objevují také články dehonestující některé skupiny obyvatel, např. „cikány“.

8.5 Závěrečné srovnání učebnic

Nabídka učebnic ve 30. letech 20. století byla velice různorodá. Odpovídá touze po reformě školství, snaze českých pedagogů vymanit se z vlivu systému německého školství a osnov vytvořených ještě před vznikem republiky. Každá z učebnic měla svou vlastní myšlenku, způsob, jakým dosáhnout cíle. Totiž, aby žáci opouštěli obecnou školu vybaveni nejen dostatečnými znalostmi pravopisu, ale i dovednostmi správně českému jazyku porozumět v základní mluvené i psané formě a také český jazyk správně používat při formálních příležitostech.

Nejdéle používanou učebnicí, již od přelomu století, byla *Mateřská řeč* Josefa Müllera. Ten vycházel z agramatického pojetí vyučování českého jazyka a postavil svou cvičebnici na praktických dovednostech. Během 20. let ovšem musel čelit vlně kritiky, kterou sám uznal a pozdější vydání tomu lehce přizpůsobil. Pro svou analýzu jsem zvolila právě páté, pozměněné vydání, které objevilo na knižním trhu souběžně s ostatními analyzovanými učebnicemi.

Mateřídouška z Müllerovy učebnice vychází, jsou si podobné rozsahem učiva, grafickým zpracováním i strukturou. V mnohém ji však předbíhá, lépe se v ní pracuje s jazykem a dětskou psychologií. Činnosti jsou velmi pestré, učení probíhá opravdu multisenzoriálně. Komunikační složka je na vysoké úrovni a zdaleka předčí současné učebnice českého jazyka.

Jazyk vyučovací je učebnice uměřená, strukturovaná a radostná. Rozsah učiva je menší než v předchozích dvou učebnicích, má logické uspořádání. Postava Kašpárka sjednocuje obsah, provází učebnicí s lehkostí a vtipem. Přestože je zde velké množství opakujících se cvičení, vysilující množství prepisů, najdeme i velmi vtipné a hravé prvky jako jsou hádanky, vtipy, říkadla. Součástí je i komunikační složka.

Uč se sám! je součástí programu pokusných škol a je jednou z učebnic vytvořených právě učiteli usilujícími o reformu školství. Tento program je postaven na individualizaci, možnosti nechat žákům prostor pro samostatnou práci podle vlastních schopností tak, aby se mohli rozvíjet v souladu se svým potenciálem. Myšlenka individualizace je velmi inspirující, obsahuje mnoho nápadů, jež jsou pro nás dnes nosné a můžeme je využít. Sama učebnice je dobře logicky uspořádána, snadno se v ní orientuje, zároveň je však neosobní, bez ilustrací či jiných motivačních prvků. Cvičení se stále opakují. Nevýhodou je oddělení mluvnice od ostatních složek jazyka – slohu a literatury.

9 Srovnání učebnic českého jazyka z let 1918–1938 se zástupcem současných učebnic

Na současném trhu s učebnicemi českého jazyka si můžeme vybírat z nepřeberného množství titulů od různých nakladatelství. Pro účely této práce jsem zvolila učebnici nakladatelství Nová škola *Český jazyk 2*⁵² reprezentující převažující metody výuky na českých školách. Není ideálním zástupcem učebnic, které bychom ve školách rádi viděli, představuje však běžnou úroveň materiálů používaných k výuce češtiny. Zároveň je to učebnice poměrně nová, stále se aktualizuje a vyvíjí.

9.1 Porovnání z hlediska grafického zpracování

Díky technickému pokroku a možnostem, které dnes máme je učebnice uživatelsky přívětivější než učebnice starší. Mezi jednotlivými kapitolami i cvičeními není mnoho místa, žáci se v nich přesto snadno orientují. Podtémata kapitol mají svůj přesně vymezený prostor, většinou jsou umístěny na jedné straně učebnice. Snadnou přehlednost podporují barevné lišty v záhlaví stránek s nadpisy vyvedenými velkými tiskacími písmeny. Taktéž pokyny ke cvičením jsou barevně a tučně zvýrazněny.

Celkovou atmosféru učebnice dotvářejí hojné ilustrace, na každé straně je jich několik. Ty mají svůj didaktický smysl, žáci s nimi buď pracují v rámci jednotlivých cvičení nebo zajímavým způsobem přispívají k vysvětlení probíraných jazykových jevů.

Učebnicí provází postava housenky Agáty. Působí jako jednotící motivační prvek. Žáci ji znají již z učebnic prvního ročníku, mohou se s ní dobře ztotožnit.

Když se ohlédneme zpět, stejné prvky můžeme vidět v učebnici *Jazyk vyučovací*. Postavička průvodce dětem blízká či návodné ilustrace usnadňující pochopení učiva byly velmi moderním prvkem, který zpestřoval a usnadňoval výuku pomocí vizuálních podnětů.

9.2 Porovnání z hlediska struktury knihy

Český jazyk 2 je rozdělen do větších tematických celků, které obsahují vždy několik podtémat. Hlavní kapitoly jsou číslované, podtémata nikoliv. Cvičení jsou taktéž číslovaná, v každé podkapitole vždy znovu od čísla 1. Učivo je tedy zařazeno do srozumitelné struktury podle tematické souvislosti. Stejně jsou koncipovány i učebnice *Jazyk vyučovací* a *Uč se sám!*

Učebnice obsahuje celkem patnáct mluvnických okruhů. Za každým uzavřeným okruhem jsou slohová cvičení a cvičení opakovací. Slohová cvičení jsou vyjmuta z mluvnické

⁵² KONŮPKOVÁ, M., MARKOVÁ, H.: *Český jazyk 2. Učebnice pro 2. ročník vytvořená v souladu s RVP ZV*. Brno: Nová škola, 2018.

části. Opakování se zaměřuje na právě probranou látku, ovšem i s návratem k látce předchozí. Souhrnné opakování najdeme na závěr učebnice jako procvičení veškerých nabytých znalostí.

Výklad látky v nejmenších celcích je vystaven podobným způsobem jako v době první republiky. Začíná se výchozím textem, na němž lze dobře pozorovat aktuální jazykový jev. Ten je pro snadné vyvození často ještě zvýrazněn. Vyvozený jev je pak definován ve žlutě podbarveném rámečku a následují cvičení na aplikaci a procvičení nových znalostí.

9.3 Obsah učiva podle kapitol

1. Opakování z 1. ročníku – Písmena tiskací a psací, Slabiky, slova, věty, Vlastní jména
2. O větách
3. Abeceda – Řazení písmen, Řazení slov, Složitější řazení slov
4. Mluvení ve větách – Pořádek vět
5. Druhy vět – Věta oznamovací, Věta tázací, Věta rozkazovací, Věta přací
6. Věta, slovo, slovní význam – Slova ve větě, Pořádek slov ve větě, Význam slov – Slova protikladná, Slova souznačná, Slova nadřazená, podřazená, souřadná, Slova mnohoznačná, Slova citově zabarvená
7. Slovo, slabika, hláska, písmeno – Dělení slov na konci řádku, Hláska, písmeno, Samohlásky, Psaní ú, ů, Dvojhlásky, Souhlásky, Slabiky se slabikotvorným r, l, m
8. Psaní y/ý po tvrdých souhláskách – Dělení souhlásek, Tvrdé souhlásky
9. Psaní i/í po měkkých souhláskách – Měkké souhlásky, Rozlišení skupin -di, -ti, -ni/ -dy, -ty, -ny
10. Psaní souhlásek uvnitř a na konci slov – Tvary slova, Slova příbuzná, Psaní souhlásek uvnitř a na konci slov, B – P, D – T, Ď – Ť, V – F, Z – S, Ž – Š, H – CH
11. Slova se skupinami -dě, -tě, -ně
12. Slova se skupinami -bě, -pě, -vě, -mě
13. Slovní druhy – Úvod do slovních druhů, Podstatná jména, Slovesa, Předložky, Spojky, Ostatní slovní druhy
14. Psaní velkých písmen – Vlastní jména osobní, Vlastní jména místní
15. Spojování vět do souvětí

9.4 Porovnání didaktických aspektů učebnic

9.4.1 Porovnání obsahu učiva z didaktického pohledu

Při porovnání názvů kapitol všech učebnic je na první pohled zřejmé, že z hlediska obsahu se učebnice současné od učebnic starších v mnohém odlišuje.

V prvé řadě přibývá kapitola věnovaná abecedě a abecednímu řazení slov. I ve starších učebnicích nalezneme tabulky s abecedou. Ty jsou tam však umístěny za účelem opakování tvarů písmen. Nikde není požadavek učit se abecedě z paměti ani řadit slova podle abecedního pořádku. V současných učebnicích je naopak práci s abecedou přikládán velký význam, i když se vedou spory o tom, jak se jí učit více prakticky. Je možné, že na počátku století neměla tato dovednost takové využití jako má dnes. Nebylo třeba, aby se jí žáci učili. Přestože jistě existovaly abecedně řazené slovníky a encyklopedie, pravděpodobně se nepředpokládalo, že žáci obecné školy budou mít mnoho příležitostí s nimi pracovat.

Pohled starších učebnic na druhy vět podle postoje mluvčího se soustředí spíše na funkci, jež vyjádření má. Přestože se objevují i pojmy věta oznamovací, tázací a rozkazovací, operuje se s nimi jako s oznámením, otázkou a rozkazem. Situaci usnadňuje i jasnost při používání interpunkčních znamének u rozkazů. Ve starších učebnicích se používá pouze vykřičník. Věty přací, dnes velmi sporná část učiva, staré učebnice neznají, přidávají naopak zvolání čili věty zvolací s vykřičníkem na konci.

Další rozsáhlou kapitolou, která se ve starších učebnicích vůbec neobjevuje, je význam slova a třídění slov. Je to pravděpodobně důsledek agramatického pojetí vyučování a směřování k praktickému užití jazyka. Žáci si měli rozšiřovat slovní zásobu a správné uchopení významu slov následováním mluvního vzoru učitele a samostatným řečovým projevem. Neměli slova třídit a systemizovat. V dnešních učebních plánech má toto učivo nezastupitelné místo. Žákům pomáhá chápat mnohohrstevnatost jazyka, umožňuje jazyk logicky, rozumově uchopit.

Starší učebnice formálně nerozlišovaly písmena na samohlásky a souhlásky. Samohláskám ovšem věnovaly velkou pozornost z hlediska správné artikulace a kvantity. V dobových učebnicích se nevyskytuje termín samohlásky, jsou jen krátké a dlouhé hlásky ve spojení s krátkými a dlouhými slabikami. Délka samohlásek se procvičovala opravdu pilně, taktéž jsou v učebnicích mnohá upozornění na správné používání diakritických znamének.

Dnes se délka samohlásek učí v prvním ročníku, v ročníku druhém se látka opakuje, avšak dostává mnohem méně prostoru. Nově se objevuje grafický zápis slov pomocí křížků a koleček usnadňující žákům pochopit, že v českém jazyce existují rozdíly mezi fonetickou a psanou podobou některých slov. V *Českém jazyce 2* se žáci seznamují s krátkými a dlouhými a souhláskami, učí se označovat je křížky a kolečky. To je vítaná činnost, žáky baví. Ihned poté ale navazuje učivo o slabikotvorných souhláskách *-r*, *-l*, *-m*, opět s grafickým zápisem. Podle mé zkušenosti je tato látka zatím pro žáky příliš složitá, žáci druhého ročníku by si snadno vystačili i bez zápisu slabikotvorných souhlásek.

Když se v současnosti žáci naučí třídit písmena na samohlásky a souhlásky, přichází ihned na řadu dělení souhlásek na pravopisně tvrdé, měkké a obojetné. Ani to ve starších učebnicích nenajdeme. Pravopisné dělení tvrdých a měkkých souhláskových skupin je tu samozřejmě přítomno, ihned ovšem ve významové spojitosti s *ypsilonem* nebo s jotou. Dnes se žáci složitě nazpaměť učí dělení souhlásek, zdánlivě beze smyslu, teprve poté se dozvídají pravidla o psaní *y/ý* nebo *i/í*. Dříve se přikračovalo ihned k praxi, ve většině učebnic není v úvodu do tématu ani celkový přehled pravopisně tvrdých či měkkých souhláskových skupin, ten je až v závěru kapitoly.

V učebnici *Český jazyk 2* jsou pravopisně tvrdé i pravopisně měkké souhlásky probírány společně a jsou jim věnovány pouze dvě stránky, na zvláštní straně se detailněji probírá rozdíl mezi skupinami *-di, -ti, -ni* a *-dy, -ty, -ny*. Ve starších učebnicích je naopak každé souhláskové skupině nebo páru ponechána celá podkapitola na jedné až dvou stranách. Žáci tak mají možnost si skupiny lépe zapamatovat a nacvičit.

V učebnicích z 30. let 20. století se problematika párových souhlásek omezuje na poznání jevu neutralizace, v dnešních učebnicích se žáci učí i spodobě znělosti párových souhlásek uvnitř slov. Historické učebnice se k tomuto učivu staví dvojím způsobem, buď je velmi zkráceně vysvětlen princip a všechny párové souhlásky stojí v jedné kapitole, nebo má každá dvojice vyhrazenou podkapitolu. *Český jazyk 2* nejprve žákům vysvětluje pojmy *tvár slova* a *slovo příbuzné*, teprve potom přináší pravidlo, které nacvičuje postupně s každým párem souhlásek. Poznávání tvarů slova a slov příbuzných, navíc ihned po sobě je poněkud komplikované pro tento školní věk. Žáci pravidlo změny tvaru či užití slova příbuzného pochopí snadno po několika ukázkách a výkladu učitele a poměrně bez problémů ho používají, nemusí řešit pojmy pro ně ještě příliš abstraktní. Tuto problematiku otevrou znovu ve třetím ročníku. Tam znalost příbuzných slov plně využijí při práci s vyjmenovanými slovy a znalost tvarů slov při učení pádových otázek.

Asi nejvíce se učebnice liší v učivu o slovních druzích. V první řadě žádná ze starších učebnic nedefinuje pojem slovní druhy, přestože se v učebnicích pro starší ročníky již tento pojem sporadicky vyskytoval. Prvním slovním druhem, o němž se mluví, jsou předložky. Kapitola o předložkách stojí těsně za kapitolami o slovech, slabikách a hláskách. Nejspíše je to důvodu zdůraznění, že předložky jsou samostatné slovo. Cvičí se technika čtení, správné použití ve větě. Po pauze proložené pravopisným učivem se žáci seznamují s podstatnými jmény a slovesy. V rozsahu učiva, jež by měli žáci zvládnout se učebnice rozcházejí. Ve dvou titulech je pouze základní charakteristika a poznávání podstatných jmen a sloves. V dalších dvou titulech se probírají jmenné kategorie rodu a čísla, slovesné kategorie osoby a čísla dokonce i s

příčestím činným. Navazují ještě přídavná jména. Je až s podivem, kolik učiva museli žáci zvládnout. Zajímavá, ale pro žáky pravděpodobně velmi komplikovaná je i teze Josefa Müllera o poznávání podstatných jmen a sloves ne podle významu, ale podle skloňování a časování.

V souladu s dnešními školními vzdělávacími plány se již ve druhém ročníku začínají poznávat všechny slovní druhy. Nejprve je opět přehled, ten se žáci učí nazpaměť, aniž by hlouběji pochopili smysl této látky. Teprve pak přikračují k detailnějšímu poznávání podstatných jmen a sloves podle významových konsekvencí. U podstatných jmen jsou pomůckou také demonstrativa *ten, ta, to*. Látka se nijak dále neprohlubuje, zůstává se u základních charakteristik, jmennými kategoriemi se pokračuje až ve 3. ročníku. K substantivům a slovesům se ve 2. ročníku přidávají ještě adjektiva, předložky, spojky a ve zkratce i ostatní slovní druhy.

Závěrem učebnice *Český jazyk 2* je ještě krátké seznámení se souvětím a větou jednoduchou. Ani tuhle látku ve starších učebnicích nenajdeme.

9.4.2 Typologie cvičení

Forma písemná nebo ústní

U dobových učebnic nelze zobecnit, která forma cvičení převažuje. Každá z učebnic měla poměr ústních i písemných cvičení trochu jiný v souladu se svým zaměřením. V *Českém jazyku 2* převažuje forma cvičení ústních. Z celkového průměrného množství osmi cvičení v podkapitole jsou většinou dvě cvičení písemná, ostatní jsou ústní. Svou roli zde hraje i existence pracovního sešitu, se kterým žáci pracují souběžně s učebnicí a kam mohou přímo doplňovat a zapisovat. Tuto pomůcku dřívější učebnice neměly, cvičení se mnohem častěji přepisovala do obyčejného sešitu.

Hledisko poznávacího procesu

V tomto bodě učebnice pokračuje v prvorepublikové tradici preferující induktivní metodu poznávání. Na počátku podkapitol stojí vždy cvičení poznávací, v němž se příslušný jazykový jev vyvozuje. Dalším krokem je shrnutí pravidel. Poté jsou žákům předložena cvičení aplikační a prohlubovací potřebná k plnému pochopení a zažití pravidla. V *Českém jazyku 2* stojí cvičení opakovací na konci větších tematických celků. Procvičují nejen právě naučenou látku, ale vrací se i k učivu dříve probranému. To se ovšem děje i u některých cvičení aplikačních. Na konci učebnice je celá kapitola věnující se soubornému opakování látky uplynulého školního roku.

Hledisko vzdělávacího obsahu

Vzhledem k podstatné změně vzdělávacího obsahu, přidání částí o významu slov, došlo v učebnici *Český jazyk 2* k významnému nárůstu cvičení lexikálně-sémantických. Ta se ve

starších učebnicích dala počítat v jednotkách, zde jsou naopak významnou součástí několika podkapitol. Menší počet je cvičení foneticko-fonologických jako by potřeba správné výslovnosti přestala být prioritní záležitostí. Přesto i v dnešní učebnici najdeme hrátky s jazykem a jazykolamy.

Nejvíce cvičení zůstává pravopisných, protože stěžejní část učiva 2. ročníku leží v oblasti lexikálního pravopisu. Tomu odpovídá i počet cvičení.

Cvičení syntaktická se již neomezují na grafickou podobu věty a slovosled ve větě. Zaměřují se také na rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím. Jedná se většinou o vyhledávání souvětí v textu.

Postavení cvičení slohových se nejvíce podobá *Mateřské řeči*. Jsou oddělena od mluvnického učiva, stojí na konci větších kapitol. Na rozdíl od starší učebnice se neomezují na vyprávění a ústní cvičení. Soustředí se na základní komunikační dovednosti jak mluvené, tak psané, na porozumění informacím a další návaznou práci s nimi. Součástí slohových cvičení je i dramatizace.

Hledisko způsobu zpracování

V *Českém jazyku 2* je největší podíl cvičení doplňovacích navzdory tomu, co ukazují moderní didaktické poznatky. Doplňují se slova, ale mnohem častěji souhláskové skupiny nebo párové souhlásky. Zhruba stejný poměr „děravých textů“ je v *Uč se sám!*, ostatní starší učebnice je v tak velkém množství neobsahují. Cvičení v současné učebnici jsou často ústní, požadující pouze zdůvodnění, ne ovšem přepis. Tím se od *Uč se sám!* odlišuje, neboť v této učebnici se slova či celé věty přepisovaly do školního sešitu. Problém je ten, že ani v současném pracovním sešitě není mnoho cvičení, v nichž se přepisují celá slova. Většinou se pouze doplňují souhláskové skupiny. Tím žáci přicházejí o důležitou motorickou složku, která významně přispívá k úspěšnému učení pravopisných pravidel.

Dalším podobným typem cvičení je výběr vhodného písmene či skupiny na prázdné místo ve slově ze dvou možností v závorce. I tady převažují ústní varianty pouze s nutností volbu zdůvodnit. Tato cvičení ve starších učebnicích nenajdeme.

Hojně jsou obsažena cvičení vyhledávací, podobně jako ve starších učebnicích. Nezbytnou součástí jsou diktáty, tady bych opět srovnala s *Mateřskou řečí*, kde se diktáty také pravidelně objevují. Úplně opomíjeny jsou ale v dnešní učebnici autodiktáty. Ty jsou v metodikách nahrazeny autodiktáty spojenými s pohybem tzv. „běhacími diktáty“. Přesto i autodiktát textu, který se žáci naučí nazpaměť by mohl být zajímavým zpestřením dnešních vyučovacích hodin.

Obecně jsou v dnešních učebnicích úlohy pestřejší a variabilnější také v kvůli možnostem grafického zpracování. U mnoha z nich jsou přímou součástí obrázky. V *Českém jazyku 2* si žáci mohou zkusit různé křížovky, čtyřsměrky, přesmyčky i rébusy, které by ve starších učebnicích z technických důvodů nemohly být. Do této kategorie bych zařadila i problémová cvičení např. skládání slov ze slabik, abecední řazení, určování pořadí vět, třídění a spojování dvojic. I v těchto cvičeních jsou častou pomůckou diagramy, ilustrace, tabulky apod.

Samostatnou kapitolou jsou komplexní jazykové rozbory. *Český jazyk 2* obsahuje množství výchozích textů, většinou autorských, se kterými žáci všestranně pracují. Cvičí čtení s porozuměním, vyhledávají jazykové jevy, které probrali, obsahují i slohovou část. Takto komplexní práci s jazykem nabízí pouze *Jazyk vyučovací* ve dvou po sobě jdoucích kapitolách. Jedna na výchozím textu cvičí čtení s porozuměním, druhá navazuje jazykovým rozbořem. Návrat k předchozí látce nabízí i *Uč se sám!*, tady se ovšem pracuje formou otázek či drobných úkolů vzájemně od sebe izolovaných, nevychází se z textu, který by cvičení dal společný rámec.

9.4.3 Komunikační učivo

Komunikační učivo najdeme v *Českém jazyku 2* především ve *Slohových cvičeních*. Ta jsou vydělena z mluvnických kapitol, stojí zvlášť. Žáci tedy nemohou využívat potenciálu komunikačních činností v propojení s jazykovou složkou předmětu. Tento problém se velmi zdařile podařilo vyřešit autorům *Mateřídoušky* a částečně i *Jazyka vyučovacího*.

Co se týká samotného obsahu *Slohových cvičení*, je třeba konstatovat velkou rozmanitost. Nacházíme zde čtení s porozuměním, mnoho úkolů požaduje srovnání rozházených vět do správného pořadí.

Nejsou vynechány základní komunikační situace, jež by žáci měli zvládnout – pozdrav, prosby, poděkování, omluva. V těchto částech je využívána dramatizace, jsou nastoleny různé příběhy, které mají žáci ztvárnit. Vybírají i vhodné formulaci pro určité situace. Je škoda, že mezi komunikačními dovednostmi není zahrnuto telefonování. Nácvik telefonického hovoru přitom můžeme najít již v *Mateřídoušce* a *Jazyku vyučovacím*. Je tu ale v rámci učiva o psaní vzkazů, nácvik psaní sms zpráv.

Můžeme objevit první nácvik popisu předmětu a osoby. Zatím pouze v ústní formě. Ve starších učebnicích najdeme pouze popis obrázků. Vyprávění se realizuje ve fantazijním světě vymyšleného ostrova psaním volného příběhu ve skupinách. Ani využití vymyšleného světa ve starších učebnicích nevidíme. Vyprávění se týká světa reálného, příběhů, které by se opravdu mohly stát.

Poslední částí, kterou mohu zmínit je psaní dopisu i adresy na dopis. Tuto dovednost rozvíjí i komunikačně zaměřené učebnice první republiky.

9.4.4 Řízení učení (Tvořivé činnosti, hodnoty a postoje, sebehodnocení)

Tvořivé činnosti se v *Českém jazyku 2* vyskytují převážně ve *Slohových cvičeních* v dramatizaci a ve vyprávění. V jazykové části kreativní činnosti prakticky nenajdeme. Podobně jako ve starších učebnicích jsou tu úkoly na vymýšlení slov a vět podle zadání. Další úkoly tvořivost žáků příliš nepodporují.

Podobně jako ve starších učebnicích ani v *Českém jazyku 2* nenajdeme úkoly pracující se sebehodnocením, náhledu na vlastní pokroky v učení. Ty vidíme v jiném pracovním sešitě připojeném k učebnici, který je zaměřený na čtenářské dovednosti, ne však v této jazykové učebnici. Proti učebnicím z 30. let chybí také úkoly požadující samostatnou kontrolu své práce. Systém sebekontroly je detailně rozpracován v *Uč se sám!*, najdeme ho však i v jiných učebnicích, např. v *Mateřské řeči* či *Jazyku vyučovacím*. *Uč se sám!* přidává ještě vzájemnou kontrolu se spolužáky.

Většinu výchozích textů *Českého jazyka 2* tvoří úryvky z autorské dětské literatury. Vystupují v nich převážně smyšlené pohádkové postavy. Náměty autoři vybírali tak, aby byly v souladu s ročními obdobími nebo s tématy slohových částí. Platí to i pro dětskou poezii, v učebnici taktéž přítomnou. Starší učebnice se více dotýkaly reálného života. Témata výchozích textů vycházela z běžných denních situací, ve kterých se děti pohybovaly nebo pracovních povinností dospělých ve městě i na venkově. Našla se i autorská dětská poezie, často však byla využívána lidová říkadla a básničky, jež se mezi dětmi tradovaly po generace. Příčinou je pravděpodobně nedostatek pramenů, dětská literatura se teprve začala rozvíjet. Nedá se však říci, že by kvalita textů byla horší než současná. Dětem byly výjevy z běžného života blízké a zcela odpovídaly duchu doby bez vlivu informačních technologií.

V obou obdobích se vyzdvihuje slušné a ohleduplné chování, cvičí se zaběhnuté normy mezilidské komunikace. Ve starších učebnicích bych ocenila větší sociální citění, přítomnost tématu chudoby a smrti, v dnešních učebnicích se zase autoři snaží o genderovou rovnost, neobjevují se články diskriminující menšiny.

9.5 Závěrečné srovnání učebnic z 30. let 20. stol. a učebnice současné

Při listování prvorepublikovými učebnicemi zaujme rozmanitost jejich koncepcí a záměrů. Jsou tu učebnice záměrně pomíjející mluvnické termíny a pojmy a soustředící se na praktické využití jazyka, najdeme tu učebnici zaměřenou na individualizaci i učebnici stojící na pomezí mezi těmito dvěma směry, usilující o systemizování učiva a zároveň rozvíjení

komunikačních dovedností žáků. V současnosti si můžeme vybírat z velkého množství titulů různých nakladatelství, základní premisy však u všech zůstávají stejné, přestože se stále vyvíjejí a zdokonalují.

Výhodou dnešních učebnic jsou doprovodné pracovní sešity, do nichž žáci píší a vypracovávají cvičení přímo z nich. Někdy se ale stává, že práce se zúží na úkoly z pracovních sešitů a žáci učebnice samotné příliš nevyužívají. Nevýhodou je také menší podíl zapisování delších textů do školních sešitů, a tedy zanedbávání motorické složky při výuce pravopisu.

I přes snahu prvorepublikových autorů a ilustrátorů jsou dnes učebnice mnohem pestřejší a barevnější. Obsahují více hravých a motivačních cvičení, barev, obrázků. Ty děti lépe motivují a usnadňují orientaci.

Rozdíly jsou v obsahové stránce učebnic. Vývoj v lingvistice, didaktice i psychologii zapříčinil důraz na jiné složky jazykového učiva, přidaly se kapitoly probírající význam slova, abecedu jako systém písmen, nauku o větě jednoduché a souvětí. To samozřejmě závisí na požadavcích školních osnov, či rámcového vzdělávacího plánu, jak jej máme dnes. Osnovy před sto lety zadávaly učitelům probrat s žáky látku dnes již pro druhý ročník nemyslitelnou, jako jmenné a slovesné kategorie nebo shodu přísudku s podmětem. Učebnice se tomu samozřejmě přizpůsobily. V některých mnou analyzovaných učebnicích autoři dokonce toto učivo vynechali. Základy pravopisu zůstávají v obou obdobích, a tedy i učebnicích, stejné.

Metody vyvozování, výkladu i procvičování učiva se od sebe v učebnicích dřívějších a dnešních příliš neodlišují. Dnešnímu pojetí bych vytkla často příliš složitý úvod, zvláště v kapitolách věnovaných pravopisu. Žáci se zbytečně brzy seznamují s přehledy souhlásek, pravopisně tvrdých a měkkých souhláskových skupin či slovních druhů, aniž by znali smysl tohoto učiva. Na ten přicházejí postupně, až po tom, co museli pracovat s množstvím pojmů, jimž dostatečně neporozuměli. Starší učebnice jevy postupně odkrývají, učivo se na sebe nabaluje, celkové shrnutí přichází až poté, kdy žáci již postupně poznali jednotlivé součásti celku.

Cvičení v dnešních učebnicích jsou rozmanitější, nápaditější, barevnější. Navzdory možnostem, jež dnešní autoři mají, ale zaráží množství doplňovacích cvičení, tzv. „děravých textů“. Tato cvičení pokračují často jedno za druhým bez přerušení a rozbití bloku jinou činností. V historických učebnicích, kromě jediné, takové množství cvičení tohoto typu není.

Z hlediska komunikačního učiva většina dnešních učebnic navazuje stále na Müllеровu *Mateřskou řeč*. Části věnující se komunikaci a slohu jsou od mluvnického učiva odděleny, stojí zvlášť. Mají svůj přesně vymezený čas přibližně jednou za měsíc, nejsou propojeny s ostatním

učivem. V tomto ohledu zcela vyniká *Mateřídouška*, která přirozeným způsobem prolíná komunikaci s mluvnicí. Lze v ní najít mnoho inspirace i pro dnešní výuku.

Uč se sám! naproti tomu představuje ojedinělý koncept individualizace učiva podle potřeb žáků. Je škoda, že se myšlenky uskutečněné v této učebnici nemohly dále rozvíjet. Učebnice má některé nedostatky např. právě v počtu doplňovacích cvičení či úplné absenci komunikačních činností, přesto jsou základy vyučovací metody položené v *Uč se sám!* velmi moderní. Metodika vytvořená Oldřichem Horákem je velkým zdrojem pedagogických inspirací.

Učebnice z období první republiky jsou velmi propracované, vytvořené na základě dobových poznatků dětské psychologie, didaktiky i lingvistiky. Autoři učebnic byli všichni zkušení pedagogové, své myšlenky měli podložené dlouholetou praxí. Proto jsou také mnohé metody i aktivity přítomné i v dnešních učebnicích, v uplynulých sto letech neprošly téměř žádnou změnou. Je škoda, že některé směry a koncepce byly přerušeny a nahrazeny jednotnou, státem diktovanou metodikou. Dnes je znovu objevujeme, vracíme se k nim, jde to ovšem pomalu a ztěžka.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala analýzou čtyř učebnic českého jazyka pro 2. ročník obecných škol, které byly vydány ve 30. letech 20. století. Pozorovala jsem celkovou vnější podobu učebnic, analyzovala jsem je po obsahové stránce, největší pozornost jsem však věnovala učebnicím po stránce didaktické.

Mým předpokladem bylo nalezení rozdílů mezi učebnicemi historickými a učebnicemi současnými. Na tyto rozdíly jsem se zaměřila a provedla srovnání učebnic z obou období. Vzhledem k množství učebnic, jimiž disponuje dnešní knižní trh a jejich vzájemné podobnosti, jsem zvolila pouze jednoho zástupce učebnic současných.

Dnešní učebnice jsou často kritizovány, protože nevyhovují moderním didaktickým požadavkům na výuku českého jazyka. Jednak z hlediska některých lingvistických nepřesností, jednak z hlediska nedostatku provázanosti komunikační složky jazyka se složkou literární a mluvnickou. Záměrem mé práce bylo důkladně analyzovat historické učebnice a zjistit, zda bychom z nich mohli čerpat inspiraci pro tvorbu učebnic v současnosti. Prioritou pro mě byly didaktické metody a postupy a propojení mluvnické a komunikační složky. Méně jsem se soustředila na problémy lingvistické z důvodu rozdílných odborných lingvistických závěrů a odlišné terminologie v obou obdobích.

K detailnímu porozumění koncepcí jednotlivých historických učebnic jsem využila metodické příručky zpracované autory učebnic, přestože se většinou vyjadřovaly spíše obecně a nevztahovaly se přímo k učebnicím. Odtud jsem čerpala pochopení nejen didaktických metod a postupů, ale i cílů jednotlivých koncepcí.

Každá z historických učebnic je totiž velmi specifická. Odráží se v ní pedagogické názory jejích tvůrců, a to především na roli, kterou má hrát mluvnické učivo při výuce českého jazyka na nejnižším stupni vzdělávání. Diskuze na toto téma probíhala v období první republiky velmi razantně, střetávaly se názory zástupců agramatického pojetí výuky českého jazyka a představitelů směru, který naopak mluvnici ve vyučování považoval za nezbytnou.

Rozdílnost pohledů na výuku a to, že tyto pohledy byly transformovány do praxe v podobě učebnic, pokládám za největší a nejzajímavější odlišnost obou období. Každá z učebnic období první republiky je jedinečná, každá řeší proces vyučování jiným způsobem. *Mateřská řeč* Josefa Müllera staví výuku především na ústních cvičeních, důsledně se vyhýbá mluvnickým termínům a zřetelně vyděluje slohové části z gramatického učiva. Pro učebnici je charakteristická jistá neuspořádanost, učivo není systemizováno.

Mateřídouška Josefa Sulíka a Bohumila Tožičky také učí gramatiku především prostřednictvím ústních cvičení a vzoru učitele, vyučování však staví na tématech dětem blízkých, mluvnice je zde pouhým prostředkem k funkčnímu vyjadřování. Složka komunikační je zcela propojena se složkou jazykovou, autoři využívají dramatizaci, vyprávění, výtvarnou i hudební výchovu. Vše je obsaženo v jednom útlém svazku.

Také autorský kolektiv Medonos, Tožička, Žofková zvládl do učiva mluvnice zasadit několik témat komunikační výchovy. Jsou nápaditě využita a přirozeným způsobem napomáhají výuce. Jako jediná z učebnic má *Jazyk vyučovací* motivační prvek procházející celou knihou. Na druhé straně obsahuje *Jazyk vyučovací* mnoho stereotypních písemných cvičení, která se soustřeďují pouze na procvičování mluvnických jevů.

Uč se sám! Oldřicha Horáka je učebnice určená pro samostatné učení. Celá koncepce je založená na individuální a samostatné práci žáka podle jeho schopností. Přestože je v metodické příručce koncept velmi dobře zpracován a je velmi inspirující, učebnici chybí lehkost a hravost. Cvičení se často opakují, velkou část tvoří doplňovací cvičení, slohová výchova a komunikační složka úplně chybí. Učebnice je vytvořena pouze pro výuku gramatiky.

Při komparaci učebnic z období první republiky se zástupcem dnešních učebnic si musíme všimnout nesporně lepšího grafického zpracování současné učebnice, které je ovšem dáno mnohem lepšími technickými možnostmi. Rozdíly jsou i v obsahu a rozsahu mluvnického učiva. Naopak pokud se podíváme na didaktické postupy, způsoby vyvození jazykových jevů i jejich procvičování, téměř žádné odlišnosti nenajdeme.

Pokud bychom měli vybrat učebnici, která nejvíce odpovídá komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka, byla by to překvapivě téměř sto let stará *Mateřídouška* autorů Sulíka a Tožičky. Přes zastaralost témat, odborné terminologie i rozdílnost v obsahu učiva je tato učebnice velmi moderní a odpovídá dnešním požadavkům na výuku. Mohli bychom z ní čerpat látku pro zážitkové učení, učení spojené s hudbou a výtvarnými činnostmi přímo v hodině českého jazyka. Důraz se klade na praktické využívání řeči. S tím je teprve spojená výuka mluvnice, která se zde opravdu stává prostředkem k dosažení spisovného vyjadřování ústního i písemného.

Čerpat bychom mohli i z myšlenek Oldřicha Horáka. Jeho učebnice *Uč se sám!* není ideálním počinem. Přesto mnohé pedagogické postřehy týkající se individuální práce žáků obsažené v metodické příručce jsou velmi zajímavé. Týkají se především motivovanosti žáků různých schopností při společné výuce a návrhu, jak učení co nejlépe individualizovat a diferencovat.

Současná učebnice *Český jazyk 2* v mnohém z učebnic první republiky vychází, vidíme stejné učební postupy, podobná cvičení. Stále se však nevymanila ze struktury jednotných učebnic 70. a 80. let 20. století, které svými postupy z učebnic 30. let také vyšly. To se zvláště týká oddělení slohové výchovy od jazykového učiva a prioritního zaměření na výuku mluvnice, která zde má stále přednost před výchovou ke komunikaci, aniž by došlo k žádoucímu propojení.

Seznam použité literatury

Primární literatura

Definitivní normální učebné osnovy pro školy obecné (ľudové) platné od školního roku 1934/35. Brno: Vydavatelský odbor ústředního spolku jednot učitelských v zemi Moravskoslezské, 1933, s. 20–21.

HORÁK, O.: *Individualisace na škole obecné. Předpoklady a praxe.* Praha: Československá grafická unie, 1937.

HORÁK, O.: *Uč se sám! Učebnice mluvnice a pravopisu pro 2. postupný ročník obecných škol.* Praha: Československá grafická unie, 1936.

KONŮPKOVÁ, M., MARKOVÁ, H.: *Český jazyk 2. Učebnice pro 2. ročník vytvořená v souladu s RVP ZV.* Brno: Nová škola, 2018.

MEDONOS, V., TOŽIČKA, B., ŽOFKOVÁ, L.: *Jazyk vyučovací na škole. (Mateřídouška I.) Díl I. pro 2. postupný ročník. Vydání čtyřdílné.* Praha: Státní nakladatelství, 1935.

MÜLLER, J.: *Mateřská řeč. Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné. Díl I. Vydání o 4 dílech. Pro 2. školní rok.* Praha: Státní nakladatelství, 1933.

MÜLLER, J.: *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého.* Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva slovanského, Josef Rašín, 1919.

Normální učebné osnovy pro školy obecné (ľudové) pro školní roky 1930–31, 1931–32, 1932–33. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. května 1930, čís. 47.415-1. Praha: Státní nakladatelství, 1930.

TOŽIČKA, B.: *Mateřídouška. Učebnice jazyka českého pro obecné školy. Vydání čtyřdílné. Díl I. (Pro 2. školní rok.)* Praha: Státní nakladatelství, 1930.

TOŽIČKA B.: *Mateřídouška. Příručka pro učitele ke stejnojmenné učebnici českého jazyka pro školy obecné. Část I.* Praha: Státní nakladatelství, 1929.

Sekundární literatura

HÁJKOVÁ, E.: *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2021.

JELÍNEK, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 47.

KNECHT, P., MAŇÁK, J.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007.

PRŮCHA, J.: *Pomocný učební text. Studijní příručka. Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1989.

PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998.