

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Výuka syntaxe českého jazyka na měšťanských
školách v letech 1918–1939**

PhDr. Alena Novotná

Katedra českého jazyka

Školitel: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika, obor pedagogika (didaktika ČJ)

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Výuka syntaxe českého jazyka na měšťanských školách v letech 1918–1939* vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování své školitelce doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D. za její cenné rady, odborné poznámky a připomínky i za trpělivost při vedení mé disertační práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za její vstřícnost a poskytnuté konzultace.

Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat PhDr. Lucii Bušové, Ph.D. a PhDr. Radce Holanové, Ph.D. za pomoc při korektuře textu.

V neposlední řadě bych velmi ráda poděkovala doc. PhDr. Svatavě Machové, CSc. za inspirace a rady, které mi poskytovala během mého vysokoškolského studia.

Nakonec bych chtěla velmi poděkovat své rodině, především manželovi a synovi, za velikou podporu a trpělivost, kterou mi poskytovali během psaní této práce.

.....

NÁZEV: Výuka syntaxe českého jazyka na měšťanských školách v letech 1918–1939

AUTOR: PhDr. Alena Novotná

KATEDRA: Katedra českého jazyka

ŠKOLITEL: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Disertační práce se zabývá problematikou vyučování syntaxe v jazykovém vzdělávání na měšťanských školách v letech 1918–1939. Ověřuje, do jaké míry bylo toto vyučování ovlivněno společensko-politickými, pedagogickými, lingvistickými a didaktickými faktory. Analyzuje prezentaci syntaktického učiva v soudobých normativních mluvnicích, sleduje míru implementace syntaxe v soudobých učebních osnovách pro měšťanské školy, charakterizuje syntaktická témata prezentovaná metodickými příručkami, které byly určeny studentům učitelství a učitelům, postihuje pedagogicko-didaktické činitele ovlivňující vyučování syntaxe a reflektuje zpracování syntaxe v učebnicích pro měšťanské školy. Výsledky ukázaly, že syntax byla ve sledovaném období v centru pozornosti lingvistů, pedagogů i didaktiků. Tvořila nedílnou součást jazykového vzdělávání a byla náležitě prezentována v učebnicích českého jazyka. Analýza učebních textů prokázala, že i dnes můžeme řadu učebnic považovat z hlediska didaktického zpracování učiva za kvalitní inspirativní zdroj.

KLÍČOVÁ SLOVA:

měšťanská škola, učební osnovy, metodické příručky, učebnice českého jazyka pro měšťanské školy, syntax (skladba, „větoslóví“), syntaktická cvičení

TITLE: *Teaching Syntax to Lower Junior Secondary School Pupils between the years 1918–1939*

AUTHOR: PhDr. Alena Novotná

DEPARTMENT: Czech Language Department

SUPERVISOR: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph. D.

ABSTRACT:

The thesis deals with teaching of syntax in language education at lower secondary schools between the years 1918–1939. It verifies to what extent the education was affected by social, pedagogical, didactic and linguistic factors. It analyzes the presentation of syntax in contemporary prescriptive grammar books, monitors how much syntax was implemented in the contemporary curriculum for lower secondary schools and it also focuses on the syntactic topics presented by methodological manuals for students of teaching and teachers. In particular, this thesis examines how the authors of the Czech Language textbooks, for lower secondary school pupils, presented the syntactic topics. The surveys have shown that syntax was, in this period, the focus of attention of: linguists, educationalists and methodists. Syntax was an integral part of language teaching and was properly presented in their textbooks. The surveys have shown that we can use many parts of these textbooks as high-quality sources of inspiration.

KEYWORDS:

Lower Secondary School, Curriculum, Methodological Manuals, Czech Language Textbooks for Lower School Pupils, Syntax, Syntactic Exercises

I	TEORETICKÁ ČÁST	
1	ÚVOD	11
1.1	Formulace problému	13
1.2	Výzkumné cíle doktorské práce	13
1.3	Metodologický postup	14
1.4	Struktura disertační práce	15
1.5	Shrnutí dosavadních výzkumů	16
2	SPOLEČENSKO-POLITICKÁ SITUACE, JEJÍ ODRAZ VE SPRÁVĚ MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY A PEDAGOGICE	21
2.1	Úvod.....	21
2.2	Měšťanská škola v letech 1867–1918.....	21
2.3	Měšťanská škola v samostatném Československu	23
2.4	Reformní pedagogika a úsilí o školskou reformu	28
2.5	Dílčí závěr.....	33
3	UČITEL MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY	35
3.1	Úvod.....	35
3.2	Vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol	35
3.2.1	Obsah vzdělávání na učitelských ústavech.....	37
3.3	Maturitní zkouška a zkouška „učitelské způsobilosti“	39
3.4	Dílčí závěr.....	44
4	VZTAH LINGVISTIKY A VYUČOVÁNÍ ČESKÉMU JAZYKU V MEZIVÁLEČNÉM OBDOBÍ	46
4.1	Úvod.....	46
4.2	Martin Hattala a Václav Zikmund	46
4.3	Školní mluvnice Jana Gebauera.....	48
4.3.1	Učebnice českého jazyka užívané na učitelských ústavech	50
4.4	Vliv purismu a časopisu <i>Naše řeč</i> na jazykové vzdělávání na měšťanských školách	51
4.5	Stanoviska Pražského lingvistického kroužku k jazykovému vzdělávání na měšťanských a středních školách.....	54
4.6	Dílčí závěr.....	56
5	PROMĚNY POJETÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA NA OBECNÝCH A MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH	58

5.1	Úvod.....	58
5.2	Proměny koncepcí a jejich vliv na vyučování	58
5.3	Dílčí závěr.....	62
II	VÝZKUMNÁ ČÁST	64
6	UŽÍVANÁ SYNTAKTICKÁ TERMINOLOGIE	64
6.1	Úvod.....	64
6.2	Syntaktická terminologie	65
6.3	Dílčí závěr.....	67
7	ZPRACOVÁNÍ SYNTAXE V MLUVNICÍCH.....	68
7.1	Úvod.....	68
7.2	Zpracování syntaxe v mluvnicích užívaných na učitelských ústavech.....	68
7.3	Dílčí závěr.....	75
8	PROMĚNY POSTAVENÍ A OBSAHU VZDĚLÁVACÍHO OBORU ČESKÝ JAZYK V KURIKULÁRNÍCH MATERIÁLECH PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY V LETECH 1918–1939.....	77
8.1	Úvod.....	77
8.2	Označení předmětu český jazyk v legislativních dokumentech	77
8.3	Vývoj učebních osnov pro měšťanské školy do roku 1918	78
8.4	Učební dokumenty pro měšťanské školy mezi lety 1918–1932.....	84
8.5	Učební osnovy pro školy měšťanské z roku 1932	89
8.6	Dílčí závěr.....	96
9	DIDAKTICKO-METODICKÉ POSTUPY VE VYUČOVÁNÍ SKLADBĚ NA MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH	98
9.1	Úvod.....	98
9.2	Metodické příručky.....	100
9.3	Dílčí závěr.....	116
10	PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ JAZYKOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	118
10.1	Úvod.....	118
10.2	Vyučovací jazyk v pojetí reformní pedagogiky	118
10.3	Dílčí závěr.....	120
11	UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY	122
11.1	Úvod.....	122

11.2	Typy učebních textů.....	122
11.3	Proměna učebnic v období 1918–1939.....	125
11.4	Učebnice vydávané ve 20. letech 20. století.....	126
11.4.1	Josef Müller: <i>Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské</i>	126
11.4.2	Jakub Hötzl–Alois Hraba–Helena Ottová: <i>Cvičebnice jazyka českého</i>	131
11.4.3	Dílčí závěr.....	134
11.5	Učebnice vydávané ve 30. letech 20. století.....	134
11.5.1	Josef Müller: <i>Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy</i>	135
11.5.2	Jakub Hötzl–Alois Hraba–Helena Ottová/Bohumil Tožička: <i>Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy</i>	138
11.5.3	Ludmila Žofková–Bohumil Tožička: <i>Pracovní učebnice jazyka českého</i>	139
11.5.4	František Vítek–Karel Sirotek: <i>Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy</i>	144
11.5.5	Josef Mrázek: <i>Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy</i>	147
11.5.6	Aloisie Bojanovská–Cyril Kohoutek–Hedvika Sedláková /Josef Komárek: <i>Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy</i>	150
11.5.7	Dílčí závěr.....	155
11.6	Soulad učebnic s osnovami.....	157
11.7	Dílčí závěr.....	158
12	SYNTAX V UČEBNICÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY.....	159
12.1	Úvod.....	159
12.2	Věta.....	159
12.3	Větné členy.....	162
12.3.1	Podmět.....	164
12.3.2	Přísudek.....	165
12.3.3	Předmět.....	167
12.3.4	Přívlastek.....	169
12.3.5	Doplněk.....	171

12.3.6	Přísluvečné určení.....	173
12.3.7	Shoda predikátu se subjektem	175
12.4	Souvětí	176
12.4.1	Věta hlavní a věta vedlejší.....	177
12.4.2	Souvětí souřadné.....	178
12.4.3	Souvětí podřadné	180
12.4.4	Souvětí složené	183
12.4.5	Obvětí	185
12.4.6	Zvláštnosti v členění větném	185
12.5	Grafické znázorňování	186
12.5.1	Postup při větném rozboru.....	191
12.6	Dílčí závěr.....	192
13	TYPOLOGIE CVIČENÍ V ANALYZOVANÝCH UČEBNICÍCH	196
13.1	Úvod.....	196
13.2	Syntaktická cvičení v učebnicích českého jazyka 1918–1939	197
13.3	Konkrétní příklady cvičení	198
13.3.1	Cvičení opisovací	199
13.3.2	Cvičení doplňovací.....	199
13.3.3	Cvičení vyhledávací a určovací.....	199
13.3.4	Cvičení obměňovací a přeměňovací.....	200
13.3.5	Cvičení konstrukční.....	200
13.3.6	Cvičení rozborová.....	201
13.3.7	Otázky.....	201
13.4	Dílčí závěr.....	202
14	ZÁVĚR.....	203
15	SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNIC	211
16	SEZNAM DIDAKTICKÝCH PŘÍRUČEK.....	216
17	SEZNAM LITERATURY	217
18	SEZNAM ANALYZOVANÝCH ČASOPISŮ.....	233

19	SEZNAM VÝNOSŮ A NAŘÍZENÍ MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ	234
20	SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK	236
21	SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	237
22	PŘÍLOHY.....	238

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD

Vzdělávací obor český jazyk a literatura zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Je povinným vyučovacím předmětem na všech stupních škol. Zvláště v základním vzdělávání je jeho místo nezastupitelné. Vzdělávací obsah oboru český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale dle rámcového vzdělávacího programu, který v systému současných platných kurikulárních dokumentů představuje vedle Národního programu vzdělávání státní úroveň, je jeho obsah pro přehlednost rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova.

V disertační práci je pozornost věnována pouze složce jazyková výchova, a to však nikoli v celé šíři. Zaměřujeme se pouze na syntaktické učivo, jemuž je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání věnováno mnoho prostoru. Se skladbou se žáci setkávají již od prvního stupně základní školy. Cílem vyučování skladbě na základních školách je, aby žák na jedné straně poznal stavbu české věty, aby pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata a syntagmatická pravidla, na druhé straně aby poznal zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě používat syntaktické poznatky v komunikační praxi. Syntax je tedy zaměřena nejen na analýzu, ale i na tvorbu vět a výpovědí. Spolu s tímto kognitivním cílem souvisí i cíl formativní, tedy úsilí o rozvoj myšlení žáka (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 137).

Problematika hledání vztahů mezi oblastí vědeckého syntaktického bádání a školskou praxí, tedy vyučováním syntaxe na všech stupních škol je v současné době tématem vysoce aktuálním. Odborníci řeší především otázky, zda se školská praxe zbavila zmechanizovaného větného rozboru, zda se prosazují ve vyučování skladbě přístupy s důrazem na aktivní složku vyučování, zda se školská praxe více soustřeďuje na konstrukci vět a vede žáky k hlubšímu poznávání významové stavby věty.

Oblast výuky skladbě byla řešena i v meziválečném období (1918–1939). Didaktikové stavěli syntax („větoslóví“) do středu mluvnického vyučování, v odborných časopisech řešili její metodiku. Po několik desetiletí 20. století byla ve školské praxi prosazována především syntax analytická, založená na větných rozborech, na nichž se žáci učili poznávat jazykové prostředky a větnou stavbu.

V 80. letech 20. století v souvislosti s předcházejícím vývojem vědecké syntaxe, jež začala upřednostňovat sémantické hledisko, vyslovili lingvodidaktikové požadavek modernizovat výuku syntaxe tak, aby nedocházelo pouze k mechanické analýze věty, zvláště pak k mechanickému určování větných členů, a aby byl upřednostněn zřetel k významu. Zájem o vyučování syntaxi se zřetelem k valenční teorii byl vyjádřen především na dvou konferencích v Nitře v roce 1979 a v roce 1981. Diskuze na toto téma se pak rozhořela v časopise *Český jazyk a literatura* (HLAVSA, 1982/83, s. 120–129; SVOBODA, 1982/83, s. 448–460; MÜLLEROVÁ, 1983/84, s. 29–38; SVOBODA, 1985/86, s. 120–132, 175–185).

Poprvé byla teorie valenční syntaxe do učebnic českého jazyka uvedena v roce 1984 (v učebnici ČJ I–IV kolektivu autorů pod vedením Antonín Tejnora), do učebnic pro základní školy byla teorie valenční syntaxe zaváděna po roce 1990. Stále se však mezi odborníky řeší problém, jaké hledisko při výuce uplatňovat nejvíce, tak aby nedošlo k podcenění ani formálně-gramatické roviny, ani roviny sémantické (např. MARKOVÁ, 1992/93, s. 35–38; HRBÁČEK, 1994/95, s. 1–7; HRBÁČEK, 1998/99, s. 14–25; ČECHOVÁ, 2000/2001, s. 146–149; sborník z konference v Nitře v roce 2005 *Syntax a jej vyučovanie III*). Domníváme se, že nelze ani jedno hledisko přeceňovat, ale naopak je třeba hledat a nacházet souvztažnost obou rovin, jejich symetrii.

Zároveň soudíme, že v současné diskuzi je při vymezování metodických postupů při výuce syntaxe zcela opomíjeno hledisko historické, zvláště metodické postupy a didaktické aplikace, které byly uplatňovány v meziválečném období, především v souvislosti s teoriemi pracovní školy.

Jsmo přesvědčeni, že stanovení závěrů pro současnou školskou praxi se neobejde bez poznání stavu minulého a právě v jeho poznání shledáváme největší přínos pro současnou didaktiku syntaxe. Z uvedeného důvodu se v práci věnujeme vyučování syntaxi českého jazyka na měšťanských školách (které organizačně odpovídají současnému druhému stupni základní školy) v meziválečném období.

Výuka syntaxe jako jedné z jazykovědných disciplín je ústředním problémem zkoumaným v práci. Nicméně se nejedná o jev izolovaný, neboť je součástí vyučování jazykové složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura (ať už bylo označení oboru v historickém období jakékoli). Na vyučování českému jazyku nahlížíme z širšího úhlu: jaký vliv na výuku předmětu měly vnější okolnosti (např. stav soudobých pedagogických

názorů, kvalita učitelského vzdělávání), jaký vliv mělo dobové lingvistické poznání, jak se proměňoval obsah učiva v kurikulárních materiálech, které metody ve vyučování syntaxi dominovaly a především jak bylo syntaktické učivo zpracováno v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy. Uvedené determinanty považujeme za rozhodující pro pojetí výuky syntaxe v uvedeném období.

Časové vymezení práce je dáno historickými událostmi: na jedné straně rokem 1918 – vznikem samostatné Československé republiky, na druhé straně rokem 1939 – vznikem státního útvaru protektorát Čechy a Morava. Sledujeme tedy období samostatného Československa, kdy byl demokratický politický systém garantován ústavou a kdy charakteristickým znakem byla svobodná názorová pluralita ve všech oblastech.

1.1 Formulace problému

Československá meziválečná pedagogika vycházela z tradic československého pedagogického myšlení, čerpala ale i z mnohých zahraničních zdrojů. Cílem bylo, aby se škola nestala strnulým ústavem, ale aby byla stále se rozvíjející institucí. K základním myšlenkám patřilo, že škola musí reagovat na novou situaci ve společnosti a její požadavky. Některé pedagogické myšlenky i metodické postupy vyzkoušené s větším či menším úspěchem ve 20. a 30. letech 20. století byly v období let 1948–1989 zapomenuty a opuštěny. Při formulování nových úkolů školy po roce 1989 bylo možné navázat na tradici meziválečného československého pedagogického myšlení. Zkoumáním problematiky jazykového vyučování, zvláště syntaxe, chceme odhalovat příčiny současné diskuze o pojetí syntaktického vyučování.

Výzkumný problém tedy definujeme: Jaká byla charakteristika pojetí jedné ze složek obsahu učiva vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura na měšťanských školách v letech 1918–1939, a sice tematického celku syntaxe českého jazyka? S tím souvisí otázka: Je možné považovat zpracování syntaxe v učebních příručkách pro měšťanské školy za kvalitní inspirativní zdroj pro současnou didaktiku syntaxe?

1.2 Výzkumné cíle doktorské práce

Na základě objasnění kontinuity vývoje a zdrojů z minulosti a využití poznatků získaných studiem historických pramenů stanovujeme následující výzkumné cíle disertační práce:

- zjistit, které soudobé pedagogické a lingvistické přístupy měly největší vliv na jazykovou výuku na měšťanských školách;
- zjistit, jaké pojetí syntaxe prezentovaly mluvnice určené studentům na učitelských ústavech, na nichž byli vzděláváni budoucí učitelé obecných a měšťanských škol;
- zjistit, zda byla syntaktická jazyková témata zakotvena v učebních osnovách pro měšťanské školy platných v letech 1918–1939 a zda byl obsah syntaktického učiva v souladu s dobovou lingvistickou teorií;
- zjistit, jak syntaktické učivo prezentovaly metodické a didaktické příručky;
- zjistit, které tematické celky syntaktického učiva byly prezentovány v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy, jakým způsobem a kolik prostoru jim bylo věnováno.

S posledně jmenovaným cílem souvisí cíle dílčí:

- vymežit, které syntaktické termíny byly používány;
- vymežit typologii cvičení a jejich typy.

1.3 Metodologický postup

Disertační práce je zaměřena na zkoumání minulého vývoje konkrétního edukačního jevu, tedy vyučování syntaxe na měšťanských školách v letech 1918–1939. Jedná se o historicky orientovaný výzkum, v němž se sice zabýváme specifickým případem, ale hodnotíme ho v širším kontextu. Ke zkoumání vývoje popsaného vzdělávacího jevu užíváme jako výzkumnou metodu obsahovou analýzu textu. Obsahovou analýzu v této práci uskutečňujeme nekvantitativním způsobem, tedy jedná se o takovou analýzu, která „*se neopírá o explicitně vyčleněné kategorie jevů, které se zpracovávají numericky*“ (GAVORÁ, 2010, s. 142).

Metodologický postup disertační práce bude probíhat v následujících krocích (schéma upraveno dle PRŮCHA, 1995, s. 29):

(1) rekonstrukce kontextu:

- správa měšťanské školy ve společensko-politickém kontextu
- kontext pedagogický;

- kontext vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol;
- kontext lingvistický;
- kontext pojetí výuky českého jazyka na obecných a měšťanských školách;

(2) obsahová analýza pramenů:

- obsahová analýza mluvnic užívaných na učitelských ústavech určených ke vzdělávání budoucích učitelů obecných a měšťanských škol;
- obsahová analýza dobových legislativních materiálů (školských zákonů, vyhlášek, výnosů ministerstva školství a učebních osnov);
- obsahová analýza dobových vzdělávacích materiálů:
 - a) didaktických příruček nejčastěji užívaných při pedagogické přípravě studentů učitelských ústavů;
 - b) učebnic českého jazyka pro měšťanské školy.

(3) na základě kroku (1) a (2) objasnění vlastního jevu:

- identifikace didaktických postupů obvyklých při výuce syntaxe v daném období;
- metodické zpracování syntaktického učiva v dobových učebnicích.

1.4 Struktura disertační práce

K řešení zvoleného výzkumného problému vycházíme z interdisciplinárních souvislostí. Téma prochází několika vědními obory a disciplínami: obecnými dějinami, dějinami školství, dějinami pedagogiky, dějinami lingvistiky i dějinami didaktiky českého jazyka.

V teoretické části práce sledujeme: 1) společensko-politickou situaci v letech 1918–1939, její odraz ve školské správě, zvláště ve vývoji měšťanské školy, a jazykové vzdělávání studentů učitelství pro obecné a měšťanské školy. 2) stav lingvistického poznání v meziválečném období a 3) pojetí výuky mateřského jazyka na obecných a měšťanských školách

Ve výzkumné části 1) se věnujeme zpracování syntaktického učiva v mluvniciích užívaných na učitelských ústavech, 2) se zaměřujeme na vývoj učebních osnov pro

měšťanské školy v letech 1918–1939, přičemž jednak sledujeme zakotvení syntaktického učiva v legislativním rámci a jednak soulad obsahu syntaktického učiva se soudobou lingvistickou teorií, 3) se podrobněji věnujeme didakticko-metodickým postupům užívaným při výuce syntaxe, analyzujeme metodické příručky pro kandidáty učitelství a učitele, sledujeme diskuze v dobovém odborném tisku, 4) sledujeme pedagogicko-didaktické činitele ovlivňující jazykové vyučování, 5) podrobně analyzujeme učební materiály českého jazyka pro měšťanské školy. Zde se věnujeme jednotlivým učebnicím českého jazyka pro měšťanské školy, v nichž sledujeme didaktické zpracování syntaktických témat, hodnotíme práci s příklady a vzorovými větami, užitou terminologii i fixační metody (cvičení).

1.5 Shrnutí dosavadních výzkumů

Vývojem měšťanské školy se obvykle v rámci dějin školství zabývá řada odborných publikací, výběrově uveďme: V. Štverák: *Dějiny pedagogiky I. a II. díl* (1982, 1981), *Stručné dějiny pedagogiky* (1983); nověji R. Váňová, K. Rýdl, J. Valenta: *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. IV. díl, 1. svazek, (1992); Z. Veselá: *Vývoj české školy a učitelského vzdělání* (1992); J. Cach: *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, (1996); dále F. Morkes např. *Učitelé a školy v proměnách času* (1999) a *Devětkrát o českém školství* (2004), R. Váňová (2007). Řadu dílčích informací nalezneme i v odborných článcích ve sbornících, nejnověji např. Z. Tichá: *Historický význam měšťanské školy v systému vzdělávání* (2011). Množství informací poskytují však publikace primárního charakteru: J. Šafránek: *Školy české* (1918) a O. Kádner: *Vývoj a dnešní soustava školství*, II. díl (1931) a O. Chlup, J. Kubálek, J. Uher: *Pedagogická encyklopedie*, I. díl – III. díl (1938–1940).

Též problematice pedagogických reformních snah je ve starší i současné literatuře již věnována náležitá pozornost: v monografiích, např. B. Uher: *Nové školy v předválečném Československu* (1971); M. Somr: *Některé směry a snahy o reformu české školy v meziválečném období a české školství za nacistické okupace* (1984); J. Kořa, K. Rýdl: *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu* (1992); F. Singule, K. Rýdl: *Pedagogické proudy první poloviny dvacátého století* (1988); J. Uhlířová: *Problémy československé školské reformy v meziválečném období* (2004); R. Váňová: *Školská reforma v ČSR ve 30. letech* (1994) a *Československé školství ve 30. letech. Příhodovská*

reforma (1995); i ve statích v současných odborných periodících: *Učitelství noviny*, *Učitelství listy*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Rodina a škola*, *Komenský*, *Ratolest*.

Problematicke vzdělávání učitelů v historickém kontextu se věnovali již v 70. letech 20. století autoři Zdeněk Blajer a Václav Vítvar v publikaci *Problémy přípravy učitelů českého jazyka* (1972).

Také výuce českého jazyka na měšťanských školách, případně na povinných školách druhého stupně, je ve starší i současné odborné literatuře věnována relativně velká pozornost.

Za základní dílo považujeme monografii Jaroslava Jelínka *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* (1972). Publikace zahrnuje časový úsek starší, než je vymezené období naší práce, nicméně podrobně popisuje dějiny jazykového vyučování na nižších stupních školy před vznikem samostatného československého státu. Řada teorií i praktických názorů přetrvávala i po roce 1918, proto je dobrým východiskem pro studium dalšího období.

Stručnější deskripce vývoje jazykového vyučování již od doby Jana Amose Komenského do 60. let 20. století je obsažena ve sborníku Výzkumného ústavu pedagogického v Praze autorů Jaroslava Jelínka a Václava Cíchy: *Dvě studie o jazykovém vyučování* (1964).

Též Karel Svoboda v *Didaktice českého jazyka a slohu* (1977) věnuje historickému shrnutí kapitulu *Stručný přehled vyučování mateřskému jazyku od konce 19. století do přítomnosti*. Pozornost však soustřeďuje spíše na vyučování na školách středních.

Vývojové kapitoly o vyučování českému jazyku jsou zařazeny i v didaktické příručce pro učitele základních a středních škol: *Čeština a její vyučování* (1998) autorské dvojice Marie Čechová a Vlastimil Styblík, zde je uveden stručný přehled různých pojetí jazykového vyučování a jejich představitelů. Podrobněji se historickému vývoji vyučování mateřskému jazyku, zvláště vyučování slohu, věnuje Marie Čechová v publikaci *Vyučování slohu: úvod do teorie* (1985) a též v *Komunikační a slohová výchova* (1998).

Studie o vyučování slohu *Počátky vyučování slohu v české škole* (1980) a *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869* (1981) publikoval též Josef Hubáček.

Jan Průcha se ve starší studii *Jazykové vzdělání* (1978) zabývá historickým vývojem systému jazykového vzdělání, sleduje vývoj postavení předmětu český jazyk

v učebních plánech, vývoj cílů vzdělání v českém jazyce a zaměřuje se i na otázku vývoje obsahu jazykového učiva a poměru tvaroslovného a syntaktického učiva.

Důležitým zdrojem informací o jazykovém vyučování a vývoji učebnic českého jazyka jsou také statě Přemysla Hausera: *Pojetí a obsah vyučování českému jazyku na školách měšťanských a na školách druhého stupně* (In: Filologické studie I.; Sborník PedF UK, Praha, 1969) a *Poznámky k teorii učebnic českého jazyka* (In: Filologické studie II.; Sborník PedF UK, Praha, 1970).

V současnosti se otázce vývoje vyučování českého jazyka na nižších stupních školy věnuje Milan Polák: *Vývojové tendence v pojetí vyučování českého jazyka* (In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference Konstanty a proměny v českém jazyce a literatuře XX. století. Walbrzych, Ostrava, 2004); a nejnověji: *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu* (In: *Metodický portál: Články* [online], 2011).

V širokých dobových souvislostech představuje vyučování českého jazyka na středních školách v letech 1918-1989 publikace Martiny Šmejkalové *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin* (2010). Vyučování češtině na středních školách v kratším časovém období (1918–1939) se věnuje již v předcházející monografii *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939* (2005). Především kapitoly věnující se vyučování češtině na středních odborných školách přinášejí zcela nové poznatky.

Rozboru učebních textů *Pracovních učebnic jazyka českého pro měšťanské školy* autorů L. Žofkové, B. Tožičky se věnovala v publikaci *O výstavbě a stylu textu; Stylistické analýzy a interpretace* (1999) Alena Debická. Autorka se zde zabývá především stylistickou výstavbou učebního textu.

Marie Zouharová se specializuje na vyučování syntaxi na základní škole a tomuto problému věnovala i statě týkající se dějinných souvislostí, např. *Začátek syntaxe a syntaktického učiva* (In: *Začátek a konec v jazyce a literatuře*, Ústí nad Labem, 2001) nebo *Několik poznámek k historii a výuce syntaxe na škole v 80. letech* (In: *Studia Philologica* 2., Olomouc 1991).

Na téma reformní pedagogiky a osobností reformních pedagogů vznikla na řadě vysokých škol a univerzit také řada vysokoškolských kvalifikačních prací. Například osobnost pedagožky a autorky učebnic Ludmily Žofkové je zpracována v diplomové práci Kateřiny Žákové: *Ludmila Žofková: život a dílo* (Filosofická fakulta Univerzity Karlovy,

Praha, 2007, rukopis), vedoucí práce R. Váňová; osobnosti učitel a autora učebnic Josefa Müllera se věnuje diplomová práce Jitky Pavlišové: *Josef Müller – učitel českého jazyka a tvůrce učebnic* (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, 2008, rukopis), vedoucí práce M. Polák.

Tato disertační práce využívá poznatků a závěrů, které byly prezentovány již v autorčiných kvalifikačních pracích obhájených na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze: v diplomové práci *Výuka syntaxe žáků školy měšťanské v letech 1918–1953* (obhájena 2005, rukopis), vedoucí práce S. Machová, a v rigorózní práci *Výuka syntaxe na měšťanských školách v první polovině 20. století* (obhájena 2006, rukopis).

V rámci zpracování výzkumného problému byly na téma výuky syntaxe na měšťanských školách publikovány autorkou disertační práce následující články: *Historický pohled na výuku českého jazyka* (In Didaktické studie II., E. Hájková (ed.), Praha, 2005); *Zakotvení syntaktického učiva v kurikulárních materiálech pro školy měšťanské v letech 1907–1939* (In Varia XV., Bratislava – Banská Bystrice, 2008); *Syntaktická cvičení v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy v letech 1918–1939* (In Varia XVI., Bratislava, 2009); *Didakticko-metodické postupy ve vyučování skladbě na měšťanských školách v období let 1907–1939 – teoretická východiska* (In Sborník z Mezinárodní konference K diferenciaci jazykových prostředků. Ostrava, FF OU, 2007. V tisku); *140. výročí narození Josefa Müllera* (In Problematika českého jazyka, literatury a kultury očima mladých doma i ve světě, Brno 2010); *Historické edukační materiály – učebnice českého jazyka pro měšťanské školy* (v tisku). Tyto články jsou včleněny do textu disertační práce.

Přestože existuje řada publikací věnujících se vývojovému aspektu vyučování českému jazyku na nižších stupních škol, souhrnný pohled na vyučování českému jazyku na měšťanských školách v meziválečném období zahrnující i analýzu dobových učebních materiálů chybí. Též specifickou otázkou výuky syntaxe na školách měšťanských se nikdo komplexněji nezabýval. Řada jazykovědců sice po roce 1945 publikovala články na téma výuky syntaxe v různých sbornících či odborných časopisech, především v časopise *Český jazyk* (vychází od roku 1950; od roku 1957 až dodnes pod názvem *Český jazyk a literatura*). V periodikách někteří autoři publikovali statě zabývající se historickým vývojem, a to obvykle tehdy, porovnávali-li současný stav se situací ve vyučování před rokem 1948. Takový pohled nabízí například J. Jelínek ve statí *O t.zv. otázkovací metodě*

větného rozboru (In *Český jazyk*, 1956, s. 250–262). V časopise *Naše řeč* byla v centru pozornosti především jazyková výuka na středních školách (např. A. Jedlička: *O jazykové výchově, zvláště na gymnáziích*. In *Naše řeč*, 1950, online; A. Jedlička: *Česká jazykověda a otázky jazykového vyučování*. In *Naše řeč*, 1957, online).

Ucelený pohled na vývojovou problematiku výuky syntaxe v rozmezí let 1918–1939 chybí.

2 SPOLEČENSKO-POLITICKÁ SITUACE, JEJÍ ODRAZ VE SPRÁVĚ MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY A PEDAGOGICE

2.1 Úvod

V úvodní kapitole teoretické části se věnujeme společensko-politické situaci meziválečného Československa a skutečnosti, jak se promítla do školské správy. Vzhledem k tomu, že vzdělávání žáků na měšťanské škole po roce 1918 navazovalo na tradici z období Rakouska-Uherska, neopomíjíme pro poznání stavu meziválečného elementárního školství tyto historické determinanty. Stručně proto představíme vznik měšťanské školy a její vývoj do roku 1918 a následně se věnujeme situaci po roce 1918, kdy měšťanská škola, její funkce, cíle a problémy, se kterými se potýkala, byly ve středu zájmů mnoha pedagogických odborníků i samotných učitelů.

Současně je důležité poznamenat, že v této práci podrobně nesledujeme vývoj slovenské měšťanské školy a její situaci. Vývoj vzdělávání na Slovensku byl odlišný a z hlediska otázky vyučování české syntaxe nepodstatný.

V jedné z podkapitol se též stručně zabýváme problematikou reformní pedagogiky v meziválečném Československu, jejíž podstata se výrazně promítla do kurikulárních materiálů i učebních textů.

2.2 Měšťanská škola v letech 1867–1918

Měšťanská škola¹ byla zřízena tzv. „velkým říšským zákonem“ vyhlášeným 14. května 1869². Zákon byl součástí řady zákonů, které reagovaly na složitou politicko-společenskou situaci v habsburské monarchii po roce 1866, kdy říše utrpěla těžkou vojenskou, tím ovšem i politickou porážku od Pruska.³ Zákonodárci museli reagovat též na ekonomicko-výrobní změny: rozvoj techniky a technologií vyžadoval i vyšší požadavky na vzdělání pracujících. O rok později byla schválena nová ústava, pro niž se vžilo označení prosincová ústava. Byla v ní zaručena celá řada občanských práv a svobod. V souvislosti s rozvojem českého školství pak zdůrazněme právo na svobodu slova, vědeckého bádání, vzdělání v mateřském jazyce, též právo spolčovací, jímž byl umožněn vznik učitelských spolků. Všechny jazyky

¹ Název „škola měšťanská“ byl překladem německého názvu „Bürgerschule“ (ŠAFRÁNEK, 1922, s. 321).

² Zákon byl vyhlášen po schválení panovníkem Františkem Josefem I. pod názvem „Zákon říšský ze dne 14. května 1869, jímžto ustanovují se pravidla vyučování ve školách obecných“ (KOPÁČ, 1968, s. 18).

³ O rok později se se svými politickými požadavky, které byly nakonec přijaty, přihlásili nejdůrazněji Uhři. Hovoříme o rakousko-uherském vyrovnání, které však pro Čechy, kteří usilovali o podobné uspořádání, znamenalo obrovské zklamání.

v říši jako jazyky vyučovací byly uznány za rovnocenné již zákonem z 18. 1. 1866. V něm bylo též uzákoněno, že vyučovacím jazykem bude mateřský jazyk (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 7). Pro Čechy tak nastala dvojitá situace: na jedné straně došlo k výraznému politickému uvolnění, na straně druhé však rakousko-uherské vyrovnání znamenalo značný neúspěch české politické scény. Obojí se nakonec promítlo do situace ve školství.

V zákoně bylo zakotveno, že věda a vyučování je svobodné; hlavní dozor nad školami náležel státu, již nikoli církvi; hlavní jazyky v zemi si byly rovny; byly zřízeny zemské, okresní a místní školní rady a v neposlední řadě učitelé obecných a měšťanských škol byli vzděláváni na nově založených čtyřletých nekoedukovaných učitelských ústavech (ŠTVERÁK, 1981, s. 123). Zvýšení vzdělanostní úrovně bylo zajištěno jednak prodloužením povinné školní docházky na osm let (v některých zemích říše se to však z ekonomických důvodů nepodařilo, např. na Slovensku), jednak postupným budováním sítě škol, včetně měšťanských.

„Měšťanská škola“ vznikla původně pouze jen jako varianta „školy obecné“ – oba dva typy škol byly z hlediska obsahu a cíle vyučování totožné, lišily se pouze v označení: „obyčejné obecné školy“ vznikaly na venkově, „měšťanské obecné školy“ ve městech.⁴ Oba typy škol byly osmiletými školami. Eventuelně ovšem mohl žák po absolvování pěti let školní docházky na obecné škole přestoupit na školu měšťanskou, kde dokončil zbývající tři roky školní docházky (ŠTVERÁK, 1981, s. 123, VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 11). Délka měšťanských škol byla ponechána na zřizovateli.

Zpočátku byla docházka na měšťanských školách nepovinná a žactvo představovalo jakýsi výběr. Teprve postupem času, kdy se naplnilo ustanovení zákona o povinné docházce pro všechny děti, došlo k značnému nárůstu počtu žáků (KOPÁČ, 1968, s. 26).

Dlouho také nebylo zcela jednoznačné, jaký má být vlastně profil absolventa měšťanské školy. Střetávaly se tu dva směry: „*proud výhradně teoretický*“, který chtěl vidět v žácích „*studenty*“, a proud výhradně „*praktický, který jim vytýkal nedostatek odbornictví a nadbytek teorie*“. (MRAZÍK, 1898, s. 345–346). Teprve postupně se měšťanské školy od obyčejných obecných škol odlišovaly vyššími požadavky. Škola

⁴ Pro zjednodušení nadále užíváme terminologii: obecná škola, měšťanská škola.

měšťanská poskytovala po celou dobu své existence relativně ukončené praktické vzdělání, děti z ní odcházely přímo do praxe.

Úplně nový základ dala měšťanským školám školská novela z roku 1883, která však v mnoha ohledech znamenala krok zpět (např. v možnosti úlev ve školní docházce či ve větším církevním dozoru nad školami)⁵. Touto rakousko-uherskou novelou zákona z roku 1869 byla měšťanská škola chápána ne již jako pouhá varianta obecné školy, ale jako vyšší škola, která měla za úkol připravovat žáky jednak pro průmysl a zemědělství, jednak pro studium na učitelských ústavech a na odborných školách (např. průmyslových školách, obchodních akademiích, kreslířských školách atp.), které nepožadovaly výhradní přípravu ze střední školy gymnaziálního typu. Měšťanské školy byly tedy osamostatněny, měly jen tři ročníky (CHLUP–KUBÁLEK–UHER, 1939, s. 285).

České měšťanské školy provázela v období do roku 1918 celá řada problémů. V období let 1900–1914 se dá dokonce hovořit o jejich stagnaci; školní třídy byly přeplněny, nové školy vznikaly velmi pomalu, jejich význam klesal, ve městech, v nichž existovaly střední školy gymnaziálního typu, se staly školami hlavně pro nemajetné a slabé žáky (KOPÁČ, 1968, s. 76n., VESELÁ, 1992, s. 54). První světová válka negativně ovlivnila celé školství: došlo k redukci školních tříd, některé školy byly zavřeny, učitelů byl nedostatek. Navíc bylo od škol požadováno, aby přispívaly k rakouskému válečnému úsilí, aby výchově dominovala loajálnost vůči habsburské dynastii a monarchii (VESELÁ, 1992, s. 69).

Přes všechny uvedené problémy znamenalo období 2. poloviny 19. století pro český národ obrovský technický, hospodářský a kulturní rozmach (BĚLINA a kol., 1993, s. 132) a české země patřily k oblastem s nejvyšší gramotností.

2.3 Měšťanská škola v samostatném Československu

Samostatný československý stát ihned po svém vyhlášení 28. října 1918 přejal všechny dosavadní rakousko-uherské zákony. Tímto opatřením se podařilo v podstatě bez problémů překlenout počáteční období nové republiky (ČAPKA, 1999, s. 620). Byl tedy převzat i fungující školský systém a v platnosti zůstal velký říšský školský zákon (tzv. květnový) z roku 1869, včetně novely z roku 1883.

⁵ Novela vyhlášena jako zákon z 2. května 1883, č. 53 říšského zákoníku, kterým se mění některá ustanovení zákona ze 14. května 1869 (KOPÁČ, 1968, s. 41).

Pro oblast školství byl důležitý zákon č. 292/1920Sb., který stanovil, že správa školství náleží státu a ten ji vykonává prostřednictvím ministerstva školství a národní osvěty – MŠANO. Ministerstvo bylo nejvyšším úřadem v systému regionálního školství a dohledu nad ním (MORKES, 2002, s. 24), převzalo tedy působnosti dosavadní zemské školní rady.

Podtrhněme skutečnost, že stávající školský systém zůstal po celé sledované období v podstatě nezměněn, přestože učitelé očekávali s nadšením změny a reformy, které by vedly ke vzniku „*bytošně národní české školy – když byl učiněn konec vídeňskému centralismu a germanizaci*“ (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 124). Pouze k dílčím legislativním úpravám došlo tzv. malým školským zákonem z roku 1922, který znamenal pro učitelstvo značné zklamání. Význam tohoto zákona byl zejména sjednocující, neboť jeho ustanovení se vztahovala na všechny školy v republice (VESELÁ, 1992, s. 76; VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 125n.). Pozitivem bylo jistě uzákonění osmileté školní docházky na celém území Československé republiky (na Slovensku byla do té doby pouze šestiletá). Učitelé měšťanských škol byli mimo jiné zklamáni proto, že nebyla zavedena měšťanská škola čtyřletá. Nedořešená délka měšťanské školy byla palčivým problémem jednak z nepřítomnosti povinného jakéhosi překlenovacího ročníku, který by umožňoval žákovi bez problémů pokračovat ve studiu např. na učitelském ústavu, na nějž byli přijímáni žáci nejméně patnáctiletí, jednak z obavy, že v podstatě stejný objem učiva musí učitel měšťanské školy zvládnout pouze během tří ročníků, a tudíž výuka bude méně kvalitní než v porovnání s nižšími ročníky gymnázií.

V soudobém odborném tisku se psalo o ohrožení, o úpadku měšťanské školy – za všechny příspěvky jako příklad uveďme samostatnou přílohu časopisu Škola měšťanská (dále jen ŠM) „*Existence školy měšťanské ohrožena. Epištoly česko-slovenskému lidu.*“ (ŠM, 1922, roč. 24).

Ve školství, na němž se naplňovala povinná školní docházka, tedy existovaly nadále dva, resp. tři typy škol: obecná škola, měšťanská škola a první tři ročníky (tj. prima, sekunda, tercie) středních škol gymnaziálního typu: gymnázia, reálná gymnázia, reformní reálná gymnázia a reálky.

Všichni žáci povinně absolvovali pět ročníků obecné školy, v jedenácti letech pak měli tyto možnosti k absolvování povinné školní docházky: jednak mohli dále setrvat na obecné škole (tj. obecná škola byla v takovém případě osmiletá), jednak pokračovali na tříleté měšťanské škole, při nichž byl někde zřizován ještě čtvrtý ročník, tzv. jednoroční učební kurz (JUK), s dobrovolnou docházkou (v této podobě vznikaly již od nařízení

z roku 1903⁶), a jednak po úspěšném složení přijímací zkoušky mohli studovat střední školu gymnaziálního typu (tj. povinnou školní docházku splnili absolvováním prvních třech ročníků: primy, sekundy a tercie).

Jednoroční učební kurzy byly určeny pro žáky, kteří „*s prospěchem vyšli z III. ročníku měšťanské školy*“ (ŠM, 1922, s. 4), aby jednak pomohly žáků překlenout již zmíněnou roční „mezeru“ ve školském systému – často totiž žáci dobrovolně opakovali třetí ročník měšťanské školy (ČERNÝ, 1934, s. 3) a jednak aby jim usnadnily přestup na odborné školy, příp. do praktického života. Proto zde měly být prohloubeny vědomosti a dovednosti ze školy měšťanské.⁷ JUK představoval nepovinný ročník měšťanské školy, a nelze k němu tudíž adekvátně přiřadit žádný z ročníků současného školského systému.

Absolventi měšťanské školy odcházeli po tříleté, resp. čtyřleté docházce (absolvování JUKu) buď rovnou do zaměstnání – tzv. do „*praktického života: do továren, do dílen, do polních hospodářství atd.*“ (KOMÁREK, 1939, s. 102), nebo dále pokračovali ve studiu na odborných školách a na učitelských ústavech, pak se z nich stali „*kvalifikovaní zaměstnanci rozličných podniků a institucí státních, veřejných i soukromých*“ (KOMÁREK, 1939, s. 102–103). Přestup z měšťanské školy do vyšších ročníků středních škol gymnaziálního typu (tj. od ročníku kvarty) byl možným, ale ne běžným postupem. Žáci museli složit rozdílové zkoušky ze všech předmětů, což bylo předmětem kritiky: doporučovalo se zkoušet jen z předmětů, které nebyly na měšťanské škole vyučovány (ŠM, 1922, s. 5). K významné úlevě došlo až v roce 1930, kdy žák přestupující na střední školu vykonával zkoušku jen z vyučovacího jazyka a zkoušku tzv. „*diferenční*“, např. z němčiny nebo latiny (KOMÁREK, 1939, s. 84).⁸

Při shrnující charakteristice funkcí a cílů měšťanské školy využijeme srovnání s nižšími stupni školy střední: měšťanská škola byla určena pro všechny „*normálně nadané*“ (ŠM, 1923, 619–626) žáky. Prohlubovala a rozšiřovala vzdělání, jehož se jim dostalo na obecné škole. Absolventem měl být dospívající „*tělesně i duševně zdatný, tvořivý, naplněný úctou k práci duševní i tělesné*“ (tamtéž) připravený pro praktický život i vyšší vzdělání. Střední škola naopak vychovávala žáky zvláště nadané, poskytovala jim

⁶ Nařízení ministra školství z 26. 6. 1903.

⁷ Počet jednoročních kurzů během první republiky stoupal, např. v roce 1928 existovalo ve všech zemích Československa 696 jednoročních učebních kurzů, v roce 1937 již 1 444 (KOMÁREK, 1939, s. 83).

⁸ Opačný přestup byl nesrovnatelně jednodušší, pro měšťanskou školu dá se říci nevýhodný: z nižších ročníků střední školy šlo na měšťanskou přejít bez jakékoli zkoušky a to ani z předmětů, které nebyly na SŠ vyučovány (měřičství, rýsování apod.) (KOMÁREK, 1939, s. 84).

vzdělání založené na vědeckém poznání a myšlení. Pěstovala jejich mravní cítění i vůli, pečovala o jejich tělesný rozvoj. Cílem střední školy byl člověk obecně vzdělaný a „*po dalším vzdělání toužící*“ (tamtéž), samostatně a přesně myslící a schopný dál studovat na vysoké škole. Uvědomíme-li si tento odlišný základ obou škol, pochopíme, proč ideje směřující k vytvoření společného základu, tzv. „jednotné školy“ (podrobněji dále), neměly šanci na úspěch.

Z hlediska kvantitativního počet měšťanských škol v celém Československu rychle rostl, ačkoli mezi jednotlivými zeměmi ČSR existovaly značné rozdíly. Slovenské školství muselo být totiž prakticky budováno téměř od začátku, rychle rostl především počet obecných škol, méně pak byly zřizovány i školy měšťanské. Podle zjištění Růženy Váňové byla před rokem 1918 převážná většina měšťanských škol v Čechách a na Slovensku, v Podkarpatské Rusi existovaly spíše výjimečně (VÁŇOVÁ, 1998, s. 60). Kvantitativní růst všech typů škol je základním znakem prvních let československého školství.

Oficiální statistika, která vypovídá o velkém nárůstu počtu měšťanských škol během prvních let samostatného československého státu, byla zveřejněna v periodiku Škola měšťanská v roce 1922. Měšťanské školy byly veřejného, nebo soukromého charakteru (většina soukromých škol byla klášterních). Zřizovány byly buď pouze dívčí, nebo chlapecké, nebo i koedukované. V Čechách existovalo k 1. březnu 1922 1 012 měšťanských škol, na Slovensku bylo číslo mnohem menší – pouze 79 škol. Během jednoho roku (1921–1922) přibýlo v Čechách a na Moravě 111 měšťanek (zpráva hovoří o 12% přírůstku), počet škol na Slovensku se nezměnil. K 1. březnu 1922 navštěvovalo měšťanské školy v ČSR 118 975 žáků, z toho 63 048 chlapců a 55 927 dívek. Autoři zprávy uvádějí, že důvodem nižšího počtu dívek je skutečnost, že „*patrně u nás na venkově ještě neproniklo přesvědčení, že dívky potřebují pro život stejné vzdělání jako chlapci.*“ (ŠM, 1922, s. 245n.).

Jak je z uvedené zprávy patrné, zájem o studium na měšťanských školách se stále zvyšoval. Na druhou stranu je ale třeba poznamenat, že zatímco za Rakouska-Uherska bylo složité získat povolení ke vzniku nové školy, ve 20. letech „*se školy povolovaly šmahem – bez ohledu na materiální zajištění, dokonce i bez ohledu na to, je-li k dispozici školní budova.*“ (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 127). Dnešní závěry podporují i informace z uvedené zprávy o nedostatečné kapacitě školních budov, školních tříd i nedostatku kvalifikovaných pedagogů⁹, tedy i o problémech, které souvisely s kvantitativním nárůstem škol.

Shrňme tedy, že během období tzv. první republiky československé se počet měšťanských škol v Čechách téměř zdvojnásobil, např. v roce 1928 je navštěvovalo 52 % žáků, v rámci celého Československa pak 34 % (SKALKOVÁ, 2007, s. 45). Pevnější většina ostatních dětí navštěvovala vyšší ročníky obecné školy (v témže roce v Čechách 42 %, v Československu 58 %), které, ve srovnání s měšťanskou školou,

⁹ O učitelské kvalifikace viz kapitola 5.3

měly výrazně nižší úroveň (SKALKOVÁ, 2007, s. 45; VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 78). Nižší ročníky středních škol gymnaziálního typu zůstaly po celé sledované období školami výběrovými určenými pouze pro úzký okruh žáků, různé typy gymnázií navštěvovalo v roce 1928 v celém Československu jen 5 % žáků (SKALKOVÁ, 2007, s. 45). To byl i jeden z důvodů snahy o sblížení školy měšťanské s nižšími ročníky středních škol gymnaziálního typu, o níž se zmíníme v následující kapitole 2.3.1.

Na závěr ještě zmíníme změnu v označování měšťanské školy v legislativních materiálech po roce 1918: zavádělo se nové označení – škola občanská.

Pro období bezprostředně po vzniku samostatného československého státu jsou tendence používat nová označení stávajících institucí, a odpoutat se tak alespoň vnějškově od starého rakousko-uherského systému, charakteristické (například změny názvu ministerstva školství: „ministerstvo kultu a vyučování“ před rokem 1918 na „ministerstvo školství a národní osvěty“ po roce 1918). Proto se v legislativních dokumentech týkajících se školské správy objevuje označení občanská škola. Důvody nového pojmenování byly již na začátku 30. let komentovány: „*patrně jen z příčin politických (název měšťanská škola má přichut buržoasní) a snad i proto, že školy tohoto druhu jsou již také po vesnicích, takže starý název mohl by se zdát příliš úzký.*“ (KÁDNER, 1931, s. 45).

Dokonce se objevovaly i názvy „*obecné školy občanské nebo měšťanské školy občanské*“ (KÁDNER, 1931, s. 45), což bylo samozřejmě nepřehledné.

Nová označení nebyla veřejností přijata. Proti změnám názvu se v periodiku *Škola měšťanská* vyjádřil například K. J. Topinka již v roce 1919. Nesouhlasil s uváděným formálním důvodem, že označení „měšťanská škola“ již neodpovídá lokaci těchto škol (protože byly rozšířeny nejen ve městech, ale i na venkově), a upozorňoval na to, že ani názvy „gymnázium“ a „univerzita“ již neodpovídají svému původnímu významu. Název občanská škola je podle něho „*nonsens*“, neboť občanem je každý člověk bez ohledu na to, jakou školu navštěvoval, dokonce i člověk negramotný (TOPINKA, 1919, s. 202).

Zajímavé je zmínit i přístup lingvistů: redakce Naší řeči odmítla zavádění nového pojmenování, jednak proto, že jde o prostý překlad z němčiny, jednak proto, že „*název občanská škola nepovídá o té škole nic*“. Příkladně se k užívání stávajícího názvu škola měšťanská, protože je to název vžitý, historický a každý ví, jaký druh školy se jím míní (NŘ, 1922, online).

Změna názvu vyvolala živou diskuzi, ještě v roce 1926 se objevovaly hlasy, které brojily proti nově zaváděnému názvu: „*Učitelstvo cítí využívání názvu škola občanská jako projev nevážnosti k instituci školské, která padesát let pod jménem škola měšťanská dobře plnila svůj úkol.*“ (ŠM, 1926, s. 112).

Z dobových pramenů (ŠAFRÁNEK, 1922, online) usuzujeme, že lidově se běžně užívalo pojmenování měšťanka, které vzniklo univerbizací. Zajímavé je, že substantivum bylo v různých lokalitách užíváno s jinou slovesnou vazbou: „*dítě chodí na měšťanku – dítě chodí do měšťanky*“ nebo „*dítě se učí na měšťance – dítě se učí v měšťance*“. (ŠAFRÁNEK, 1922, online). I tento úzus podporoval stávající název, neboť „*mezi lidem*

se nikdy neujme chodí do občanky“ (tamtéž). Odborná ani laická veřejnost tedy tento název nepřijala a ministerstvo od něj na konci 20. let nakonec ustoupilo.

2.4 Reformní pedagogika a úsilí o školskou reformu

Vzhledem k tomu, že problematice reformních snah je ve starší i současné literatuře již věnována náležitá pozornost (viz kapitola 1.5), zmíníme pouze základní východiska, stručně nastíníme situaci s ohledem na měšťanskou školu.

O tom, že otázkou reformy školství, školy, vyučovacích metod a vzdělávacích materiálů se učitelé ve 20. a 30. letech 20. století intenzivně zabývali, svědčí nejen uvedená sekundární literatura, ale i hojně články v soudobých periodikách, které právem můžeme považovat za důležitý primární pramen poznání situace. Jedná se především o olomoucký časopis *Tvořivá škola* s podtitulem *Měsíčník věnovaný otázkám praxe školy činné*, brněnský časopis *Nové školy*, přílohu časopisu *Český učitel Školské reformy*, periodikum *Měšťanská škola*, *Věstník pedagogický* i konzervativnější časopis *Pedagogické rozhledy*.

Období reformní pedagogiky vymezujeme ve shodě se současným vědeckým výzkumem (RÝDL, 1992, s. 15) lety 1880–1939. Pozornost však věnujeme především údobí dvacátých a třicátých let 20. století navazující na etapu první (1880–1918), jejímž „převažujícím momentem bylo pronikání pedagogického liberalismu a vymanění se z provinciálnosti českého myšlení“ (RÝDL, 1992, s. 18). Je tedy zřejmé, že reformní pedagogika v meziválečném Československu nebyla novum, ale naopak kontinuálně navazovala na tradici starší.

Nejpodstatnějším filozofickým východiskem, jehož kořeny nacházíme již v 19. století a který sjednocoval všechny nové reformní pedagogické směry a pokusy, byla kritika tzv. „staré školy“ (UHER, 1971, s. 14). Pojem „staré školy“ je spojen s osobností německého filozofa, psychologa a pedagoga Johanna Friedricha Herbart (1776–1841), ale především s tzv. „herbartismem“. J. F. Herbart přisoudil ve vzdělávání významné místo rozumovému vzdělávání a jako cíl výchovy si vytyčil „charakterní osobnost“, tedy člověka „schopného sebezvoje – volbou dobrého a odmítáním zlého“ (VÁŇOVÁ, 1998a, s. 37). Jeho systém znamenal ve své době nesmírný pokrok (UHER, 1971, s. 11), jako problematický tak můžeme označit spíše zmíněný „herbartismus“, který byl dílem Herbartových žáků. Ti vytvořili pevný a promyšlený rámec pedagogické práce, přesný systém předpisů a dogmat pro vyučování a výchovnou praxi (tamtéž). V praxi se herbartismus projevoval značným množstvím učiva (v kurikulárních i vzdělávacích

materiálech), v metodách pamětného osvojování poznatků, v přísné kázni spojené s příkazy a zákazy, ve vyučování podle přesně stanovených pravidel (VÁŇOVÁ, 1998a, s. 39), a tak můžeme říci, že „*system herbartovské pedagogiky bere učiteli tvořivost a žákům možnost aktivity*“ (UHER, 1971, s. 11). Ačkoli lze v tomto směru spatřovat mnohá negativa, připustíme jako pozitivum fakt, že vědeckost a systematičnost umožnily, že i průměrný učitel dosáhl dobrých výsledků, i skutečnost, že se jednalo o jakousi syntézu potřeb dítěte a společnosti (UHER, 1971, s. 11 a 13).

Jako další z příčin reformních snah je uváděna snaha reflektovat ve vzdělávacím systému rozvoj světové kultury a ekonomiky, včetně nových společensko-ekonomických vztahů (VÁŇOVÁ, 2001, s. 80). Vychovat z dítěte člověka mravného, pracovitého a poslušného se proto ukazovalo jako cíl již nedostačující. Naopak, na žáky byly kladeny nové požadavky: podnikavost, aktivita, iniciativa, kreativita (VÁŇOVÁ, 1998a, s. 39). Žák jako osobnost se dostal do centra pozornosti, což souvisí také se zásadním obratem ve výchově – tzv. pedocentrismem (tamtéž, s. 40).

Ve školní praxi se tato změna projevila prosazením požadavku individualizace a diferenciacie, tedy přizpůsobením vzdělávacího programu přímo konkrétnímu žákovi. „*Hromadné vyučování, kdy se všichni učili stejně v zásadě bez ohledu na různost psychologických struktur, mělo být nahrazeno vyučováním, kde se bude každý učit jinak – právě s ohledem na svá specifika*“ (tamtéž, s. 40). Ve srovnání se současnými platnými kurikulárními materiály (RVP ZV, 2005) tak můžeme pozorovat celou řadu shodných idejí. I dnes je vyžadováno, aby vzdělávání na 1. i 2. stupni základní školy probíhalo v podnětném a tvůrčím školním prostředí, které „*stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělání*“ (RVP ZV, 2005, s. 12). Požaduje se, aby přátelská a vstřícná atmosféra poskytovala prostor a čas k aktivnímu učení, hodnocení musí probíhat na posuzování individuálních změn žáka. Zdůrazněme proto, že ideje reformní pedagogiky jsou nadčasové, a platné i v současnosti.

V souvislosti s československou reformou 20. a 30. let 20. století nelze opominout i návaznost na starší domácí tradici (J. A. Komenský) a také nově vzniklou politickou situaci (vznik ČSR), kdy příčinu rozvoje reformních myšlenek spatřujeme i v uplatňování

demokratických idejí nově vzniklého samostatného státu a ve snaze vyřešit vztah školy a církve (VÁŇOVÁ, 2011, s. 81).

Pro reformní aktivity v oblasti elementárního školství 20. let 20. století jsou charakteristické spíše individuální pokusy nadšených učitelů, případně učitelů organizovaných v různých sdruženích¹⁰. Tito učitelé zakládali tzv. „pokusné školy“, které měly prověřovat ideje reformní pedagogiky. Přestože tyto školy, vedené silnými osobnostmi, brzy postupně zanikly, můžeme jejich úlohu hodnotit kladně. Jednak měly v centru pozornosti zájmy dítěte a jednak „*prokázaly omezenou platnost některých zásad reformní pedagogiky*“ (VÁŇOVÁ, 1998b, s. 62; též RÝDL 1992, s. 40). Je třeba konstatovat, že tyto školy měly malou šanci i kvůli minimální podpoře ze strany státu. K žádné větší změně ve školském systému a škole jako takové v prvním desetiletí samostatného Československa nedošlo a v podstatě přežívala podoba předválečné struktury rakouského školství (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 131).

Ve 30. letech 20. století se reformní hnutí projevilo naplno. Řešením pedagogických otázek se zabývaly dva okruhy československých pedagogů: tzv. „*pražské křídlo*“ (RÝDL, 1992, s. 41) v čele s Václavem Příhodou¹¹ prosazovalo zkušenosti ze zahraničí (především americké pojetí školní práce založené na psychologii behaviorismu) a tzv. „*brněnské křídlo*“ (RÝDL, 1992, s. 41) vedené Otakarem Chlupem¹² a Janem Uhrem¹³ čerpalo více z domácích tradic a evropských idejí. Tito učenci stáli v čele brněnské společnosti Nové školy, jež byla hlavním oponentem příhodovské reformy (UHER, 1971).

Obě skupiny existovaly oficiálně (jmenovány MŠANO): skupina pod vedením V. Příhody, tzv. Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických v Praze, a skupina vedená J. Uhrem, Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 35). Obě skupiny přistoupily ke zpracování školské reformy odlišně, ačkoli cíl měly společný: reformu československého školství (tamtéž).

Václav Příhoda svými názory přinesl nový impulz do stagnujícího učitelského a školského prostředí (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 132). V roce 1928 vystoupil

¹⁰ Československá obec učitelská, Svaz socialistického učitelstva, Svaz českého učitelstva, učitelé kolem Školy vysokých studií pedagogických (VÁŇOVÁ, 2011, s. 81).

¹¹ viz příloha

¹² viz příloha

¹³ viz příloha

se svou koncepcí „jednotné školy“¹⁴ (podrobněji viz např. VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 133–134; VÁŇOVÁ, 1998, s. 62; VESELÁ, 1977, s. 16). I když nešlo o návrh zcela původní, požadavky na jednotnou školu se objevovaly již v posledních dvaceti letech 19. století a myšlenku jednotné školy podporovali nejen někteří demokraticky smýšlející učitelé a politici – např. Vojtěch Beneš¹⁵ (UN 1922/23, s. 99–100), ale vyhovovala i levicově smýšlejícímu učitelstvu: „*Socialista bude vítati takovou reformu, která staré výsady vzdělání odstraňuje a umožňuje socializaci vzdělání (...)*“ (LŠK., UN, 1922/23, s. 197), šlo o propracovaný plán reorganizace stávajícího školského systému.

Podstatou jeho reformy bylo především zaměření se na školský systém. Výsledkem práce Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických v Praze byl *Organizační a učební plán reformních škol*, který vyšel tiskem v roce 1930 nákladem Školy vysokých studií pedagogických v Praze (přetištěno In UHLÍŘOVÁ, 2004a, s. 26–95).

Plán navrhoval vytvořit školu o třech stupních – I. stupeň měl být tvořen stávající obecnou školou (pro děti od 6 do 11 let), II. stupeň (nazvaný „komenium“) měl vzniknout modifikací stávající školy měšťanské a nižších stupňů škol středních (měl nahradit uvedené školy a vyšší ročníky venkovských osmiletých obecných škol) a byl by určen pro chlapce a dívky od 11 do 14 let a povinný III. stupeň, pro mládež od 14 do 18 let, měl vzniknout sjednocením vyšších ročníků stávajících středních škol (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 48–53; UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 26–95; VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 136–137; VÁŇOVÁ, 2011, s. 82; VESELÁ, 1992, s. 85). Školy II. stupně měly poskytnout žákům „*základní všeobecné vědomosti nezbytné pro život, měly naučit žáka logicky myslet a třídit jevy přírodní a společenské*“ (VESELÁ, 1992, s. 85) a zároveň měly žákům nabídnout dostatek volitelných předmětů, čímž byla zajištěna diferenciací žáků podle stupně nadání. Žák tak mohl získat vzdělání, které by odpovídalo jeho schopnostem, potřebám a zájmům.

Ve školním roce 1929/30 byla podle vzoru jednotné školy II. stupně zřízena *Pokusná diferencovaná škola měšťanská* ve třech školách v Praze, další pak vznikaly na jiných místech republiky (např. Zlín, Humpolec). Tyto školy (oficiálně měly statut měšťanských škol) měly ověřit ideu jednotné školy podle Příhodova plánu. Byly to první školy, které v sobě integrovaly studijní i praktickou výchovu. V učebním plánu byl dostatečný počet hodin pro cizí jazyky i matematiku. Jazyk vyučovací měl čtyřhodinovou týdenní dotaci, stejně jako na běžných měšťanských školách. (RÝDL, 1992, s. 42; KRÁLÍKOVÁ–NEČESANÝ–SPĚVÁČEK, 1977, s. 52, s. 132).

¹⁴ Označení „jednotná škola“ z konce 20. let 20. století nelze ztotožňovat s termínem „jednotná škola“, která byla ustavena školským zákonem č. 95/1948 Sb., vyhlášeným 21. dubna 1948 (VMŠO, 1948, s. 184–198). „Jednotná škola“ po roce 1948 byla jednotná obsahem učiva ne příliš vysokého stupně, takže pro mnohé žáky nebyla dostatečně podnětným prostředím pro jejich rozvoj (VÁŇOVÁ, 1995, s. 5).

¹⁵ viz příloha

Příhodova vnější školská koncepce (tedy vytvoření tříступňové školské soustavy) však nebyla nikdy zcela realizována, ačkoli se pro ni podařilo získat řadu učitelů – o čemž svědčí nejen vznik mnoha pokusných škol ve 30. letech, příspěvky v dobovém tisku, ale i současné pedagogické výzkumy (např. RÝDL, 1992).

Na druhou stranu mnozí učitelé projevovali obavy, že se reformní směr v československém školství příliš vymyká české pedagogické tradici. Proto se řada učitelů přikláněla k návrhu komise druhé, vedené Janem Uhrem. Ten usiloval o takovou úpravu školy, kterou bychom dospěli „*k vlastní škole, jež souzní s realitou našich národních i demokratických potřeb*“ (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 69). Uher vytýkal Příhodově reformě, že postrádá filosofické základy, že se týká především obsahu učení a jeho metodické stránky, že škola je příliš mechanizována a v podstatě přizpůsobena „*průmyslovému závodu*“ (tamtéž, s. 71). A naopak svou reformu stavěl na filozofickém základě humanity (odkazuje na Masarykovo pojetí člověka), ideálu demokracie, ale i na náboženských prvcích v našem historickém vývoji (tamtéž, s. 71).

Ideály humanity a demokracie prostupují celým návrhem Reformního sboru pro národní školství ve Velké Praze (přetištěno In UHLÍŘOVÁ, 2004a, s. 5–15). Cílem školství je podle Uhra tedy zajištění „*harmonického vývoje celé osobnosti žáka*“ (tamtéž, s. 5), žák musí tedy dostat příležitost naučit se svobodně projevat (v oblasti rozumové, citové i volní) a tyto projevy jsou jednak východiskem další výchovné práce, jednak i měřítkem dosažených výsledků (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 41).

Povinná školní docházka měla být realizována ve třech stupních: I. stupeň (1. – 2. školní rok), jenž měl navazovat na rodinnou výchovu a mateřskou školu; II. stupeň (3. – 5. školní rok), v němž východisko školní práce měly tvořit obsahové celky, rozčleněné na jednotlivé předměty; a III. stupeň (6. – 9. školní rok) realizovaný školou měšťanskou, která měla poskytnout obecné ucelené vzdělání žákům vstupujícím do praxe nebo do odborných škol (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 43).

Jak je z uvedeného stručného nástinu velmi složité problematiky patrné, otázka reformy československého školství byla ve 30. letech 20. století velmi ožehavým tématem. Bohužel „*celé období reformního hnutí je charakteristické nedostatkem vzájemné důvěry a respektu*“ (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 103). Rozpory obou stran byly natolik nesmiřitelné, že po celé sledované období nebylo možné dospět ke kompromisu. Pozitivním důsledkem byla jistě skutečnost, že učitelstvo i veřejnost projevovaly o školské a pedagogické problémy značný zájem.

Důvodem nedokončení československé školské reformy byly nejen vzájemné polemiky mezi pedagogickými odborníky, ale i stavovské rozdíly mezi československým učitelstvem. Neboť proti sloučení měšťanské školy s nižšími ročníky školy střední se postavili i středoškolské profesory. Ti zdůrazňovali odlišný základ měšťanských a středních škol a rozdílný profil absolventa (příprava pro praktická povolání versus příprava pro další studium), neboť bezpochyby se jim jednalo o zachování střední školy jako školy elitní a výběrové. A jistě v tom byl i zájem osobní: odlišný způsob vzdělávání učitelů měšťanských škol a středoškolských profesorů i odlišný sociální statut těchto profesí (podrobněji viz kapitola 5). S tím souvisel i fakt, že profesor, aprobovaný i pro vyšší střední školy, by nechtěl učit na škole nižšího stupně, „*zvláště za nižší plat, jenž neodpovídá jeho studiu*“ (VČP, 1923, s. 174).

2.5 Dílčí závěr

Měšťanská škola v období první republiky navazovala na tradici měšťanské školy rakousko-uherské. V období 1918–1939 lze vysledovat řadu pozitivních skutečností, které pomohly k rozvoji českého elementárního školství. Především byla unifikována a prodloužena povinná školní docházka, došlo také k velikému kvantitativnímu růstu obecných a měšťanských škol, a to ve všech zemích Československa. Měšťanské školy byly nadále chápány jako školy, které mají poskytnout žákům vyšší a ucelenější vzdělání než škola obecná a připravit je pro praktická povolání. Na druhou stranu se měšťanská škola potýkala s celou řadou problémů: školy nebyly materiálně vybaveny, třídy přeplněny, nebyla vyřešena otázka vysokoškolského vzdělávání učitelů měšťanských škol, učitelské platy, stále byl pocíťován nedostatek kvalifikovaných učitelů (o tom podrobněji dále) apod. Chyběl základní školský zákon, který by reflektoval úsilí o školskou reformu, již se zabývala učitelská veřejnost od konce 20. let 20. století. Reformní snahy nadšených učitelů přes všechny nepříznivé podmínky přinesly do škol nové metody práce a pracovní postupy, jež je potřeba ocenit i v dnešní době.

Důvodů, proč nemohla být realizována myšlenka jednotné školy, je více. Jednak zde existovaly velké kulturní, společenské, ekonomické rozdíly v jednotlivých zemích Československa (na Slovensku a Podkarpatské Rusi se školství v podstatě teprve budovalo); dále měšťanská škola byla školou povinnou, nikoli výběrovou (na rozdíl od střední), takže musela přijmout všechny děti ze svého obvodu, pokud splnily zákonné

podmínky; měšťanská škola měla pouze tři třídy (JUK byl nepovinný) a SŠ měla čtyři třídy a v poslední řadě byla stále rozdílná příprava učitelů jednotlivých stupňů.

Měšťanská škola poskytovala vyšší vzdělání širokým kruhům populace. Význam měšťanské školy byl v tomto ohledu veliký a snahy o její transformaci, která by umožnila žákům v průběhu studia se rozhodnout, zda odejdou do praktických povolání, nebo budou pokračovat ve studiu na vyšším stupni střední školy, potažmo na škole vysoké, resp. univerzitě, byly jistě oprávněné. Reorganizace měšťanské školy se ve 20. a 30. letech 20. století v podstatě nezdařila a i následující historické události zcela zmařily jakékoli snahy o její reformu. Politicko-společenské okolnosti vzniku tzv. jednotné školy po roce 1948 byly již zcela jiné, pro naše zkoumání nepodstatné.

Jak již bylo řečeno, měšťanské školy byly určeny pro majoritní část žakovské populace (především v Čechách byly dominantní), z hlediska zkoumání výuky českého jazyka se tak naskýtá příležitost předpokládat, že to, jaké poznatky si žáci osvojili během studia na měšťanské škole, vypovídá o tom, co velká část populace věděla o jazyce.

3 UČITEL MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY

3.1 Úvod

Problematika vzdělávání učitelů obecných, měšťanských i středních škol je v soudobé odborné literatuře již náležitě zpracována. Otázka vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol byla totiž palčivým problémem, na který poukazovali sami učitelé již v období meziválečného Československa. Téma bylo a je zpracováváno i odborníky později (např. CACH, J. 1968; BLAJER–VITVAR 1972; KOŤA–VÁŇOVÁ, 1994; KREJČÍ, 1993; MORKES, 1994, 1999; SPILKOVÁ 1997; ŠMEJKALOVÁ, 2005, 2010; VÁŇOVÁ, 2011; VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992; VESELÁ, 1992). Proto se problematice budeme věnovat pouze informativně a odkazujeme na výše uvedenou literaturu.

Pozornost je v této kapitole zaměřena na jazykové vzdělávání (již BLAJER–VITVAR, 1972; ŠMEJKALOVÁ, 2005, 2010), konkrétně pak na jeho syntaktickou část a zpracování syntaxe v soudobých mluvnicích a učebnicích. Dále se věnujeme problematice získávání „učitelské způsobilosti“ (viz níže) pro výuku českého jazyka, která není (pokud je nám známo) dosud podrobněji zpracována.

3.2 Vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol

Vzdělávání učitelů bylo problémem i po roce 1918, ačkoli se věřilo, že k jeho vyřešení dojde vznikem samostatného československého státu. Učitelé obecných a měšťanských škol byli však i po roce 1918 nadále vzděláváni na „učitelských ústavech“. Byly zřízeny již zmiňovaným školským zákonem z roku 1869¹⁶. V té době šlo jistě o výrazné zvýšení kvality přípravy učitelů, ale po roce 1918 již nebyly ústavy považovány za plně dostačující (CACH, 1968, s. 780). Objevilo se proto několik návrhů, jak vzdělávání učitelů reformovat (VESELÁ, 1992, s. 107n.) Jedním z nich byl návrh na prodloužení délky studia na učitelských ústavech o jeden až dva roky, další požadoval vysokoškolské vzdělání učitelů buď na univerzitách, nebo na specifických vysokých školách – pedagogických fakultách, akademiích apod. (CACH, 1968, s. 780; SPILKOVÁ, 1997, s. 82). Ačkoli vznikla řada institucí, na nichž si učitelé mohli naplnit svou představu o zvýšení svých pedagogických kvalit a prohloubit své vzdělání v některých oborech (v podstatě soukromě), k žádné výrazné změně po sledované období nedošlo.

¹⁶ Tzv. „velký říšský zákon“ z 14. května 1869.

Důvodem snahy o změnu byla především skutečnost, že učitelské ústavy (UÚ) byly čtyřleté a organizačně odpovídaly vyššímu stupni středních škol, učitelé elementárního školství tedy neměli vysokoškolské vzdělání. Na ústavy přicházeli studenti nejméně patnáctiletí (tedy jeden rok po skončení povinné školní docházky, v tomto ohledu pomáhal onen jeden rok překlenout právě jednoroční učební kurz zřizovaný při měšťanských školách) – absolventi nejméně třetí třídy měšťanské školy nebo nižší střední školy (KREJČÍ, 1993, s. 13). Podrobovali se přijímací zkoušce, která se z češtiny skládala písemně i ústně (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 149). Studium bylo ukončeno maturitní zkouškou. Při některých UÚ existovaly také dvouleté „ústavy pro vzdělání učitelek domácích nauk“ a „ústavy pro vzdělání pěstounek“ (později učitelek mateřských škol), neposkytovaly ovšem střední vzdělání ukončené maturitou (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 300), proto jim nebudeme věnovat pozornost.

Po roce 1930 vznikly v Praze, Brně a Bratislavě také jednoleté tzv. státní pedagogické akademie, které byly administrativně přiřčeny vždy k určitému učitelskému ústavu. Byly určeny pro absolventy středních škol a studium bylo završeno tzv. učitelskou maturitou. M. Šmejkalová uvádí, že předmět „gramatika českého jazyka s metodikou“ zde měl tříhodinovou dotaci – právě zde se projevil rozdíl v pojetí předmětu český jazyk na gymnáziích a na učitelských ústavech. Zatímco na gymnáziu převažovala literární složka, na učitelském ústavu dominovala složka jazyková. Proto i na akademiích byla věnována pozornost hlavně a především mluvnickému učivu (podrobněji o tom ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 149) – šlo tedy především o prohloubení jazykových vědomostí gymnazistů. I od těchto absolventů se vyžadovala pedagogická praxe (tzv. „čekatelská praxe“) na obecných školách před složením „zkoušky učitelské způsobilosti“ (MORKES, 2004, s. 34) – o tom podrobněji dále. Tyto akademie byly v podstatě jediným reformním aktem ze strany státu (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 301; MORKES, 2004, s. 34). Ačkoli znamenaly krok vpřed ve vzdělávání učitelů, rovněž jim nebudeme věnovat pozornost, a to především z důvodu, že v počtu studentů zdaleka nemohly konkurovat učitelským ústavům. Ty totiž během sledovaného období absolvovalo přibližně 30 tisíc budoucích učitelů, přičemž podíl UÚ v rámci středních škol činil zhruba 15 % (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 295).

Závěrem uvedeme, že celé sledované období bylo ve znamení úsilí, které učitelstvo obecných a měšťanských škol semklo¹⁷, o vysokoškolské vzdělávání učitelů elementárních škol, k němuž tedy nedošlo¹⁸.

3.2.1 Obsah vzdělávání na učitelských ústavech

Předmětem studia na učitelských ústavech byly učební předměty obecné a měšťanské školy, navíc tzv. „všeobecné vychovatelství“ (v podstatě teorie výchovy), tzv. „všeobecné vyučování“ (didaktika), dále dějiny pedagogiky a školního zákonodárství. Těžiště pedagogické přípravy spočívalo ve speciálních didaktikách, tedy metodikách jednotlivých předmětů obecné a měšťanské školy (VÁŇOVÁ, 2011, s. 29; MORKES, 2004, s. 33). Vzdělávací program nebyl diferencovaný pro obecnou a měšťanskou školu, kvalifikaci pro školu měšťanskou získal uchazeč až po složení tzv. „zkoušky učitelské způsobilosti“ (podrobněji dále). S učitelskými ústavami spolupracovaly tzv. „cvičné školy“, na nichž pomocí tzv. „cvičných učitelů“ získávali studenti praxi – hospitovali a konali výstupy (VMŠANO, 1918–1919, s. 262; VÁŇOVÁ, 2011, s. 29). Studenti měli mít příležitost „cvičit se“ ve všech vzdělávacích předmětech, ovšem vyučovacím jazyku a počtům mělo být věnováno nejvíce času (VMŠANO, 1918–1919, s. 262).

Právě ve verbu „cvičit se“ a jeho odvozeninách lze spatřovat problém ve vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Nabízí se totiž otázka, zda učitel měšťanské školy nebyl pouze jakýsi dobře vycvičený řemeslník. Právě přeměna učitele „*vyučeného učitelského řemeslu v učitele tvůrčího*“ byla jednou z hlavních snah pokrokových tendencí (KREJČÍ, 1993, s. 16). I dnes je příprava učitelů na učitelských ústavech hodnocena tak, že „*byla přeceněna pedagogicko-metodická složka na úkor vzdělání odborného a všeobecného, zejména filozofického vzdělání.*“ (SPILKOVÁ, 1997, s. 81). Souhlasíme s tím, že „*profesionální výcvik byl založen na napodobování osvědčené metodiky a dobrém vzoru v podání zkušených praktiků cvičných škol*“ (SPILKOVÁ, tamtéž¹⁹), na druhou stranu ale studium soudobých oborových časopisů i odborné literatury ukazuje, že řada učitelů studovala pedagogickou a didaktickou teorii a aktivně napomáhala ke zlepšení

¹⁷ Rozdělovalo je naopak reformní hnutí, k němuž zaujímali různá stanoviska (podrobněji viz kapitola 2.3.1).

¹⁸ Uvádí se, že touha po vysokoškolském vzdělání byla spojena i s potřebou zvýšit společenskou prestiž učitelů. To jim však nebylo umožněno právě kvůli nízké společenské prestiži – učitelstvo bylo v „*bludném kruhu*“ (více KOŤA–VÁŇOVÁ, 1994, s. 329). Na rozdíl od učitelů měšťanských škol se středoškolská profesori, absolventi univerzit, těšili všeobecné úctě, měli náležitou společenskou prestiž, výraznou sociální jistotu a materiální zabezpečení (MORKES, 1994, s. 6). Je zřejmé, že postavení a společenská prestiž učitelů různých stupňů školského systému bylo odlišné, což jistě vyvolávalo napětí.

¹⁹ Podobné hodnocení též VÁŇOVÁ, 2007, s. 29.

vyučovacích metod (např. BATELKA, 1925/1926, s. 93; KRIEBEL, 1926/1927, s. 145; VÍTEK, 1934/1935, s. 49–52). Taková skupina učitelů toužila rozšiřovat své vzdělání a usilovala o vzdělání vysokoškolské už i proto, že vědomosti získané na učitelském ústavu výrazně nepřesahovaly vědomosti absolventa měšťanské školy (VÁŇOVÁ, 2007, s. 30).

Bylo by však jistě mylné domnívat se, že takoví učitelé tvořili absolutní většinu. Jistě byla velká část právě dobře „vycvičenými“ učiteli. Na místě je ale třeba zdůraznit především fakt, že „zkoušení“ učitelé (viz dále) spolehlivě zvládali svůj obor a jeho didaktiku (právě toto bylo po nich důsledně požadováno u zkoušek, jimž se podrobovali). To vše jim usnadňovalo práci při vyučování ve třídě v průměru o 50 žácích, ve třídě s heterogenní skupinou žáků (sociálně, intelektuálně, často i národnostně), protože i za těchto okolností museli ve vyučování dospět k institucionálně danému cíli. Právě tento fakt nelze neopominout při hodnocení vzdělávání na učitelských ústavech.

Roku 1919 byly vydány učební osnovy pro učitelské ústavy (VMŠANO, 1918–19, s. 262n.), které se ve sledovaném období v podstatě neměnily (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 152). Ze stanoveného počtu vyučovacích hodin vyplývá, že český jazyk byl považován za předmět důležitý. Ze všech vyučovaných předmětů mu byla také věnována nejvyšší hodinová dotace: v prvním a druhém ročníku 5 vyučovacích hodin týdně, ve třetím a čtvrtém ročníku 4 vyučovací hodiny týdně (VMŠANO, 1918–19, s. 262). V porovnání se středními školami gymnaziálního typu to byla nejvyšší hodinová dotace, neboť na učitelských ústavech bylo v osnovách z roku 1927 předepsáno českému jazyku v 1.– 4. ročníku celkem 18 hodin týdně, ve vyšších třídách gymnázií (v V. až VIII. ročníku), na reálných gymnáziích a na reformních reálných gymnáziích 13 hodin týdně a na reálkách pouze 11 hodin týdně (VMŠANO, 1927, 251–259; JANČAŘÍK, 1928, s. 34).

Na učitelských ústavech byly české gramaticy věnovány v 1. a 2. ročníku tři hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku dvě hodiny týdně. Ve II. pololetí 4. ročníku studenti především opakovali a připravovali se k maturitě. V I. pololetí téhož ročníku byly dvě hodiny týdně věnovány metodice vyučovacího jazyka, přičemž metodika byla zaměřena na problematiku vyučování všech jazykových složek (VMŠANO, 1918–1919, s. 263; BLAJER–VITVAR, 1972, s. 45; ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 152). Ačkoli byl cíl předmětu český jazyk²⁰ učebními osnovami vymezen stejně jako cíl předmětu český jazyk na gymnáziu,

²⁰ „Veškeré vyučování školní má dbáti toho, aby žáci ovládli dokonale jazyk mateřský a zjednali si tak základ pravé vzdělanosti.“ (VMŠANO, 1919)

dosahovala gramatická příprava studentů UÚ vysoké úrovně (JANČAŘÍK, 1928, s. 34; BLAJER–VITVAR, 1972, s. 46; ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 147). Současný výzkum potvrzuje, že učitelské ústavy byly jedinými středními školami, kde převládala složka jazyková nad složkou literární. Souviselo to s budoucí praxí absolventů, kteří působili jako učitelé obecných a měšťanských škol (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 158). Tím vysvětlujeme i požadavek na bezpečnou znalost pravopisu.

V prvním ročníku učitelských ústavů bylo náplní mluvnického vyučování časování, základy hláskosloví a *větosloví* (věta jednoduchá), ve druhém ročníku se vyučovalo skloňování, systematicky hláskosloví, z „větosloví“ souvětí (*věta složená*) a interpunkci, ve třetím ročníku pak neohebným druhům slov, *kmenosloví* (*nauce o kmenech a jejich tvoření*) a *skladbě ve smyslu užším* (*nauce o pádech*) (VMŠANO 1918–19, s. 263)²¹.

Lze konstatovat, že jazyková příprava studentů učitelských ústavů byla kvalitní. Důkladná znalost mluvnice spisovného jazyka byla totiž jedním z nejdůležitějších požadavků, které byly kladeny na budoucího učitele. Dokládají to příspěvky v soudobých časopisech, např. J. Jančaříka v časopise *Střední škola* (1928, s. 34n.) nebo K. J. Topinky v časopise *Škola měšťanská* (1934, s. 186n.), i současný výzkum (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 149–150). Na druhou stranu byla pocíťována nedostatečná příprava z literatury, proto se doporučovalo ještě zvýšit hodinovou dotaci pro český jazyk, aby „*nebylo u českého dorostu učitelského nebezpečí kusosti a povrchnosti v znalosti našeho kulturního vývoje.*“ (JANČAŘÍK, 1928, s. 34n.).

Jak ale dokládá výzkum z roku 1927, předmět český jazyk, zvláště gramatika, nepatřil na českých učitelských ústavech mezi velmi oblíbené předměty. Studenti si stěžovali především na velké množství učiva, které si musí osvojit (JANČAŘÍK, 1927, s. 402). Přesto bylo deklarováno, že znalost české gramatiky a literatury je „*pro českého učitele věci nejdůležitější*“ (tamtéž, s. 466).

3.3 Maturitní zkouška a zkouška „učitelské způsobilosti“

Studium na učitelských ústavech bylo završeno maturitní zkouškou, tzv. „zkouškou učitelské dospělosti“, která ovšem neopravňovala studenta ke studiu na vysoké škole. Chtěl-li tedy absolvent získat vysokoškolské vzdělání, musel složit maturitu na jiné střední škole gymnaziálního typu. Maturita na učitelských ústavech nebyla považována za

²¹ Vysvětlení terminologie viz kapitola 6.

rovnocennou s maturitní zkouškou na gymnáziu (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 296; ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 149n.). Podle šetření M. Šmejkalové se v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka psala pětihodinová písemná práce, po ní následovala ústní zkouška (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 150).

Učitelem se mohl stát nejenom absolvent učitelského ústavu, ale též absolvent gymnázia nebo reálky. Musel ovšem před tzv. „čekatelskou praxí“ složit tzv. „doplňující zkoušku učitelské dospělosti“, která se mimo jiné skládala i ze zkoušky z pedagogiky a speciálních metodik dílčích předmětů (tj. i češtiny), ale také z ústní zkoušky z české gramatiky (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 150). K přípravě bylo možné navštěvovat bezplatný jednorocní abiturientský kurz při některých učitelských ústavech, nebo se připravovat soukromě pouze pomocí doporučených učebnic a příruček, jejichž seznam byl veřejnosti k dispozici (MAJER, 1930, s. 11n.). Kromě seznamu literatury bylo zveřejněno i doporučení, aby uchazeč věnoval pozornost především metodické stránce předmětu, aby znal dostatek příkladů k teorii apod. (MAJER, 1930, s. 11). Důraz na didakticko-metodickou stránku je tedy explicitně zřejmý.

Ke studiu českého jazyka v rámci „doplňující zkoušky učitelské dospělosti“ byla doporučována následující literatura (MAJER, 1930, s. 13): Novák–Jirásek: *Česká cvičebnice a mluvnice pro ústavy učitelské*; *Pravidla českého pravopisu* (1926); F. Pulec: *Mluvme a pišme správně česky* (1929); Gebauer–Ertl: *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské*; F. V. Austrata: *Mluvnický rozbor vět*; K. Vepřek: *Správně česky*; Damborský: *Slovenská mluvnice*. Již z uvedeného seznamu je patrné, že nároky na uchazeče o doplňující zkoušku byly relativně vysoké, i to, že gramatické znalosti si absolvent gymnázia musel doplnit a rozšířit (literatura pro studium literatury zveřejněna nebyla, literární znalosti absolventů různých typů gymnázií byly tedy považovány za dostatečné, a to právě z důvodu dominantního postavení literární složky předmětu nad složkou jazykovou). Pro naše zkoumání je důležité podtrhnout i příručku F. V. Austraty zabývající se syntaxí (její analýza je předmětem zkoumání kapitoly 9.2), což svědčí o důrazu, který byl syntaxi na učitelských ústavech (a potažmo měšťanských školách) přikládán.

K definitivnímu ustanovení učitelem obecné školy, či měšťanské bylo nutné složit ještě „zkoušku učitelské způsobilosti“, obvykle po dvouleté, případně tříleté „čekatelské praxi“ na cvičené škole spojené s učitelským ústavem (MAJER, 1936, s. 34; MORKES

1994, s. 5; MORKES, 2004, s. 33; VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 296). Rozlišovaly se „zkoušky způsobilosti pro školy obecné“ a „zkoušky způsobilosti pro měšťanské školy“ (MAJER, 1930). Dále pozornost věnujeme druhé z nich.

Tzv. „čekatelská praxe“ byla odlišná pro zájemce o učitelství na obecných školách a pro zájemce o učitelství na měšťanských školách. Absolventi učitelských ústavů i pedagogických akademií se ke zkoušce učitelské způsobilosti pro obecné školy mohli přihlásit po nejméně dvacetiměsíční praxi na obecné škole, ke zkoušce učitelské způsobilosti pro měšťanské školy se mohli přihlásit nejméně po tříleté službě „konané k plné spokojenosti“ na obecných školách (MORKES, 1999, s. 51). Uchazeč o zkoušku učitelské způsobilosti pracoval na obecné škole jako „výpomocný učitel“, pokud nebylo místo, pak vypomáhal nejprve zdarma jako „čekatel na uvolněné místo“ (MAJER, 1936, s. 34–35).

Uchazeč se na zkoušku opět připravoval buď individuálně s pomocí doporučené literatury, nebo mohl navštěvovat přípravné dvouleté kurzy, které byly od roku 1921 zřizovány při Škole vysokých studií pedagogických. Českou gramatiku zde přednášeli erudovaní lingvisté: F. Trávníček, F. Ryšánek, E. Smetánka (BLAJER–VITVAR, 1972, s. 63), můžeme tedy konstatovat, že se jednalo o vysoce kvalitní přípravu na budoucí povolání češtináře, která měla již v podstatě charakter vysokoškolského studia.

Ke „zkoušce učitelské způsobilosti pro měšťanské školy“ musel uchazeč předložit nejen životopis, vysvědčení způsobilosti pro obecné školy²² a doklad o vykonané praxi, ale též seznam prostudované literatury. Podle *Zkušebního řádu pro školy měšťanské* (ŠM, 1921, s. 428n.) měla zkouška učitelské způsobilosti dvě části: všeobecně-pedagogickou a odbornou. Součástí byla i praktická zkouška, tzv. „učebný pokus“, která trvala půl hodiny na některé z veřejných měšťanských škol (MAJER, 1930, s. 59).

Kandidát si tedy mohl vybrat některou z následujících odborných zkušebních skupin: a) čeština, zeměpis, dějepis, občanská nauka; b) přírodopis, fyzika, chemie (doplňk matematika); c) matematika, kreslení, krasopis, a jako doplňk rýsování, ruční práce (v různých kombinacích); d) tělovýchova ve spojení s češtinou, nebo s počty, nebo s kreslením (ŠM, 1921, s. 428n.). Z toho vyplývá, že budoucí učitelé se začali specializovat na jednotlivé učební obory až po absolvování učitelského ústavu, na němž byli vzdělávání všeobecně ve všech předmětech, během své praktické přípravy.

Odborná zkouška se skládala z domácí písemné práce a z ústní zkoušky.

²² Tzn. každý uchazeč o učitelství na měšťanské škole musel absolvovat zkoušku způsobilosti pro obecné školy (BLAJER–VITVAR, 1972, s. 65).

Účelem domácí zkoušky bylo, aby kandidát prokázal schopnost zpracovat zadané téma pomocí odborné literatury i schopnost využít odbornou literaturu pro pedagogickou praxi. Domácí práci posuzovali dva examinátoři odborného předmětu a češtinář, který ji posuzoval po stránce jazykové. Pokud práci označili za nevyhovující, nemohl kandidát postoupit k ústní zkoušce. Z uvedených požadavků je patrné, že na kvalitu práce byly kladeny vysoké požadavky, a to nejen po stránce odborné, ale i po stránce jazykové. Pokud si kandidát učitelství zvolil domácí práci z českého jazyka, pak si volil buď oblast literární („*Rozbor některého čelného díla naší literatury nebo populárně vypsaná literární činnost některého autora doby novější nebo přehled některé epochy či umění literárního, aby kandidát dokázal, že dovede esteticky pojímati díla literárního a těžiti z nich pro výchovnou práci školní.*“), nebo téma z oblasti jazykové („*zpracovati některou otázku z oboru jazykozpytného, aby kandidát prokázal, že přiměřeně vnikl do stavby jazykové a ducha českého jazyka.*“) (ŠM 1921, s. 428n.).

U ústní zkoušky měl kandidát učitelství z češtiny prokázat, že zná „*mluvnici nynější řeči spisovné a nejpotřebnější základy mluvnice historické*“ (ŠM 1921, s. 428n.) – což svědčí jednak o „*důrazu, který byl kladen na ovládnutí soudobé mluvnické normy jako stěžejní pro odbornou erudici učitelů na obecných a měšťanských školách*“ (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 156), jednak o stálém vlivu historizující koncepce Gebauerovy, která měla vliv na středoškolské jazykové vzdělávání. Dále musel uchazeč projevít, že umí „*hbitě pronášeti myšlenky ústně i písemně*“ – vyžadovala se pohotovost ve vyjadřování; také musel prokázat „*obratnost ve skládání listin jednacích*“ – slohové útvary administrativního stylu byly ústřední složkou slohové výuky na měšťanské škole, což vyplývalo z profilu absolventa. Z literární oblasti kandidát musel znát „*přehled dějin české literatury, zvláště doby nové; důkladně některá čelná díla písemnictví novověkého z vlastního čtení.*“ Velký důraz, což je třeba podtrhnout, byl kladen na didaktiku a metodiku předmětu, neboť student měl „*přehledně znáti česká metodická díla toho oboru.*“ (ŠM, 1921, s. 428n.).²³

Uchazečům zkoušky učitelské způsobilosti byla doporučována ke studiu všech předmětů odborná literatura. Mezi tituly pro český jazyk byly jako základní Gebauerovy učebnice ve zpracování Václava Ertla (*Česká mluvnice pro školy střední a ústavy učitelské*) a Františka Trávnička (*Příruční mluvnice jazyka českého*). Dále se doporučovaly *Rukověť*

²³ Didakticko-metodickým příručkám věnujeme pozornost v samostatné kapitole (9.2).

českého jazyka T. Glose, *Pravidla pravopisu českého* a metodické příručky K. Nováka *O vyučování jazyku českému na školách měšťanských*, E. Rufera *Speciální methodika jazyka českého* (MAJER, 1930, s. 63). Kromě odborné literatury měli mít uchazeči i znalosti z odborných statí časopisu *Naše řeč* a zvládnout museli i *Pravidla českého pravopisu*²⁴ (MAJER, 1930, s. 63). Seznam literatury se tedy podstatně odlišoval od seznamu doporučeného k přípravě na „doplňující zkoušku učitelské dospělosti“ (viz výše).

V roce 1935 vydalo MŠANO výnos²⁵, jímž byl řád zkoušek učitelské způsobilosti pozměněn (VMŠANO, 1935, seš. 2). Především se rozšířil okruh těch, kteří mohli přistoupit ke zkoušce. Kromě absolventů středních škol gymnaziálního typu to byli také absolventi odborných škol a absolventi státních pedagogických akademií. Délka tzv. „čekatelské praxe“ se od předcházejícího období nezměnila. Definitivně se však ustálily jednotlivé aprobace (tzv. „odborny“), vyučovací jazyk tak náležel do skupiny s dějepisem a zeměpisem, nebo druhým jazykem a tělesnou výchovou. Došlo i ke změně zkoušení: vedle domácí písemné práce (kterou už však nebylo možné psát z vyučovacího jazyka), dále uchazeč musel složit písemnou klausurní práci (ze všech předmětů odborné skupiny) a podrobit se ústní zkoušce, praktická zkouška byla tedy zrušena (MAJER, 1936, s. 60).

Požadavky ke zkoušce z „československého jazyka“ (viz oficiální teorie) byly značně rozšířeny, avšak především v literární složce předmětu. V jazykové složce se nadále vyžadovala „bezpečná znalost mluvnice nového spisovného jazyka a jeho vývoje po stránce hláskoslovné a tvaroslovné ze staročeštiny“ a „hlavní rozdíly mezi spisovnou češtinou a spisovnou slovenštinou“ (MAJER, 1936, s. 72). Základní literaturu nadále tvořily učebnice Jana Gebauera v úpravách V. Ertla a F. Trávníčka²⁶. Rozšířil se ale seznam slovníků, učebnic slovenštiny, *odborných časopisů* (kromě *Naší řeči* i *Časopis pro moderní filologii*, *Filologické listy* a *Listy úřední češtiny*), objevila se ale i publikace M. Weingarta *Český jazyk v přítomnosti* (MAJER, 1936, s. 73). Nároky na kandidáty učitelství stoupaly a zkoušky byly náročné jak po odborné stránce, tak i formální (uchazeč musel zvládnout i poměrně přísné administrativní náležitosti, podat několik druhů žádostí).

²⁴ Na okraj zmíníme i požadavek z literatury: studenti měli prokázat takové znalosti vývoje české literatury, které budou opřeny o jejich vlastní četbu. Zvláště bylo zdůrazněno, že „řada mrtvých názvů bez obsahu a vzájemných souvislostí nestačí“ (MAJER, 1930, s. 63). Takový požadavek je aktuální i v dnešní době.

²⁵ Výnos z 23.1.1935, čj. 56.827/34.

²⁶ ERTL, V: *Gebauerova Krátká mluvnice česká*

ERTL, V: *Gebauerova Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské*

GEBAUER, J.–TRÁVNÍČEK, F.: *Příruční mluvnice jazyka českého pro učitele a studium soukromé*

O tom, že zkoušky učitelství byly zkouškami poměrně náročnými, svědčí i statistické údaje: za roky 1919–1922 uspělo u zkoušek průměrně 69 % uchazečů (ŠM, 1922, s. 5). O skládání zkoušky nebyl mezi učiteli příliš velký zájem, protože vyžadovaly poměrně důkladnou odbornou přípravu během tzv. čekatelské praxe, ačkoli teprve po složení zkoušky učitelství se učitel stal „zkoušeným“ a byl považován za státního zaměstnance. Obecně nebyla příliš podnícena snaha „*v učitelstvu obecných škol, aby konalo odborné zkoušky na měšťanskou školu a věnovalo se těžké práci s jejím přebraným žactvem*“ (KOMÁREK, 1939, s. 100). Takže už v roce 1922 se objevovaly zprávy hovořící o tom, že v celé republice chybí „zkoušení“ učitelé („*víc než tisíc*“) a že řada škol měla dokonce pouze ředitele, který složil zkoušku učitelství, tj. byl „zkoušený“ (ŠM, 1922, s. 7), objevily se i případy, že odbornou zkoušku neměl ani ředitel (KÁDNER, 1931, s. 48). Zajímavá je informace, že zvláště chyběli učitelé češtiny (ŠM, 1922, s. 12–13), důvod spatřujeme právě v náročnosti a velkém rozsahu zkoušky učitelství, ale i v časové náročnosti práce češtináře (mimo jiné „*příprava na vyučování, oprava písemných prací, správa kabinetů, knihoven*“ – ŠM, 1922, s. 6). Navíc se po češtináři vyžadovalo, aby „*sledoval novou literaturu a nové poznatky jazykozpytné*“ (ŠM, 1922, s. 6).

Trvalý nedostatek „zkoušeného“, tedy řádně aprobovaného, učitelstva byl tedy jedním z mnoha problémů měšťanské školy po celé sledované období.

3.4 Dílčí závěr

Jazykové vzdělávání budoucích učitelů obecných a měšťanských škol vzdělávaných na učitelstevských ústavech bylo postaveno na gramatice zpracované Janem Gebauerem. Jazyková příprava budoucích učitelů obecných a měšťanských škol byla soustředěna na soudobý jazyk, na perfektní zvládnutí pravopisu, na jistotu při stylizování různých písemností, kterou měli předávat svým budoucím žákům. Jazyková část předmětu vyučovací jazyk jednoznačně dominovala nad složkou literární.

Vzdělávání na učitelstevských ústavech mělo především charakter praktické přípravy, studenti byli učeni tomu „jak učit“. Mnozí absolventi si po nástupu do praxe uvědomovali nedostatečnou přípravu, dále se sebevzdělávali nebo navštěvovali kurzy při univerzitách. Mnozí usilovali o vysokoškolské vzdělání i z velkého pocitu zodpovědnosti a národního uvědomění, neboť se domnívali, že české děti mají právo na vysoce vzdělaného učitele.

Získání aprobase (obvykle pro více než dva vyučovací předměty) nebylo ve sledovaném období snadným úkonem. Teprve po absolvování dosti náročné zkoušky učitelské způsobilosti se uchazeč stal tzv. „odborným učitelem“ (ŠM, 1922, s. 6). Situace učitelů v praxi také nebyla jednoduchá, často se totiž museli vypořádat s přeplněnými třídami, nedostatečným materiálním vybavením, vyučovali žáky spíše z nižších sociálních vrstev²⁷ i žáky, kteří byli z různých důvodů vyloučeni ze středních škol, a zvláště jejich snaha o vysokoškolské vzdělání nebyla ze strany státu po celé sledované období podpořena.

²⁷ „Žáky méně nadané“ a „žáky mravně zpustlé“ (ŠM, 1922, s. 3).

4 VZTAH LINGVISTIKY A VYUČOVÁNÍ ČESKÉMU JAZYKU V MEZIVÁLEČNÉM OBDOBÍ

4.1 Úvod

Stav vědeckého poznání, v našem případě konkrétně lingvistického, je důležitým faktorem podílejícím se na koncepci vyučování českého jazyka. Pro meziválečné období je charakteristická existence dvou proudů: mladogramatického hnutí (představující srovnávací a historickou gramatiku) prezentovaného především osobností Jana Gebauera a hnutí novějšího (vycházejícího z funkčně-strukturální lingvistiky) formujícího se v Pražském lingvistickém kroužku (ČERNÝ, 2005, s. 125; ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 27; VACHEK, 1966). V rámci jejich charakteristiky se však zaměřujeme především na jejich vztah ke školnímu jazykovému vzdělávání a posuzujeme, jak vliv měly na jeho formování. Neopomíjíme však ani přístupy lingvistů okolo časopisu *Naše řeč*, protože jejich pojetí jazykové správnosti se často promítalo do učebních textů českého jazyka pro měšťanské školy (viz kapitola 11 a 12).

4.2 Martin Hattala a Václav Zikmund

Pro identifikaci stavu lingvistického poznání v meziválečném období je nutné stručně připomenout i vývoj předcházející, na nějž generace Jana Gebauera navazovala. Mezi významné osobnosti patřili především Martin Hattala a Václav Zikmund, působící na přelomu 50. a 60. let 19. století.

Právě slovenský jazykovědec Martin Hattala (1821–1903)²⁸ stál u zrodu syntaktického myšlení vycházejícího z věty (srov. PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 49; též ZOUHAROVÁ, 2001, s. 169; SKALICKÝ, 1971, online). Podle něj má skladba v rámci nauky o jazyce ústřední postavení. Syntaktické výklady ve *Srovnávací mluvnici jazyka českého a slovenského* (1857), které poprvé publikoval již ve *Skladbě jazyka českého* (1855)²⁹, vložil hned do prvního dílu a začal je pojednáním o větě jako celku, o jejích typech i větných členech. „Větosloví“ dělil na nauku o větě jednoduché a na nauku o souvětí. Za podstatné v jeho výkladech považujeme především to, že (ačkoli výklady začíná od podmětu) označil přísudek za jádro, podstatu celé věty, a v rámci

²⁸ Podrobněji In MACHOVÁ, S., CHVÁTALOVÁ, K., VELČOVSKÝ, V. (eds.) *Slovník osobností jazykovědné bohemistiky*, dostupné online http://kejl.modry.cz/studenti/sl_index.htm.

²⁹ O tom podrobněji *Martina Hattala*, dostupné online <http://www.osobnosti.sk/index.php?os=zivotopis&ID=58778>.

přísudku jmenného se sponou (řečeno dnešní terminologií) označil sloveso být za sponu. Označil také vztah mezi přísudkem a podmětem („*srovnání se přísudku s podmětem*“) jako shodu. Pokud jde o rozvíjení věty, rozeznával *doplňování* (týká se předmětu) a *určování* (týká se přívlastku a příslovečného určení). Hattala byl tedy první, kdo do českých mluvnic uvedl rozdíl mezi doplněním a určením, přestože obligátnost (SKLALICKÝ, 1971, online), resp. fakultativnost je pouze naznačena: „*přísudek nebo přívlastek potřebuje doplňku*“ (HATTALA, 1857). Hattala ve vztahu přísudku nebo přívlastku a jeho doplnění viděl aspekt sémantický a aspekt formální (MACHOVÁ, 2005, s. 112).

Ač byl Hattalův přístup brzy zastíněn nástupem gebauerovské generace, je dnes jeho schopnost rozlišovat rovinu morfologickou a syntaktickou a gramatický význam a funkci na jedné straně a výrazové prostředky na straně druhé hodnocena velmi pozitivně (PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 50).

Druhým významným jazykovědcem tohoto období byl Václav Zikmund (1816–1873)³⁰. Jeho práce *Skladba jazyka českého* (1863) je důsledně založena na porovnání češtiny a latiny. Syntaktickou látku podrobně zpracoval i v učebnicovém textu: *Mluvnice jazyka českého pro střední školy* (3. vydání, 1876). Uvádí se, že Zikmund byl první, kdo „*z části vůbec poprvé rozlišuje takové syntaktické jevy, jako jsou spona, přísudek jmenný či přísudek časoslovný*“³¹ (PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 51). Zikmund na rozdíl od Hattaly uváděl příklady z jazyka 16. století (ZOUHAROVÁ, 2001, s. 170). Současní bohemisté pozitivně hodnotí na Zikmundově popisu českého souvětí především jeho výkladovou zevrubnost a materiálovou doloženost, neboť právě tyto dva znaky zůstaly nepřekonány až do poloviny 20. století a jeho pojetí představovalo ve své době, ale i dlouho potom „*nejlepší a vědecky nej přesnější popis syntaktické stavby češtiny*“ (PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 51).

Závěrem lze poznamenat, že právě Hattala a Zikmund měli v českém mluvnictví velkou zásluhu, neboť právě oni pozvedli nauku o syntaxi na průměrnou evropskou úroveň (SKALICKÝ, 1971, online).

Do stejné generace jako Jan Gebauer, o jehož zpracování syntaxe je v následující kapitole (3.3) podrobněji pojednáno, patřil též významný filolog a folklorista František

³⁰ Podrobněji In Slovník osobností jazykovědné bohemistiky, dostupné online http://kcjl.modry.cz/studenti/sl_index.htm.

³¹ Dnešní terminologií přísudek slovesný.

Bartoš (1837–1906)³². Ačkoli Bartoš vynikl především jako zakladatel moravské etnografie a folkloristiky, je zde třeba zmínit i jeho práci odborně jazykovědnou, a to proto, že jeho syntéza syntaxe české skladby pod názvem *Skladba* (1878) byla jako součást středoškolské učebnice *Mluvnice jazyka českého pro školy střední a ústavy učitelské* Matyáše Blažka vydána v letech 1878–1899 celkem osmkrát a ovlivňovala tak výuku syntaxe po dvacet let (srov. PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 57; ZOUHAROVÁ, 2001, s. 170). Jeho učebnice je jakýmsi „kompromisem mezi vědeckou gramatikou a školskou učebnicí“ (ZOUHAROVÁ, 2001, s. 171).

4.3 Školní mluvnice Jana Gebauera

V druhé polovině 19. století měla na českou lingvistiku zásadní vliv německá mladogramatická škola. Na přelomu století byl nejproduktivnějším, ale i nejuznávanějším lingvistou Jan Gebauer (1838–1907). Je známo, že v rozsáhlé Gebauerově vědecké práci zaujímají jeho školské mluvnice významné postavení. Ačkoli vznikaly jako podmínka vydání *Historické mluvnice*, nelze je rozhodně pokládat za vedlejší produkt jeho práce (ČECHOVÁ, 1992, s. 79; SYLLABA, 1983, s. 67). Gebauer měl dlouholeté pedagogické zkušenosti a byl ve své době nejlepším znalcem českého jazyka, akademickou autoritou (TOMAN, 1995), proto byl vysoce erudovaným autorem učebnic.

Původně dvoudílná mluvnice pro střední školy *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské* (I. Díl *Nauka o slově*, II. díl *Skladba*) vyšla poprvé v roce 1890, ve třetím vydání v roce 1902 měla podobu již jen jedné knihy, do pátého vydání v roce 1914 svými úpravami zasáhl Gebauerův žák Václav Ertl. V roce 1926 vyšlo již deváté vydání. V Ertlově přepracování vycházela *Mluvnice* opět jako dvoudílná.

Krátká mluvnice česká, která vždy vycházela pouze jako jednodílná, byla z Gebauerových mluvnic nejrozšířenější, představovala výtah z *Mluvnice české*. Od roku 1891 do roku 1928 byla vydána celkem jedenáctkrát, i v tomto případě pak s úpravami Václava Ertla.

³² Podrobněji viz *Slovník osobností jazykovědné bohemistiky*, dostupné online. http://kcjl.modry.cz/studenti/sl_index.htm.

Na úrovni vysokoškolské učebnice a vědecké příručky pro učitele českého jazyka byla *Příruční mluvnice jazyka českého pro učitele a studium soukromé*. Užívalo se jí nejdéle – od roku 1900 do roku 1939, pozdější vydání s úpravami Františka Trávnička.³³

Všechna vydání zmíněných mluvnic Gebauer za svého života stále upravoval a zdokonaloval, což jistě svědčí o velké pečlivosti a svědomitosti a také o tom, že tvorbu učebnic pokládal za velmi důležitou (ČECHOVÁ, 1992, s. 80).

Od konce 19. století vycházely varianty Gebauerových mluvnic pro různé stupně a typy škol. Pro měšťanské školy je upravil K. Novák, pro učitelské ústavy K. Novák a J. Jirásek, pro obchodní školy J. Kaňka a pro vyšší obchodní školy J. Páta (SYLLABA, 1983, s. 66; ŠMEJKALOVÁ, 2005). Vzhledem k tomu, že Gebauerovy mluvnice byly užívány na nižších stupních škol a na školách středních, ale i na vysokých školách, bylo na všech stupních škol zaručeno obdobné pojetí výuky a přirozená návaznost práce, což lze jistě považovat za pozitivum.

Vysoká hodnota Gebauerových školních mluvnic spočívala v tom, že přihlížely jak k historickému vývoji spisovného jazyka, tak k jeho přirozenému vývoji v současnosti i k soudobé obecné češtině (SYLLABA, 1986, s. 141). Jeho mluvnice přinášely do škol nové lingvistické poznatky, ačkoli v žádné z uvedených mluvnic neopustil historický princip: třídění jazykových jevů vychází z třídění v *Historické mluvnici*. Mluvnice respektovaly lingvistický systém, ale didakticky nebyly příliš dobře propracovány, a tak „systém učiva nebyl didaktický, ale lingvistický.“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 23). Přesto lze vyzdvihnout jisté didaktické zpracování grafů u souvětí (viz kapitola 7.2) a užití frazémů, které umožňuje žákům i učitelům snadné zapamatování a vybavování příkladů, protože frazémy bývají většinou rytmizované nebo rýmované (ČECHOVÁ, 1992, s. 84–86).

Gebauerovy mluvnice přímo ovlivňovaly školní jazykové vzdělávání téměř čtyřicet let, počítáme-li i upravená vydání jeho žáků a pokračovatelů. Jistě představovaly nejlepší gramatické zpracování českého jazyka a hluboce ovlivnily jazykové povědomí široké populace. Navíc určovaly kodifikovanou normu spisovného jazyka, a to díky velké Gebauerově autoritě, opakovaným vydáváním všech tří verzí i kodifikačním poznámkám v přepracovaných vydáních (ČECHOVÁ, 1992, s. 88; PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–

³³ Podrobnější analýza a srovnání jednotlivých učebních textů srov. SYLLABA, 1983, s. 66–73; ČECHOVÁ, 1992, s. 79–91 a ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 90–94.

VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 56; ŠLOSAR–VEČERKA, 1979, s. 125). Podle Gebauera je totiž kodifikace nutná, aby se odstranila značná rozkolísanost češtiny, na druhé straně musí být ale snáze osvojitelná a nesmí se stát „brzdou“ dalšímu přirozenému jazykovému vývoji (SYLLABA, 1986, s. 141).

Pro jazykové vyučování na školách měšťanských byla důležitá nejenom existence mluvnice upravené K. Novákem a J. Jiráskem, ale především jazykové znalosti učitelů, které nabyli na učitelských ústavech a které byly jednoznačně ovlivněny mluvnici Jana Gebauera (podrobněji viz následující kapitola; též ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 149–159).

4.3.1 Učebnice českého jazyka užívané na učitelských ústavech

Výsledky analýzy učebních materiálů – učebnic a příruček užívaných na učitelských ústavech jistě přispívají k zodpovězení otázky, jak bylo realizováno vyučování českému jazyku, resp. jaké poznatky si měli studenti osvojit. I tak nelze ovšem jednoznačně říci, že jazykové učivo obsažené v učebnicích zvládli všichni studenti a že je v pozdější praxi byli dále schopní předávat svým žákům, neboť „*mnohé knihy mohly být studentům jen doporučeny, aniž by se pak jejich znalost prověřovala.*“ (BLAJER–VITVAR, 1972, s. 50).

Od konce 80. let 19. století měly na generace učitelů vliv učebnice Jana Gebauera (ČECHOVÁ, 1992, s. 79–91), a to především dvoudílná *Mluvnice česká pro střední školy a ústavy učitelské* (1889 a 1890).³⁴ Učebnice představovala výklad gramatiky, chyběla zde jakákoli cvičení. Právě o fixační část obohatil učebnici Karel Novák (*Česká mluvnice a cvičebnice pro ústavy ku vzdělání učitelů a učitelek*, 1914), později ve spolupráci s Josefem Jiráskem (BLAJER–VITVAR, 1972, s. 53).

Z šetření M. Šmejkalové (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 155) vyplynulo, že nejčastěji používanou učebnicí českého jazyka na učitelských ústavech byla právě jednodílná *Česká cvičebnice a mluvnice pro ústavy učitelské* autorů Karla Nováka a Josefa Jiráka (NOVÁK–JIRÁSEK, 1930). V roce 1930 vyšla tato učebnice již popáté. Formální řazení kapitol odpovídá názvu knihy, tj. první díl je věnován cvičením, druhý díl je tvořen výkladovou částí. Zvláště notná zásoba cvičení způsobu výuky na učitelských ústavech vyhovovala, což je přičítáno tomu, že „*sloužila ke gramatickému drilu (...)*“, kterým se mělo dospět k bezchybnému ovládnutí pravopisu a mluvnice (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s.

³⁴ Podrobněji se Gebauerovým učebnicím věnujeme v kapitole 7.2.

156). Na mnoha učitelkých ústavech se mateřskému jazyku vyučovalo podle dvoudílné *Gebauerovy Mluvnice české pro školy střední a ústavy učitelské (Díl I. Hláskosloví. Nauka o slově. Díl II. Skladba)* v úpravě Václava Ertla (ERTL, 1926) (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 155).

Ve čtvrtém ročníku učitelských ústavů se pracovalo s metodikami českého jazyka. I tyto učební materiály jsou předmětem výzkumu, proto je o nich pojednáno v samostatné kapitole (viz kapitola 9.1).

4.4 Vliv purismu a časopisu *Naše řeč* na jazykové vzdělávání na měšťanských školách

Druhou tendencí, která výrazně ovlivnila jazykové vzdělávání na měšťanských školách, byly puristické snahy, které se také označují jako brusičství. Chápeme je jako snahy o „očistu“ českého jazyka od domnělých nebo nežádoucích cizojazyčných prvků, zvláště germanismů (srov. KARLÍK–NEKULA–PLESKALOVÁ, 2002, s. 364–366; PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 540). Puristické snahy ve 30. letech 20. století byly spojeny právě s redakcí časopisu *Naše řeč*.

Je známo, že časopis byl založen koncem roku 1916, u jeho zrodu stáli jazykovědci Josef Zubatý, Emil Smetánka, František Bílý, filolog Josef Král a literární historik Jaroslav Vlček. Od roku 1918 byl členem redakce také Václav Ertl. Uvádí se, že časopis vznikl během první světové války z „obav o osud českého jazyka“ v souvislosti s „*hnutím za očistu a tříbení jazyka*“ (WEINGART, 1934, s. 28). Purismus původní redakce *Naší řeči* byl ale umírněný a v klasifikaci jazykových jevů byl velmi tolerantní (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 28–29). Dle zjištění M. Šmejkalové byl časopis doporučován jako pomocný studijní materiál do středoškolských knihoven (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 28), jeho přímý vliv na měšťanskou školu sledujeme právě v učebních textech pro měšťanské školy.

Změna v přístupu k hodnocení jazykových jevů nastala změnou redakce v roce 1930, kdy se odpovědným rektorem stal Jiří Haller, který je „*chápán jako onen zatvrzelý a nenapravitelný purista, brusič–pseudovědec a neúnavný hledač a vymítač všech možných germanismů*“ (CHROMÝ, 2006, online). V současné odborné lingvistické literatuře se však již nesetkáváme s tak příkrým hodnocením tohoto lingvisty. Černobílé schéma, že „*Haller nemá pravdu, je překonán a Pražský lingvistický kroužek je nositelem těch správných názorů*“ rozbíjí Starý (STARÝ, 1995, s. 105n.), Chromý, který upozorňuje na to, že Hallerova teoretická i praktická činnost byla vědomým a někdy snad až příliš

důsledným pokračováním jazykovědné tradice, kterou nastolila *Naše řeč*, a domnívá se, že Hallerova éra nebyla návratem k purismu poslední třetiny devatenáctého století (CHROMÝ, 2006, online) i JELÍNEK (2002, s. 23–29).

V souvislosti s kultivační činností meziválečných jazykovědců, tedy i Jiřího Hallera, je podstatné vymezit výraz „*jazyková správnost*“³⁵, který se stal ve sledovaném období běžně užívaným, objevoval se také v kurikulárních dokumentech pro měšťanské školy (např. „*Cvičení ústní i písemná, jimiž by žáci nabyli jistoty v užívání tvarů spisovného jazyka, se zvláštním zřetelem k místním pokleskům proti jazykové správnosti.*“ – učební osnovy z roku 1908; „*Bezpečné a vědomě správné užívání všech výrazových prostředků...*“ – učební osnovy z roku 1932), ale též v osnovách pro školy střední (více ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 30).

Puristé považovali za „jazykově správné“ takové jazykové prostředky, které odpovídaly následujícím kritériím: jednak kritériu historickému (byly preferovány původní jazykové prostředky), dále kritériu nacionálnímu (preferovány byly prostředky považované za národně svébytné) a také kritériu estetickému (prostředky „krásné, čisté“) (STARÝ, 1995, s. 26–27). Poslední zmiňované kritérium však Haller chápal jen jako doporučující, nikoli zásadní (JELÍNEK, 2002, s. 26). Jedním ze základních nedostatků puristické péče o jazyk bylo, že tyto regulace spisovného jazyka na základě těchto kritérií se mohou dostat do konfliktu s praktickými vyjadřovacími potřebami mluvčích. Právě na tento fakt upozornili lingvisté Pražské školy a využili ho k formulování teorie spisovného jazyka (viz dále), částečně si ho však uvědomoval i Haller, když argumentoval: „*Nemůže být správné v jazyce, co je nejasné nebo nesrozumitelné, neboť by to odporovalo smyslu a účelu jeho existence*“ (citováno dle JELÍNEK, 2002, s. 27).

Školská praxe však prostředky „jazykově správné“ nijak explicitně nedefinovala. Na základě kontextu usuzujeme, že ve školské praxi byly za jazykově správné považovány takové jazykové prostředky, které jsou spisovné a respektují tedy platnou kodifikaci

³⁵ Podle Chromého (CHROMÝ, 2006) jsou pro pochopení veškeré Hallerovy jazykově kultivační činnosti zásadní práce „*Problém jazykové správnosti I a II*“. Jedná se o teoretické studie, v nichž Haller vyjmenovává možná kritéria, k nimž lze při posuzování jazykové správnosti přihlížet. Jde o starý jazyk, lidový jazyk a jazyk dobrého autora. S touto myšlenkou nicméně vystoupil poprvé Václav Ertl roku 1927, pro nějž kritérium „dobrého autora“ bylo souhrnem znaků, na nichž se největší počet dobrých spisovatelů shoduje (KARLÍK–NEKULA–PLESKALOVÁ, 2002, s. 437). Haller však současně prohlásil teorii „dobrého autora“ za nespolehlivou, neboť ani „dobří autoři“ se nemohli během dlouhých let útlaku ubránit německým vlivům (PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 561).

představovanou *Pravidly českého pravopisu* (např. 1924, 1926). Otázka jazykové správnosti byla totiž spojována především s pravopisem (NOVÁK, 1931, s. 623–625).

Některá puristická kritéria pronikla i do učebnic českého jazyka pro měšťanské školy, např. důraz na nacionální kritérium: „*Neužívejme germanismů! Ve své mateřštině máme dosti vhodných a výstižných výrazů – jen jich užívejme*“ a explicitně se odmítaly vazby typu: *Váš návrh nepřichází v úvahu.* (místo *O vašem návrhu se nebude uvažovati.*); *K tomu je třeba přihlížeti.* (*To je důležité.*); *Jsem toho mínění, že...* (*Myslím, že...*) apod. (VÍTEK–SIROTEK, 1937, s. 15–17). V učebnicích jiných autorů se zase kladl důraz na estetičnost: „*Pamatujte: V českém jazyku lépe znějí přívlastky shodné.*“ (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, 1936, s. 17).

Specifické syntaktické otázky a problémy byly na stránkách časopisu *Naše řeč* řešeny nejen v odborných příspěvcích lingvistů, ale i v rubrikách zprostředkujících kontakt se čtenářem, případně reakce členů redakce na syntaktické problémy v soudobém tisku (jde rubriky *Drobnosti*, *Listárna redakce*, *Hovorna*, *Z našich časopisů* a další). Z výzkumu diplomantky Kadlecové vyplynulo, že ze syntaktických témat byla nejčastěji v *Naší řeči* řešena a hodnocena problematika slovesných vazeb – redakce velmi často reagovala na odchylky v této oblasti syntaxe, a ačkoli lingvisté na chybné užívání syntaktických vazeb opakovaně upozorňovali, chybné vazby se v soudobém denním tisku objevovaly neustále (KADLECOVÁ, 2007, s. 102n.). Řada autorů se věnovala též problematice slovosledu, opět z hlediska jazykové správnosti (např. Bečka, Vycpálek, Zubatý), další texty si všímají vztažných vět či posunu ve významu spojek. Rubriky, v nichž byl udržován kontakt s živou jazykovou praxí, dobře zachycovaly aktuální stav jazyka, soudobý úzus, různé problémy, nejasnosti. Právě tyto rubriky jistě poskytovaly oporu i učitelům měšťanských škol při řešení jazykových problémů, každopádně nabízely jistá řešení, kterých se učitelé jistě dožadovali.

Ukazuje se tedy, že ačkoli byl „*purismus jako směr jazykové kultury teoreticky poražen už v prvních měsících roku 1932*“ (JELÍNEK, 2002, s. 25), ve školské praxi se s puristicky motivovanými tendencemi setkáváme po celá třicátá léta 20. století.

4.5 Stanoviska Pražského lingvistického kroužku k jazykovému vzdělávání na měšťanských a středních školách

Jak bylo uvedeno na předcházejících řádcích, na konci 19. století převládal v jazykovědě mladogramatický směr, který představoval vyvrcholení srovnávací a historické gramatiky. Na počátku 20. století význam tohoto směru poklesl, nezanikl však úplně. Lze říci, že naopak často ovlivňoval vznik nových lingvistických směrů, které jednak využívaly pozitivních výsledků mladogramatiků, jednak se formovaly proti jejich nedostatkům (ČERNÝ, 2005, s. 100).

To se týkalo i Pražského lingvistického kroužku, který v roce 1929 na prvním Sjezdu slovanských filologů v Praze prezentoval své hlavní zásady, tzv. Teze. Byly dílem kolektivním, podíleli se na nich především V. Mathesius, R. Jakobson, B. Havránek a J. Mukařovský, a vzbudily velkou pozornost (MATHESIUS, 1936, s. 137–145).

Teze pokrývaly široké pole metodologických problémů – synchronních i diachronních, včetně problémů jazykové praxe – jazykového vyučování na středních školách gymnaziálního typu. Důvodem bylo jistě těsné „*personální i ideového sepětí vysokoškolské a středoškolské lingvistiky*“ (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 196), neboť většina významných lingvistů byla zároveň středoškolskými učiteli (tamtéž). Otázky výuky českého jazyka na měšťanských školách explicitně řešeny nebyly.

Důvodem, proč si lingvisté více uvědomovali problémy středoškolského jazykového vyučování, byla jistě skutečnost, že vyučování českému jazyku bylo stále pod vlivem klasických jazyků (latiny a řečtiny). Podstata jazykového vyučování tak stále spočívala především ve formálním tvarosloví a v rozboru vět na úkor vlastní obsahové stránky řeči (srov. ERTL, 1928, s. 49–62; 73–85). Praktické ovládnutí spisovného jazyka z pohledu Pražského lingvistického kroužku bylo vždy spojeno s porozuměním jazyku a jeho systému. Zdůrazňoval se tedy teoretický základ při vyučování (JEDLIČKA, 1957, online). V tomto spatřujeme odlišnost od vzdělávacího cíle předmětu český jazyk na měšťanských školách. Zde bylo sice též zdůrazňováno praktické zvládnutí jazyka, ale teoretická znalost jazykového systému a jazykové soustavy nebyla do počátku 30. let 20. století nijak upřednostňována a zdůrazňována. Situace se částečně změnila až vydáním učebních osnov pro měšťanské školy v roce 1932 (podrobněji viz kapitola 8.5).

Členové Pražského lingvistického kroužku přistupovali k výrazu „jazyková správnost“ odlišně než „puristé“. Jestliže pro puristy byla atributem jazykových prostředků

především správnost a za nejdůležitější kritérium jazykové správnosti byla považována historická čistota jazyka, pak naproti tomu členové Pražské školy zdůrazňovali hledisko funkční a usilovali o přiblížení normy³⁶ jakožto kritéria jazykové správnosti současnému úzu³⁷ (NEBESKÁ, 1999, s. 24–25; PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 565n.). Z didaktického hlediska pak byla jistě rozhodující myšlenka, že pro stabilizaci spisovné češtiny má velký význam škola, přičemž úkolem školy není jazyková teorie, ale jazyková praxe, která se musí opírat o určitou kodifikovanou jazykovou normu (HAVRÁNEK–WEINGART, 1932, s. 14–31). Pro funkční lingvistiku PLKu bylo příznačné, že vždy propojovala teoretická témata s otázkami praktické aplikace, zvláště s jazykovou kulturou a jazykovým vzděláváním (HAUSENBLAS, 1994, s. 311–332).

Stěžejní sborník Pražského lingvistického kroužku *Spisovná čeština a jazyková kultura* (1932) přinesl řadu antipuristických argumentů opírajících se o soudobou komunikační praxi, vyvolal proto množství ohlasů i v časopisech určených učitelské veřejnosti, neboť právě té se týkala otázka „jazykové správnosti“ především. Již v roce 1933 se v periodiku *Škola měšťanská* sborník doporučoval „všemu učitelstvu“, neboť příspěvky v něm „vykazují porozumění pro potřeby nynějšího života“, potažmo i školské praxe (KOPÁČ, 1933, s. 249–251). Pro školní vyučování byla zdůrazňována především důležitost kapitoly M. Wingarta. Mnozí učitelé si uvědomovali rozpor mezi vžitým územ a kodifikačními příručkami, především *Pravidly českého pravopisu*. Práci jim ztěžovalo především to, že „nové znění a nové tvary opravených se nezavádějí rázem, nýbrž opravářská tendence se v nových vydáních Pravidel stále zesiluje a přichází se postupně s novými a novými věcmi“ (HOLUBOVÁ, 1938, s. 204–206). Proto někteří uvítali, že sborník Pražského lingvistického kroužku jim nabízí možnost, jak přistoupit k hodnocení jazykových prostředků z hlediska „správnosti“: učitel při hledání odpovědí na jazykové otázky („jistebský“ či „jistebnický“, „svižný“ či „švižný“, „srdečko“ či „srdéčko“ apod.) má přihlížet k „vývojovému hledisku“ a „neustrnouti na strohém požadavku historické čistoty“ (HOLUBOVÁ, 1938, s. 204–206). Objevovaly se nicméně i polemické hlasy zastávající se „brusičů“ *Naší řeči* v tom smyslu, že to nejsou oni, kdo zavinil nedobry stav jazykové kultury („tak jako nynější napjatou evropskou situaci nezavinili pacifisté“), ale

³⁶ Jazyková norma byla Pražským lingvistickým kroužkem vymezena jako inventář jazykových prostředků, které jsou jazykovým společenstvím pravidelně užívány a považovány za závazné. (KARLÍK–NEKULA–PLESKALOVÁ, 2002, s. 288).

³⁷ „Úzus je chápán jako soubor jazykových prostředků, které jsou ve vžité podobě užívány jazykovým společenstvím“ (KARLÍK–NEKULA–PLESKALOVÁ, 2002, s. 516).

celkově vinna je „menší péče o řeč“ a „nové úkoly jazyka, který pronikl rychle i do oborů, v nichž se dosud češtiny nepoužívalo“ (JELÍNEK, 1938, s. 226).³⁸ Ovšem učitel, který řeší jazykové otázky, se má řídit cestou uváděnou Jakobsonem: „pokud norma platí, má být důsledně dodržována“ (JELÍNEK, 1938, s. 227–228). Nicméně z uvedených příspěvků je patrné, že učitelé měšťanských škol byli ve své praxi vystavěni mnoha sporným případům, často museli řešit otázky, co je „jazykově správné“, a co nikoli.

K otázkám jazykové praxe na nižších stupních škol se vyslovil člen PLKu M. Weingart, který vyzdvihl důležitost dobrého učitele. Podle něj je vzdělaný učitel nejdůležitějším vzorem v jazykové výchově, na druhou stranu musí být ale jazykové vzdělávání opřeno o mluvnickou teorii (WEINGART, 1934, s. 79). Weingart tak jednoznačně vystoupil proti metodě nápodoby, a to i na škole obecné. (O metodě nápodoby viz kapitola 9 zde.).

Přes všechny uvedené ohlasy i přes to, že synchronní přístup k jazyku odpovídal praktickému zaměření měšťanské školy, nenalezla funkční teorie spisovného jazyka na měšťanských školách významnější ohlas ve vyučování, „neboť ve škole byl vyžadován čistý jazyk spisovný“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 6; srov. kapitola 9 zde).

Do učebnic českého jazyka pro měšťanské školy tak neproniklo ani Mathesiovo pojetí věty vymezující se vůči Gebauerově definici³⁹: „elementární promluva sdělná, kterou se mluvčí aktivně a způsobem, zanechávajícím po stránce formální dojem obvyklosti a subjektivní úplnosti, staví k nějaké skutečnosti“ (MATHESIUS, 1947, s. 231), ani vymezení syntaxe jako „nauka o struktuře větných typů a o tvoření vět při konkrétním aktu mluvení“ (MATHESIUS, 1947, s. 218), čímž podle Daneše předjal přístup pozdější teorie mezilidské komunikace (DANEŠ, 2005, s. 90), a svým funkčním přístupem nastínil i základ textové lingvistiky (DANEŠ, 2005, s. 91), ale ani jeho koncept aktuálního členění výpovědi (MATHESIUS, 1939, s. 171–174; MATHESIUS, 1941, s. 37–40; DANEŠ, 1994, s. 197–221).

4.6 Dílčí závěr

Lingvistické tendence: mladogramatické pojetí, puristické snahy a funkčně-
strukturní přístup představovaly ve sledovaném období dominantní přístupy, které se více či

³⁸ Jaroslav Jelínek byl po druhé světové válce společně s Jiřím Hallerem autorem učebnice „Jazyk mateřský“ pro tzv. střední školu (odpovídala 6. – 9. ročníku). Uvádí se, že učebnice byly poměrně náročné na osvojování teorie, a proto byly kritizovány (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 24).

³⁹ „Věta je slovy vyjádřený soud.“ (GEBAUER, 1905, s. 167).

méně promítly i do jazykového vzdělávání na měšťanských školách. Školské učebnice Jana Gebauera představovaly jednoznačně nejdůležitější vzorový text, jenž byl upravován i pro potřeby měšťanských škol. Ze studia soudobého tisku tedy vyplynulo, že učitelé měšťanských škol udržovali kontakt se soudobým lingvistickým poznáním, že reagovali na nové teorie, na nové poznatky a snažili se je využít pro školní praxi. Přesto se ukazuje, že ačkoli v mnohém s názory členů Pražského lingvistického kroužku souhlasili, k mnohému novému zůstávali skeptičtí. Proto pokud se funkční přístup deklarovaný PLKem ve vyučování vůbec prosadil, pak pravděpodobně jen v učebních metodách jednotlivých učitelů, nikoli celku. Mnozí totiž nadále kladli důraz především na zvládnutí pravopisu jako nejdůležitějšího cíle jazykového vyučování na měšťanské škole (viz učebnice autorů Vítka–Sirotky nebo např. NEUMANN, MŠ, 1934, s. 752–754). Puristické tendence tak měly na vyučování českému jazyku dominantní vliv po celé sledované období.

5 PROMĚNY POJETÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA NA OBECNÝCH A MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH

5.1 Úvod

Stav společnosti, pedagogiky, didaktiky i odborného, v našem případě lingvistického, poznání konkrétní doby se vždy odráží v didaktické aplikaci vědeckého poznání, třebaže s jistým zpožděním. Otázka, jak má vypadat pojetí vzdělávání mateřského jazyka⁴⁰, zaměstnávala lingvisty a pedagogy i v námi sledovaném období. V této oblasti se projevila hluboká zakořeněnost stávajícího stavu, neboť teorie ovlivňující pojetí výuky mateřského jazyka před rokem 1918 ovlivňovaly výuku i po tomto roce. Teprve na konci 20. let a na začátku 30. let 20. století, v souvislosti s reformní pedagogikou, o které bylo pojednáno v kapitole 2.3.1, začala nejen do vyučování českého jazyka pronikat snaha po změně. V této kapitole proto zaměřujeme pozornost i na období starší, abychom postihli proměny pojetí výuky českého jazyka. (O problematice proměn koncepce jazykového vzdělávání již ČEHOVÁ–STYBLÍK, 1998; JELÍNEK, 1972; PAVLIŠOVÁ, 2002; POLÁK, 2004; POLÁK, 2011; PRŮCHA, 1978).

5.2 Proměny koncepcí a jejich vliv na vyučování

Pojetí, čili koncepce vzdělávání vzdělávacího předmětu český jazyk byly v 19. století silně ovlivněny koncepcemi vzdělávání německého jazyka. Teorie obsahu a metod vyučování českému jazyku se proto uplatňovaly v závislosti na německých teoriích (PRŮCHA, 1978, s. 37). Ve druhé polovině 19. století se v německém pojetí vyučování mateřského jazyka prosazovaly v zásadě tři teorie: formálně-gramatická, logicko-gramatická a agramatická (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 22; POLÁK, 2011, online).

První z nich, formálně-gramatická, je spojena s tzv. herbartismem (viz kapitola 2.3.1). Z herbartismu, který, připomeňme, zdůrazňoval intelektuální a mravní výchovu žáků, vycházeli i mnozí čeští didaktikové, autoři příruček pro učitele. Herbartismus tak přímo ovlivňoval vyučování na rakousko-uherských, tedy i českých školách. Hlavním účelem mluvnického vyučování se stávalo pamětné zvládnutí pojmů, pravidel a definic. V praxi se to pak projevovalo vysokými nároky na žáky, ale ne příliš uspokojujícími výsledky (JELÍNEK, 1972, s. 197). Mluvnická tradice na obecných a měšťanských školách

⁴⁰ Pojetí (koncepci) jazykového vyučování vymezuje odborná literatura jako „soubor principů (zásad), na jejichž základě se vymezuje cíl, úkoly, obsah a metody vyučování českému jazyku a vypracovávají se učební osnovy“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 20).

byla podporována jednak tradičními metodami výuky klasických jazyků, které se ze středního školství přenesly i na nižší stupně škol, a jednak vědeckou lingvistickou prací (Josef Dobrovský, Martin Hattala, Jan Gebauer). Řada učitelů, např. J. Lepař, K. Vorovka, J. Sokol, J. Sucharda, přispívala články a příručkami k poznání základů mluvnického vědění žáka (CHLUP–KUBÁLEK–UHER, 1938, s. 559). Jazykové vyučování však stále více upadalo v pouhé „*pěstění mluvnice*“, které přerostlo v „*jazykový formalismus*“ (tamtéž, s. 560), jemuž byla obětována i, řečeno dnešní terminologií, komunikační a slohová výchova.

Druhou zmíněnou teorii, logicko-gramatickou, prosazoval především německý lingvista Karl Friedrich Becker, který měl velký vliv i na formování české vědecké syntaxe (SKALICKÝ, 1971, online). Ke gramatice přistupoval z filosofického hlediska: mluvnické vyučování mělo být základem pro vyučování logice, a tím chtěl ztotožnit kategorie gramatické a logické (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 21; KAMIŠ, 2004, online; POLÁK, 2004).

Na obě výše popsaná pojetí vyučování českému jazyku reagoval především Gustav Adolf Lindner. Ten je považován za „*zakladatele vědeckého pojetí vyučování jazyka*“ (POLÁK, 2004). Lindner rozlišil v rámci jazykového vzdělávání tři cíle: „*praktický*“ (učit se užívat řeč mluvenou i psanou), „*formální*“ (cvičit myšlení) a „*materiální*“ (sdílet vědomosti) (CHLUP–KUBÁLEK–UHER, 1938, s. 560; též ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 22; POLÁK, 2004). K dosažení tohoto cíle mají být užity dvě metody: „*syntetická*“, která vychází z gramatických schémat a pravidel, a „*analytická*“ vycházející z četby, na níž se odvozovaly tvary a pravidla (CHLUP–KUBÁLEK–UHER, 1938, s. 560). Uvedený trojím cíl jazykového vzdělávání, jenž v podstatě tvoří jednotu, i zmíněné metody, hodnotíme dnes jako nadčasové a platné i v dnešní době.

O třetí, agramatické, koncepci v této době hovoříme v souvislosti s Jakobem Grimmem, který je považován za zakladatele historické gramatiky (ČERNÝ, 2005, s. 82). V rámci jazykového vyučování však kritizoval Beckerův přístup a zdůrazňoval, že vyučování gramatice na nižších stupních je neúčinné (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 21).

Právě agramatické koncepce od 80. let 19. století v „boji“ o pojetí jazykového vzdělávání v českých zemích převažovaly. Ke stoupencům tzv. agramatismu je řazen Jan Mrazík (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 22), který se přikláněl především k praktickému

užívání jazyka a v jazykovém vyučování stanovoval především praktické cíle: žák má porozumět tomu, co čte a píše, v ústním i písemném projevu se má vhodně a bezchybně vyjadřovat (KŘIČKOVÁ, 1990, s. 9; ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 22). Důraz kladl na propojení slohového vyučování s literární výchovou, této problematice věnoval publikaci: *O umění správně a krásně čísti a přednášeti* (1919). Uvedené požadavky v podstatě odpovídají i dnešnímu pojetí jazykové a komunikační výchovy, jako problematické se však jeví především to, že „nedocenil význam mluvnice vůbec ani mluvnického vyučování pro rozvoj myšlení“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 22).

Mezi naše nejdůležitější představitele agramatismu patří Antonín Janů, který se zaměřil zvláště na vyučování jazyka na obecné škole (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 23; JELÍNEK, 1972, s. 153n.). Nešlo mu o vymýcení gramatické teorie ze všech stupňů škol, ale o její radikální omezení právě na nejnižším stupni a o zdůrazňování cvičení a nápodoby (PAVLIŠOVÁ, 2008, online; POLÁK, 2004).⁴¹ Ve svém spise *Jazyk mateřský a škola obecná* (1897) charakterizoval řeč jako „nevědomé (neuvědomělé) tajemství“, které v mládí přizpůsobí mluvní ústrojí „domovským tónům, ohýbání, obrátům, tvrdosti nebo měkkosti“. Taková stavba, tak hluboce v člověku zakořeněná, nemůže být podle něho narušována „mdlými, špatně vybranými a mylnými pravidly“ gramatiků. Myšlenku obhajoval na příkladu básníků, kteří ovládali pravidla i „ducha“ řeči, aniž by tvořili s pomocí mluvnice, a dodával: „Před 600 lety (prý) každý prostý sedlák znal, to jest denně užíval řeči s dokonalostmi a jemnostmi, o nichž i nejlepším učitelům jazyka ničeho se nezdá.“ (JANŮ, 1897, s. 12).

Za základ jazykového vyučování považoval Antonín Janů tzv. mluvní cviky, kterými se vytváří návyk užívat správných podob slov a jejich tvarů. Metodu mluvních cviků charakterizoval jako metodu, „která vede ke správnému osvojení si řeči nikoli cestou filosoficko-grammatickou, nýbrž promyšleným a dobře řízeným cvikem k návyku mluvy správné.“ (JANŮ, 1897, s. 14). Navrhovanou metodu ve výuce mateřského jazyka na obecných školách pokládal za metodu nejlepší a nejúčinnější. Jeho teorie někteří didaktici českého jazyka nepovažují za vhodnou, a to proto, že Janů zcela opominul myšlenku didaktické aplikace mluvnické teorie, otázku přiměřenosti učiva i požadavek rozvíjení myšlení žáka (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 23). A priori odmítal vše, co stavělo

⁴¹ Didaktické aplikaci agramatismu se věnujeme též v kapitole 9.

vyučování českému jazyku i na nejnižším stupni škol na mluvnické teorii (JELÍNEK, 1972, s. 160).

Spis *Jazyk mateřský a škola obecná* v době svého vydání silně zapůsobil na širokou učitelskou obec i na řadu autorů učebnic pro obecné a měšťanské školy. Důvodem obliby navrhovaných metodických postupů byl jistě i fakt, že metoda tzv. mluvních cviků nabízela cestu (zdánlivě) jednoduchou a snadnou, tedy především ke zvládnutí pravopisného učiva, které bylo v té době ohniskem jazykového vyučování.

Ačkoli bylo vyučování bez mluvnice na konci 19. století a v prvních dvaceti letech 20. století primárně cíleno na obecné školy, pronikl mechanický nácvik i do vyšších stupňů škol, konkrétně na školy měšťanské. Školy střední (a to ani nižší stupně) „*díky svému lingvistickému zaměření agramatismu nepodlehly*“ (ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 77). Praktickým realizátorem teoretických myšlenek Antonína Janů byl Josef Müller⁴². Třebaže byl agramatismus uplatněn především v jeho učebnicích pro obecné školy, jisté tendence nalézáme i v učebnicích pro školy měšťanské. (Jsou předmětem obsahové analýzy této práce a věnujeme jim samostatnou kapitolu.). Müllerovy učebnice fungovaly ve školské jazykové praxi téměř třicet let (první vydání již v roce 1912, poslední v roce 1939), a ovlivňovaly tak jazykové povědomí několika ročníků.

Postupy navrhované Antonínem Janů byly podrobeny kritice již v období první republiky. Ukazovalo se, že agramatismus je v podstatě překonán a že je třeba hledat nové cesty k dosažení kvalitních výsledků v jazykovém vyučování. Toto hledání jistě souviselo i se snahou překonat dosavadní hluboce zažitý způsob vzdělávání, s reformními tendencemi, ale i s novými trendy v jazykovědě (Pražský lingvistický kroužek). Ve 30. letech 20. století bylo pod vlivem reformní pedagogiky i proměny lingvistiky didaktické zpracování gramatiky v Müllerových učebnicích kritizováno (podrobněji viz kapitola 11.5.1). Autoři publikující učebnice ve 30. letech již agramatický přístup více méně opustili a své výklady zakládali na mluvnickém systému (viz kapitola 11.5).

Jedním z hlavních kritiků agramatismu byl pedagog Otakar Chlup. Pedagogicko-didaktickým směrům, které přeceňovaly psychologické hledisko, mezi něž agramatismus rozhodně patří, vytýkal, že „*v přecenění psychologie zapomněly na logické systémy, vypracované jednotlivými vědami, že opouštěly vědomě přirozený logický řád věcí a jejich pojmů, že v negaci logiky spatřovaly pedagogický úspěch.*“ (PAŘÍZEK, 1977, s. 24).

⁴² Osobnosti Josefa Müllera (1870–1940) věnujeme větší pozornost v kapitole 11.4.1.

Z lingvistů se proti agramatickým tendencím vymezil především František Trávníček, když deklaroval, že v jazykovém vyučování nestačí nápodoba, ale že jazyku je třeba se učit. Nápodobou si osvojují mateřský jazyk děti v rodinném prostředí, ale ve škole tato metoda již nestačí. Metodu nápodoby lze podle Trávníčka využívat pouze jako metodu pomocnou, doplňovací, nikoli jako hlavní a jedinou (TRÁVNÍČEK, 1934, s. 16)⁴³. Shodně se vyjádřil i Miloš Weingart, který upozorňoval na to, že nezbytnou součástí jazykové výchovy je mluvnická teorie. Nápodoba podle něho stačí pouze v předškolním věku, v rodinném prostředí. Ve škole, při hromadném vyučování (jako druhu organizační formy vyučování), je poznávání spisovného jazyka a pravopisu na základě mluvnické teorie nezbytné (WEINGART, 1934, s. 79).

Ani později nenalezly agramatické teorie většího pochopení. Podrobně se myšlenkami A. Janů zabýval Jaroslav Jelínek, který sice ocenil skutečnost, že Janů viděl příčinu neúspěchů jazykového vyučování v tom, že žáci velké množství učiva nemohou zvládnout. Na druhou stranu ale odmítl fakt, že Janů prosazoval učení bez mluvnic, místo aby žákům představil mluvnicí žákům přiměřenou (JELÍNEK, 1972, s. 160), odsoudil i to, že pokud Janů mluvnicí vůbec užíval, pak mluvnický systém porušoval, protože vše převedl pouze na mechanickou nápodobu (JELÍNEK–CÍCHA, 1964, s. 20).

5.3 Dílčí závěr

V průběhu sledovaného období 1918–1939 ovlivňovaly jazykového vzdělávání na obecných a měšťanských školách tendence, které se profilovaly již na konci 80. let 19. století. Ve 20. letech 20. století bylo didaktické zpracování gramatického učiva stále pod vlivem přežívajícího agramatismu, který však byl již na konci 20. let podroben velké kritice. Na podporu mluvnického vyučování se postavili nejen pedagogové, ale především lingvisté, jimž otázka jazykového vzdělávání na nižších stupních školy nebyla lhostejná. Ve 30. letech se agramatismus jevil jako překonaný přístup a výklad gramatického učiva byla opět postaven na jazykovém systému.

Také v období let 1945–1989 bylo vyučování českému jazyku založeno na gramatickém systému. V 90. letech 20. století se objevila kritika dosavadního pojetí výuky českého jazyka (např. O. Hausenblas v publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, 1997) a někteří didaktikové zdůrazňovali především zřetel ke komunikačním potřebám (podrobněji POLÁK, 2011, online). Významní didaktikové M. Čechová a V. Styblík podřizují cíl

⁴³ Podrobněji viz kapitola 9.

kognitivní (tedy ovládnutí jazykového systému) cíli komunikačnímu, ale podmiňují „*jeho splnění v tom smyslu, že poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování*“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 10). Také nejnovější didaktiky zdůrazňují, že základním principem jazykového vzdělávání je komunikační přístup, ten tvoří pojítka mezi mluvnickou a pravopisnou, slohovou a literární výchovou (SVOBODOVÁ, 2008, s. 19). V žádném případě však není výuka gramatiky opomíjena.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

6 UŽÍVANÁ SYNTAKTICKÁ TERMINOLOGIE

6.1 Úvod

Ve sledovaném období neexistovala žádná kodifikační příručka, která by sjednocovala lingvistickou terminologii (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 38). Učitelé si však byli problému terminologické neustálenosti vědomi a již na konci 20. let se objevovaly hlasy volající po sjednocení mluvnického názvosloví: „*Všichni, kdo se zabývají mluvnickým vyučováním, aby se sjednotili a užívali pro mluvnické jednotlivosti úplně týchž názvů, neboť mluvnická fakta vyskytující se v jednom jazyku vyskytují se v mluvnici všech ostatních jazyků*“ (ŠM, 1928, s. 395). Anonymní vyzývateľ soudil, že sjednocení by ušetřilo mnohá nedorozumění ve školách, šetřila by se i energie žáků a učitelů a urychlila by se i práce. S uvedenými požadavky se ztotožňují i současní didaktikové: „*Osvojení gramatických pojmů a jejich fixace termíny umožňuje i snazší proniknutí do systému a struktury jazyků cizích a komunikaci v nich*“ (ČECHOVÁ, 1997/98, s. 12). Autor výzvy dokonce navrhoval ustavení jakési „*komise pro sjednocení mluvnické*“ (ŠM, 1928, s. 395).⁴⁴

Teprve v roce 1945 vydalo ministerstvo školství výnosem z 20. 1. 1945, č. 104.953/44-II⁴⁵ upravenou verzi příručky Bohuslava Havránka a Vladimíra Šmilauera *České normalizované jednotné školské názvosloví mluvnické* z roku 1941 (ČECHOVÁ, 1997/98, s. 12–17; ČECHOVÁ, 2002, s. 12–17; ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 38) pod názvem *Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku* (1945). V úvodu této brožury je vyložen požadavek, aby se od počátku školního roku 1944/45 na všech školách s vyučovacím jazykem českým užívalo „*jednotného názvosloví mluvnického*“. Toto názvosloví se mělo stát závazné také pro autory všech učebnic českého jazyka. Příručka obsahuje lingvistickou terminologii uspořádanou jednak tematicky do jednotlivých

⁴⁴ Na počátku 21. století došlo k ustavení takové komise, hlavní koordinátorkou byla S. Machová: „*Výběrem a sjednocením terminologie se v letech 2001-2005 zabývala terminologická komise při HV JS ČR a její subkomise. Výsledkem práce jsou tři hesláře (určené po řadě a) 1. stupni ZŠ; b) 2. stupni ZŠ; c) SŠ, SOŠ a SOU), které byly předány MŠMT k zveřejnění na webových stránkách. Jazykovědného sdružení ČR zároveň umístí hesláře i na svých webových stránkách. S existencí heslářů budou seznámena všechna nakladatelství vydávající učebnice a všechna bohemistická vysokoškolská pracoviště ČR. Předpokládá se, že hesláře budou aktualizovány v pětiletých intervalech.*“ (Školská jazykovědná terminologie, dostupné online: <http://aplikace.msmt.cz/htm/NHPreambuleaUsporadani.htm> (cit. 10. 9. 2011) (srov. též ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 38).

⁴⁵ *Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku*, Školní nakladatelství, Praha 1945

lingvistických disciplín (hláskosloví, nauka o slově, skladba), jednak do rejstříku. Byla však vydána až v roce 1945, proto k poznání stavu v letech 1918–1939 může posloužit pouze částečně.

6.2 Syntaktická terminologie

Syntaktická terminologie se v průběhu sledovaného období proměňovala. Dělení skladby převzali autoři metodických příruček i učebnic od Jana Gebauera. Tradičně se tedy v rámci skladby vymezovalo *větosloví* a *nauka o významu slovních druhů* (ačkoli se název této druhé části různě modifikoval). „větosloví“ bylo v podstatě vždy chápáno podle vzoru Jana Gebauera jako „*nauka o větě, jejím složení a jejích druzích*“.

V této kapitole se zaměřujeme pouze na termíny, které byly užity v učebních osnovách pro měšťanské školy nebo běžně užívány autory metodických příruček a učebnic. Specifické problémy a modifikace termínů jsou řešeny v rámci obsahové analýzy učebnic (kapitola 11).

Často tedy byla používána tato, dnes již neužívaná, lingvistická terminologie: termín *části řeči* odpovídá termínu slovní druhy, termín *pořádek slov* termínu slovosled. *Znaménka rozdělovací* odpovídají interpunkčním znaménkům. *Rozborem slovním* se rozuměl rozbor slovnědruhový, *rozbohem větným* rozboru skladebnému.

Mezi další dnes neužívané termíny patří termín *věta složená*, příp. *větná složenina* – „*skupení dvou nebo i více vět v jednotu vyšší, v jednotu souvětí*“ (GEBAUER, 1905, s. 189), který odpovídá dnešnímu termínu souvětí, jenž se ovšem také užíval, a to jak v Gebauerově *Mluvnici české*, tak v učebnicích pro měšťanské školy. Termín *složené souvětí* se objevil v učebních osnovách pro měšťanské školy, nebyl zde však nijak definován. Jan Gebauer ho ve své *Mluvnici české* neužívá (mluví pouze o „*souvětích složitějších*“ – GEBAUER, 1905, s. 208). Termín však je však užíván v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy, kde je chápán, jako souvětí, které má více než dvě věty (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, III. díl, 1936), příp. skládá se minimálně ze tří vět (MÜLLER, III. díl, 1921). Lze tedy říci, že *složené souvětí* odpovídá termínu složité souvětí z kvantitativního hlediska.

Také pro označení některých větných členů se užívaly dnes již zapomenuté termíny: *přívlastek souřadný* – „*téhož pádu jako příslušné jméno podstatné*“ (GEBAUER,

1905, s. 179), odpovídá termínu přívlastek shodný, který také postupně původní termín nahrazuje; *přívlastek podřadný* – „*zůstává nezměněn, když se jeho jméno podstatné skloňuje*“ (tamtéž), odpovídá termínu přívlastek neshodný. Jan Gebauer užíval termín *slovo doplňovací*, které se vyskytuje ve větách s přísudkem „jsem“. V tomto případě sloveso „jsem“ označil jako *sponu* a celý složený výraz (tedy „jsem“ a slovo doplňovací) za *přísudek holý*, např. „*Ty jsi řekl*“, ale i „*Bůh je věčný*“ (GEBAUER, 1905, s. 173). Termín *spona* se v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy téměř neužíval, ačkoli termín se v některých starších mluvnicích objevoval (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 37). Doložen je též v Česko-německém slovníku grammaticko-fraseologickém, kde byl vykládán jako „*částka spojující v úsudku podmět s příudkem*“ a za sponu bylo považováno mimo jiné sloveso být (KOTT, 1882, s. 582).

Mezi dnes již zcela neužívané termíny patří termín *obvětí (perioda)*, který někteří autoři přebírali opět od Jana Gebauera (Václav Ertl v přepracování Gebauerovy Mluvnice české tento termín již neužívá). Perioda byla vymezena jako „*souvětí dvoučlenné, jehož členové oba jsou více méně složení a souměrní. Nejčastěji bývá perioda souvětí podřadné, kde člen první (předvětí) je podřízen druhému (závětí); ale také bývají oba členové složení souřadně*“ (GEBAUER, 1905, s. 204).

Některé syntaktické termíny se dnes užívají v poněkud pozměněné podobě: např. *věta kusá/eliptická* – „*ve větě zůstává někdy nevyjádřeno, co se snadno domyslí buď ze souvislosti řeči, buď také z okolností jiných*“ (GEBAUER, 1905, s. 186), dnes se uvádí termín *elipsa* (GREPL–KARLÍK, 1998, s. 390; KARLÍK–NEKULA–PLESKALOVÁ, 2002, s. 122).

Některé termíny se v pozdější školské praxi sice uplatňovaly, nicméně současná lingvistika od jejich užívání postupně upouští. Příkladem je termín *věta bezpodmětá*: „*některé věty nemají podmětu*“ (GEBAUER, 1905, s. 172), který E. Hošnová doporučuje opustit (stejně jako termín *věta podmětová*) zejména proto, že by mohlo dojít k novým úskalím ve vztahu k termínům *věta podmětová* a *věta s nevyjádřeným podmětem* (HOŠNOVÁ, 2000/01, s. 22–28). Tradiční (analytická) syntax nazývá věty typu „*Prší. Sněží. Stmívá se.*“ *jednočlennými větami slovesnými* (ŠMILAUER, 1966, s. 114–115), valenční syntax k nim přistupuje jako k větným strukturám, které se zakládají na bezvalenčním slovesu (PETR a kol., 1987, s. 171). Také termín *doplňek* prošel mnohými

významovými změnami (DANEŠ, 1985, s. 74; ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 67; ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 137–143)⁴⁶.

6.3 Dílčí závěr

V rámci této kapitoly jsme představili některé syntaktické termíny užívané v učebních osnovách, metodických příručkách i učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy. Syntaktická terminologie prošla samozřejmým vývojem: některé soudobé termíny se dnes již vůbec neužívají, některé se užívají v pozměněné podobě, některé do nedávné doby užívané procházejí revizí a postupně se od nich upouští. Pro užívání termínů v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy byly rozhodující školské učebnice Jana Gebauera.

⁴⁶ O doplňku podrobněji viz kapitola 7.2.

7 ZPRACOVÁNÍ SYNTAXE V MLUVNICÍCH

7.1 Úvod

V této kapitole věnujeme pozornost školské mluvnici Jana Gebauera *Mluvnici české pro školy střední a ústavy učitelské*, především pak zpracování syntaxe v ní. Mluvnice byla vybrána z toho důvodu, že byla užívána při výuce českého jazyka na učitelských ústavech (viz kapitola 4.3.1). Lze se tedy domnívat, že osvojené vědomosti nabyté na základě této učebnice využívali učitelé ve své praxi na měšťanské škole. K analýze Gebauerova pojetí skladby jsme vybrali 4. vydání *Mluvnice české* z roku 1905, a to především z důvodu, že se jedná o poslední vydání připravené Janem Gebauerem. Dále analyzujeme první vydání této mluvnice v přepracování Václava Ertla z roku 1914: *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské, II. díl Skladba*.

V této kapitole věnujeme pozornost i zpracování syntaxe v 5. vydání *České cvičebnice a mluvnice pro ústavy učitelské* autorů Karla Nováka a Josefa Jiráka z roku 1930⁴⁷. Analyzujeme tedy vydání s delším časovým odstupem, abychom zachytili případný vývoj syntaxe.

7.2 Zpracování syntaxe v mluvnicích užívaných na učitelských ústavech

Jan Gebauer dospěl k přesvědčení, že jazyk je psychologický jev (PETR, 1987/88, s. 291). Později bylo Gebauerovo dílo ovlivněno především mladogramatismem, který preferoval historický pohled na jazyk, zabýval se i vztahem jazyka a myšlení a upřednostňoval názor, že je třeba hledat souvislosti mezi duševní činností člověka a jazykovými jevy. Právě mladogramatické pojetí jazyka se projevilo i v Gebauerových školních mluvnicích.

Skladba je v *Mluvnici české* dělena na tzv. *Větosloví* a na *Skladbu ve smyslu užším*, kterou Gebauer charakterizuje jako „*nauku o platnosti (funkci) slovních druhů a tvarů, o shodě (kongruenci) a o vazbách jednotlivých slov a tvarů ve větě*“. Pozornost budeme dále věnovat kapitole *Větosloví* – pod termínem „větosloví“ rozumí Gebauer nauku o větě, jejím složení a jejích druzích (srov. KVÍTKOVÁ, 2002, s. 53–57).

⁴⁷ Tato mluvnice vyšla poprvé v roce 1914 pod názvem *Česká mluvnice a cvičebnice pro ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek* (srov. již ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 130).

Václav Ertl dělí *Skladbu* stejně jako Gebauer na část *Větosloví*, nauku definuje shodně s Gebauerem, a na část druhou: *Nauku o významu druhů a tvarů slovních*, která u Gebauera odpovídá *skladbě ve smyslu užším*.

Novák–Jirásek dělí *Skladbu* ve shodě s Gebauerem na dvě složky, druhou část však označují odlišně: *Větosloví* a *Nauka o pádech*.

V definování věty vycházel Gebauer z mladogramatického pojetí vztahu jazyka a myšlení, když rozlišil kategorie myšlení na pojmy a soudy a kategorie jazyka na slova a věty (PETR, 1987/88, s. 296). Pak je tedy věta výraz, kterým vyslovujeme „*soud, jenž je v myslí a k němuž dospíváme pozorováním a přemýšlením*“. Ertl chápe větu již jako „*slovné vyjádření rozčleněné myšlenky*“. Zdůrazňuje tedy nejen význam, ale i formu. Za základ věty považuje „*vztah mezi představami*“ (jde o vztah „*k sobě navzájem i ke mně, k pozorovateli*“). Tímto vztahem myslí v podstatě syntaktické vztahy mezi jazykovými jednotkami. Zároveň zdůrazňuje nutnou přítomnost verba finita a výrazy, jež „*vztah k pozorovateli*“ se slovesem v určitém tvaru postrádají, a nevyjadřují tedy celé myšlenky, za věty nepovažuje (např. „*hrad na skále*“).

Na základě způsobu vyslovení soudu rozlišoval Gebauer *věty oznamovací* (vyslovují soud způsobem tvrdícím), těm u Ertla odpovídají *věty vypořídací* (obsahují „*výpověď o tom, co mluvící osoba ví*“ a mohou být buď *oznamovací (jistíci)*, např. „*Pták zpívá.*“, nebo *podmínečná*, např. „*Pták by zpíval.*“ Oba se shodují na *větech tázacích* (vyslovují otázku), které Gebauer rozdělil na otázky na věc, tj. *otázky věcné*, a na otázky na jistotu, tj. *otázky zjišťovací*, Ertl k nim dále přidal druh otázek *rozlučovacích (disjunktivní)* a místo otázek věcných užil termín *otázky doplňovací*. Gebauer vymezil *věty podmiňovací* – a k nim řadící se *věty přací* (vyslovují soud způsobem podmíněným) – a v neposlední řadě *věty rozkazovací* (vyslovují rozkaz nebo prosbu). Oba tyto druhy spojil Ertl pod nadřazený termín *věta žádací* (opouští tedy od termínu věty podmiňovací), která vyjadřuje „*žádost, aby se to, co skutkem není, skutkem stalo*“, např. „*Ptáku zpívej!*“, a je tedy buď *rozkazovací*, nebo *přací*. U Ertla se navíc objevuje *věta zvolací* – „*věta vypořídací, která je však pronesena tak, že z ní zároveň poznáváme, jaký cit vzbudila myšlenka v osobě mluvící*“.

Novák–Jirásek chápou větu též z psychologického hlediska, stejně jako Ertl kladou důraz i na formální stránku: věta je „*úsudek vyjádřený slovy*“. Věty však nedělí podle způsobu soudu nebo myšlenky mluvčího, tak jako Gebauer, resp. Ertl, ale podle „*významu*

a způsobu přísudku“ na věty oznamovací (jistící a podmínkové), věty tázací (zjišťovací a doplňovací), věty žádací (rozkazovací a přací) a věty zvolací. Dělení je tedy shodné jako u Ertla (Novák–Jirásek opomíjí pouze *otázky rozlučovací*).

Gebauer uvádí, že každá věta obsahuje dva členy: *podmět* a *přísudek*, upozorňuje však i na to, že některé věty mají jen přísudek, takové věty nazývá Gebauer *bezpodměté*. I Ertl vymezuje větu jako zpravidla dvoučlenný celek, který obsahuje *podmět/subjekt* a *přísudek/predikát*. Termín věty bezpodměté neuzívá.

Výroky jednočlenné („nepozorujeme u nich dvoučlennosti“) mohou být vyjádřeny citoslovci či vokativy. Tyto výroky nepovažuje Ertl za věty a nazývá je výroky *větné platnosti* neboli *větné zástupky* (*ekvivalenty*). Tyto termíny ani vymezení se u Gebauera neobjevují.

Gebauerův termín *výraz slovný* je jakýmsi nadřazeným termínem dnešním termínům větný člen, ale i vedlejší věta. Slovné výrazy totiž Gebauer dělí na *výraz větný* (dnes vedlejší věta) a na *výraz nevětný* (dnes větný člen). *Výraz nevětný* dále rozlišuje na *výraz jednoduchý*, též *holý*, a *složitý*, též *rozvitý*. I Ertl užívá termínu *výraz slovní nevětný*, jenž může být buď *jednoduchý* (*holý*), nebo *složený*, který dále může být buď *rozvitý* („mrtvý pes“) nebo *rozšířený* („pravda a klam“). Ertl uvádí tedy detailnější klasifikaci a především v ní zohledňuje hledisko dominance i zmnožení syntaktické konstrukce.

Ve *výraze rozvitém* rozeznává Gebauer dále *člen základní* a *člen(y) rozvíjecí*, přičemž obojí mohou být *výrazy holé* nebo *rozvité*. Názvy jednotlivých větných členů se užívají ve školské praxi dodnes: *podmět* a *přísudek* považuje za členy základní; *předmět*, *příslovečné určení*, *přívlastek*, *doplňek* za členy rozvíjecí. Nicméně právě pojetí doplňku se výrazně změnilo (KVÍTKOVÁ, 2002, s. 55; ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 137–143). „*Termín doplňek se jako 'část větu rozšiřující' vyskytuje už u Františka Bartoše, který jej však chápe velmi široce.*“ (ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 137–143). *Doplňek jako větný člen* (DANEŠ, 1985, s. 74) charakterizuje Gebauer jako „*výraz, jenž omezuje a určuje děj slovesný ve smyslu věcném a spolu skrze sloveso táhne se ke jménu podstatnému (nebo jeho zástupci)*“ (GEBAUER, 1905, s. 179) a věnuje mu v mluvnici pozornost větší než ostatním větným členům.⁴⁸

⁴⁸ O doplňku podrobněji DANEŠ, 1985; ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 137–143.

V rámci *rozvitého* výrazu Ertl též rozeznává *člen určený (základní)*, jenž je jádrem rozvitého výrazu, je členem řídícím, a *člen určovací (rozvíjející)*, který je mu podřízený – termín *rozvíjející* užívá i Gebauer. Terminologie byla tedy mírně upravena. Ve výrazu *slovním rozšířeném* se spojuje libovolný počet výrazů (členů) tak, že každý člen je rovnocenný s členem předcházejícím – jde tedy o spojení *souřadné*, a Ertl mluví proto o *výraze slovním souřadně složeném*. Gebauer užívá pro označení syntaktických jednotek ve vztahu zmnožení termínu výraz *rozšířený*.

Za *hlavní členy* považuje Ertl ve shodě s Gebauerem *podmět* a *přísudek* a mezi *členy rozvíjející* řadí *předmět*, *přísluvečné určení* a *přívlastek*. Přičemž každý větný člen může být vyjádřen buď výrazem *jednoduchým (holým)*, nebo *rozvitým*. V rámci vymezení větných členů sledujeme odlišné pojetí od výkladu Jana Gebauera. Zatímco u Gebauera je doplněk vymezen jako samostatný člen, u něhož je zdůrazněn vztah jak ke slovesu, tak k podstatnému jménu, Ertl na rozdíl od něj považuje doplněk za druh přívlastku. Doplněk je chápán jako *přívlastek slovesný (verbální, predikativní)* a přívlastek (*v užším smyslu*) jako *přívlastek jmenný (nominální)*. Druhem přívlastku ve smyslu užším je také *přístavek (aposice)*, který je vymezen jako *přívlastek shodný*. Soudíme, že Ertl členění větných členů poněkud problematizuje; v jeho pojetí se vytrácí jednoznačnost.

Novák–Jirásek se ve vymezení výrazů shodují s Gebauerem, problematiku nijak nerozvíjejí. V podstatě přejímají i terminologii. Výrazy tak člení na *výrazy holé* a *výrazy složené* (buď *podřadně – výrazy rozvité*, nebo *podřadně – výrazy rozšířené*). Ve výraze složeném pak dále rozeznávají *člen základní* a *člen rozvíjející*. Za hlavní větné členy opět považují *podmět* a *přísudek*, za členy rozvíjející *přívlastek*, *předmět*, *přísluvečné určení* a *doplněk*. Vymezení doplňku jako samostatného větného členu je tedy shodné s Gebauerem. I tito autoři, stejně jako Gebauer, upozorňují na „*dvojí vztah*“ doplňku: ke slovesu a k podstatnému jménu.

Podle Gebauera se jednotlivá slova ve větě spojují v *jednotky členské*, a ty dále v *jednotu větnou*. A to vše na základě *smyslu, přízvuku (větného), gramatické shody, syntaktické vazby, slovosledu* a též *zvláštními spojkami (souřadicími, nebo asyndeticky)*. Gramatické kategorie se opírají o jejich psychologický a logický vztah, přičemž „*v psychologickém schématu je myšlení prius a jeho slovní výraz posterius*“ (PETR, 1987/88, s. 297).

Také Ertl pokládá za důležité nejen vymezení jednotlivých větných členů, ale i charakteristiku jejich *spojování ve výraz rozvitý*. Oboje Novák–Jirásek nedefinují. Toto *spojování* je dáno *významem slova* (některá slova potřebují „*doplnění z významu slova jiného*“), *gramatickou shodou* („*tichá voda*“) a *gramatickou vazbou* („*vládne štěstím*“), *slovy neohebnými* (např. předložkami, spojkami) a *větným přízvukem*. Ertl zde tedy naznačuje rozdílné formální vztahy mezi syntaktickými jednotkami: mezi shodou a řízeností.

O syntaktickém vztahu zmnožení syntaktických jednotek, čili o souřadném spojení větných členů Gebauer ve své mluvnici výklad nepodává. Zde je Ertl důslednější: v rámci spojení *výrazů rozšířených* rozeznává spojení *slučovací (kopulativní)*, *spojení stupňovací (gradační)*, *vysvětlovací (explikativní)*, *důsledkové (konklusivní)* a *odporovací*, v jehož rámci dále *odporovací (adversativní)*, *připouštěcí (koncesivní)* a *rozlučovací (disjunktivní)*.

Uvedená charakteristika větných členů a rozlišení jejich druhů se týká podle Ertla obsahové stránky věty jednoduché. Vedle toho se však ve svých výkladech zajímá také o formální stránku jednoduché věty, již rozumí „*zevní a mechanické důsledky, které vyplývají z obsahu větného*“. Formální stránka se týká především *výšky hlasu (tónu)*, *větného přízvuku* a *pořádku slov*. To jsou faktory, jež Gebauer ve svých výkladech v *Mluvnici* takto souhrnně opomíjí. Zmínky o slovosledu najdeme v rámci jiných výkladů.

Další novinkou ve výkladech v Ertlově *Mluvnici* je rozlišení *jednočlenných vět*, jež zpravidla obsahují pouze přísudek a v nichž není podmět vyjádřen ani slovně, ani formálně. Věty jednočlenné chápe jako „*věty o přísudku neslovesném*“. Ertl vymezuje *věty vypovídací* („*Těžká věc.*“), mezi něž patří též nápisy, tituly knih apod.; *věty zvolací* („*Ubohé děvče!*“); *věty žádací – rozkazovací i přací* („*Pomoc!*“) a *věty tázací* („*Pan Dubský?*“).

Výklady o souvětí jsou v porovnání obou *Mluvnic* rozdílné. Zatímco v definici souvětí se Gebauer i Ertl shodují⁴⁹: *souvětí* (též *větná složenina* nebo *věta složená*) je „*skupení dvou i více vět v jednotu vyšší, v jednotu souvětí*“ (GEBAUER, 1905, s. 189), v didaktickém zpracování tématu se odlišují. Z hlediska školské praxe jsou totiž důležitá tzv. schémata, kterými lze znázornit souvětí. Podstata Gebauerem navrženého grafického systému nebyla podle M. Čechové dosud překonána, „*system totiž vystihuje větné vztahy i*

⁴⁹ Novák–Jirásek se v definici nijak neodlišují, pouze zdůrazňují, že „*spojení podmětu s přísudkem je v ní aspoň dvakrát*“ (NOVÁK–JIRÁSEK, 1930, s. 15).

formální podobu vět a souvětí“ (ČECHOVÁ, 1992, s. 85). Hlavní věty označuje velkými písmeny (A, B, C, ...) a věty vedlejší, podřízené znakem jejich řídicí věty a zároveň malými písmeny označujícími pořadí vět (a, b, c, ...). Tento grafický zápis převzali do svých didakticko–metodických příruček další soudobí didaktikové, např. F. V. Austrata (viz kapitola 9). Konečně i Gebauerem uvedený příklad „*Přijde čas, že se zima zeptá, cos dělal v létě.*“ se stal přejímaným a běžně užívaným v dalších metodických příručkách i učebnicích (viz dále). Ertl ani Novák–Jirásek grafická schémata pro znázornění souvětí nepřevzali.

V rámci *souvětí souřadného* (též *koordinovaného, parataktického*) rozlišuje Gebauer *souvětí slučovací* (*kopulativní*), *odporovací* (*adversativní*), *příčinné* (*kausální*) a *výsledné* (*konsekutivní*), neuvádí tedy ještě jako zvláštní druh souvětí *stupňovací* (KVÍTKOVÁ, 2002, s. 56). Ertl je v klasifikaci podstatně detailnější a důslednější než Gebauer. Ve vymezení druhů *souřadného souvětí*, které rozlišuje podle *členské sounáležitosti* („*je-li jedna z obou vět členem věty druhé čili nic*“) a *podle významového vztahu* („*v jakém smyslu obsah věty jedné souvisí s obsahem věty druhé*“), se Gebauerova výkladu značně odlišuje. Shoduje se pouze na vymezení *souvětí slučovacího* (*kopulativního*) a *odporovacího* (které je však dále členěno na *odporovací, připouštěcí* a *rozlučovací*). Navíc se totiž objevuje *souvětí stupňovací* (*gradační*) jako zvláštní druh, *souvětí obsahové/vysvětlovací* (*explikativní*) a *souvětí určovací* (*determinativní*), v jehož rámci je dále vymezeno *souvětí časové, přirovnávací* (*komparativní*), *účinkové* (*konsekutivní*), *důvodové* (*kausální*), *důsledkové* (*konklusivní*), *účelové* (*finální*) a *podmínkové* (*hypothetické*).

Na rozdíl od Ertla Novák–Jirásek v dělení hlavních typů souvětí drží Gebauerova členění a vymezují pouze čtyři druhy *souvětí souřadného*: *slučovací, odporovací, příčinné* a *výsledné*. Na druhou stranu se ale zde objevují jako u Ertla náznaky sémantické klasifikace, v jejímž rámci, tj. „*podle obsahového vztahu jednoduchých vět spojených v souvětí*“, se objevují stejná vymezení jako u Ertla: *souvětí stupňovací, vysvětlovací*, ale též *souvětí připouštěcí* a *rozlučovací* (jsou druhy *odporovacího*) a *souvětí místní, časové, přirovnávací, účelové, podmínkové, účinkové* a *důsledkové*. *Souvětí stupňovací* se tedy objevuje, nikoli však jako jeden z hlavních typů.

Odlišnosti nalezneme také ve vymezení jednotlivých druhů vedlejších vět. Vedlejší věty jsou v Gebauerově *Mluvnici* klasifikovány podle tří kritérií (HRBÁČEK, 1996/97, s.

59–68): „*podle toho čím a jak jsou připojeny ke svým větám řídicím*“ (GEBAUER, 1905, s. 193) – jde tedy o klasifikaci podle formy vedlejší věty (věty *spojkové* a *vztažné*). Dále je uplatněno kritérium slovnědruhov: „*jaký druh slova zastupují*“ (*podstatné, přídavné a příslovečné*). Slovnědruhová klasifikace vedlejších vět je specifikum mluvníc Jana Gebauera, v pozdějších mluvnících se s tímto kritériem setkáme u F. Kopečného (KOPEČNÝ, 1962). A v neposlední řadě je uplatněna i funkční klasifikace větněčlenská: „*jaké členy svých vět řídicích zastupují*“ (věty *podmětné, předmětné, příslovečné, přívlastkové* a *doplňkové*). Zde je důležité zdůraznit, že Gebauer vedlejší věty přísudkové zahrnuje do vět doplňkových, což souvisí s tím, že přísudek jmenný se sponou nebyl vymezen.

Náznačky klasifikace vedlejších vět na základě sémantického hlediska se objevují až v přepracování mluvnice Václavem Ertlem (HRBÁČEK, 1996/97, s. 59–68). Ertl totiž v rámci podřadného souvětí hodnotí vzájemný vztah dvou vět jednak podle *členské sounáležitosti*, tj. „*podle toho, jakým členem větným jest věta vedlejší v příslušné větě hlavní nebo řídicí*“, jedná se tedy o kritérium větněčlenské, a jednak podle *vztahu významového*, tj. „*podle toho, v jakém smyslu obsah věty vedlejší souvisí s obsahem věty hlavní nebo řídicí*“ – mezi větami hlavními a vedlejšími jsou tedy téměř stejné vztahy jako mezi jednotlivými hlavními větami v souvětí souřadném (např. *obsahové, časové, způsobové* aj.).

Dále Ertl samozřejmě užívá i hledisko slovnědruhov (věty *podstatné, přídavné, příslovečné*), podle hlediska větněčlenské platnosti na rozdíl od Gebauera vymezuje samostatně *věty přísudkové* a v rozporu s výkladem o větných členech též samostatně *věty doplňkové* (zde nejsou druhem vět přívlastkových). Ertl neopomíná ani hledisko podle způsobu připojení vedlejší věty k obsahům vět řídicích a rozlišuje *věty vztažné (relativní)* – spojeny vztažným zájmenem, vztažným příslovcem nebo spojkou *aby* („*Není takové písničky, aby konce neměla.*“), *věty obsahové* a *věty určovací*, které bývají nejčastěji věty přívlastkové nebo doplňkové. I zde pozorujeme náznaky sémantické klasifikace, neboť věty obsahové, které „*doplňují nebo vykládají obsah věty řídicí*“, člení Ertl podle toho, zda „*vyslovují*“ výpověď – *věty vypovídací*, otázku – *věty tázací* nebo žádost – *věty žádací*.

Vedlejší věty Novák–Jirásek klasifikují jednak podle připojení k větě řídicí (*spojkové* a *vztažné*), jednak podle toho, který druh slova zastupují (*podstatné, přídavné, příslovečné*), a jednak podle členské platnosti (*podmětné, přívlastkové, předmětné*,

doplňkové, příslovečné, přísudkové). V klasifikaci se tedy nijak neliší od Ertlova zpracování.

Gebauer zmiňuje též atrakci (*attrakce*, též *přitažení*) a anakolut (*anakoluth*, příp. *anakoluthie*, tedy *nesouvislost*, *spojení nesprávné*). Zde je na místě upozornit na Gebauerovu poznámku, že atrakce, které nejsou ustálené v úzu („*neobyčejné*“), a anakoluty jsou považovány za chyby. První omezení jistě svědčí o tom, že „*požadoval neustálé konfrontování kodifikace se současnou jazykovou normou*“ (SYLLABA, 1986, s. 144). Ertl si též všímá *zvláštností v členění větném*, které definuje jako odchylky od pravidelného větého členění. S Gebauerem se však shoduje pouze na *atrakci (asimilaci větňou)*, nově rozlišuje *kontaminaci (smíšení)*, *elipsu (úsporu)*. Novák–Jirásek vymezují stejné odchylky od větňé stavby jako Ertl.

V kapitole pojednávající o syntaxi „*je Gebauer poměrně archaický*“ (ŠLOSAR-VEČERKA, 1979, s. 126). Aspekt historické mluvnice se projevoval nejen v užití a výkladu některých termínů, např. *perioda* neboli *obvětí*, který Gebauer odlišuje od termínu *souvětí*⁵⁰ (periodou je označeno souvětí dvoučlenné (souřadné, nebo podřadné), v němž je první člen označován jako *předvětí* a člen druhý jako *zavětí*)⁵¹, ale především v některých požadavcích, např. doporučuje udržovat archaické funkce infinitivu, či odmítá např. vazbu akuzativu s infinitivem (ŠLOSAR–VEČERKA, 1979, s. 126) a též v hojném užití dokladových příkladů starých autorů. Požadavek opřít výzkum o ověřený pramenný materiál se promítl i v jeho učebnicích (PLESKALOVÁ–KRČMOVÁ–VEČERKA–KARLÍK, 2007, s. 56). Termín *obvětí* Ertl opouští, na rozdíl od Nováka–Jirásky, kteří ho ponechávají i v učebnici z roku 1930.

Pro jazykové vyučování na měšťanských školách bylo důležité, že Jan Gebauer kladl při výkladu větňých členů velký důraz na otázky, např. „*Hledajice podmět tážeme se otázkou sestrogenou z tázacího kdo? nebo co? a přísudku věty dané*“ (GEBAUER, 1905, s. 172).

7.3 Dílčí závěr

Z analýzy vyplynulo, že výrazněji syntaktické výklady modifikoval Václav Ertl než autorská dvojice Karel Novák–Josef Jirásek. Ertl obohatil výklady především o některé

⁵⁰ Jako příklad uvádí větu Daniela Adama z Veleslavína: „*Jakož většší lásku máme k pravým rodičům, kteří nás zplodili, nežli k jiným, kteří nás sobě za syny zvolili a vzali: tak i ta země, v níž jsme zrozeni a vychováni, milejší jest nám nežli jiná, do níž nás štěstí obrátilo.*“ (GEBAUER, 1905, s. 204–205).

⁵¹ Ertl se od historického termínu *obvětí* zcela oprostil, v jeho přepracování již výklad termínu nenajdeme.

nové termíny, např. *větné zástupky (ekvivalenty)*, *člen určený* a *člen určovací*. Výrazně modifikoval klasifikaci druhů vět, zcela odlišně pojímal doplněk, který nedefinoval jako samostatný větný člen. Výklady dále obohatil o klasifikaci členů ve vztahu koordinace, tj. *členů rozšířených*. Též klasifikaci vedlejších vět obohatil o sémantické hledisko, které Gebauer opomíjel. Novák–Jirásek jsou ve výkladech výrazně stručnější a v podstatě se nepustili do žádné modifikace syntaktického učiva⁵².

Ve sledovaném období Gebauerovo zpracování syntaxe představovalo nejdůležitější vzorový text, který autoři učebnic pro nižší stupně školy, tedy především pro školu měšťanskou, více méně přejímali. Gebauerovy mluvnice tedy v tomto smysly položily základ syntaktického popisu v meziválečném období a měly na vyučování českému jazyku na měšťanských školách velký vliv.

⁵² „Podstatný rozdíl mezi oběma upravovateli Gebauerových středoškolských mluvnice, Karlem Novákem a Václavem Ertlem, byl ten, že Novák učební text, lingvistické učivo, nejen že nmodernizoval po stránce metodického zpracování, ale nesnažil se jej ani přizpůsobit vývoji lingvistických názorů“ (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 130).

8 PROMĚNY POSTAVENÍ A OBSAHU VZDĚLÁVACÍHO OBORU ČESKÝ JAZYK V KURIKULÁRNÍCH MATERIÁLECH PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY V LETECH 1918–1939

8.1 Úvod

V této kapitole sledujeme historický vývoj označení předmětu český jazyk a především vývoj kurikulárních dokumentů pro měšťanské školy ve sledovaném období. Zabýváme se právními, reálnými i ideovými základy učebních osnov, počtem vyučovacích hodin českého jazyka pro jednotlivé ročníky měšťanské školy a zejména obsahem učiva českého jazyka, se zvláštním důrazem na syntaktické učivo. Učební osnovy jsou důležitým pramenem pro poznání toho, jak probíhala výuka, ačkoli představují pouze ideální stav. Nelze očekávat, že sledované osnovy přinesly do vyučování něco radikálně nového, naopak byly vyvrcholením politických a společenských potřeb československého státu, názorů odborné veřejnosti a vyučovací praxe. Učební osnovy pro měšťanské školy zdůrazňovaly vždy spíše praktické úkoly všeobecného vzdělávání.

V rámci obsahové analýzy učebních osnov pro měšťanské školy se zaměřujeme také na to, jak učební osnovy reflektovaly syntaktické poznání té doby, zda aplikovaly závěry lingvistů a případně zda syntaktická témata nějak modifikovaly.

8.2 Označení předmětu český jazyk v legislativních dokumentech

Termín český jazyk užíváme v textu práce pro označení vyučovacím předmětu, který je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005, s. 20) označen jako český jazyk a literatura. Rámcový vzdělávací program zdůrazňuje, že vzdělávací obor český jazyk a literatura má komplexní charakter, pro přehlednost je nicméně rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. I v minulosti měl vzdělávací obor komplexní charakter, složky předmětu se obměňovaly pouze částečně. Termín český jazyk budeme užívat výhradně pro jazykovou složku tohoto předmětu.

Samotné pojmenování učebního oboru se v průběhu sledovaného období v učebních plánech a učebnicích osnovách měnilo. Změny souvisely s dobovou politicko-sociální situací. Vyskytla se celá řada variantních označení (HAUSER, 1969, s. 12; PRŮCHA, 1978, s. 41). Nicméně ani jednou se v oficiálních legislativních dokumentech neobjevilo označení „český jazyk“, a to nejen z toho důvodu, že vedle češtiny bylo

vyučovacím jazykem dalších šest jazyků (MORKES, 1999, s. 45), a to slovenský, německý, polský, maďarský a podkarpatoruský, ale i z důvodu oficiální teorie o jednotném československém jazyce (viz dále). Variantnost vyučovacího jazyka byla zaručena zákony z roku 1919 a 1920⁵³ (MORKES, 1999, s. 45), které si vyžádala složitá národnostní situace Československé republiky. Těmito zákony bylo dětem umožněno vzdělání a výchova v jejich mateřském jazyce.

V učebních osnovách z roku 1907 a 1910, které sledujeme z důvodu platnosti i po vzniku samostatné ČSR, najdeme označení *vyučovací jazyk spolu s jednacím písemnostími*.

Termín *vyučovací jazyk* se objevuje v učebních dokumentech z roku 1924 (později i v učebních osnovách z roku 1939).

Nejčastěji se v legislativních dokumentech užíval termín *vyučovací jazyk s naukou o písemnostech* (který byl dále konkretizován jako *vyučovací jazyk československý*). Byl užit v učebních dokumentech z roku 1923 a z roku 1926 a v učebních osnovách z roku 1932 a z roku 1934. Toto označení souvisí s tehdejší oficiální ideologickou a politickou koncepcí tzv. čechoslovakismu vycházející z konstrukce jednoho československého národa, který je tvořen dvěma větvemi: české (užívající češtiny) a slovenské (užívající slovenštiny).

Po vzniku ČSR byla idea zakotvena v ústavě z roku 1920 a umožňovala tak prohlásit Československo za národní stát československého národa, představujícího 68 %, tedy většinu, obyvatelstva ČSR. Koncepce zdůrazňovala především politické zájmy a společnou státní ideu, ale podceňovala odlišnosti historické i kulturní obou národů (TOMEŠ, 2008, s. 52; ŠMEJKALOVÁ, 2005a, s. 32; 2006, s. 61–67).

V následujícím textu užíváme uvedené termíny jako synonyma, nejčastěji ovšem volíme termín *český jazyk*, neboť pozornost soustředíme na výuku jazykové složky českého jazyka.

8.3 Vývoj učebních osnov pro měšťanské školy do roku 1918

Vzdělávací obor český jazyk, ať už jeho označení bylo jakékoli, zaujímal ve sledovaném období 1918–1939 stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dominantní postavení měl předmět také po roce 1945⁵⁴, např. v učebních osnovách z roku 1948⁵⁵ měl předmět český jazyk vůbec nejvyšší hodinovou dotaci (ve čtyřech ročnících

⁵³ Zákon č. 189/1919 Sb. a zákon č. 295/1920 Sb. (MORKES, 1999, s. 45).

⁵⁴ Během druhé světové války 1939–1945 byla hodinová dotace předmětu značně zredukována, obsah učiva byl ideologicky upraven ve smyslu negace jakýchkoli projevů národní samostatnosti českého státu.

⁵⁵ *Výnos MŠO ze dne 31. července 1948, č. A-153 000 – II* (Zvláštní otisk přílohy Věstníku MŠO, IV, 1948, seš. 14a, SPN, Praha 1948).

celkem 21 hodin). I dnes je předmět považován za předmět klíčový, neboť dovednosti získané v tomto oboru jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale podmiňují i úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání (RVP ZV, 2005, s. 20). Český jazyk byl ve všech kurikulárních materiálech platných mezi lety 1918–1939 zařazen jako předmět povinný a to ve všech ročnících (PRŮCHA, 1978, s. 41). Předmět český jazyk měl také v poměru k celkovému počtu týdenních hodin všech předmětů vysokou proporcii (srov. též PRŮCHA, 1978, s. 43).

Pokud nepočítáme prozatímní učební osnovy z roku 1870, které se týkaly pouze škol s vyučovacím jazykem německým, pak první učební osnovy pro školy měšťanské s definitivní platností celoříšskou (KABZANOVÁ, 2004, s. 7) byly vydány v roce 1874. Ty se staly předlohou pro osnovy škol měšťanských na Moravě (1876) a v Čechách (1877) a v základních rysech se od celoříšských osnov nelišily (KABZANOVÁ, 2004, s. 7). Jednalo se o společnou osnovu pro tři ročníky měšťanské školy a pro šestý, sedmý a osmý ročník obecných škol. Již zde byl vyučovací jazyk pojímán jako předmět komplexní, obsahují složku jazykovou, slohovou a literární⁵⁶. A stejné pojetí bylo zachováno i v osnovách následujících. Téměř po deseti letech, v souvislosti se školskou novelou z roku 1883, která pozměňovala říšský zákon z roku 1869 a již došlo k osamostatnění měšťanské školy po vnější i vnitřní stránce (KEPRTA, 1933, s. 3; též kapitola 2.2 zde), vydalo ministerstvo nařízení⁵⁷, že každá měšťanská škola má mít zvláštní učebnou osnovu přizpůsobenou místním poměrům – poprvé se tak objevuje myšlenka přizpůsobování úkolů a učiva měšťanské školy společenským potřebám v konkrétním místě. S mírnými úpravami se tato idea uplatňuje i v dalších sledovaných osnovách.

Na českých měšťanských školách měli chlapci v prvním a druhém ročníku celkem 28 vyučovacích hodin týdně, ve třetím ročníku 29 hodin týdně. Děvčata měla celkem 26 vyučovacích hodin týdně ve všech třech ročnících (ŠAFRÁNEK, 1918, s. 278). Tabulka ukazuje procentuelní poměr počtu hodin předmětu vyučovací jazyk k počtu všech předmětů.

⁵⁶ „Absolvent měšťanské školy poznal v jazyce vyučovacím tvarosloví, větosloví, vníkl naukou o tvoření slov v podstatu jazyka, naučil se psátí listy jednací, popisy a líčení, poznal hlavní představitele domácího písemnictví novověkého a četbou i výkladem básní získal potřebné propravy, aby rozuměl kráse formy.“ (ŠAFRÁNEK, 1918, s. 276).

⁵⁷ Prováděcí nařízení ke školské novele ze dne 8. června 1883 č. 10.618 (VVČ, 1883).

Tabulka 1

Počet týdenních hodin vyučovacího jazyka na školách měšťanských (1883). (Převzato z ŠAFRÁNEK, 1918, s. 278)

	I. ročník		II. ročník		III. ročník	
	chlapci celkem 28	dívky celkem 26	chlapci celkem 28	dívky celkem 26	chlapci celkem 29	dívky celkem 26
	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%
chlapci	4	14,3	4	14,3	3	13,8
dívky	4	15,4	4	15,4	4	15,4

Zajímavé je zde srovnání počtu hodin českého jazyka ve třetí třídě ve školách chlapeckých (3) a ve školách dívčích (4). Důvod tohoto rozdílu není v pramenech ani sekundární literatuře vysvětlen. Lze se proto jen domnívat, že důvod byl pravděpodobně ryze praktický: již od první třídy měšťanské školy měli chlapci více vyučovacích hodin týdně než dívky (v každé třídě měli více hodin aritmetiky, měření a rýsování, kreslení od ruky a tělocviky). Ve třetí třídě měšťanské školy se tento rozdíl ještě zvýšil (29 chlapci / 26 dívky). Chlapci tedy měli méně hodin vyučovacího jazyka než dívky proto, aby se rozdíl v počtu vyučovacích hodin ještě více nenavýšil. Na druhou stranu to ovšem znamenalo i to, že obsah učiva musel učitel se svými žáky na chlapeckých měšťanských školách zvládnout rychleji než na dívčích měšťanských školách, neboť obsah učiva nebyl zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky upravován. V dalších kurikulárních materiálech se tento rozdíl již neobjevuje.

Z hlediska časového vymezení práce, tj. období meziválečné 1918–1939, byly nejstarší učební osnovy představeny pouze informativně a nebude jim věnována větší pozornost. Přesto je třeba analyzovat osnovy, „normální“⁵⁸ z roku 1907⁵⁹, neboť ty⁶⁰, s mírnými úpravami v roce 1910, platily ještě dlouho po vzniku samostatného Československa, vznikaly podle nich učební materiály a na měšťanských školách se podle

⁵⁸ „Normální učební osnovy“ – termín vymezujeme podle *Pedagogického slovníku* jako osnovy, které byly vytvářeny centrálně a upravovány inspektory a učiteli pro konkrétní podmínky škol (PRŮCHA–WALTEROVÁ–MAREŠ, 2003).

⁵⁹ „Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juli 1907, Z. 2368, womit neue Normallehrpläne für die Bürgerschulen vorgeschrieben werden.“ (VB, 1907).

⁶⁰ Zdůrazňeme, že první osnovy pro měšťanské, které sjednocovaly výuku na těchto školách v celém Rakousku–Uhersku, byly vydány až 38 let od vzniku měšťanské školy a 24 let po jejím osamostatnění.

nich vyučovalo až do roku 1932. V roce 1907 byly vydány zvláštní osnovy pro chlapecké měšťanské školy a zvláštní pro dívčí měšťanské školy, rozdíl v obsahu předmětu vyučovací jazyk však žádný nebyl. Šlo o osnovy rámcové, podle nichž měly být vypracovány osnovy pro konkrétní měšťanskou školu především proto, „*aby se umožnilo omezení jednotlivých pro tu neb onu školu měšťanskou méně důležitých statí učebných ve prospěch jiných důležitějších a tím se zároveň zabránilo přetížení žactva*“ (Normální osnova učebná, 1908, s. 1). V rámci osnov vyučovacího jazyka však poznámku o přizpůsobování učiva místním podmínkám nenajdeme (KEPRTA, 1933, s. 6).

Na fakt, že každá měšťanská škola mohla mít jiné osnovy, upozorňujeme především v souvislosti s kurikulárními materiály platnými po roce 1945, kdy učivo všech vyučovacích předmětů bylo v osnovách předkládáno velmi detailně a ředitelé, příp. učitelé neměli žádné kompetence k jakýmkoli modifikacím. Byl to jasný krok směrem k unifikaci obsahu učiva i učebních postupů. Na jedné straně byla jejich výhodou jednotnost ve výuce, na straně druhé však značná strnulost a nepružnost.

Současné tendence v základním vzdělávání, kdy státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (RVP) a kdy každá základní škola vypracovává na základě RVP svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), jímž se má určitým směrem profilovat, v mnohém odkazují na meziválečnou situaci. Ukazuje se, že stejný systém jako dnes fungoval v období první poloviny 20. století (tj. „*přizpůsobení osnovám místním podmínkám*“, viz dále).

Roku 1908 byl ke zmíněným osnovám připojen text o vyučování českého jazyka na českých školách⁶¹ (KABZANOVÁ, 2004, s. 7). Český text je v podstatě pouze překladem německého originálu, neboť „*všechny učebné plány a osnovy byly vytvářeny ve Vídni se zřetelem ke školám německým a pak byly přejímány s nejnnutnějšími úpravami pro školy české*“ (VESELÁ, 1977, s. 9). Proto jako rozhodující uvádíme právě rok 1907.

Osnovy jsou, co se týče vymezení obsahu učiva, velmi stručné. Obsah učiva jednotlivých předmětů pouze nastiňují, podávají ho ve všeobecných obrysech, detailně jej nerozpracovávají.

Předmětu *vyučovací jazyk spolu s jednacími písemnostmi* bylo věnováno na měšťanských školách chlapeckých i dívčích pět hodin týdně ve všech ročnících (u chlapců z celkových 29 v první třídě a celkových 30 ve druhé a třetí třídě; u dívek z celkových 29

⁶¹ „*Normální osnova učebná pro měšťanské školy chlapecké*“, (Praha, 1908).

ve všech třídách) – oproti předcházejícím osnovám tak došlo ke zvýšení počtu hodin českého jazyka (viz tabulka 2). Za poznámku jistě stojí skutečnost, že počet hodin byl značně vysoký a převyšoval počet hodin na nižších středních školách (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 64).

Tabulka 2

Počet týdenních hodin předmětu „vyučovací jazyk spolu s jednacími písemnostmi“ (In Normální osnova učebná pro měšťanské školy chlapecké, 1908)

	I. ročník		II. ročník		III. ročník	
	chlapci celkem 29 dívký celkem 29		chlapci celkem 30 dívký celkem 29		chlapci celkem 30 dívký celkem 29	
	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%
chlapci	5	17,2	5	16,7	5	16,7
dívky	5	17,2	5	17,2	5	17,2

Obecný cíl vyučovacího jazyka v učebních osnovách z roku 1908 byl stanoven následovně: „*Správně čísti a dobře rozuměti obsahu i formě četby. Určitě a jistě vyjadřovati myšlenky ústně i písemně. Skládati jednací písemnosti často se vyskytující v občanském životě se stálým zřetelem ke zvláštním okolnostem školního místa a okresu.*“ (Normální osnova učebná, 1908, s. 2). V literatuře se žáci měli seznámit se vzorovými ukázkami jednoduchých spisovných útvarů z novější české literatury.

Učivo bylo každé třídě rozděleno na tři oddíly: *čtení* (název odpovídá dnešní literární výchově), *cvičba jazyková* (název chápeme jako označení pro jazykovou výchovu) a *slohové práce* (učivo odpovídající slohové výchově). Konkrétněji se dále věnujeme syntaktickému učivu, které bylo zahrnuto do „cvičby jazykové“.

V první třídě měšťanské školy měl žák rozeznávat jednoduché a *složené věty* (čili souvětí). Důraz byl kladen zvláště na větu jednoduchou. V souvislosti se skladbou se také procvičovala interpunkce (*znaménka rozdělovací*). Ústními i písemnými cvičeními měli žáci nabýt jistoty v užívání tvarů spisovného jazyka. Bylo také zdůrazněno, aby si uvědomovali „*místní poklesky proti jazykové správnosti*“ (o „jazykové správnosti“ více v kapitole 3.4).

Ve druhé třídě měšťanské školy se důraz kladl na procvičování různých *typů jednoduché věty*. Probíralo se také *jednoduché souvětí a přímá a nepřímá řeč*. Opět se procvičovala interpunkce.

V posledním ročníku měšťanské školy, ve třetí třídě, se pozornost soustředila na *složené souvětí*⁶² a opět na interpunkci.

Jak je z uvedeného výtahu patrné, učivo bylo předkládáno ve velmi hrubých rysech, zvláště učivo třetí třídy měšťanských škol je pouze naznačeno. Jednotlivá syntaktická témata nebyla blíže specifikována, přesto můžeme sledovat důraz za ovládnutí především syntaktického pravopisu.

Tento dokument celkově zvýšil počet týdenních vyučovacích hodin, zvýšil se též celkový objem učiva ve všech předmětech, čímž docházelo k přetěžování žáků (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, s. 64). Nesouhlas učitelů nakonec vedl k vypracování nových osnov pro chlapecké i dívčí měšťanské školy s „*vyučovací řečí českou v království českém*“, které byly vydány v červnu 1910⁶³. Jimi byl snížen počet týdenních vyučovacích hodin, ale i počet hodin vyučovacího jazyka (viz tabulka 3). Došlo tedy k návratu ke stavu z roku 1883, resp. 1874. Jednalo se o tzv. osnovy „vzorné“. Podle uvedených osnov se na měšťanských školách v Čechách začalo vyučovat postupně (tj. od první třídy měšťanské školy) od školního roku 1910/1911⁶⁴.

Osnovy v úvodu představují pouze organizační rámec jejich zavádění. Nedožíváme se nic o vzdělávacím procesu, o obecných cílech školy a profilu jejího absolventa a také nic o vyučovacích metodách. Uvedeny jsou pouze cíle („*účel*“) jednotlivých předmětů. Obecný cíl vyučovacího jazyka se zcela shodoval s textem z roku 1908, za dva roky nedošlo tedy k žádnému posunu (ani text pro školy chlapecké a pro školy dívčí se neodlišoval). Došlo pouze ke změně označení jedné složky předmětu, a sice místo *cvičby jazykové* se začalo užívat označení *mluvnice*. To již ukazuje na jistý posun v chápání jazykového vzdělávání: od pouhého nácviku k poznávání gramatického systému

⁶² Termín „složené souvětí“ je zde v podstatě synonymem pro termín „složitě souvětí“ z kvantitativního hlediska, tedy takové, které se skládá minimálně ze tří vět.

⁶³ „*Vynesení c. k. zemské školní rady pro království české ze dne 8. června 1910, č. 31236, ve příčině vzorných osnov učebních pro školy měšťanské.*“ (VVČ, 1910, s. 59–75)

⁶⁴ tamtéž, s. 59

jazyka. Obsah učiva doznal pouze nepatrných změn, téměř se shodoval s požadavky z roku 1908.⁶⁵

Tabulka 3

Počet týdenních hodin předmětu „vyučovací jazyk spolu s jednacími písemnostmi“ (In VVČ, 1910)

	I. ročník		II. ročník		III. ročník	
	chlapci hod. celkem 27		chlapci hod. celkem 27		chlapci hod. celkem 28	
	dívky hod. celkem 26		dívky hod. celkem 26		dívky hod. celkem 27	
	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%
chlapci	4	14,8	4	14,8	4	14,3
dívky	4	15,4	4	15,4	4	14,8

V období do roku 1918 se poměr předmětu český jazyk pohyboval v rozmezí 14 až 17 %. Nejvyšší hodinovou dotaci měl předmět v učebních osnovách z roku 1907, kdy zároveň i poměr k ostatním předmětům byl nejvyšší. Učební osnovy z roku 1910 znamenaly z pohledu postavení krok zpět.

8.4 Učební dokumenty pro měšťanské školy mezi lety 1918–1932

Vzhledem ke změně státoprávních poměrů po roce 1918 souvisejících se vznikem samostatné Československé republiky byly v roce 1919⁶⁶ vydány nové učební osnovy pouze pro výuku společensko-vědních předmětů: vlastivěda, zeměpis a dějepis na školách obecných a měšťanských. Učební osnovy pro výuku ostatních předmětů na školách obecných a měšťanských, tedy i pro výuku vyučovacího jazyka, zůstaly zachovány. Ukazuje se tedy, že akutně bylo potřeba řešit především předměty odrážející novou politickou situaci a že učivo ostatních předmětů bylo považováno v daný okamžik za vhodné a postačující.

⁶⁵ Měsíčně se doporučovalo napsat jednu školní nebo domácí slohovou práci. A také jednou měsíčně půlhodinový (!) pravopisný diktát. O frekvenci ověřování znalostí skladby informace uvedeny nejsou. (VVČ, 1910, s. 62)

⁶⁶ „O změně učebních osnov zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských, č. 25256,7/VII 1919“ (VMŠANO, 1918–19, s. 163–165). „O vyučování občanské nauce na školách obecných a občanských, č. 37581, 29/VIII 1919“ (VMŠANO, 1918–19, s. 231–232).

Prvním kurikulárním materiálem, upravujícím počet týdenních vyučovacích hodin, byl ministerský výnos⁶⁷ z roku 1923⁶⁸. Jeho vydání souviselo se schválením tzv. malého školského zákona v roce 1922 (podrobněji viz kapitola 2.3).

Učebním dokumentem došlo k navýšení počtu vyučovacích předmětů (nově přibyla občanská nauka a povinně i druhý jazyk) i k navýšení počtu týdenních hodin – po celé sledované období platilo, že počet týdenních hodin byl v rámci šestidenního pracovního týdne⁶⁹. Chlapci měli ve všech ročnících měšťanské školy 30 vyučovacích hodiny týdně, dívky v prvním a druhém ročníku také 30 hodin týdně, ve třetím ročníku o vyučovací hodinu více. Hodinová dotace pro výuku předmětu „*vyučovací jazyk s naukou o písemnostech*“, tj. čtyři hodiny týdně, zůstala zachována, ovšem poměr k celkovému počtu vyučovacích hodin se snížil (viz tabulka 4).

Tabulka 4

Počet týdenních hodin předmětu „*jazyk vyučovací s naukou o písemnostech*“ (In VMŠANO, 1923)

	I. ročník		II. ročník		III. ročník	
	chlapci hod. celkem 30		chlapci hod. celkem 30		chlapci hod. celkem 30	
	dívky hod. celkem 30		dívky hod. celkem 30		dívky hod. celkem 31	
	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%
chlapci	4	13,3	4	13,3	4	13,3
dívky	4	13,3	4	13,3	4	12,9

V dokumentu byl stanoven cíl opět pouze pro vlastivědu, zeměpis a dějepis. Nic nového o obsahu a cíli předmětu český jazyk dokument tedy nepřináší. Potřeba nových učebních osnov nebyla zatím naplněna.

⁶⁷ Bylo by možné ho označit termínem „učební plán“ – podle Pedagogického slovníku se jedná o normativní pedagogický dokument, který konkretizuje obsah vzdělávání a jeho organizační rámec na určitém stupni/typu školy. Vymezuje soubor vyučovacích předmětů, časové dotace a zařazení předmětů do ročníků. Termín „učební plán“ byl u nás však zaveden až po roce 1945, proto jej neužíváme. (PRŮCHA–WALTEROVÁ–MAREŠ, 2003, s. 257).

⁶⁸ „*Výnos MŠANO ze dne 4. srpna 1923, č. 92189–I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské.*“ (VMŠANO, 1923).

⁶⁹ Zákonem č. 91 dne 19. prosince 1918 bylo uzákoněno osm pracovních hodiny denně, stále však v rámci šesti pracovních dní týdně (ŽENATÝ, 2009, online).

V roce 1924 byly poprvé vydány jednotné „normální“ osnovy pro jednorocní učebné kurzy (JUK)⁷⁰ zřizované jako nepovinný čtvrtý ročník při měšťanských školách (viz kapitola 2.2). Zdůrazňujeme slovo jednotné, protože do této doby neplatily osnovy celoplošně, ale byly sestavovány pro každý kurz zvlášť. Ministerstvo přistoupilo k vydání jednotných osnov z důvodu značného rozšíření těchto kurzů i proto, aby se uvedl „soulad do růzností, jímž se jednotlivé kurzy dosud od sebe lišily“ (VMŠANO, 1924, s. 309n.). Byl jimi tedy bezpochyby učiněn pokrok ve vzdělávání v těchto kurzech. Osnovy začaly platit od začátku školního roku 1924/25. Ve výnosu byla učitelům garantována určitá volnost při výběru učiva (tamtéž).

Pro chlapce bylo stanoveno 29 povinných hodin týdně, pro dívky 32.⁷¹

Tabulka 5 ukazuje, že i v jednorocním učebném kurzu, který představoval nepovinný čtvrtý ročník měšťanské školy, byl na předmět kladen stejný důraz jako v povinných ročnících školy.

Tabulka 5

Počet hodin týdně předmětu „jazyk vyučovacího s naukou o písemnostech“ (In VMŠANO, 1924)

JUK		
	chlapci hod. celkem 29	
	dívký hod. celkem 32	
	počet hodin jazyka	%
chlapci	4	13,8
dívky	4	12,5

Před schválením těchto učebních osnov pro jednorocní učební kurzy se v tisku objevily názory na množství a obsah učiva. Navrhované osnovy byly kritizovány pro „přílišnou rozsáhlou učebné látky“ (HLAVA, 1920, s. 185) a vybízelo se k tomu, aby

⁷⁰ „Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, č. 65.983–I, jímž se vyhlašují osnovy pro jednorocní učebné kurzy, připojené ke školám občanským“ (VMŠANO, 1924).

⁷¹ Je vidět, že počet povinných vyučovacích hodin týdně pro dívky stále narůstal, jestliže v první a druhé třídě měšťanské školy měly stejný počet hodin jako chlapci, ve třetí měly již o hodinu více, v JUK již o tři hodiny týdně více. Poměr vyučovacích hodin na dívčích a chlapeckých měšťanských školách se obrátil (viz UO 1883: chlapci 29 hodin týdně, dívky 26 hodiny týdně).

osnovy byly stručnější, množství učiva zvládnutelné, aby jej bylo možné spíše rozšiřovat a prohlubovat. Nakonec ministerstvo skutečně zahrnuje do textu osnov pokyny, aby „učitelstvo učivo prohlubovalo, zaokrouhlovalo a novým pojetím přizpůsobovalo potřebám mládeže“ (VMŠANO, 1924, s. 309).

Cílem mluvnického vyučování na jednoročních učebních kurzech bylo tedy prohlubovat a systematizovat jazykové vzdělání, a to v souvislosti s potřebami praktického života. Mělo se dbát na zvyšování jazykové úrovně žáků a na to, aby žáci dovedli vyjadřovat „osobitě“ své myšlenky ústně i písemně, „*formou logicky spořádanou, mluvnicky a pravopisně správnou a uhlazenou.*“ (VMŠANO, 1924, s. 310).

Syntaktické učivo bylo zahrnuto do oddílu *Mluvnice a pravopis*. Z „větosloví“ se měly shrnovat poznatky o větě jednoduché, souvětí, o *větě stažené a obvětí*. Procvičoval se rozbor vět po stránce *tvaroslovné i větoslovné*. V souvislosti s *větoslovnými* výklady se procvičovala interpunkce.

Osnovy pro JUK z roku 1924 byly pro učitele, kteří usilovali o vznik čtyřleté měšťanské školy, jistým zadostiučiněním v dlouholetém zápasu, jehož kořeny lze sledovat již od počátku vzniku těchto kurzů (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 73–74) a který nebyl vyřešen ani tzv. „malým zákonem“ z roku 1922 (tamtéž, s. 127).

Při studiu kurikulárních materiálů dospíváme k názoru, že hlavní náplň jazykové vyučování ve všech ročnících měšťanské školy tvořilo především učivo pravopisné. Zvládnutí pravopisné normy se pokládalo za jeden z hlavních cílů jazykové výchovy na měšťanské škole.

Uvedený fakt podporuje i množství vydávaných jazykových příruček k procvičování pravopisu pro žáky obecných a měšťanských škol, např. J. Müller: *Diktáty. Sbírká cvičení pro vyšší třídy škol obecných, pro školy měšťanské, pokračovací a jim podobné* (1925); V. Baborák: *Pravopisný kompas* (1930) i pozdější Krejčíř: *Diktáty pro vyšší stupeň školy obecné a pro školy měšťanské* (1935); Brychtová–Karlovská–Sturm: *500 diktátů a pravopisných cvičení pro národní školy a soukromé vyučování* (1935); B. Tožička: *Diktáty a jiná pravopisná cvičení k docvičování ve škole i doma* (1936).

Výsledky pravopisného vyučování však podle ohlasů nebyly uspokojující, a tak mnozí pedagogové poukazovali na neúspěch žáků v pravopise z důvodu složitosti českého pravopisu. Již v roce 1919 pořádala Společnost Pedagogického muzea Komenského mezi lingvisty (účastnili se jí např. Bílý, Zubatý, Ertl) i učitelé anketu o reformě českého pravopisu (CHLUP–PATOČKA, 1919, s. 321–339), řada návrhů se však v tisku

objevovala i dříve (tamtéž, s. 324). Anketa představila řadu návrhů, nicméně dopěla k důležitému závěru, který je v současnosti již zcela nezpochybnitelný. Tedy, že „otázka reformy pravopisné jest otázkou vědy filologické. Výchova školní nemůže se neohlížeti na výsledky věd“, neboť ty jsou „zákonem vrcholným,“ škola a výchova musí respektovat vědu a v rámci možností stanovených vědou hledat metody k dosažení vyučovacího cíle (tamtéž, s. 338). I přesto se i později objevovaly hlasy volající po reformě a zjednodušení pravopisu: „Pravopis je nutno reformovat, aby byl snáze naučitelným a aby se tak získal čas pro jazykovou výchovu.“ (HOSTÁŇ, 1927/28, s. 25n.; HOSTÁŇ, 1930, s. 93n.). Proti reformě pravopisu vystoupil ve 30. letech znovu například Miloš Weingart, který shledával příčiny nedostatků v nevhodných vyučovacích metodách, v nedokonalých osnovách i v samotných učitelích (WEINGART, 1934, s. 37–43).

Volání po zlepšení pravopisných znalostí žáků se promítlo i do legislativních dokumentů. Pro výuku mateřského jazyka byla přidána v učebním dokumentu pro měšťanské školy z roku 1926⁷² jedna vyučovací hodina týdně pro žáky první třídy, a to právě především kvůli neuspokojivým výsledkům zvláště v pravopisném učivu: „Ve vyučovacím jazyce budiž užito přidaných hodin hlavně k tomu, aby žáci nabyli dobrého základního pravopisu.“ (VMŠANO, 1926, s. 220n.). Jinak se obsah učiva nezměnil. Snížil se však celkový týdenní počet vyučovacích hodin, v případě chlapeckých měšťanských škol dokonce o dvě vyučovací hodiny týdně.

Tabulka 6

Počet hodin týdně pro předmět „jazyk vyučovací s naukou o písemnostech“ (In VMŠANO, 1926)

	I. třída		II. třída		III. třída	
	chlapci hod. celkem 28 dívký hod. celkem 29		chlapci hod. celkem 28 dívký hod. celkem 29		chlapci hod. celkem 28 dívký hod. celkem 29	
	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%
chlapci	5	17,9	4	14,3	4	14,3
dívky	5	17,2	4	13,8	4	13,8

⁷² „Výnos MŠANO ze dne 4. července 1926 o počtu týdenních hodin vyučovacích na školách občanských“ (VMŠANO, 1926, s. 220n.).

8.5 Učební osnovy pro školy měšťanské z roku 1932

Významným mezníkem ve sledovaném období byl rok 1932. V tomto roce byly totiž schváleny nové učební osnovy pro měšťanské školy, které ovlivnily i produkci nových učebních materiálů (metodických příruček, učebnic, cvičebnic), a především „legalizovaly“ užívání nových učebních metod vycházejících z filosofie činné školy. Jejich schválení nebylo nepromyšlené, ale předcházela mu několikaletá bohatá diskuze (CHLUP, 1931). V současné odborné literatuře se dokonce setkáváme i s označením těchto diskuzí jako „*boj o osnovy*“ (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 157–161). Uvedené označení přesně vystihuje atmosféru, v níž nové učební osnovy vznikaly. Připomeňme jen, že již čtrnáct let se v samostatném Československu vyučovalo podle říšských osnov z roku 1910. Schválení nových osnov, reflektujících nová filozofická, pedagogická i psychologická východiska, bylo tedy již více než nutné.

Podoba nových osnov měla jednak odrážet snahy o sblížení měšťanské školy s nižšími stupni školy střední (viz kapitola 2.3; o diskuzi o středoškolské reformě podrobněji např. VESELÁ, 1977, s. 12–18; VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 188n.) a jednak reagovat na probíhající reformní hnutí (viz kapitola 2.3.1). Ke splnění prvního požadavku bylo nakročeno již v roce 1930 výnosem MŠANO⁷³ o přijímání žáků měšťanských škol do střední školy, který v zásadě umožnil nadaným žákům (tedy „velmi způsobilým“⁷⁴) z měšťanských škol přestup na střední školu bez přijímacích zkoušek z předmětů vyučovaných na obou školách (mimo jiné i z vyučovacího jazyka).

Vypracováním návrhu nových osnov byla pověřena komise vedená Václavem Příhodou, do návrhu byly zakomponovány vyučovací zásady a pracovní metody, jež využívaly „pokusné školy“, a tím byl splněn i uvedený druhý požadavek. Proti návrhu se však ze strany učitelské veřejnosti, kterou teoreticky podpořil O. Chlup (CHLUP, 1931), zvedl značný odpor, a to především z pocitu ohrožení, příp. ztráty metodické svobody – neboť pracovní metody měly být užívány jako jediné možné (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, 1992, s. 157, 159), ale i z pocitu ohrožení domácí tradice na úkor přenesených teorií (tamtéž, 1992, s. 161; CHLUP, 1931, s. 10), možná i z nechuti vyzkoušet něco nového. Vyčítáno bylo i to, že návrh byl zpracován narychlo na základě nedostatečně

⁷³ „Výnos MŠANO ze dne 29. dubna 1930, č. 164.222/29–II, o přijímání žáků škol měšťanských do školy střední“ (VMŠANO, 1930, s. 171–172).

⁷⁴ „Za velmi způsobilého lze prohlásiti žáka, který měl na posledním vysvědčení z povinných předmětů většinu známek výborných a žádnou známku dobrou“ (VMŠANO, 1930, s. 171).

vyzkoušených zásad a metod (PŘÍHODA, 1931). Na druhou stranu byla ale oceňována zmíněná snaha sblížit měšťanskou školu se školou střední, a odsunout tak rozhodování o dalším studiu do vyššího věku dítěte (POCHOBRADSKÝ, 1930/31, s. 483–484), i diferenciaci žáků podle jejich schopností⁷⁵ (HERYNK, 1930/31, s. 417–418). Kladně byla přijata i stručnost osnov, která dávala větší svobodu pedagogické činnosti učitele, ale zároveň na něj a na celý pedagogický sbor kladla i větší zodpovědnost (HERYNK, 1930/31, s. 434).

Přes všechny kritiky se však učitelé shodovali na potřebě nových osnov, vyzdvihovali v nich zdůrazňování žákovy aktivity, rozvíjení jeho samostatnosti, přizpůsobení jeho zájmům a rozvíjení jeho nadání (ČÁP, 1930/31, s. 315; HEJNÝ, 1930/31, s. 537–539; SKOŘEPA, 1930/31, s. 571–572). Uvedené hodnoty návrhu je z třeba z dnešního pohledu vyzdvihnout a upozornit na ně.

Návrh byl nakonec přepracován a dále upraven samotným ministerstvem (CHLUP–KUBÁLEK–UHER, 1939, s. 285). Po značných peripetiích tak byly nové osnovy schváleny 9. července 1932 jako *normální učební osnovy pro měšťanské školy*⁷⁶. Zároveň byly vyhlášeny nové osnovy pro jednorocní učební kurzy⁷⁷. (O učebních osnovách podrobněji již HAUSER, 1969, s. 9–15.)

Podle nových *normálních učebních osnov* se začalo na měšťanských školách vyučovat od školního roku 1933/1934, a to postupně od první třídy, takže ve školním roce 1935/1936 se podle těchto osnov vyučovalo již ve všech třídách měšťanské školy. Školy, které se dobrovolně přihlásily, měly však možnost podle těchto osnov vyučovat již od školního roku 1932/1933.

Učební osnovy musely odpovídat legislativnímu rámci, a tím byl i v tomto případě stále ještě platný říšský zákon z roku 1869, jeho novela z roku 1883 i školský zákon z roku 1922 (viz kapitola 2.2 a 2.3). Osnovy vymezovaly cíle měšťanské školy, což bylo v textu osnov novum. Škola měla poskytovat vzdělání vyšší a ucelenější než nabízela škola obecná – šlo tedy o „*harmonicky zaokrouhlené vzdělání*“ (KEPRTA, 1933, s. 15). Novinkou též bylo, že měšťanská škola měla připravovat k dalšímu vzdělávání. Přesto se stále přihlíželo k „*praktickému dennímu životu*“ (VMŠANO, 1932, s. 88). Absolventi měli získat „*obecné*

⁷⁵ Nejdůležitější učivo mělo být dle osnov probíráno v prvních dvou ročnících, aby i slabší žáci získali nejdůležitější vědomosti a dovednosti pro praktický život. Žáci nadání měli být vedeni k větší pracovní schopnosti a samostatnosti (HERYNK, 1930/31, s. 418).

⁷⁶ „*Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485–I, jímž se stanoví normální učební osnovy pro měšťanské školy*“ (VMŠANO, 1932, s. 88n.).

⁷⁷ „*Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32–I/I, jímž se vyhláší normální učební osnovy pro jednorocní učební kurzy připojené k měšťanským školám*“ (VMŠANO, 1932, s. 114n.).

vzdělání“ (VMŠANO, 1932, s. 88), měli správně chápat význam lidské civilizace, rozumět lidské vzdělanosti i posoudit účast vlastního národa na vývoji lidské vzdělanosti.

Osnovy byly rozděleny do pěti kapitol: *I. Úkoly měšťanské školy; II. Přizpůsobení učebních úkolů žactvu; III. Metody a zásady vyučovací. Učebnice; IV. Přehled hodin a učebních předmětů; V. Učebné osnovy jednotlivých předmětů* (již HAUSER, 1969, s. 10).

Výjimečnost textu osnov (s ohledem na osnovy předcházející) spatřujeme především v tom, že poprvé podaly komplexní pohled na vzdělávání a výchovu na měšťanské škole: jednak představily filozofická a pedagogická východiska měšťanské školy: „*mravní vývoj žákovy osobnosti*“, „*národní výchova jako prostředek výchovy sociální, zejména občanské*“, přičemž výchova a vyučování byly založeny na idejích demokracie, a jednak respektovaly psychologické předpoklady učení a zohledňovaly různorodost nadání (přizpůsobováním „*učebních úkolů*“) tak, že bylo možné vytvořit skupiny podle schopností žáků. Škola měla též své žáky vést k samostatné práci, k podnikavosti a vynalézavosti. V neposlední řadě uznávaly specifčnost jednotlivých oblastí danou geografickými, kulturními, sociálními a zvyklostními determinanty. Což se jevílo v národnostně, kulturně, jazykově i ekonomicky smíšeném prostředí první republiky jako nezbytně nutné. Individualizace, tedy přizpůsobení vyučování potřebám žáků i místním potřebám (především vliv nářečí a sociálních podmínek), mohla být uplatněna i v rámci jazykového vyučování. Tuto myšlenku (směřovanou ovšem na střední školy) prezentoval již v roce 1928 Václav Ertl (ERTL, 1928, online). V osnovách pro měšťanské školy se tedy uplatnily i požadavky odborné lingvistické obce.

Dále vyzdvihneme již několikrát zmíněné vyučovací metody a zásady, které byly v učebních osnovách zakotveny. Nejdůležitější tezí byla zásada svobodné volby metody pouze „*v mezích zákonů, jimiž je určen přirozený vývoj mládeže*“. Měšťanská škola měla uskutečňovat zásady činné školy, což se v textu osnov projevílo v poznámkách k jednotlivým předmětům, v nichž byly naznačeny prostředky, jimiž se mohly a měly uskutečňovat (idea činné školy byla obsažena i v učebních osnovách pro obecné školy z roku 1933⁷⁸). Byla zdůrazňována žákova individualita, aktivita, motivace, ekonomičnost a účelovost práce, vyučovací předměty měly být v účelných vztazích tak, aby žák mohl užívat vědomostí a dovedností, kterým se naučil, při každé vhodné příležitosti. Tímto se mělo dosáhnout dokonalejších a vyšších výsledků (KEPRTA, 1931, s. 32). Vyučovací

⁷⁸ „*Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67311/33–I, jímž se upravují a vyhláší definitivní normální učebné osnovy pro obecné (ludové) školy.*“ (VMŠANO, roč. 1933, seš. 7, s. 144–210).

jazyk (spolu s počty, občanskou naukou a ručními pracemi) měl být „*didaktickým principem*“, měl tedy tvořit integrující jádro vyučování.

Učební osnovy pro československé měšťanské školy nebyly v tomto ohledu ve své době v Evropě ojedinělé, neboť požadavky činné školy byly zakotveny i v osnovách pruských z roku 1925 nebo rakouských z roku 1928 (KEPRTA, 1933, s. 31).

V dnešní době, zvláště v komparaci s učebními osnovami z let 1948–1989, je můžeme považovat za vysoce aktuální a inspirativní. I Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání hovoří o účelnosti vyučování, o mezipředmětových vztazích, o průřezových tématech a činnostech v rámci daného stupně školy. Záměrem je, aby učitelé vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata a posilovali mezipředmětový přístup ke vzdělávání (RVP ZV, 2005, s. 18–19). Paralelu lze sledovat právě v osnovách z roku 1932, neboť pro každý vyučovací předmět byl stanoven zvláštní úkol, tyto úkoly se měly vzájemně doplňovat, tvořit jednotu.

Co se týče zaměření, měšťanská škola zůstala školou všeobecně vzdělávací, jednotlivé učební předměty zůstaly zachovány, nově došlo ovšem k rozšíření nabídky nepovinných předmětů (VÁŇOVÁ–RÝDL–VALENTA, s. 160). Právě nepovinnými předměty (rozšířila se nabídka cizích jazyků) a tzv. „*rozšířeným vyučováním*“ (předměty jako počty, rýsování a kreslení, přírodopis a domácí hospodářství měly předkládat jinou látku než stejné povinné předměty) se jednak do jisté míry naplnila idea volitelnosti předmětů, jednak bylo možné přizpůsobit obsah výuky deklarovaným místním poměrům.

Z textu osnov je patrné, že mateřskému jazyku (vyučovacímu jazyku) se dostalo výsadního postavení⁷⁹. Měl nejvyšší týdenní hodinovou dotaci ze všech vyučovacích předmětů. Předmětu bylo v prvním a druhém ročníku měšťanské školy věnováno pět vyučovacích hodin (z celkových 30 pro chlapce a 31 pro dívky), ve třetím ročníku pak hodiny čtyři (z celkových 30 pro chlapce a 32 pro dívky) – viz tabulka 7. Úpravou došlo tedy ke zvýšení o jednu vyučovací hodinu týdně ve druhém ročníku (v roce 1926 byly stanoveny čtyři hodiny – viz výše).

⁷⁹ Jazyk „československý“ byl jako druhý jazyk vyučován na školách s jiným jazykem než „československým“. Tím bylo zajištěno, že všichni žáci měšťanských škol si osvojí alespoň základy státního jazyka a budou se v něm moc dále vzdělávat.

Tabulka 7

Počet hodin týdně předmětu „ *jazyk vyučovací s naukou o písemnostech*“ (In VMŠANO, 1932)

	I. ročník		II. ročník		III. ročník	
	chlapci hod. celkem 30		chlapci hod. celkem 30		chlapci hod. celkem 30	
	dívký hod. celkem 31		dívký hod. celkem 31		dívký hod. celkem 32	
	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%	počet hodin jazyka	%
chlapci	5	16,6	5	16,6	4	13,3
dívky	5	16,6	5	16,1	4	12,5

Při posuzování cíle vyučovacího jazyka je nutné si uvědomit, že byl stanoven jako společný pro všechny vyučovací jazyky v mnohonárodnostním státě. Obecným úkolem předmětu bylo tedy naučit žáka jasně, jednoduše a správně vyjadřovat – šlo tedy o zdůraznění cíle komunikačního; k tomu byl připojen i úkol literárně výchovný: probudit v žákovi lásku k literatuře a vytvořit schopnost, aby rozuměl obsahu a formě slovesného díla. Opět bylo zdůrazněno, že jednotlivé složky předmětu (*četba, mluvní cvičení a sloh, mluvnice a pravopis*) tvoří jednotu, vzájemně se doplňují a souvisejí spolu.

Již samotným názvem předmětu *vyučovací jazyk s naukou o písemnostech* byl zdůrazněn praktický ráz předmětu. Z pouhé části slohové výuky se dokonce stala základní složka předmětu (HAUSER, 1969, s. 12).

Pozoruhodné je spojení složek předmětu: v oblasti jazykové se spojuje mluvnice s pravopisem a sloh s mluvními cvičeními. Zvlášť je pak vymezena literární složka předmětu – četba, v jejímž rámci stojí za zmínku pokyn, že žáci se učí rozumět slovesným dílům po stránce obsahové i formální. V rámci mluvnice a pravopisu jsou stanoveny následující cíle: „*Základní znalost stavby mateřského jazyka. Bezpečné a vědomě správné užívání všech výrazových prostředků po stránce formální i obsahové (pravopisu, skladby a slovníku).*“ (VMŠANO, 1932, s. 92). Ve slohu a mluvních cvičeních šlo o výcvik v praktickém ovládnutí mateřského jazyka slovem i písmem, šlo o rozšiřování žákovy slovní zásoby, měl se probouzet jeho smysl pro jazykovou správnost, věcnost a čistotu. Ukazuje se tedy, že důraz na jazykovou správnost⁸⁰ byl stále, i přes aktuální stav

⁸⁰ O jazykové správnosti podrobněji v kapitole 4.4.

lingvistického poznání, i přes postupné prosazování funkčního přístupu v lingvistice, ve školské praxi na nižších stupních škol dominantní a znovu byl zahrnut jako základní princip jazykového vyučování. Nové principy funkční lingvistiky do kurikulárních materiálů pro měšťanské školy tedy nepronikly ani náznakem⁸¹.

Skladebné učivo bylo začleněno do oddílu *mluvnice a pravopis*. Porovnáme-li osnovy z roku 1907, resp. 1910 a tyto, zjišťujeme, že rozsah syntaktického učiva se v jednotlivých ročnících příliš nezměnil, pouze byla jednotlivá témata více specifikována⁸². V první třídě měšťanské školy se probírala jednoduchá věta, vysvětlovaly se termíny *souvětí*, věta *hlavní a vedlejší*. Žáci byli poučeni o základních pravidlech interpunkce. Na jednoduchých příkladech měli poznávat větné členy. Ve druhé třídě měšťanské školy se vyučovalo učivo o hlavních a vedlejších větách, o podřadném a souřadném souvětí. Do třetí třídy měšťanských škol byl zařazen rozbor jednoduchých souvětí (*slovný a větný rozbor*) a znovu poučení o interpunkci⁸³. Učivo bylo těmito osnovami vymezeno podrobněji než v osnovách z roku 1907, resp. 1910, přesto je nadále podáno v hrubých rysech. Převážná část syntaktického učiva byla prezentována v prvním a druhém ročníku měšťanské školy.

Kontrolní fáze vyučovacího procesu byla zajištěna písemným cvičením alespoň jednou za čtrnáct dní (opravovalo se společně) a čtyřmi písemnými úkoly v každém pololetí v každé třídě.

Spolu s učebními osnovami pro měšťanskou školu byly zároveň vydány i učební osnovy pro jednoroční učební kurzy připojené k měšťanským školám⁸⁴. Oproti stávajícím osnovám z roku 1924 nepřinášely mnoho nového, bylo dokonce přiznáno, že jsou jejich úpravou. Nové osnovy měly ovšem navazovat na osnovy měšťanských škol, doplňovat je a rozšiřovat. Účelem bylo tedy těsněji připoutat kurzy k měšťanským školám (HAUSER, 1969, s. 14). Za problematickou byla považována právě nepovinná docházka do JUK – učivo tvořilo tak tvořilo samostatný celek navazující na samostatný celek tří tříd měšťanské školy a mělo „*samostatný úkoleček*“ místo toho, aby bylo rozděleno do čtyř ročníků (KEPRTA, 1933, s. 17).

⁸¹ Učební osnovy pro střední školy z roku 1933 byly v tomto ohledu pokrokovější, jak dokládá výzkum M. Šmejkalové (ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 102n.). Ovšem ještě v osnovách pro střední školy z roku 1927 byly také principy jazykové správnosti a purismu zakotveny (podrobněji ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 90n.).

⁸² Setkáváme se ovšem již s novější terminologií. Již není užít termín „složená věta“, ale „souvětí“.

⁸³ Přehled učiva jednotlivých tříd poskytují tabulky v příloze práce.

⁸⁴ „*Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhláší normální učební osnovy pro jednoroční učební kurzy připojené k měšťanským školám*“ (VMŠANO, 1932, s. 114–122).

Opět to byly osnovy „normální“, jednotné pro všechny kurzy v Československu, podle nichž sestavovali učitelé podrobné osnovy se zřetelem k místním potřebám. Možná byla i úprava hodinových dotací (se souhlasem příslušných orgánů), ovšem počet hodin vyučovacího jazyka (a počtů) nesměl být snížen.

Jazyku vyučovacím byla přiznána oproti roku 1924 jedna vyučovací hodina navíc – nyní 5 z celkových povinných 30 pro chlapce a 32 pro dívky (viz tabulka č. 8). Jazyková složka vyučování byla posílena, neboť i druhý povinný jazyk získal další hodinu⁸⁵.

Tabulka 8

Počet hodin týdně předmětu „jazyk vyučovací s naukou o písemnostech“ (In VMŠANO, 1932)

	JUK	
	chlapci hod. celkem 30 dívky hod. celkem 32	
	počet hodin jazyka	%
chlapci	5	16,6
dívky	5	15,6

Úkolem předmětu bylo zdokonalovat praktické ovládní vyučovacího jazyka slovem i písmem, k tomu se připojuje požadavek zvyšování „porozumění pro krásy jazyka a literatury“. Složky předmětu byly nepatrně odlišné: *četba, mluvnice s pravopisem, sloh a mluvní cvičení* netvořily jedno spojení, ale byly charakterizovány zvlášť (mluvní cvičení byla také novum oproti osnovám z roku 1924). V porovnání s osnovami předchozími (1924) bylo učivo předmětu výrazně redukováno. V mluvnici se měl provádět rozbor *složených souvětí, pořad slov ve větě a zvláštnosti v členění větném*. Výuka měla vrcholit přehledem mluvnické soustavy. Syntaktické učivo jednoznačně dominovalo.

Na závěr poznamenejme, že osnovy z roku 1932, jež byly schváleny po dlouholeté diskuzi a značném úsilí odborníků i učitelské veřejnosti, platily kvůli změněné politické situaci pouze do roku 1939⁸⁶, tj. sedm let. To je období v porovnání se rakousko-

⁸⁵ V Čechách a na Moravě němčina, na Slovensku podkarpatoruština, němčina nebo maďarština, v kurzech s jiným jazykem než „československým“ jazyk „československý“.

⁸⁶ „Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 27. července 1939, čís. 98.000–I, jímž se upravují a vyhlášují normální učebné osnovy pro obecné a měšťanské školy s českým jazykem vyučovacím a pro

uherskými osnovami (1907–1932), které byly platné čtvrt století, a určovaly tedy vzdělávání několika ročníků, podstatně kratší. Ačkoli obsah učiva předmětu vyučovací jazyk pro jednotlivé ročníky měšťanských škol zůstal v podstatě nezměněn, učivo podleho v roce 1939 ideologické úpravě (nacistické) a došlo i ke snížení počtu vyučovacích hodin. Detailní rozbor tohoto období však již není předmětem této práce.

8.6 Dílčí závěr

V učebních osnovách se odráží nejenom stav školství dané doby, stav vědeckého poznání, ale i požadavky společnosti. Jak již bylo výše uvedeno, měšťanská škola měla připravovat žáky pro praktický život, případně pro další odborné studium. Proto byly i v učebních osnovách zakotveny praktické cíle. Znovu připomeňme, že všechny analyzované osnovy (1908, 1910, 1924 i 1932) byly osnovami rámcovými – stručně tedy vymezovaly obsah učiva pro jednotlivé ročníky a detailní rozpracování již ponechávaly na konkrétním pedagogickém sboru měšťanské školy. Každá škola se tak mohla profilovat na základě místních podmínek, právě v této profilaci spatřujeme paralelu se současným platným rámcovým vzdělávacím programem a jeho konkrétním zpracováním ve školní vzdělávací program⁸⁷.

Lze proto konstatovat, že stejně jako dnes, byla i v období 1918–1939 tvorba školních osnov velmi složitá práce a vyžadovala zkušené učitele. Intenzivní denní práce učitelů mohla dopomoci k tomu, aby osnovy nezůstaly pouhým úředním předpisem.

Výrazným dokumentem byly osnovy z roku 1932, které představovaly vyvrcholení reformní činnosti a které jednoznačně přispěly ke zkvalitnění výuky na měšťanských školách. Osnovy reagovaly na nové pojetí českého, resp. slovenského dítěte v nové československé vlasti. Předmět vyučovací jazyk měl ve všech sledovaných osnovách význačné postavení (obsah učiva byl vymezen vždy jako první, měl spolu s počty nejvyšší hodinovou dotaci), časová dotace vyučovacího jazyka byla vždy považována za fixní a

jednoroční učebné kurzy, pripojené k týmto mešťanským školám, v Čechách a na Moravě“ (Příloha VMŠANO, 1939, seš. 8, s. 253).

⁸⁷ Aktuálně se však projevují i některé nedostatky přílišné shovívavosti při tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP). Především nelichotivé výsledky českých žáků v průzkumech PISA ukázaly, že velká benevolence při tvoření ŠVP nevede vždy k uspokojivým výsledkům. Proto chce MŠMT ČR metodicky podpořit školy, které „*si z různých důvodů nejsou jisty, zda dobře zvládly tvorbu osnov stěžejních předmětů (tj. českého jazyka, matematiky, angličtiny – A. N.) (...) a zda při úpravách postupují správně*“ (dostupné online <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ucitele-zakladnich-skol-dostali-od-ministerstva-skolstvi>, cit. 3.3.2011), a proto vydalo ukázkou doporučených osnov. Materiál není závazným vzorem, ale pouze ukázkou, jak lze ke zpracování osnov v ŠVP přistoupit.

nemohla být snížena. Počet hodin vyučovacího jazyka měl ve sledovaném období vzrůstající tendenci.

V rámci jazykového vzdělávání měli žáci zvládnout spisovný jazyk tak, aby se uměli vyjadřovat správně slovem i písmem. Po celé sledované období se pod vlivem puristické lingvistické teorie prosazoval i v osnovách požadavek na pěstování smyslu pro jazykovou správnost a čistotu. Pozoruhodné je, že přes bohaté diskuze o pravopisném vyučování a jeho problémech, nebyl na pravopis v textu učebních osnov explicitně kladen výrazný důraz (nejvíce v osnovách z roku 1910). Jedinou reflexí na problémy žáků se zvládnutím pravopisu bylo navýšení počtu hodin v první třídě měšťanské školy v roce 1926. Z textu učebních osnov vyplývá, že nejvýznamnější složkou jazykového vzdělávání bylo syntaktické učivo, jemuž byla věnována náležitá pozornost ve všech třídách. Důraz byl kladen na rozbor věty, tedy na analytický přístup. V následujících kapitolách se věnujeme tomu, jak autoři metodických příruček pro studenty učitelství a učitele a autoři učebnic pro měšťanské školy učební osnovy respektovali a syntax do svých prací zařazovali. Zkoumání legislativních dokumentů totiž ukazuje pouze ideální představu, jak mělo vyučování syntaxi vypadat.

9 DIDAKTICKO-METODICKÉ POSTUPY VE VYUČOVÁNÍ SKLADBĚ NA MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH

9.1 Úvod

Významným činitelem podílejícím se na spoluvytváření pojetí vyučování mateřtině je jeho metodika, resp. metodika jednotlivých subdisciplín jazykové složky vyučovacího předmětu český jazyk. Metodika je v didaktické odborné literatuře někdy vymezována jako část disciplíny teorie vyučování českému jazyku (JELÍNEK, 1980, s. 9). V současné době již není chápána jako dílčí praktická disciplína, která měla učitelům poskytnout návod, jak vyučovat češtině, a která popisovala postupy při vyučování, ale je v podstatě chápána jako synonymum k novějšímu názvu teorie vyučování českému jazyku (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 32). V období od začátku 20. století do druhé světové války někteří autoři zahrnovali do pojmu „metodika“ i cíl jazykového vyučování (GLOS, 1929). Proto se v mnohých didakticko-metodických příručkách setkáme nejen s doporučenými postupy při výuce syntaxe, ale též s vymezením cílů syntaktického vyučování. Termín didaktika chápeme v souladu s odbornou literaturou jako disciplínu, která se zabývá zkoumáním podstaty předmětu český jazyk (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 32).

Vzhledem k tomu, že v období let 1918–1939 nevycházel žádný specializovaný odborný časopis, který by se věnoval pouze problematice jazykového vyučování (první ročník časopisu *Český jazyk* vyšel až v roce 1950; v roce 1957 byl přejmenován na *Český jazyk a literatura*), byly některé specifické otázky týkající se školské praxe, ovšem především středoškolské, řešeny na stránkách lingvistických časopisů, například *Listů filologických* (vycházely od roku 1874), *Časopisu pro moderní filologii* (vycházel od roku 1911), *Naší řeči* (vycházel od roku 1916) nebo pozdějšího časopisu Pražského lingvistického kroužku *Slovo a slovesnost* (vycházel od roku 1935). Články ve výše jmenovaných odborných časopisech se však častěji týkaly vyučování českému jazyku na středních školách, o jazykové praxi na měšťanských školách se z nich dozvídáme jen minimální množství informací. Studium časopiseckých článků týkajících se vyučovacího jazyka je přesto velmi důležité - vypovídá mj. o tom, do jaké míry byly ve vyučování uplatňovány dobové lingvistické i didaktické teorie.

Pro získání informací o mluvnickém vyučování a doporučovaných metodických postupech při výuce je velmi důležitým zdrojem časopis *Škola měšťanská* (vycházel v letech 1899–1941), který byl určen právě učitelům měšťanských škol a na jehož stránkách byly řešeny problémy obecného charakteru i otázky týkající se vyučování jednotlivých školních předmětů. V rámci jazykového vyučování však jednoznačně převládaly články zabývající se pravopisným vyučováním (např. HOSTÁŇ, 1930, s. 93–96; NOVÁK, 1931, s. 623–625, s. 655–657; NOVÝ, 1932, s. 581–583), což svědčí o prioritním důrazu kladeném na bezchybné ovládnutí pravopisné normy jako o ústředním cíli jazykového vyučování, a také o tom, že dosažení tohoto cíle vnímali učitelé jako nejvíce problematické.

Mnozí didaktikové i učitelé publikovali své závěry též v olomouckém měsíčníku *Tvořivá škola* (vycházel od roku 1925 do roku 1935) či v časopise věnovanému „zájmům nové výchovy“ *Nové školy*, který vycházel v letech 1926–1935 a byl platformou brněnské Společnosti Nových škol. Některé didaktické otázky byly řešeny i na stránkách *Učitelských novin* (vycházely od roku 1883). Důležité je podtrhnout, že projevem demokratické společnosti v Československu po roce 1918 bylo i zdůrazňování učitelovy svobodné volby učební metody. Z dobového tisku vyplývá, že učitelova svoboda při školské práci byla považována za jedno z jeho nejdůležitějších práv a že tendence k zavádění jednotné vyučovací metody byly chápány jako protidemokratické (UHER, 1934, s. 256–257).

Specifické otázky syntaktické byly v uvedených časopisech řešeny pouze výjimečně. To svědčí pravděpodobně o tom, že metodika syntaxe byla na školách tak zažitá, že didaktikové a učitelé necítili potřebu ji dále řešit. Nicméně zajímavá byla diskuze mezi dvěma didaktiky na stránkách časopisu *Škola měšťanská* v roce 1919: K. E. Jelínek zaujal ve svém článku kritický postoj k rozšířeným učebnicím J. Müllera (JELÍNEK, 1919, s. 294–299) – autor vytýkal Müllerovi, že i na měšťanských školách prosazuje vyučování bez mluvnice a že jeho učebnice nedodržují definice a terminologii prezentované v Gebauerově–Ertlově *Mluvnici české pro školy střední a ústavy učitelské*. J. Müller reagoval (MÜLLER, 1919, s. 328–329, 350–352, 372–375) věcně. Odmítl Jelínkovu kritiku s tím, že primárním úkolem měšťanské školy není připravovat žáky na středoškolské studium, ale připravit je na praktická povolání, proto není ani nutné dodržovat jednotné definice pouze z důvodu, aby se je žáci nemuseli přeučovat. S nedodržováním jednotných definic bychom dnes výrazně polemizovali, naopak

s Müllerovou definicí věty, Jelínkem kritizovanou, dnes souhlasíme: „*Jádrem každé věty je sloveso určité, z něhož je třeba vycházeti*“ (MÜLLER, 1919, s. 328–329, 350–352, 372–375). Müller odmítl definici věty jako myšlenky pronesené slovy a svou definici obhájil slovy: „*Věta není jediným výrazem, kterým lze myšlenku pronésti.*“ a jako příklad uvedl výraz: „*Prachovské skály*“ (MÜLLER, 1919, s. 328–329, 350–352, 372–375), který již Václav Ertl označil jako *ekvivalent/větnou zástupku* (GEBAUER–ERTL, 1914). Termín *větný ekvivalent* je dnes upřednostňován před termínem *jednočlenná věta neslovesná*, protože tyto konstrukce chápeme jako nevětné, ačkoli za určitých komunikačních podmínek mají stejnou platnost jako věty (STYBLÍK–ČECHOVÁ–HAUSER–HOŠNOVÁ, 2004, s. 177).

V prvních dvaceti letech 20. století vycházela řada metodických příruček navazujících na starší tradici metodik vyučování českému jazyku (především) na obecných školách, které ve velkém množství vycházely koncem 19. století: z mnoha jmenujme metodiky G. A. Lindnera (*Encyklopedická příruční kniha nauky vychovatelské*, 1884), J. Mrazíka (*O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných*, 1885), J. Lepaře (*O některých sporných věcech gramatických*, 1889), K. Vorovky (*Speciální metodika vyučování jazyku mateřskému*, 1889). Řada příruček jistě svědčí o zájmu, který byl věnován snaze o zlepšení metod i organizace práce ve vyučování (podrobně o starším období srov. JELÍNEK, 1972). Metodiky vydané před rokem 1900 nezůstaly ani po roce 1918 zapomenuty a stále byly inspirací pro didaktiku českého jazyka na obecných školách, podrobně je analyzoval právě Josef Müller v roce 1924.

9.2 Metodické příručky

V obsahové analýze se zaměřujeme i na metodické příručky starší než je námi vymezené období, a to především z důvodu, že metodické postupy v nich navrhované ovlivňovaly školskou jazykovou praxi i po vzniku samostatného Československa. Stále byly též používány na učitelských ústavech, na nichž byli vzděláváni budoucí učitelé obecných, potažmo měšťanských škol. Primárně věnujeme tedy pozornost nejčastěji užívaným příručkám na učitelských ústavech a těm, které byly určeny přímo učitelům obecných a měšťanských škol. Uvádíme je zde chronologicky:

- E. Rufer: *Speciální metodika jazykového vyučování pro kandidáty učitelství* (1. vydání 1903, 3. vydání 1905);
- K. Novák: *O vyučování jazyku českému na školách měšťanských* (1906);

- T. Glos: *Úvod do methodiky jazyka českého pro školy obecné a měšťanské* (1909);
- F. V. Austrata: *Mluvnický rozbor vět* (1913);
- T. Glos: *Methodika českého jazyka pro školy obecné a měšťanské* (2. vydání 1914, 3. vydání 1929);
- K. Novák: *O vyučování mluvnickém na ústavech učitelských a školách středních* (1914);
- K. Novák: *Základy metodiky jazyka českého na školách národních pro kandidáty učitelství* (1916);
- Komárek–F. Trávníček: *Mluvnické vyučování* (1932);
- F. Trávníček: *Mluvnice na škole národní nižšího i vyššího stupně a na nižším stupni školy střední* (1934).

Z šetření M. Šmejkalové (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 155), jejíž závěry využíváme, vyplynulo, že nejpoužívanější metodickou příručkou českého jazyka na učitelských ústavech byly *Základy metodiky jazyka českého na českých školách národních pro kandidáty učitelství* K. Nováka (NOVÁK, 1916), často se používala *Methodika českého jazyka pro školy obecné a měšťanské* T. Glose (GLOS, 1909; 1929) a ojedinele se pracovalo také s příručkou E. Rufera *Speciální methodika jazykového vyučování pro kandidáty učitelství* (RUFER, 1903; 1905). Metodice českého jazyka (zjednodušené podobě oborové didaktiky) byly na učitelských ústavech věnovány dvě hodiny týdně v prvním pololetí 4. ročníku, kromě toho byly součástí studia i praktické výstupy studentů v tzv. cvičné obecné škole v rámci pedagogické praxe (viz kapitola 3.2.1 a 3.3). Lze tedy předpokládat, že metodické názory autorů zmíněných příruček se odrazily ve výuce metodiky češtiny na učitelských ústavech a dále pak ve vlastní učitelské práci absolventů.

Většina autorů uvedených metodických manuálů kladla na syntax velký důraz. Autoři udávali důvody, proč je důležité vyučovat skladbě, a předkládali řadu pokynů, navrhovali didakticko-metodické pokyny při výuce syntaxe.

Nejstarší z uvedených metodik je práce Engelberta Rufera. Ruferova *Speciální methodika jazykového vyučování pro kandidáty učitelství*, určená primárně učitelům obecných škol, vyšla poprvé již v roce 1903. E. Rufer jednoznačně vycházel z agramatické koncepce jazykového vyučování. Odkazoval na práce A. Janů, dogmaticky se klonil k vyučovacím metodám představeným v Janově spise *Jazyk mateřský a škola obecná* (srov.

JELÍNEK, 1972, str. 187–189) a zdůrazňoval, že mluvnice je zapotřebí pouze tehdy, je-li nutná ke „*správnému vyjadřování ústnímu a písemnému*“ (RUFER, 1903, s. 60).

Syntaxi (užívá dobového termínu „*větosloví*“⁸⁸) se Rufer věnoval v oddílu *Mluvnice*, v němž nejprve shrnul „*dosavadní neúspěchy*“ ve výuce „*větosloví*“ a konstatoval, že vyučování syntaxi přinášelo zatím pouze „*smutné výsledky*“. Příčinami byly podle Rufera skutečnosti, že „*se s větoslovím začínalo příliš záhy*“, že „*ho bylo zbytečně mnoho*“, že „*se mu učilo příliš vědecky*“ (tedy v souladu s názory Janů – příliš mnoho teorie), nebo také proto, že „*se větosloví míchalo s rozborly tvaroslovnými*“.

Návody, jak vyučovat skladbu, vyložil Rufer v kapitole pod názvem *Kterak větosloví učiti*. Na začátku výslovně uvedl, že „*větosloví*“ na obecné škole je třeba vyučovat bez definic. O tom, jak má probíhat vyučování syntaxe na měšťanských školách, se nezmiňuje. Na obecné škole učitel měl ve výkladu opustit nejen definice větných členů, ale i to, čím jsou vyjádřeny, neměl na žácích vyžadovat znalost definic syntaktických termínů, jako je *věta hlavní, věta vedlejší, souvětí souřadné, podřadné* apod. Také neměl žáky učit vyjmenovávat *spojky souřadné a podřadné*. „*Neboť to všechno jsou věci zbytečné*“ (RUFER, 1903, s. 61). Je nutno přiznat, že toto hodnocení je pravdivé, uvážíme-li, že žáky obecné školy byly děti mladšího školního věku.

Rufer doporučoval učit skladbu v souvislosti se čtením, aby žák „*čtenému dokonale porozuměl nebo aby vlastním přemýšlením se dohadoval jádra myšlenky*“. Učitel měl žákům pomáhat kladením vhodných otázek, a tak si vlastně připravovat „*půdu k pozdějším rozborům*“. Ke kladení otázek nepotřeboval učitel, podle Rufera, žádný termín, neboť tato metoda je přirozená a žáci se brzy naučí sami ptát „*o kom neb o čem ve větě se mluví, co se o něm neb o tom povídá*“. Jednoznačně upřednostňoval tzv. otázkovací metodu, kterou navrhovali i jiní didaktikové a autoři učebnic (A. Janů, J. Müller) a která byla ve sledovaném období jednoznačně dominantní (viz dále). Pádové otázky nejsou samozřejmě problémem čistě morfologickým, neboť příslušnou pádovou otázkou a tvarem řídicího členu se ptáme na pád určovaného tvaru. Pády plní funkci syntaktickou, proto se využívají i ve skladebném učivu. To si uvědomoval i Rufer, ale na druhé straně upozorňoval na to, aby učitel nepožadoval po žácích „*dvojitou pádovou otázku*“, např. „*Koho, co mají sousedé?*“, neboť „*je to praošklivý školácký způsob*“, je to nepřirozené, nikdo takto nemluví. Lze říci, že Ruferovy názory v tomto bodě jsou i v současnosti považovány za

⁸⁸ Viz kapitola 6.

didakticky oprávněné. K. Svoboda upozorňuje, že na substantivum „žáka“ se ve větě „*Učitel poslal žáka do ředitelny*“ ptáme „*Koho (ne ještě co) poslal učitel do ředitelny?*“ (SVOBODA, 1977, s. 132).

Problematika postupu při určování větných členů pomocí tzv. otázkovací metody byla ostatně řešena v české lingvodidaktice po celé minulé století. Podle J. Jelínka tato metoda nedbá zásady uvědomělosti ve vyučování, neboť důraz se klade pouze na pojmenování větného členu, nikoli na podstatné znaky jednotlivých rozvíjejících větných členů. Při zdůrazňování tzv. otázkovací metody si Rufer neuvědomil nebezpečí mechanického určování větných členů, kdy žák užije naučenou otázku, ale neví, co pojmenovává a proč to určuje. (JELÍNEK, 1956, s. 250–262). „*Formalistní*“ rozebírání vět, které se provádí „*nekonečným otázkováním*“, podrobil kritice Gustav Janáček, podle něhož „otázkovací metoda“ neukazuje žákovi správný obraz o složení věty: „*Žáku se otázkou nepovídá nic nového, tázat se uměl žák již dříve, než o větosloví slyšel; otázkování je tedy mlácení prázdné slámy*“ (JANÁČEK, 1947, s. 117).

K. Svoboda rozlišuje „*otázkovou metodu*“, která je podle něj didakticky i lingvisticky oprávněná, a „*metodu otázkovací*“, kterou pokládá za povrchně mechanickou, neboť nevede žáky k pochopení větné stavby a neučí žáka myslet (SVOBODA, 1977). Další z didaktiků, P. Hauser, metodu určování větných členů terminologicky nepojmenovává, ale konstatuje, že závislost ve skladebné dvojici zjišťujeme otázkou (HAUSER, 1973, s. 7). Také nejnovější metodiky metodu terminologicky nerozlišují a užívají jednoduše pojmu „otázky“. Doporučují užívat vhodné otázky při určování větných členů a také druhů vět v souvětí, ale zároveň upozorňují na to, že je nutné vzít ještě v úvahu slovní druh, jímž je vyjádřen řídicí větný člen. Otázky proto pouze napomáhají určit větný člen, ale nelze se jimi mechanicky řídit. Ve všech případech při určování větných členů je nutné se řídit znaky mluvnickými a významovými (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 141–142). Jak K. Svoboda, tak M. Čechová–V. Styblík se shodují na tom, že taková otázka je druhem metody substituce, tedy nahrazování jednoho jazykového prostředku druhým (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 141; SVOBODA, 1977, s. 132).

Pro nižší „*a snad i*“ střední stupeň škol (tedy pro obecné a měšťanské školy) doporučoval Rufer metodu „*mluvních cviků*“. Výraz „*a snad i*“ svědčí o tom, že si sám nebyl příliš jist oprávněností této metody ve vyšších ročnících (tj. odpovídajících dnešnímu

II. stupni základní školy). Teoretickým obhájcem metody mluvních cviků byl opět A. Janů (více již kapitola 5.2). Podle něj jde o metodu, která vede ke správnému osvojení si řeči. Mluvními cviky se vytváří návyk užívat správných podob slov a jejich tvarů (JANŮ, 1897, s. 14). Rufer význam mluvních cviků ještě více umocnil, když je charakterizoval jako prostředek k „očišťování dětské řeči“ a jako prostředek, jímž „*probouzíme a tříbíme smysl pro správnost a lahodu, pěstujeme úsudek a vzděláváme rozum.*“ (RUFER, 1903, s. 63).

Současní lingvisté a didaktikové charakterizují tuto metodu, která ovlivňovala především tvaroslovné učivo (Rufer ale mluvní cviky využíval nejen při nácvičce pravopisu morfologického, ale i syntaktického), jako „*mechanický nácvič*“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 23)⁸⁹. Navrhovanou metodu je třeba dnes jednoznačně odmítnout, neboť jazykové jevy postihovala pouze izolovaně, nikoli systémově. Zcela také opomíjí jeden z hlavních cílů vyučování mateřskému jazyku, a sice cíl kognitivní (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 10). Výše popisovaným mechanickým nácvičkem rozhodně nelze dospět k poznání stavby jazyka ani k rozvoji logického uvažování a přesnosti myšlení.

Podle Rufera byly znalosti z „větosloví“ důležité i pro porozumění textu, neboť žák, který ví, že přívlastek tvoří „*jednotu*“ se svým podstatným jménem, že příslovečné určení „*nelze odloučiti*“ od příslušného slovesa nebo přídavného jména, dokáže číst s náležitými pauzami, jeho čtení je „*zřetelné*“ a srozumitelné. Autor vyjádřil též naději, že budoucí osnovy ustoupí od požadavku, aby „*žáci rozeznávali rozvíjející členy; přívlastek, předmět, doplněk atd., protože to jsou učené teorie, jichž v praktickém životě nepotřebuje nikdy nikdo.*“ Této „*teorii*“ lze podle autora naučit na vyšších stupních škol (tj. na měšťanských a středních školách) snadno a za několik hodin. Pokud máme stále na zřeteli, že jeho doporučení jsou směřována k učitelům obecných škol, pak jistě souhlasíme, že teorii je třeba přizpůsobit věku žáků.

„Větosloví“ je podle Rufera důležité též k poznání interpunkce. Ovšem nejenom znalost „větosloví“ naučí žáky správně používat interpunkci, velký vliv má podle něho učitelova mluva: „*Jest především potřebí, aby učitel vzdělával sluch žáků mluvou zřetelnou, živou, učenou, tak aby správnými přestávkami a zabarvením hlasu málem ukazoval, kde které znamení interpunkční by položil, kdyby se totéž napsalo. Bude-li*

⁸⁹ „*Jeho (tj. Antonína Janů – pozn. A. N.) tzv. praktiky měly nahradit gramatickou teorii (ti čápi letěli – ty vrány letěly), učitel měl mluvními cviky dojit s žákem k tomu, že správná vazba se mu sama „na jazyk klade“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 23).*

důsledně – nikdy a nikde proti tomu se neprohřešuje – tak mluvit, budou i děti řeč jeho napodobovati a naučí se v písemných pracích užívati větoslovných znamének lépe a jistěji nežli všemi pravidly větoslovné theorie.“ (RUFER, 1903, s. 63). Ani nápodoba učitelovy řeči není Ruferova novátorská metoda, i zde vyšel z příkladu A. Janů (JANŮ, 1897). Lze se domnívat, že tato představa nepřinášela v praxi požadované výsledky. Ačkoli je důležitost mluvního vzoru během osvojování techniky řeči u dětí v raném věku v odborné literatuře všeobecně uznávána (např. SVOBODOVÁ, 1998, s. 17), nelze napodobování přijmout za primární metodu ve školním soustavném jazykovém vzdělávání. Nelze totiž směřovat rozvoj řečových dovedností s učením se spisovnému jazyku a jeho mluvnické stavbě (v daném období TRÁVNÍČEK, 1934, s. 16; WEINGART, 1934, s. 79). Rozhodně proto nelze souhlasit s Ruferovým tvrzením, že si žák osvojí bez potřebné teorie interpunkční pravidla pouze na základě odposlouchávání a napodobování mluveného projevu dospělého, nehledě na to, že interpunkční pravidla se utvrzují spíše čtením.

Dalším významným metodikem češtiny – minimálně co do kvantity vydaných příruček – byl Karel Novák. Metodiky K. Nováka byly v meziválečném školství téměř výhradními učebnicemi didaktiky českého jazyka pro studenty učitelských ústavů. Pokud se tedy učitelé měšťanských škol s nějakými metodickými názory na výuku syntaxe setkávali, byly to vedle názorů T. Glose a E. Rufera, právě názory K. Nováka (ŠMEJKALOVÁ, 2005b). K. Novák byl žákem J. Gebauera, pro školy měšťanské přepracoval jeho *Mluvnici českou*, později napsal k této mluvnici i cvičebnici. Didaktické přístupy K. Nováka tedy zcela jednoznačně ovlivnily vyučovací praxi na měšťanských školách.

Ve vymezeném období byly publikovány tři Novákovy metodické příručky: *O vyučování jazyku českému na školách měšťanských* (NOVÁK, 1906), *O vyučování mluvnickém na ústavech učitelských a školách středních* (NOVÁK, 1914) a *Základy methodiky jazyka českého na českých školách národních pro kandidáty učitelství* (NOVÁK, 1916).

Cílem mluvnického vyučování na měšťanské škole měla být podle K. Nováka „soustava nejpotřebnějších poznatků“, aby žák jasně věděl, „čemu se učil a proč“ (NOVÁK, 1906, s. 4). Současné požadavky na jazykové vyučování, vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005, s. 20–21), jsou tímto

pragmatickým přístupem obdobné těm, které vymezil K. Novák. Spojení slov „*soustava nejpotřebnějších poznatků*“ lze aplikovat na cíl kognitivní (poznávací), tedy na ovládnutí jazykového systému, poznání stavby jazyka (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 10). Výrok „*čemu se učil a proč*“ lze ztotožnit s jednou z klíčových kompetencí k učení uvedenou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: „*žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení (...)*“ (RVP ZV, 2005, s. 14).

Syntax má podle Nováka přispět k tomu, aby „*žáci nepsali věty kusé*⁹⁰, *bez podmětu nebo přísudku, nesmyslné atp.*“ (NOVÁK, 1906, s. 3). V současné době by tomuto nároku odpovídaly obecně vznášené požadavky: syntax napomáhá rozvoji vyjadřovacích schopností žáků, kteří na základě poznání větné skladby zdokonalují své schopnosti tvořit smysluplné a správně konstruované věty (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 140). Dnes ale klademe stejný důraz na funkční a srozumitelné vyjadřování v projevu písemném i v projevu ústním; Novákovi šlo především o písemný text.

V příručce *O vyučování jazyku českému na školách měšťanských* (NOVÁK, 1906) se neseťkáme s žádným detailním návodem, jak vyučovat syntax na měšťanských školách. Objevuje se zde pouze jedno důležité upozornění: morfologické i syntaktické výklady by měly začínat slovesem („*žáci bývají v něm nejslabší*“), neboť „*sloveso je duší věty*“ (NOVÁK, 1906, s. 4). Tento názor však nekoresponduje s dobovou⁹¹ syntaktickou teorií. Ta totiž začínala „*větosloví*“ výkladem o podmětu, případně podmětu a přísudku zároveň (GEBAUER, 1905; GEBAUER–ERTL, 1926). Pozoruhodné je, že ani sám Novák tuto svou myšlenku při tvorbě učebního textu pro měšťanské školy (NOVÁK, 1908), ale ani učitelské ústavy (NOVÁK–JIRÁSEK, 1930) nerealizoval a kapitolu „*větosloví*“ začínal výkladem o podmětu a přísudku. K metodickému pokynu tak dospěl bezpochyby na základě svých praktických pedagogických zkušeností.

Na rozdíl od syntaktické teorie se totiž ve školské praxi obvykle dodržoval (a dodržuje) postup rozboru věty od predikátu k subjektu s tím, že žáci vyhledávali tzv. holý přísudek, kterým se ptali na holý podmět, a vyhledávali „*větu holou*“, tedy v podstatě základní skladebnou dvojici (termín, který nebyl v této době vědecky definován, tudíž nebyl ve školské praxi ani užíván). V současné školské praxi byl termín „*holá věta*“ zcela opuštěn, neboť nerespektuje sémantický přístup k větě.

⁹⁰ „*Věta kusá*“ – v terminologii Jana Gebauera šlo v podstatě o elipsu; zde má Novák pravděpodobně na mysli věty významově neúplné.

⁹¹ Ale ani pozdější: ŠMILAUER, 1947 i TRÁVNÍČEK, 1949.

Novák na rozdíl od agramatiků nepodceňoval mluvnická a pravopisná pravidla, na druhou stranu v nich ale nespatořoval účel mluvnického vyučování a chápal je pouze jako prostředek k dosažení cíle. Pravidla si žák může osvojit pouze na základě „*cviku*“. Tuto metodu rozhodně nelze ztotožnit s metodou mluvních cviků, jak ji navrhoval Janů, ba naopak. Podle Nováka jde o „*cvik uvědomělý, řízený, podporovaný plodnými pravidly*“ (NOVÁK, 1906, s. 3). Stálé procvičování je tedy základem úspěchu mluvnického vyučování. Aby žáci rychle dospěli k poznání příslušného mluvnického pravidla, má učitel uvádět mnoho příkladů, nejvýše jeden z nich ovšem napsat na tabuli, ostatní má s žáky rozebírat ústně. Teprve poté, co si žáci tímto způsobem pravidlo osvojí, lze přistoupit k vypracování cvičení v učebnici. Pedagogovi je ponechána i volba, jakou formou budou žáci cvičení vypracovávat, zda ústní, nebo písemnou (NOVÁK, 1906, s. 3).

Učitel na učitelských ústavech měl své studenty vyučovat takovými metodami, které by si měli osvojit sami jako budoucí učitelé ve své praxi, měl jim tedy být pedagogickým vzorem (to pokládáme za velmi oprávněný požadavek kladený na pedagoga působícího na pedagogických školách). Budoucím učitelům doporučoval vyvarovat se dogmatismu, mechanickému memorování a diktování učiva, zdůrazňoval opakování na konci každé hodiny, po větších učebních celcích i na konci školního roku. Jde o zásady platné i v současné době, kdy jazykové vyučování není založeno pouze na mechanické aplikaci osvojených vědomostí, ale naopak se snažíme žáky ve výuce co nejvíce aktivizovat a požadujeme od nich, aby byli spolutvůrci učebního procesu.

Metodiky K. Nováka byly v pozdější době hodnoceny spíše negativně, např. podle J. Jelínka byly založeny pouze na přejatých názorech a „*čistý praktikismus*“, který v nich byl vyzdvihován, „*nemohl dát příštím učiteli teoretický základ, bez něhož uvědomělá a tvořivá praxe není možná*“ (JELÍNEK, 1972, s. 195). Na druhou stranu je ale třeba podotknout, že některé názory a doporučované metody jsou aktuální pro dnešní jazykovou výuku. Kromě již zmíněných podnětů je důležité neopomenout Novákův názor, že učitel by měl z učebnice vybírat vhodná cvičení s ohledem na čas i schopnosti žáků. Učebnice nepředstavuje kánon, který musí učitel vždy beze zbytku dodržet, ale měla by být pro učitele jistým vodítkem a inspirativním zdrojem, ze kterého bude čerpat dle svého uvážení s ohledem na konkrétní třídní kolektiv žáků.

Stejně jako K. Novák vycházel i Tomáš Glos z historizující koncepce J. Gebauera. V roce 1909 vydal příručku *Methodika českého jazyka pro školy obecné a měšťanské*

(GLOS, 1909), kterou o dvacet let později upravil v duchu nových požadavků na výchovu a vzdělávání⁹² (vyšla pod názvem *Úvod do metodiky jazyka českého pro školy obecné a měšťanské*; 2. vydání 1923, 3. vydání 1929). Glos vyšel při zpracování metodik ze svých praktických zkušeností: jednak působil jako učitel na učitelském ústavu v Brně (JELÍNEK, 1972, s. 189), jednak byl autorem *Rukověti českého jazyka* (GLOS, 1909), učebnice pro studenty učitelských ústavů (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 154).

Pod vlivem reformních názorů si uvědomil, že hlavním úkolem vyučování je přiblížit se k dítěti, správně je vést a v metodách dospět k větší „*životnosti, pohyblivosti a vynalézavosti*“. Zdůraznil také, že nové úkoly budou klást větší požadavky na učitele, na jeho vzdělání a píli, především v českém jazyce, v němž se podle Glose soustřeďuje veškerá výchova i výuka. Tímto názorem se Glos (ale nejen on, ale i mnozí lingvisté, např. V. Ertl, M. Pantůček) přihlásil k tendenci, jež předmětu český jazyk (a literatura) přiznává centrální postavení v soustavě vzdělávacích předmětů⁹³.

Mluvnici ve škole na rozdíl od E. Rufera pokládal T. Glos za nutnost, neboť právě na základě znalosti mluvnice si žák má uvědomit a usouvztažnit zákony „*jazykové správnosti*“ a naučit se je používat (GLOS, 1929, s. 85). Dítě se podle Glose též učí poznávat „*krásu věty*“ v její zvukové i tvarové stránce. Od začátku je proto potřeba, aby učitel budil „*snahu po dosažení vnitřní krásy a myšlenkové i tvarové správnosti větné*“ a vzbuzoval u dětí pro tyto stránky zájem (GLOS, 1929, s. 91). V tomto názoru vidíme zřejmou preferenci estetizujícího pojetí jazykové výchovy, spolu s preferencí „*jazykové správnosti*“.

V rámci jazykového vyučování plní skladba důležitou úlohu, a toho si byl T. Glos vědom. „*Větosloví*“ dokonce považoval za základ a střed veškerého jazykového vzdělávání na všech stupních škol (GLOS, 1929, s. 91n.) – podobně srov. o mnoho let starší názor M. Hattaly (MACHOVÁ, 2005, s. 111). Obdobně jako jiní autoři metodických příruček, například E. Rufer, nezdůrazňoval znalost mluvnického názvosloví. Podle něho ve výuce „*větosloví*“ jde především o to, aby žáci rozuměli logickému vztahu větných členů, aby byli „*obratní*“ v tvoření vět (to je totiž také cílem slohového vyučování), aby si osvojili pravidla interpunkce a propojili tak tyto znalosti s pravopisem. Propojení

⁹² Problematika reformní pedagogiky je podrobněji zpracována v kapitole 2.3.1 a 10.2.

⁹³ Centrální postavení měl předmět český jazyk kromě období druhé světové války po celé dvacáté století, je tomu tak i nyní: podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zaujímá vzdělávací oblast „*jazyk a jazyková komunikace*“, do níž spadá vzdělávací obor český jazyk a literatura a cizí jazyk, stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu (RVP ZV, 2005, s. 20).

syntaktického a slohového vyučování v souvislosti s tvorbou vět, zejména s úvahami nad zařazením valenční syntaxe do vyučování, je aktuální otázkou také v současnosti (ULIČNÝ, 2005, s. 30n., ŠMEJKALOVÁ, 2007, online).

T. Glos zdůraznil také fakt, který jiní autoři opomněli: dítě se neučí mluvit a tvořit věty až ve škole, ale tuto schopnost si přináší již ze svého domova. Ve škole se však učí poznávat stavbu věty, její vnitřní zákonitosti, vnější tvar. Na tomto místě je třeba připomenout současné názory (MACHOVÁ, 2007; ŠMEJKALOVÁ, 2007, online): žáci, rodilí mluvčí českého jazyka, nevytvoří chybnou větu (tj. špatně obsazené levovalenční a pravovalenční pozice daného predikátu), neboť jim to jejich jazykové povědomí nedovolí (ŠMEJKAL, 1996, s. 27). „*Jazyk je pro ně historicky a sociálně osvojeným systémem, kterým vládnou od útlého dětství a který používají každý den*“ (ŠMEJKAL, tamtéž).

Ačkoli Glos začlenil do své metodiky principy reformní pedagogiky (zvláště zdůraznění praktičnosti a účelnosti práce), nezapřel v sobě gramatika vycházejícího z Gebauerovy „školy“. Odmítá sice definice obecně, ale využívá Gebauerových výkladů: „*O větě poučíme žáky bez definice; místo toho raději názorem poukážeme, jak věta vzniká (rozčleněním představy souborné, např. Vidím rolníka orajícího (obraz) a pravím: Rolník oře. Slyším ptáka zpívajícího a pravím: Pták zpívá.)*“. Užil tedy shodného výkladu jako Gebauer: „*Pozoruj a usuzuj, že starý hřích činí novou hanbu, a vyslovuj to slovy: 'starý hřích činí novou hanbu'*“ (GEBAUER, 1905, s. 167). Glos převzal názor, že věta je „*myšlenka vyjádřená slovy*“. Tato definice byla v současné školské praxi dnes zcela opuštěna, nová školská definice však současnou lingvodidaktikou vytvořena také nebyla. Protože se dosud nepodařilo podat vědeckou definici věty, vzniká v současnosti problém, jak tento pojem prezentovat ve škole. E. Hošnová se přiklání k názoru, že je vhodné usilovat o to, aby věta byla chápána jako abstraktní jednotka jazykového systému, jejímž typickým znakem existence přísudku (HOŠNOVÁ, 2000/01, s. 23).

V otázkové metodě šel Glos dále než jeho současník Rufer, neboť říká, že otázkami poznávají žáci vztah mezi jednotlivými větnými členy. Rufer otázky využíval pouze k poznávání toho, „*o kom neb o čem ve větě se mluví, co se o něm neb o tom povídá*“ (RUFER, 1903, s. 61). Jednotlivé syntaktické vztahy – stejně jako ostatní současníci – T. Glos dále samozřejmě nerozpracovává, neboť jejich teorie byla do učebnic zavedena až mnohem později (zásluhu na prosazení učiva o syntaktických dvojicích do školy měl B. Havránek (ČECHOVÁ, 1990, s. 184). Podle Glose lze žáky správnými otázkami navést

nejen ke správnému tvoření dvojic, ale také ke čtení „*krásnému a logickému*“ (tj. správnému frázování). Stejně jako Rufer upozorňuje na to, že je důležité, aby se otázky tvořily „správně“, nikoli tedy s tázacím zájmenem na konci, např. „*Ptáci mají na těle co?*“. Nedoporučuje také klást dvojité otázky: *koho? co?* Žáci mají na otázky odpovídat celým rozvitým větným členem, neboť takové odpovědi jsou „*jazykovým cvikem*“, kterým vedeme žáka „*ke správnosti a čistotě mluvy*“ (GLOS, 1929, s. 92). I těmito názory se jasně shoduje s E. Ruferem (viz výše).

Podobně jako jiní autoři (srov. Autrata, 1913; viz níže) vyzdvihoval Glos nezbytnost jazykového rozboru ve výuce českého jazyka a rozlišoval „*rozbor větný*“ a „*rozbor slovní*“⁹⁴. Tradičně se zaměřil na dvě jazykové roviny: skladbu a morfolonii, neopomněl však ani jiné jazykové jevy, když upozornil na to, že v rámci „*rozboru slovního*“ se provádí i rozbor tvaroslovný, etymologický a pravopisný. Ostatní jazykové roviny (hláskosloví, slovtvorbu apod.) však ani nezmínil, proto termín „*rozbor celkový*“ nelze vysvětlit jako komplexní jazykový rozbor a „*rozbor částečný*“ lze chápat pouze jako zaměření na jednu z uvedených jazykových disciplín (ČECHOVÁ a kol., 1996, s. 7). Rozbor celkový se má podle Glose provádět pouze zřídka a pouze ve vyšších ročnících. Současní didaktikové naopak doporučují provádět komplexní jazykové rozborů již na prvním stupni základních škol (srov. ČECHOVÁ a kol., 1996). Rozborů se podle Glose mohou provádět ústně i písemně, příležitostně i soustavně. Zejména je však důležité žákům brzy vštípit rozdíl mezi větným členem a *částí řeči*, tj. slovním druhem (GLOS, 1929, s. 92).

Glos větný rozbor rozhodně nepodceňoval, naopak upozornil na to, že přispívá k rozvoji žákova myšlení. Podle jeho slov jde o „*psychologicko-jazykové členění*“, při němž si žáci uvědomují celou myšlenku, ale i úkol, vztah a platnost jednotlivých částí věty. Jazykový rozbor je podle Glose cvičení velmi důležité, protože se jím žáci učí organizovat a třídit své představy myšlenkově i jazykově. S tímto názorem je v souladu i moderní didaktika českého jazyka (ČECHOVÁ a kol., 1996; HAUSER, 1985, s. 110)

Větným rozbořem se zabýval už J. Gebauer, který pro znázorňování souvětí užíval „*obrazce*“ (GEBAUER, 1905, s. 18, o tom srov. ČECHOVÁ, 1991, s. 85–86)⁹⁵, jeho metodu schémat a grafů, dodnes nepřekonanou, rozpracoval V. Šmilauer na konci 50. let

⁹⁴ Požadavek na „*rozbor větný*“ a „*rozbor slovní*“ se objevoval i v učebních osnovách pro měšťanské školy v roce 1932, viz kapitola 8.5.

⁹⁵ Podrobněji viz kapitola 7.2 zde.

20. století (ČECHOVÁ a kol., 1996, s. 7). Větný rozbor zaujímal ve výuce českému jazyku vždy důležité postavení. Byla jím rozvíjena dovednost poznat strukturu věty a postavení a úlohu jejích jednotlivých členů – základními kritérii však z počátku byla kritéria formálně gramatická (MÜLLEROVÁ, 1983/84, s. 29–38). Zmechanizovaný větný rozbor, který „nepostihuje vlastní formální a obsahovou stavbu věty“ (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 155), byl však již v 60. letech výrazně kritizován, zvláště K. Hausenblasem (HAUSENBLAS, 1965/66, s. 207–213), o dvacet let později Z. Hlavsou (HLAVSA, 1982/83, s. 120–129). Jisté řešení představuje – mimo jiné – valenční teorie, která zdůrazňuje sémantiku v jazykovém vyučování tím, že důsledněji přihlíží k významové stránce větných struktur (ŠMEJKALOVÁ, 2007, online). Současné didaktické teorie navrhuji doplnit tradiční rozbor, který může přispívat k poznávání stavby věty, i pohledem sémantickým a nazírat na větu z hlediska její tvorby (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 158). Komplementárně se objevují i názory „zvolit strategii zdůrazňující shodný základ českého závislostního syntaktického popisu nevalenčního i valenčního“ (MACHOVÁ, 2007, s. 119–123), protože v obou přístupech se věta popisuje jako organizovaný sled syntagmat⁹⁶.

V současnosti se vedle tradičního rozboru zaměřeného pouze na jednu z jazykových rovin upřednostňuje tzv. komplexní jazykový rozbor, který se má týkat nejen gramatické stránky výpovědi, ale stránky zvukové, grafické, lexikální a sémantické a také slohové. Jedním z hlavních požadavků je, aby se rozbor netýkal pouze jednotlivých výpovědí, ale ucelenějších textů (HRBÁČEK, 1994/95, s. 1–7; též ČECHOVÁ a kol. 1996, s. 7–37).

Z našeho dnešního pohledu je proto velmi důležité připomenout, že Glos nezapomíná ani na metodu syntetickou, tedy na tvoření vět. Tím se odlišuje od ostatních metodiků, kteří kladli důraz především na analýzu věty. Ve „větosloví“ se má podle něho této technice věnovat nejvíce pozornosti, učitel má s žáky neustále procvičovat tvoření a spojování vět, například využíváním konstrukčních nebo obměňovacích cvičení (srov. HAUSER, 1994, s. 28): „rozšiřováním prostých členů větních ve věty vedlejší“ (GLOS, 1929, s. 93) nebo nahrazováním vedlejších vět výrazy slovními. Tyto typy cvičení,

⁹⁶ „Rozdíl spočívá v tom, že valenční popis podává ucelený pohled na valenční syntagmata jednoho dominujícího slova, čímž umožňuje seskupovat slova jednoho slovního druhu do tříd podle forem závislých členů a sémanticky tyto třídy klasifikovat“ (MACHOVÁ, 2007, s. 119–123).

propojující syntaktické učivo se slohovým, se hojně objevují i v současných učebnicích českého jazyka pro žáky základních škol.

T. Glos zpracoval svou didaktiku na základě důkladné znalosti teoretické literatury didaktické, pedagogické i psychologické a mezi didaktickými příručkami meziválečného období představovala text, který byl náležitě oceněn i současníky: „*Seznamuje nejen s technikou učení, ale přispívá vedle oblíbeného Ruffera k hlubšímu pojetí jazykové učby*“ (PLECER, 1922/23, s. 229). Později ji J. Jelínek charakterizoval slovy: „*Lze ji pokládat za knihu, která z období jednostranného psychologismu a pedocentrismu a v metodice českého jazyka i agramatismu představuje stanovisko rozumnější a pro praxi plodnější.*“ (JELÍNEK, 1972, s. 193).

Ve stejném roce, kdy byly vydány nové učební osnovy pro měšťanské školy (VMŠANO 1932, seš. 6, s. 88n.), publikovali metodickou příručku *Mluvnické vyučování* (1932) dva významní lingvisté Václav Komárek a František Trávníček, v jejíž druhé části *Teoretické předpoklady mluvnického vyučování* vyložil F. Trávníček přesvědčení o tom, že i na nižších stupních škol se musí jazykové vyučování opírat o důkladné poznání mluvnické stavby jazyka. Stejný názor obhajoval o dva roky později v brožuře *Mluvnice na škole národní nižšího a vyššího stupně a na nižším stupni školy střední*. Vědecká mluvnice má být ale pro potřeby školy vhodně upravena (dnes hovoříme o tzv. didaktické analýze učiva, srov. VAŠUTOVÁ, 1998, s. 149) vzhledem k praktickému cíli školy. Praktický zřetel však nelze podle Trávníčka přeceňovat, neboť to by mohlo vést k nesprávnému praktickému poučení o jazyce, k vyvozování mylných závěrů, pouček apod. (TRÁVNÍČEK, 1934, s. 21). Dnes bychom mohli podobné nebezpečí přílišného akcentu na „praktický zřetel“ vidět v nadměrném zdůrazňování komunikačního principu ve výuce na úkor jazykového vzdělávání (podrobněji ČECHOVÁ, 1993/94, s. 158–162).

Podle Trávníčka, stejně jako podle Glose, má skladba velký význam pro poznání jazyka a musí být hlavním předmětem jazykového vyučování, ze skladby je třeba vycházet (TRÁVNÍČEK, 1934, s. 15), neboť právě skladbou „*se žáci učí rozuměti řeči a správně se vyjadřovati, z ní vyplývají jevy tvaroslovné, jí se budí zájem o jevy mluvnické a pěstuje se jazykový cit i sloh žáků.*“ (KOMÁREK–TRÁVNÍČEK, 1932, s. 6). „*větosloví*“ se podle Trávníčka do počátku 30. let 20. století ve škole zanedbávalo a podceňovalo, skladbu je přitom naopak třeba učinit středem mluvnického vyučování, neboť „*právě skladbou jazyka se žákům vše lépe objasní, jí se probudí jejich zájem o mluvnici, takže učení bude radostné*“

a snadné, mimo to se vypěstuje i láska k mateřské řeči.“ (KOMÁREK–TRÁVNÍČEK, 1932, s. 6).

Podobně jako T. Glos navrhol i F. Trávníček propojit syntaktické vyučování se slohovou výchovou: ve škole se mají žáci učit, jak rozmanitě lze jednoduché věty spojovat v souvětí „*a tím činit sloh svěžejší a působivější*“ (KOMÁREK–TRÁVNÍČEK, 1932, s. 6).

Ojedinelý text mezi metodickými příručkami užívanými do roku 1939 představuje publikace *Mluvnický rozbor vět* F. V. Aufraty (1913), proto ji v naší analýze prezentujeme jako poslední. Výjimečná je proto, že se nevěnuje všem disciplínám českého jazyka, ale pouze syntaxi, konkrétně skladebnému rozboru jednoduchých vět a souvětí. Stejně jako K. Novák a T. Glos také F. V. Aufrata vycházel z lingvistické koncepce J. Gebauera, což se nejvíce projevilo v jeho mluvnici *Česká mluvnice pro školy občanské*⁹⁷ (AUFRATA, 1922). Jako pedagog i autor mluvnice pro měšťanské školy byl dobře obeznámen se školskou praxí. Nespokojen se situací, kdy žáci neumějí „*rozebírat věty*“, a to hlavně „*větně*“ (slovnědruhový a tvaroslovný rozbor jim podle Aufraty nečiní tak velké potíže), při zkoušce na střední školu, při přijímací zkoušce na učitelské ústavy, dokonce ani při maturitě, rozhodl se sepsat praktickou příručku pro učitele, „*neboť učitelé sami toho také dobře nedovedou, neboť asi nikde nepoznali k tomu soustavného návodu.*“ (AUFRATA, 1913, s. 1).

Stejně jako již zmiňovaní metodikové považoval výuku syntaxe na měšťanských školách za velmi důležitou, neboť podle jeho slov „*Jeť cvičba v rozbírání praktickou logikou, která rozum bystří a soudnost podporuje stejně jak obtížné operace počtářské.*“ (AUFRATA, 1913, s. 2). Na skutečnosti, že syntaktické učivo přispívá k rozvoji žákovy myšlení, se shodují mnozí současní didaktikové, neboť na jazykovém vyjádření poznávají žáci myšlenkové vztahy (důvod, účel, podmínka, důsledek), učí se pracovat s pojmy a termíny. Lze souhlasit s tvrzením P. Hausera, podle něhož převažuje v syntaktickém učivu logická paměť nad pamětí mechanickou (na rozdíl od učiva tvaroslovného), protože důležité je pochopení vztahů a významu skladebních jevů (HAUSER, 1985, s. 98).

Aufratova kniha nabízí postup při rozboru souvětí, který by učitelé měli dodržovat, a sbírku jednoduchých vět i souvětí, určenou pro samotné vyučování. Aufrata vybízel učitele, aby rozbor konali s žáky jednotně, neboť jedině tak se zajistí kompletnost rozboru

⁹⁷ Ve 20. letech se objevoval termín „občanská škola“ pro označení školy měšťanské. Podrobněji viz kapitola 2.3.

a usnadní se učitelova práce s žáky, kteří přicházejí z různých škol. K dodržování jednotného postupu při rozboru věty, příp. textu, nabádají i současné metodiky, neboť opakovaný systém si žáci osvojí jako algoritmický postup a aplikují ho při práci s jinými texty (ČECHOVÁ a kol., 1996, s. 11).

Postup při rozboru věty navrhovaný F. V. Autratou by bylo možné využít i dnes:

- 1) Přečteme text určený k rozboru („*kus textu po tečku*“).
- 2) Určíme, zda jde o větu jednoduchou, či o souvětí a z kolika vět se souvětí skládá („*věta za větou se vytkne počátečním a konečným slovem*“).
- 3) V souvětí určíme větu / věty hlavní a určíme věty vedlejší („*jakož i vztah vět podřízených k vedlejším řídícím*“).
- 4) Provedeme větný rozbor (tj. určíme větné členy) jednotlivých vět, začínáme od hlavní.
- 5) Po rozboru větném následuje rozbor slovní, tedy určování slovních druhů.

Postrádáme samozřejmě v tomto rozboru opět identifikaci vztahů mezi jednotlivými větnými členy.

Jestliže K. Novák doporučoval začít rozbor věty od slovesa (NOVÁK, 1906, s. 4), pak podle Autraty má být veden od podmětu a jeho podřízených členů, „*ostatní obsah věty prohlásíme za přísudek*“ (AUTRATA, 1913, s. 7). Navrhoval tedy nejprve rozdělit větu na část podmětovou a na část přísudkovou. Z tvrzení „*podmět a přísudek vyslovíme holou větou a vyhledáme i určíme rozvíjející členy*.“ vyplývá, že za *holou větu* pokládal také prostou základní skladební dvojici.

Autrata také upozornil na slovesně-jmenný predikát, který považoval za „*holý přísudek*“, a ve shodě s Gebauerem terminologicky rozlišil „*sponu*“ a „*slovo doplňovací*“ (GEBAUER, 1905, s. 169): „*Pokud sloveso jsem v přísudku je složeno s některým slovem doplňovacím, považuje se začasté složený výraz tento za přísudek holý a sloveso jsem za sponu*.“ (AUTRATA, 1913, s. 7).

Příklad rozboru jednoduché věty tak, jak je navrhuje F. V. Autrata (včetně podtržení, pozn. A. N.), (s. 9):

I. Otec přichází. Věta jednoduchá; p[odmět] otec, holý; př[ísudek] přichází, holý; celek věta holá. Otec podst. jm., rod muž., čís. jedn., pád 1., vzor: oráč; přichází sloveso, os. 3., čís. jed., čas přít., způs. ozn., rod činný, třída V. (III).

Podle tohoto vzoru doporučuje rozebírat následující věty: Otec přišel. Přijde jaro. Nestonali by lidé. Štěstí je nestálé. (...)

II. Nepřišel. Věta jednoduchá; p[odmět] nevyjádřen (on); př[isudek] nepřišel, holý; celek věta holá.

III.

IV. Prší. Věta jednoduchá; podmět O; př[isudek] prší, holý; celek věta holá bezpodmětá.

V. Ostré větry přihánějí v zimě rády snih. Věta jednoduchá.; p[odmět] ostré větry, př[isudek] ostatní. Základ podmětu větry, rozvitý souř[adným] přívlastkem ostré; základ přísudku přihánějí, rozvit a) pří[slovečným] určením času v zimě, b) doplňkem rády (k podm[ětu]), c) předmětem snih; celek věta rozvitá.

Pro rozbor souvětí doporučoval Autrata po vzoru J. Gebauera užívat grafických symbolů: „A, B, C“ atd. pro hlavní věty; „a, b, c ve spojení s písmenem své věty hlavní (řídící)“ pro věty vedlejší, „a', b', c'; a'', b'', c'' ve spojení s písmenem své věty hlavní (řídící)“ pro „věty vedlejší souhlasně na hlavních závislé jako „a, b, c“ a řecká písmena „α, β, γ ve spojení s písmenem své věty hlavní (řídící)“ pro „věty podřízené větám vedlejším řídícím“ (AUTRATA, 1913, s. 13). Kromě grafického znázornění Autrata též užíval shodné terminologie jako Gebauer (např. souvětí pořadné, věta podřízená, věta vedlejší, věta hlavní).

Příklad rozboru souvětí (s. 12):

Dítě, nemajíc ještě rozumu dosti rozvitého, bývá neopatrně, až několikerá zkušenost je poučí, že neopatrnost ke škodě vede.

(Dítě ... věta hl[avní] , až ... věta vedl[ejší] časová, že ... věta vedl[ejší] podřízená časové – předmětná, souvětí pořadné. A, až Aa, že aa; [nemajíc ... urč[en]í] příčiny ve větě hlavní.)

Ve hlavní větě je podmět dítě, holý; ostatek věty je přísudek; základ přísudku: bývá; holá věta: dítě bývá; neopatrně doplněk v 1. pádě, vztahující se na podmět; nemajíc ... rozvitého určení příčinnosti rozvitě; základ určení: nemajíc; rozumu d[osti] r[ozvitého] je předmět, rozvitý; ještě určení času (druhu nejist.) ke přísudku; základ předmětu: rozumu; dosti rozvitého přívlastek rozvitý; základ přívlastku: rozvitého; dosti je určení míry.

Ve vedlejší větě až ... podmět: několikerá zkušenost, rozvitý; ostatek věty je přísudek, rozvitý; základ podmětu: zkušenost, základ přísudku: poučí; holá věta: zkušenost poučí; několikerá přívlastek souř[adný] k podmětu; je předmět; slovo až obstarává spojení s větou hlavní.

Ve vedlejší větě že ... podmět: neopatrnost, holý; ostatek věty je přísudek, rozvitý; základ přísudku: vede; ke škodě určení místa; slovo že obstarává spojení s větou řídící.

Poté, co byly určeny druhy vět v souvětí a druh souvětí, následovalo určování větných členů. Jazykový rozbor v této podobě představoval jistý algoritmus, který měl

žáka naučit systematické práci. Na druhé straně zde však hrozilo riziko mechanického určování druhů vět i větných členů. Věty byly předkládány jako izolované výpovědi, bez širšího kontextu, neboť s rozбором komunikační situace se samozřejmě vůbec nepočítalo. Jazykové rozbory se zaměřovaly pouze na nižší jazykové roviny (na slovo) a na stavbu věty a souvětí, teprve od sedmdesátých let 20. století je zdůrazňována potřeba překročit i ve školním jazykovém rozboru rozsah věty a zaměřit se na spojitý text (ČECHOVÁ a kol., 1996, s. 16).

9.3 Dílčí závěr

Je třeba zdůraznit, že ačkoli mezi jednotlivými didaktiky existovaly z metodického hlediska názorové rozdíly, v pojetí lingvistického učiva všichni didaktikové vycházeli z gramatické koncepce J. Gebauera. Ukazuje se, že teorie Pražského lingvistického kroužku do metodických příruček užívaných na učitelských ústavech i samotnými učiteli obecných a měšťanských škol po celé sledované období nepronikla.

V souvislosti s praktickým zaměřením měšťanské školy bylo i vyučování českého jazyka orientováno převážně prakticky, ovšem s důrazem na písemný projev, v běžné školské praxi jednoznačně převládalo pravopisné učivo. Mnozí didaktikové proto zdůrazňovali nutnost propojení syntaktického učiva s pravopisem (zvláště s interpunkčními pravidly) a slohovým vyučováním. Vyučovací metodou doporučenou osvojení syntaktického učiva byl jazykový, resp. syntaktický rozbor. Doporučovalo se zachovávat jednotný postup proto, aby si žák osvojil jednotlivé kroky a dovedl pak rozbor provádět samostatně. Pro určení větných členů bylo doporučováno využívat pádových otázek. Mnozí z dobových didaktiků si již uvědomili nebezpečí mechanického větného rozboru a zdůrazňovali, že je nutné, aby žáci pochopili logickou stavbu věty a poznali její myšlenku. Vztahy mezi členy syntaktické dvojice se ve školském rozboru nekonkretizovaly, neboť vědecky nebyly ještě zpracovány.

Jako nejproblematictější se z metodického hlediska jevily metody mluvních cviků a nápodoby, které doporučovali zastánci agramatismu. Ačkoli uvedené metody doporučovali především k osvojení tvaroslovného učiva, užívali ji zcela běžně i při nácviu syntaktického pravopisu. Na druhou stranu je nutné připomenout, že tato metoda zasáhla především do výuky na obecných školách, na školách měšťanských nedosáhla zdaleka takového uplatnění. Metodu mluvních cviků jednoznačně odmítl např. František Trávníček, který prosazoval soustavné mluvnické vyučování na všech stupních škol.

Problematické bylo i stanovení přiměřeného rozsahu syntaktického učiva. Zastánci agramatismu viděli „příčinu neúspěchu vyučování skladby“ ve velkém množství teorie. Proto bylo, podle jejich názoru, třeba teorii ze syntaktického vyučování téměř odstranit, tj. nezahlcovat žáky různými definicemi a rozsáhlou terminologií. Zcela odlišný byl názor F. Trávnička, podle něhož jsou mluvnické názvy výsledkem poznání jazyka.

Dle našeho názoru je třeba vyzdvihnout některé názory Karla Nováka, i když jeho metodiky nebyly hodnoceny v pozdějším vývoji zcela pozitivně. Ohodnotit bychom měli například jeho doporučení začít větný rozbor od predikátu, doporučení, které je v dnešní době zcela samozřejmé, ale ve sledovaném období se na něm všichni didaktikové neshodli.

V současné lingvodidaktice je stále více upřednostňován přístup k výpovědi jako jednotce situačně zakotvené, proto se slepou uličkou dnešníma očima jeví rozbor izolovaných vět bez kontextu. Stejně tak i mechanické určování větných členů pomocí otázek, bez ohledu na jejich sémantickou stránku.

Z obsahové analýzy metodických příruček vymezeného období především vyplynulo, že volba metody při syntaktickém vyučování byla ponechávána především na rozhodnutí učitele. Lze předpokládat, že učitel na měšťanské škole pravděpodobně využíval metody a postupy navrhované didakticko-metodickými příručkami, ale že častěji využíval ty metody, se kterými se seznámil během svého studia na učitelském ústavu, metody, které „převzal“ od svého učitele.

10 PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ JAZYKOVÉ VYUČOVÁNÍ

10.1 Úvod

Ve sledovaném období ovlivnily koncepci jazykové výchovy a vzdělávání především dva didaktické přístupy: herbartismus a principy činné školy (DEBICKÁ, 1999, s. 117). Základní teoretická východiska byla již představena v kapitole 2.3 a v kapitole 4. Zde se proto soustředíme na postoje reformních pedagogů k jazykovému vyučování na měšťanských školách, na jimi doporučované postupy a metody vyučování a prosazované formy organizace výuky. Tyto faktory se totiž výraznou měrou promítly do výstavby učebnicového textu ve 30. letech 20. století, kdy vznikaly tzv. pracovní učebnice pro jednotlivé vyučovací předměty (např. E. Štorch: *Pracovní učebnice dějepisu I.–III.díl*, 1934–1937; J. Langr: *Pracovní učebnice přírodovědy na škole měšťanské I.–IV. díl*, 1933–1938; V. Slavík: *Pracovní učebnice rýsování I.–III.díl*, 1936).

Podstatou činné (někdy též pracovní, tvořivé) školy je činnost, aktivita. Velkým přínosem reformních idejí byla především proměna ve způsobu nabývání dovedností a vědomostí. Základním východiskem se stala skutečnost, že „*žák sám se účastní na vlastním rozumovém vývoji*“ (VRÁNA, 1938, s. 87). Důraz byl proto kladen na problémové a badatelské metody, jimiž se usměřovala aktivní činnost studentů, na metody dovednostně-praktické (laboratorní pokusy, práce v dílnách) a především na samostatnou práci studentů (až samoučení). Škola měla dávat žákovi příležitost k volnému a samostatnému projevu, zároveň ale bylo důležité, aby učitel v žákovi vyvolával pocit odpovědnosti (VRÁNA, 1938, s. 87). Zdůrazňovalo se podporování žáků v aktivitě, originalitě, samostatnosti. Metody byly založeny „*na hlubším pochopení pochodu myšlení*“ (PŘÍHODA, 1930/31, s. 6). Absolventem měšťanské činné školy měl být dospívající, který bude schopen „*vzdělávati se dále sám*“ (ČERNÝ, 1934, s. 21). K takovému cíli bychom mohli směřovat i v dnešní době.

10.2 Vyučovací jazyk v pojetí reformní pedagogiky

V souvislosti s metodami činné školy, ale také se změnami v lingvistice, které souvisely s kritikou agramatického vyučování a postupným prosazováním pojetí funkční lingvistiky proti přetrvávajícímu historicko-gramatickému a puristickému chápání jazyka, se proměňovaly i úkoly jazykového vzdělávání na měšťanské škole.

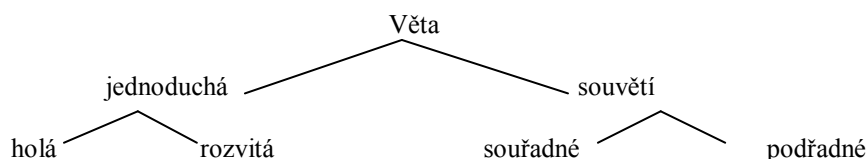
Myšlenka „jazykové správnosti“ sice nebyla na měšťanské škole nikdy zcela opuštěna, vyučování bez mluvnice na měšťanské škole se však ve 30. letech stalo již minulostí, neboť „*osou vyučování je mluvnice*“ (KOHOUTEK, 1936, s. 55), šlo ovšem o mluvnici „*praktickou*“, která měla vést k praktickému zvládnutí jazyka. Praktické zvládnutí jazyka bylo mimo jiné zakotveno i v učebních osnovách pro měšťanské školy z roku 1932.

Ačkoli se reformní pedagogové soustředili především na pravopisné a slohové vyučování, nezanedbávali žádnou ze složek jazykového vzdělávání. Některé metody reformních pedagogů sice nedosáhly uznání⁹⁸ ze strany lingvistické obce, přesto řadu jejich myšlenek, zvláště ty ohledně vyučovacích metod, považujeme i dnes za inspirativní a přínosné.

Reformní pedagogové si byli vědomi biologicko-psychologických faktorů ovlivňujících poznávání jazykového systému, proto doporučovali jazykové znalosti a dovednosti rozšiřovat pozvolna a přihlížet zvláště k jednoduchým a jasným jevům (KOHOUTEK, 1938, s. 5–6). Obecně upřednostňovali nikoli množství poznatků, ale jejich kvalitu. Diferenciace učiva podle nadání a schopností žáků byla jedním z charakteristických znaků učebnic pro pracovní školy.

Dalším důležitým aspektem jazykového vyučování byl systém ve vzdělávání – žáci byli tedy vždy na začátku školního roku seznámeni nejen s učebním plánem, tj. s rozvrhem učiva v průběhu školního roku, ale především, a to považujeme za velmi novátorské, s rozvržením mluvnického učiva do jednotlivých jazykovědných disciplín: „*Mají věděti, že učivo o přívlastku patří do větosloví, podstatná jména do tvarosloví...*“ (KOHOUTEK, 1938, s. 25). Od začátku poznávání mluvnice byl tedy žákům vštěpován jazykový systém, byli seznamováni s terminologií a jednotlivé termíny byly zařazovány do systému.

Příklad doporučeného přehledu (KOHOUTEK, 1938, s. 25):



⁹⁸ Máme na mysli např. globální metodu, metodu elementárního čtení, prezentovanou především Václavem Příhodou (MEDONOS, 1939, s. 187–188). Ta se však týkala především obecné školy. Příhoda postavil totiž výuku čtení pouze na psychologickém základě a opomenul jazykovědné argumenty (JEDLIČKA, 1957, online).

Podstatné bylo, že v jazykovém vyučování byla vylučována jakákoli nahodilost nebo roztříštěnost systému. Přednost byla dávana jasným poznatkům odvozeným ze soustavy a znova do ní zařazeným. Mluvnický systém tedy na rozdíl od agramatiků zastánci činné školy rozhodně neopomíjeli. Připustili sice, že zvládnutí mluvnice může být obtížné, ale řešení viděli v užití vhodné vyučovací metody: „*Nesnadným stává se předmět ne tak svým obsahem, jako metodou vyučovací*“ (BATELKA, 1925/1926, s. 108).

V rámci jazykového vyučování je třeba zdůraznit i prosazovanou jednotu všech složek předmětu: „*Pevné stmelení složek jazykového vyučování, jedna složka v druhou zapadá, jedna druhou doplňuje bez jakéhokoliv násilí a umělosti*“ (ŽOFKOVÁ, 1932/33, s. 236). Jazyk je tedy nutné chápat jako celek i v rámci jazykového vzdělávání.

Představme tedy pojetí jazykového vyučování tak, jak ho charakterizovala Ludmila Žofková, žákyně Václava Příhody, učitelka měšťanských škol a spoluautorka učebnic českého jazyka pro obecné a měšťanské školy:

1. Je nutné vymezit funkci všech složek jazykového vyučování;
2. Je nutné vycházet ze struktury jazyka;
3. Na základě poznání stadia jazykového vývoje dětí organizovat a odstupňovat učivo do jednotlivých ročníků;
4. Je nutné dbát na motivaci jazykového vyučování;
5. Jazykové vyučování je nutné mít předem promyšlené, s tím souvisí i volba vhodné metody, kterou je nutné přizpůsobit jednotlivcům;
6. Je nutné postarat se o kontrolu „*vyučovacího a učebního pokroku dítěte*“;
7. Jazykové vyučování musí korelovat s ostatními vyučovacími předměty;
8. V jazykovém vyučování je třeba vidět jeden z prostředků estetické a mravní výchovy (ŽOFKOVÁ, 1932/33, s. 239).

Všechny uvedené zásady považujeme i dnes za platné. Možná až překvapuje jejich vysoká aktuálnost a aplikovatelnost v současné školské praxi.

10.3 Dílčí závěr

Konec 20. let a 30. léta 20. století byla v české pedagogice ve znamení reformních snah, které výraznou měrou ovlivnily jazykové vyučování především na obecných a měšťanských školách. Nejvýraznější vliv spatřujeme především v aplikaci didaktických zásad, které platí ve skrze i v současnosti a nesmí být opomíjeny: zásada přiměřenosti

učiva, zásada vědomého osvojování učiva, aktivity, názornosti, požadavek systematickosti a soustavnosti, ale i zásady lingvistického přístupu a integrity jazykového vyučování⁹⁹ V následující kapitole, v níž analyzujeme učebnice pro měšťanské školy, proto také sledujeme, jak byly výše zmíněné zásady aplikovány v konkrétních učebních textech a zda autoři dokázali teoreticky deklarované principy zakomponovat i do praktického učebního textu.

⁹⁹ Uvedené zásady uplatňované ve vyučování českému jazyku v činné škole 30. let 20. století jsou dnes chápány jako nezbytné v moderním pojetí vyučování českému jazyku (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 59).

11 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY

11.1 Úvod

Ve vymezeném období 1918–1939 bylo vydáváno značné množství učebních textů pro výuku českého jazyka na měšťanských školách. V uvedeném období publikovali autoři, kteří učebnice vydávali již před rokem 1918, vycházely ale i učebnice autorů dosud nepublikujících, a těch byla většina. Rok 1918 tedy nechápeme v rámci produkce učebnicových řad jako rozhodující mezník, který by z politických důvodů ukončil předcházející vývoj. Naopak zde sledujeme přirozený kontinuální rozvoj, kdy produkce učebních textů v samostatném Československu navazovala na tvorbu předcházející. Na druhé straně ovšem rok 1939 znamenal výrazné omezení, neboť učebnicové texty vycházely v období druhé světové války jen ve velmi skrovném množství, navíc stávající texty byly ideově a politicky upravovány.

Pestrost nabídky různých učebních textů i množství publikujících autorů jistě svědčí o demokratickém prostředí samostatného Československa i v rámci vyučovacích a učebních prostředků, kterými učebnice bezesporu jsou. Velká konkurence a neexistence jakéhokoli výsadního postavení¹⁰⁰ nutilo autory učební text stále inovovat a modifikovat, většinou tak došlo ke zlepšení jejich kvality.

11.2 Typy učebních textů

V rámci učebních textů pro výuku českého jazyka lze obecně rozlišit následující typy:

- a) **učebnice**, které jsou primárně zaměřeny na prezentování a osvojování učiva;
- b) **mluvnice**, které představují v podstatě zkrácené a upravené mluvnice vědecké, někdy doplněné i aparátem řídícím osvojování učiva;
- c) **cvičebnice**, které slouží především k procvičování učiva i samostatné práci žáků;
- d) **přehledy učiva**, které sumarizují jazykové učivo;
- e) **sbírky diktátů**, které poskytují texty k nácviku pravopisné normy.

Podstatné je zdůraznit, že autoři, příp. autorské kolektivy tvořící v meziválečném období tuto klasifikaci rozhodně striktně nedodržovali a zcela běžně se jednotlivá označení

¹⁰⁰ Po roce 1948 vydávala učebnice tradičně pouze státní nakladatelství, především Státní pedagogické nakladatelství, jež mělo monopol na učebnice pro určité předměty (TOMANOVÁ, 2002, s. 242).

prolínala v jedné knize. Učebnice v sobě totiž spojovala jak výkladovou část, tak fixační – někdy se obě části ústrojně prolínaly v podobě, kterou známe u současných učebnic českého jazyka, někdy byly oddíly výkladu mluvnice a cvičení rozděleny do samostatných kapitol. Název *cvičebnice* se v titulu sledovaných učebnic často objevoval z důvodu zřetelného vymezení se vůči mluvnicím vědeckými i těm, které byly určeny pro středoškolské jazykové vyučování. Obecně tedy můžeme užívat označení *učebnice* jako hyperonymum k označení mluvnice a cvičebnice.

Vedle učebnic však vycházela řada jiných učebních textů. Poměrně atraktivní bylo vydávání tzv. přehledů učiva, které rekapitulovaly jazykové učivo, jež si žáci měli osvojit během jazykového vzdělávání na měšťanské škole. Přehledy byly určeny především pro žáky, kteří chtěli pokračovat ve studiu na střední odborné škole, příp. na učitelském ústavu. Jako příklad uveďme *Přehled mluvnice a pravopisu* (1926) Bohumila Svačiny nebo *Stručný přehled mluvnice a pravopisu* (1937) Arnošta Cahy. Některé byly též obohaceny o pravopisná, příp. i jiná, cvičení, jako například *Příručka k přijímacím zkouškám do I. třídy středních škol* (CAHA, 1941).

Běžně vydávané byly též sbírky diktátů, což svědčí především o prioritním důrazu kladeném na bezchybné ovládnutí pravopisné normy, např. *Diktáty. Sbírk cvičení pro vyšší třídy škol obecných, pro školy měšťanské, pokračovací a jim podobné* (1925) Josefa Müllera nebo *Diktáty pro vyšší stupeň školy obecné a pro školy měšťanské* (1935) školního inspektora Antonína Krejčíře.

Současné didaktiky charakterizují učebnici jako základní vyučovací a učební prostředek, který „konkretizuje výchovné a vzdělávací cíle učebních osnov“ (KALHOUST–OBST (eds.), 2002, s. 143), a z hlediska pedagogické komunikace ji charakterizují jako „prostředek komunikace žáka s učivem“ (tamtéž). I pro meziválečné učebnice českého jazyka lze uvedené charakteristiky přijmout.

V rámci obsahové analýzy zkoumaných učebnic se také zaměřujeme na jejich funkce. Sledujeme (podle TOMANOVÁ, 2002, s. 242–246 a MIKK, 2007, s. 11–21):

- 1) jakým způsobem didakticky transformovaly vědecké informace a jak tyto informace prezentovaly;
- 2) jakým způsobem pracovaly s příklady a vzorovými větami;
- 3) jak byly formulovány pokyny ke cvičením;

4) zda nabízely kvalitní orientační aparát, zda se v učebnicích objevoval také obrazový materiál;

5) zda byly pro žáky ve všech zmíněných ohledech akceptabilní.

Pestrost nabídky byla jistě, jak již bylo poznamenáno, v mnohém ohledu pozitivním projevem demokratické společnosti v Československu, nicméně vyvstává otázka, zda všichni učitelé měšťanských škol byli schopni se v bohatém spektru dostatečně orientovat a zvolit tu správnou učebnici. Jisté vodítko poskytovalo ministerstvo školství a národní osvěty, které udělilo, případně neudělilo, schvalovací doložku. Rozhodnutí bylo učiněno na základě usnesení učitelské konference do konce března každého roku (podle výnosu MŠANO z 6. 12. 1932, č. 136.546–I). V některých okresech si dokonce spolky učitelů ustavily pracovní komise, které posuzovaly jednotlivé učebnice a informovaly o nich učitelské sbory (NYKL, 1934, s. 562–564).

Kritéria pro posuzování učebnice, jež je možné s úspěchem přijmout i dnes, byla představena v periodiku *Škola měšťanská* v roce 1934 (NYKL, 1934, s. 563)¹⁰¹:

- 1) Učebnice musí být psána jasně a srozumitelně. Musí odpovídat vědeckému poznání, zároveň však podávat vědecké poznatky populární formou, tedy jasně a srozumitelně. Takto napsaná učebnice bude žákům podnětem k dalšímu studiu.
- 2) Učebnice musí být přiměřená rozsahem. Autor navrhuje, aby učivo bylo rozděleno na část povinnou (základní minimum pro všechny žáky), na část střední a na část rozsahem největší (maximum). Učebnice nesmí být přeplněna velkým množstvím učiva.
- 3) Učebnice musí být vhodná obsahem. Tento požadavek je dán v podstatě osnovami, které obsah stanovují.
- 4) Učebnice musí být dobře upravena, aby se žákům líbila. Předností učebnice je jistě přehlednost, doplnění obrázky, dobrý papír i tisk. Na konci učebnice by měl být uveden abecední rejstřík.

K orientaci v pestré nabídce tak učitelům pomáhalo jednak samo ministerstvo školství a národní osvěty a jednak recenze publikované v soudobých odborných časopisech, které zde byly již několikrát zmiňovány¹⁰². Recenzí najdeme opravdu značné množství, což jistě svědčí o skutečnosti, že soudobí autoři netvořili „ve vakuu“, ale že

¹⁰¹ Srov. již DEBICKÁ, 1999, s. 118.

¹⁰² Např. *Škola měšťanská, Tvořivá škola, Pedagogické rozhledy, Český učitel*.

jejich práce a výsledky byly pečlivě sledovány a hodnoceny jejich současníky v odborném tisku. Tyto recenze lze chápat jako důležitý zdroj poznání přispívající k celkové evaluaci učebnic.

11.3 Proměna učebnic v období 1918–1939

Většina autorů, resp. autorských kolektivů publikovala učební texty v podobě jedna učebnice pro jeden ročník. Takové učebnicové řady pak tvořily ucelený soubor, zpravidla dodržovaly jednotnou grafickou podobu i shodný způsob prezentace učiva. Autoři dokázali postihnout narůstající obtížnost učebního textu i návaznost na učivo předcházejících i následujících ročníků (TOMANOVÁ, 2002, s. 234), učivo v nich tedy bylo uspořádáno vertikálně.

Učivo je ve sledovaných učebnicích osnováno, tedy rozvrženo do ročníků, převážně cyklicky. Cyklické osnování vymezují současné didaktiky tak, že každému stupni školy i jednotlivému ročníku odpovídá samostatný ucelený systém učiva, který představuje v hrubých rysech strukturu jazykovědného mluvnického systému. Na tomto způsobu se oceňuje především to, že *„žák si už v nízkém věku přehledně osvojí jazykový systém, který se v dalších ročnících rozšiřuje a prohlubuje o nové poznatky jakoby v soustředných kruzích“* (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 80). Též současné učebnice českého jazyka pro základní školy jsou osnovány cyklicky.

Při sledování produkce učebních textů v letech 1918–1939 lze v zásadě rozlišit dvě období. Jednak období 20. let a jednak období 30. let. Za zásadní okamžik považujeme rok 1932, kdy byly vydány učební osnovy pro měšťanské školy (viz kapitola 8.4).

Po vydání nových učebních osnov pro měšťanské školy vznikaly nové učební texty, starší byly přepracovávány tak, aby odpovídaly novým požadavkům, obvykle byla shoda s novými osnovami deklarována již na titulní stránce učebnice. Situace se však neměnila radikálně, ale postupně. Proto bylo důležité povolení MŠANO z roku 1932, které stanovilo, že učebnice a knihy, podle nichž se dosud vyučovalo, mohly být i nadále používány. Učitelé však samozřejmě museli při výběru a upořádání učiva přihlížet k novým učebním osnovám. Ministerstvo školství a národní osvěty zdůrazňovalo, že vydání nových osnov nemůže být samo o sobě důvodem k zavádění nových učebnic (VMŠANO, 1932, s. 114).

11.4 Učebnice vydávané ve 20. letech 20. století

Ve 20. letech 20. století vycházely učebnice, které navazovaly na tradici před rokem 1918. Všechny publikované učebnice poprvé vyšly před rokem 1918. Neobjevil se žádný nový autor, příp. autorský kolektiv. Publikoval Josef Müller, jehož učebnice byly bezesporu nejčastěji vydávanými, dále autorský kolektiv Hötzl–Hraba–Ottová. Gebauerovy mluvnice upravoval Karel Novák, přepracovanou mluvnici vydal také F. V. Autrata, autor didaktické příručky o vyučování syntaxe.

Mluvnici Novákovu a Autratovu jsme do výzkumu nezařadili především z toho důvodu, že představovaly upravený text mluvnice Jana Gebauera (souvislost s Gebauerovými mluvnicemi byla u Autraty prokázána již v diplomové práci autorky – BUKVIČKOVÁ, 2005), z hlediska lingvistického tedy nepředstavovaly žádné novum. Navíc byly tvořeny jen jednou knihou, která byla určena pro všechny ročníky měšťanské školy. Žáci z této knihy studovali po celou dobu svého studia na měšťanské škole, neboť Novák zastával názor, že jedna učebnice na celé období studia umožní žákům stále si opakovat již probrané učivo: „*žák potřebuje stále je (určité pasáže v učebnici – pozn. A. N.) po ruce mít, aby mohl nahlížeje do nich podle potřeby v nich se stále utvrzovati a křehkou paměť podporovati*“ (NOVÁK, 1914, s. 33). V rámci analýzy jednotlivých učebních textů bychom tedy nebyli schopni adekvátně porovnávat jednodílnou mluvnici s třídílnými až čtyřdílnými učebními řadami. Dalším důvodem, proč nebyly mluvnice zahrnuty do výzkumného šetření, je fakt, že po roce 1932, tj. po vydání nových učebních osnov pro měšťanské školy, již nebyly opětovně publikovány.

K obsahové analýze byla z důvodu vybraného časového období vybrána vydání z počátku 20. let, tedy první vydání po roce 1918 (přestože analyzované učební texty byly vydány již před rokem 1918). V rámci každé kapitoly je nejprve uveden přesný bibliografický údaj analyzovaných vydání.

11.4.1 Josef Müller: *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské*

- MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl*, přepracované vydání. Praha : Státní nakladatelství, 1920.
- MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. II. díl, 3. vydání*, přepracované. Praha : Státní nakladatelství, 1920.

- MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské*¹⁰³. III. díl pro třetí i čtvrtou třídu, přepracované vydání. Praha : Státní nakladatelství, 1921.

Josef Müller se narodil 30. srpna 1870 v Radimovicích u Turnova. Vystudoval učitelský ústav v Jičíně a poté zahájil svou pedagogickou činnost na Poděbradsku. Později působil na obecných a měšťanských školách v Praze, od roku 1925 se stal prvním ředitelem nově založené Masarykovy obecné a měšťanské školy chlapecké v Praze 7. Svými studii o vyučování českého jazyka přispíval do různých odborných časopisů a sborníků. Zemřel 18. 6. 1940.

Müller byl praktickým realizátorem teoretických myšlenek Antonína Janů, představitele agramatismu (více viz JELÍNEK, 1972; ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998; POLÁK, 2004)¹⁰⁴. Müller byl velmi dobře seznámen se soudobou pedagogickou teorií, při tvorbě učebnic však vycházel také ze své bohaté praxe (JELÍNEK, 1972, s. 174). Mezi jeho hlavní metodické pokyny bezpochyby patří doporučení, aby si žák obecné školy osvojil spisovný jazyk nikoli na základě soustavného vyučování mluvnice, ale na základě návyku a nápodoby, přičemž soustavné mluvnici se má student naučit až na vyšším stupni. Müller je též autorem učebnic českého jazyka pro obecné školy, v nichž myšlenky agramatismu realizoval více než v učebnicích pro měšťanské školy.

Müllerovy metodické postupy byly na začátku 20. století v podstatě přijaty s nadšením. Příčinu můžeme opět hledat v jednoznačném důrazu na zvládnutí pravopisné normy. Pravopis byl zajisté ústředním cílem jazykového vyučování, a to nejenom na školách obecných a měšťanských, ale i v nižších třídách středních škol (podrobněji ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 79n; s. 114). Právě Müllerova metoda („*Hoši upadli. – ti, oni; Sudy se rozbily. – ty, ony; Hrušky spadly – ty, ony; Okna se rozbila – ta, ona.*“¹⁰⁵) představovala na první pohled snadný a zvládnutelný způsob osvojení si pravopisných pravidel (srov. ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 23).

Sám Müller deklaroval, že mu „*jde o mluvnici praktickou, která přibírá jen tolik z teoretické mluvnice, kolik je zapotřebí ke správnému mluvení a pravopis*“ (MÜLLER, 1928, s. 69). Přiznal, že při tvoření učebního textu nevychází z mluvnické soustavy, ale

¹⁰³ Označení „občanská“ souvisí s tehdejší tendencí přejmenovat školy měšťanské na „občanské“ (viz kapitola 2.3).

¹⁰⁴ Podrobněji viz kapitola 4.2 zde.

¹⁰⁵ MÜLLER, J.: *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské, I. díl*, 1918, 2. vydání, c.k. školní knihosklad, s. 33.

naopak k této mluvnici dospívá. Teoretická mluvnice se tu tedy buduje jako výsledek mluvnického vyučování. Müller soustavnost ve vyučování nezavrhoval, ale systematické mluvnické vyučování nahrazoval soustavnými mluvními a písemnými cviky (MÜLLER, 1928, s. 70).

Soubor učebnic pro měšťanské školy Josefa Müllera tvoří sada tří učebnic. Pro každý ročník měšťanské školy byla určena jedna. Jsou označeny jako 1., 2. a 3. díl. První učebnice vyšla roku 1912 nákladem c.k. školního knihoskladu jako *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské*. Analyzované díly vydané v roce 1920 a 1921 nemají schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty.

V roce 1925 vyšly též Müllerovy *Diktáty. Sbirka cvičení pro vyšší třídy škol obecných, pro školy měšťanské, pokračovací a jim podobné* (I. a II. díl). Vyšly jako doplněk k učebnicím. Jde většinou o souvislé celky k určitému pravopisnému jevu, některé z nich jsou i dětské slohové práce. V periodiku *Škola měšťanská* byly recenzentem J. B. hodnoceny pozitivně. Uvádí se, že Müller dbá též na interpunkci, na kterou se ve škole často zapomíná. Připojena je však poznámka, že měl jazykové učivo více propojit s učivem jiných vyučovacích předmětů (s dějepisem, zeměpisem apod.) (J. B., 1925, s. 98). Z dnešního pohledu jde zcela jistě o velmi zajímavý postřeh, uvědomíme-li si, že požadavek integrity učiva by měl být naplňován především v základním vzdělávání. Dle zjištění M. Šmejkalové byly *Diktáty* užívány i na nižších stupních středních škol (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 101n.).

Učebnice se skládá ze dvou oddílů: *I. Cvičení mluvnická a pravopisná* a *II. Cvičení slohová*. Ačkoli jsou tyto části nazvané *Cvičení*, učivo se zde nejen procvičuje, ale je zde vyložena i mluvnická teorie.

Syntaktická témata nejsou zařazena do samostatné kapitoly, ale prolínají se s učivem morfologickým. Například učivo o předmětu je zařazeno za učivo o podstatných jménech, učivo o příslovečném určení za kapitolu o příslovcích apod. Takové řazení bylo považováno zřejmě za účelné, nicméně při současném probírání morfologického a syntaktického učiva považujeme ve shodě s Jelínkem (JELÍNEK, 1972, s. 177) odlišení větného členu od slovního druhu za ne příliš zřejmé.

Z grafického hlediska je učební text uspořádán relativně přehledně. Jednotlivé kapitoly a lekce jsou číslovány (arabskými číslicemi), cvičení jsou číslována od začátku, důležité termíny jsou zvýrazněny tučným písmem.

Ve výkladu je užito induktivně-analytického postupu v poznávacím procesu: od dílčích premis mají žáci dospět k obecnému závěru. Lekce obvykle dodržují tyto fáze (podle DEBICKÁ, 1999, s. 113): motivační (název tématu lekce, tvořivá cvičení); fixační

fáze se prolíná s fází expoziční (poučení, shrnutí, přehled) a naopak. Velmi často se objevuje pokyn „Čtěte!“, který vyzývá žáky k tomu, aby pozorovali ilustrativní věty a na jejich základě došli k obecným poznatkům (pravděpodobně za pomoci učitele).

Mluvnická teorie, která je shrnuta v *Poučeních*, příp. *Pravidlech* či *Poznámkách*, je obvykle psána malým písmem (menším než ostatní text) a stojí jakoby na okraji učebního textu. Je to jeden ze způsobů realizace myšlenek agramatismu, tj. teorie není důležitá. Požadavky agramatických teoretiků Müller splnil – žák si mluvnickou teorii neosvojoval pomocí memorování vědecké mluvnice, ale na základě cviků a cvičení. Teorie byla obvykle demonstrována na vzorových větách a ihned procvičována. Často se teoretické výklady předkládaly přímo v oddílech *Cvičení*. Instrukce k úvodním větám i ke cvičením jsou formulovány ve 2. osobě plurálu imperativu, mají podobu výzvy („Čtěte! Napište! Rozčleňte!“).

Zajímavé je také sledovat lexikální a stylistickou stránku příkladových vět, s nimiž autor pracuje. Často jde o přísloví, pořekadla, rčení („*Sytý lačnému nevěří. Mluvití jest stříbro. Seješ-li vítr, sklidiš bouři.*“). Mnohé věty jsou převzaty i z umělecké literatury (K. J. Erben, K. V. Rais, J. Neruda). Po stránce obsahové volí výpovědi z běžného života („*Nesu psaní na poštu.*“), místy pozorujeme i náznaky integrace učiva („*Co pozorujeme na magnetce? Co vidíme za tepla na teploměru?*“), obsahem textů vede žáky k lásce k vlasti („*Praha, srdce českým měst, má slavnou minulost!*“), k národu („*Naši na Sibiři. Dne 10. listopadu 1918 vojáci pluků II. československé divise přísahali na prapory, které jim byly darovány.*“), k jazyku (též JELÍNEK, 1972, s. 178).

Syntaktické učivo je v učebnicové řadě osnováno cyklicky. V následujícím přehledu představujeme jednotlivá syntaktická témata, která autor zařadil do jednotlivých dílů *Učebnice jazyka českého*:

Syntaktická témata v 1. ročníku: *Rozdíl věty jednoduché a souvětí. Členy jednoduché věty (podmět a přísudek; podmět a přičestí činné; podmět a přičestí trpné; několik podmětův o společném přísudku). Přívlástek (několik přívlástků). Předmět (vazby s předmětem 2. pádu; vazby sloves s předměty v ostatních pádech; věty o několika předmětech). Určování děje (určení místa; určení času; určení způsobu; určení příčiny; věty o několika stejných určeních). Rozbor jednoduché věty (rozbor větný a slovný).*

Syntaktická témata ve 2. ročníku: *O větě jednoduché vůbec (věty podle myšlenkového obsahu; členy jednoduché věty; podmět; věty bezpodměté; přísudek; shoda podmětů*

s přísudkem; podstatná jména zvláštní a odchylná s přísudky; různorodé podměty o společném přísudku). Přívlastek (přístavek). Předmět (vazby s předmětem 2. pádu; vazby s ostatními prostými pády; vazby s předmětem v předložkovém pádě). Doplněk. Určování děje. Jednoduchá věta (přehled členů věty jednoduché; rozbor jednoduché věty; věty kusé). Věty složené neboli souvětí (souvětí podřadné; souvětí souřadné). Syntaktické učivo se ve druhém ročníku měšťanské školy především opakovalo a procvičovalo. Prohlubovaly se znalosti o základních a rozvíjejících větných členech, procvičoval se rozbor věty jednoduché. Syntax souvětí byla omezena na poznávání věty hlavní a věty vedlejší a na druhy souvětí. S jednotlivými druhy vedlejších vět se žáci zatím ani neseznamovali. Poznávali však poměry mezi větami hlavními v souřadném souvětí.

Syntaktická témata ve 3. ročníku: *Věty podle členitosti (rozdíl věty jednoduché, souvětí souřadného a podřadného). Souvětí souřadné. Souvětí podřadné (podmět a přísudek ve větách jednoduchých; věty bezpodměté; věty s podmětem vyjádřeným větou (věty podmětne); předmět; vazby s předmětem 2. pádu; vazby s ostatními předložkovými pády; věty předmětne; určování děje; věty místní; věty časové; věty způsobové; věty příčinné; přívlastek; věty přívlastkové; doplněk; věty doplňkové; souvětí podřadné s několika větami podřízenými u jedné věty řídicí; složené souvětí; rozbor souvětí). O pořádku slov ve větách. Zkracování vět (zkracování vět přechodníkem přítomným; zkracování vět přechodníkem minulým; zkracování vět přechodníkem a určitým přičestím). Obvětí.* Poznatky ze syntaxe se ve 3. (resp. 4.) ročníku shrnují, opakují, procvičují. Nově se žáci setkávají s učivem o druzích vedlejších vět, které je vždy zařazeno za učivo o větných členech, např. věty předmětne jsou zařazeny za učivo o předmětu.

Již bylo řečeno, že Müllerovy učebnice byly praxí nadšeně přijaty. Svědčí o tom pozitivní soudobé hodnocení v dobových časopisech. Oceňován byl především důraz na „živou mluvu“: „*Učitel i žák mají v ruce knihu živé, tekoucí, vybrané, elegantní mluvy. Mají podle přesně vytčeného a znamenitě promyšleného plánu všechno gramatické učivo nabráno ze živých zdrojů mluvy a nalito do živých forem. Slunná, teplá kniha!*“ (JUDA, 1914), uznání se dočkaly především kapitoly o slohu: „*V úkolech slohových vedeno jest žactvo k pozorování a vyjadřování se o tom, co četlo, slyšelo, co prožilo, co vidělo doma i v okolí, k čemuž podány pěkné vzory.*“ (ZÍTEK, 1914, s. 81). Důvod spatřujeme ve skutečnosti, že v této době představovaly Müllerovy učebnice oproti zkráceným mluvnicím

vědeckým změnu v didaktickém zpracování a nabízely jiné způsoby vyučování českého jazyka.

Na závěr je třeba zdůraznit, že Müller se snažil do vyučování prosadit „*praktickou mluvnici*“, kterou chápal jako protiváhu k mluvnici vědecké: „*praktická mluvnice hledí věci, které jsou potřebné k účelu praktickému, ke správnému učení jazyka*“ (MÜLLER, 1928, s. 106), především je ale rozsahem menší a poznatky upravuje tak, aby vyhověly praxi. Shodně se vyjádřil o šest let později i František Trávníček, který za „*praktickou mluvnici*“ považoval právě školní mluvnici, tedy takovou, která z řady mluvnických poznatků vybírá ty, které mají přímý vztah k praktickému cíli a úkolu školy (TRÁVNÍČEK, 1934, s. 8–15). Nevidíme v tomto smyslu tedy mezi Müllerem a Trávníčkem rozpor. Didaktická aplikace vědecké mluvnice je v současné době samozřejmostí. Na druhou stranu si společně s Trávníčkem (TRÁVNÍČEK, 1934, s. 21) uvědomujeme problém přeceňování praktického zřetele, který by mohl vést k nesprávnému poučení o jazyce, k vyvozování mylných závěrů apod. Ovšem toto zjištění nás vede k závěru, že Müller nebyl velkým dogmatickým zastáncem agramatické metody na měšťanských školách, jak byl v pozdější didaktické literatuře hodnocen. Snažil se totiž především, s větším či menším úspěchem, o přiblížení mluvnického učiva žákům.

11.4.2 Jakub Hötzl–Alois Hraba–Helena Ottová: *Cvičebnice jazyka českého*

- HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro I. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1920.
- HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro II. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1920.
- HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro III. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1922.
- HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro IV. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1921.

Alois Hraba (1863–1934), který byl ředitelem měšťanské školy v Praze, poté se věnoval vzdělávání nevidomých dětí (byl ředitelem Ústavu pro nevidomé děti v Praze na Hradčanech, byl spoluautorem učebnice zeměpisu v Braillově slepeckém písmu), proslul též jako organizátor hudebního dění (2010, online). Jakub Hötzl (1863–1944) pocházel

z Domažlicka, poté působil v Praze. Kromě spoluautorství *Cvičebnice jazyka českého* proslul jako autor učebnic zeměpisu pro měšťanské školy.¹⁰⁶

Rozdělení učiva ve *Cvičebnici jazyka českého* je ve shodě s dělením vědeckých mluvnic (konkrétně Gebauerovy–Ertlovy): *A. Základní pravidla pravopisná; B. Hláskosloví; C. Tvarosloví; D. Větosloví. E. Sloh a mluvní cvičení.* Výklad dbá mluvnického systému, takže je zde představen úplný systém poznatků o jazyce. Učebnice staví i pravopis na mluvnickém zdůvodňování. Sami autoři se v *Příručce pro učitele ke Cvičebnici jazyka českého* vymezili vůči agramatické metodě na měšťanské škole z několika důvodů: jednak se domnívají, že poznání „pravopisu tak těžkého, jako je český“ se neobejde bez mluvnické teorie, jednak základy mluvnice jsou nezbytné pro výuku cizího jazyka a jednak samozřejmě proto, že žáci „podnikají zkoušku z češtiny do škol vyšších“ (HÖTZL–HRABA–OTTOVÁ, 1913, s. 3). Pozorujeme tedy částečně odlišné stanovisko od přístupu Müllerova.

Všechny díly učebnice mají schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty¹⁰⁷.

Výklad je v učebnicích veden shodně jako v učebnicích Müllerových, a sice induktivní metodou – tzv. *Poučení* jsou vyvozována na základě pozorování příkladů. Příkladové věty jsou z obsahového hlediska přiměřené věku žáků, tematicky jsou vybrány z dobového každodenního života („*Stařenka přede. Kolo vrčí.*“), jsou vlastivědného a národního zaměření („*Čech i Slovák jsou větve jednoho stromu.*“), ale užita jsou i přísloví a pořekadla („*Pozdě jest lepší než nikdy.*“).

Struktura lekce je vedena dle modelu: příkladové věty zaměřené na cílené pozorování vybraného jazykového jevu – zobecněné poznání, tzv. *Poučení* – cvičení – (diktát). Cvičení není v rámci jednotlivých lekcí mnoho, ale jsou delšího rozsahu, takže k procvičení daného jazykového jevu jsou dostačující. Jedná se většinou o cvičení

¹⁰⁶ O Heleně Ottové se nepodařilo zjistit žádné životopisné údaje.

¹⁰⁷ I. díl, 1920: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 17. listopadu 1919, č. 51.492.*

II. díl, 1920: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 27. března 1920, č. 14.413.*

III. díl, 1922: *Nezměněný otisk vydání třetího schváleného výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 27. března 1920, č. 14.413.*

IV. díl, 1921: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 2. září 1921, č. 79.448.*

doplňovací a rozborová. Pokyny ke cvičením jsou formulovány ve 2. osobě plurálu („Doplňujte! Rozebírejte!“).

Učivo je ve *Cvičebnici jazyka českého* osnováno cyklicky – před každým rozšířením učiva je již probrané učivo zopakováno; na opakování byl kladen velký důraz.

Obsah syntaktického učiva v 1. ročníku: *Jednoduchá věta. Členy jednoduché věty: podmět, přísudek, předmět, příslovečné určení, přívlastek. Opakovací cvičení větného rozboru. Přízvuk: slovný přízvuk, větný přízvuk.* Do kapitoly *Větosloví* bylo zařazeno i učivo o přízvuku, které dnes zařazujeme do učiva o zvukové stránce jazyka.

Obsah syntaktického učiva ve 2. ročníku: *Jednoduchá věta: věty podle obsahu myšlenkového, podmět a přísudek, předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplněk. Souvětí: souvětí souřadné, věta stažená, souvětí podřadné, přímá řeč.* Učivo se ve druhém ročníku opakovalo a mírně rozšiřovalo. Poprvé se žáci setkali s termínem *doplněk*. Žáci byli dále stručně seznámeni s poměry mezi větami hlavními v rámci souvětí souřadného a též stručně s druhy vět vedlejších v rámci souvětí podřadného. Jednotlivým druhům vět vedlejších nebyla zatím věnována bližší pozornost.

Obsah syntaktického učiva ve 3. ročníku: *Věta a její rozdělení. Větné členy. Věta jednoduchá: přívlastek, podmět, přísudek, předmět, příslovečné určení, doplněk. Souvětí: souvětí souřadné, souvětí podřadné, souvětí složené, obvětí, věta stažená, řeč přímá a nepřímá, zkracování vět.* Také ve třetím ročníku se učivo opakovalo a procvičovalo. Znovu se připomínaly větné členy, znovu druhy vedlejších vět. Ty byly opět vyloženy v rámci jedné kapitoly, bez většího důrazu na jednotlivý druh.

Obsah syntaktického učiva ve 4. ročníku: *Věta a její rozdělení. Členy věty jednoduché: podmět a přísudek, přívlastek, podmět, příslovečné určení, doplněk, rozbor jednoduché věty, shoda mluvnická. Souvětí: souvětí souřadné, souvětí podřadné, řeč přímá a nepřímá, věta stažená, zkracování vět, souvětí složené, obvětí, rozbor složeného souvětí, přízvuk větný a slovosled.* V nepovinném čtvrtém ročníku se opět opakovalo a učivo se utvrzovalo.

Uspořádání učiva ve *Cvičebnici jazyka českého* vedlo žáky k postupnému, ale trvalému uvědomění si syntaktických termínů a jejich významu. U *Cvičebnice jazyka českého* pozitivně hodnotíme především dodržování mluvnického systému a jednoznačné uplatňování mluvnické metody při výuce českého jazyka. Oceňujeme také přiměřené

množství syntaktického učiva, jež bylo vyvozováno induktivní metodou. Tuto metodu je třeba potrhout v souvislosti s učebnicemi z 30. let 20. století, které poznatky vyvozovaly též induktivně (viz kapitola 11.5).

11.4.3 Dílčí závěr

Autoři analyzovaných učebnic pro měšťanské školy se odlišovali především v pojetí jazykového vyučování. Jestliže J. Müller byl zastáncem agramatické metody (ačkoli z naší analýzy vyplynulo, že ji zastával jako metodu dominantní především na obecné škole), pak kolektiv J. Hötzl–A. Hřaba–H. Ottová byl přesvědčen o nezbytnosti mluvnického vyučování. Přesto u obou učebnic pozorujeme řadu shodností. Syntaktický výklad v obou učebnicích vychází z mluvnic Jana Gebauera, autoři učebnic užívají shodných termínů, v učebnicích se objevuje i termín *obvěti*, užívaný v Gebauerově *Mluvnici české*. Rozvržení učiva do jednotlivých ročníků je v podstatě shodné, ačkoli zde je třeba mít na zřeteli, že Müller nevytvořil zvláštní učebnici pro nepovinný jednoroční kurz, a tedy učivo pro třetí a čtvrtý ročník je sloučeno do jedné knihy. Hötzl–Hřaba–Ottová dbali více na stálé opakování a procvičování učiva, proto ve vyšších ročnících stále připomínali učivo ročníku předcházejícího. Müller naopak věnoval větší prostor výkladu nového učiva než opakování již probraného.

Autoři obou učebnicových řad měli při tvorbě textu na zřeteli žáka 11 až 15letého, neboť texty v obou byly pro žáky jistě akceptabilní. V obou jsou volena témata z života blízkého dětem, jsou užitá přísloví. Také formulace pokynů (2. os. pl. imperativu) je v obou řadách shodná.

11.5 Učebnice vydávané ve 30. letech 20. století

Po roce 1932 vznikaly učebnice nové obsahem a strukturou. Reagovaly na řadu změn, ke kterým na přelomu 20. a 30. let 20. století docházelo. V oblasti pedagogiky a didaktiky reflektovaly požadavky reformních hnutí, reagovaly především na zásady činné školy (viz kapitola 10.2). V oblasti lingvo-didaktiky se jevilo jako zcela překonané vyučování bez mluvnice (viz kapitoly 5.2 a 9.2). Na druhé straně bylo potřeba upravit i historické pojetí mluvnice, které vycházelo ze starších mluvnic Jana Gebauera. Upravená mluvnice vědecká byla pro žáky obtížná (HAUSER, 1970, s. 159–165), např. Autratova. Navíc vyučování českému jazyku, ovšem především na středních školách gymnaziálního typu, začalo být ovlivňováno teoriemi Pražského lingvistického kroužku. Jeho členové B. Havránek, L. Kopecký, E. Starý a A. Ziskal vydali v letech 1933–1936 *Cvičebnici jazyka*

českého pro 1.–4. třídu středních škol, učebnici, jež svou kvalitou přesahovala všechny dosud užívané učební texty na středních školách. Jednalo se o skutečně pedagogicky zpracovanou knihu (HAUSER, 1970, s. 160). Lingvistické teorie Pražského lingvistického kroužku do učebnic českého jazyka pro měšťanské školy v podstatě nepronikly, přesto spatřujeme mezi pracovními učebnicemi pro měšťanské školy a *Cvičebnicí jazyka českého* řadu shodných prvků, především v metodickém zpracování učiva a strukturu učebního textu. Učebnice pro měšťanské školy ze 30. let 20. století byly též didakticky propracované a v mnoha ohledech novátorské, a to zvláště ve způsobu prezentace učiva. Tzv. pracovní metodě odpovídala nejen celková struktura učebního textu, ale také způsob výkladu a pokyny k cvičením. Celým učebním textem se totiž prolínalo zdůrazňování žákovy aktivity a samostatnosti.

Vedle učebnic dosud nepublikujících autorů, resp. autorských kolektivů, vycházely učební texty i autorů starších: J. Müllera a J. Hötzla–A. Hraby–H. Ottové. Kvantita produkce narůstala, přesto stále nejvydávanějším autorem zůstal Josef Müller, jehož třídílná učebnicová řada vyšla v letech 1932–1939 dvakrát (II. díl měl dokonce celkem devět vydání). Ostatní autoři 30. let vydali svou učebnicovou řadu do roku 1939 pouze jednou¹⁰⁸.

Následující přehled opět představuje učební texty, které byly v rámci výzkumu podrobeny obsahové analýze. Vybrána byla první vydání po schválení učebních osnov pro měšťanské školy v roce 1932. Přehled všech zkoumaných vydání je uveden v příloze disertační práce.

11.5.1 Josef Müller: *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy*

- MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. I. díl pro první třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 7., přepracované vydání, 1934.
- MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 9., přepracované vydání, 1935.

¹⁰⁸ Během druhé světové války nebyly učebnice téměř vydávány. Rozhodně nebyly publikovány knihy nových autorů. Během let války vyšla např. *Mluvnice a cvičebnice jazyka českého pro JUK při měšťanských školách* (1940) Bohumila Tožičky a jednodílná *Česká mluvnice pro hlavní a nižší střední školy* (1945) Františka Vítka.

- MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 7., přepracované vydání, 1939.

Všechny díly již měly schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty¹⁰⁹.

Chtěl-li Josef Müller uspět ve velké konkurenci nových učebních textů vydávaných po roce 1932, musel svou učebnici pro měšťanské školy upravit a přizpůsobit novým požadavkům. Největších změn doznala učebnice jednak v názvu učebnice: *Mateřská řeč* a jednak v grafické stránce – jazykové jevy byly často prezentovány v přehledných tabulkách a tzv. *Poučení*, tedy shrnutí probíraného jazykového jevu, je orámováno a zvýrazněno. Ve změně grafického uspořádání spatřujeme také změnu v přístupu k podílu mluvnice ve vyučování. Zatímco v předchozích vydáních byla *Poučení* často psána dokonce *petitem*, ve vydáních po roce 1932 jsou zdůrazněna. Müller si zajisté uvědomil řadu výtek, které vznášeli kritikové agramatického vyučování, a definitivně přistoupil na skutečnost, že vyučování mateřskému jazyku na měšťanské škole se bez mluvnice neobejde.

Po roce 1932 se totiž v soudobém tisku objevila řada kritických hlasů, které vyčítaly vydáním před rokem 1932 nesystematičnost, negramatickou metodu, směšování učiva, „*ukvapenou synthesi*“, „*analogizování*“ atd. (ŠM 38, 1936, s. 1–11). Učebnicím bylo vytýkáno, že málo aplikují požadavek nových osnov: možnost žákovy aktivity. „*Samočinnost, lépe řečeno samoučení, je uplatňována jen jedním způsobem – doplňujte!*“ (tamtéž). Na druhou stranu kritikové připustili, že změnou názvu se přeorientoval i sám autor. Výklady jsou systematičtější, přehlednější než v předchozích vydání, v *Poučeních* jsou mluvnická pravidla, nevyhýbá se definicím. Později byly Müllerovy učebnice odbornou učitelskou obcí opět přijaty: „*V tomto vydání je Müllerova Mateřská řeč*

¹⁰⁹ I. díl, 1934: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 17. listopadu 1933, č. 124.249/33–I/1 jako učebnice pro první třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím ve znění českém.*

II. díl, 1935: *Schváleno výnosem MŠANO ze dne 10. 9. 1934, č. 104.802/34 – I/1, jako učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím ve znění českém.*

III. díl, 1939: *Schváleno výnosem MŠANO ze dne 1. prosince 1938, č. 173.342/38 – I/1, jako učebnice pro třetí třídu měšťanských škol s českým jazykem vyučovacím.*

mnohem dokonalejší než v dřívějším vydání. Mnohé nedostatky, které se jeho učebnicím vytýkaly, jsou odstraněny“ (KOH., 1933/34, s. 62).

Další velkou změnu ohledně prezentace syntaktického učiva spatřujeme v členění mluvnického učiva. Syntax je prezentována samostatně v kapitole *Větosloví*, tedy již nikoli systémem: slovní druh – větný člen. Přesto autor dále doporučoval propojovat syntax s morfologií: „*Učivo z větosloví probírá se povšechně příležitostně po celý rok, soustavně podrobněji při nauce o slově na vyznačených místech“ (II. díl, 1935, s. 120).* Starší syntaktické termíny jsou ve shodě s vývojem v jazykovědě nahrazeny termíny novými: např. *přívlastek shodný*, již ne *přívlastek souřadný*.

Nicméně způsob struktury učební lekce se v těchto vydáních radikálně nezměnil, i v těchto vydáních se uplatňuje především induktivní metoda výkladu. V úvodu každé lekce jsou, stejně jako v minulých vydáních, úvodní věty, následují cvičení a teprve pak shrnutí, pravidla a poučky. Použitá cvičení jsou obvykle shodná, pouze některá jsou obměněna, nikoliv však zásadním způsobem. I pokyny k vypracování úkolů se v podstatě neliší, nadále je užíván imperativ (i vykřičník jako interpunkční znaménko za větou): „*Rozeznávejte!*“, „*Vyhledávejte!*“, „*Ptejte se!*“, „*Říkejte!*“. Také počet cvičení u jednotlivých kapitol je téměř shodný.

Vydání III. dílu *Mateřské řeči* v roce 1939 bylo již druhé po vyhlášení normálních učebních osnov pro měšťanské školy, obsah učiva byl však změněn teprve nyní. Jestliže byla předcházející vydání tohoto třetího dílu určena jak pro třetí, tak pro čtvrtý ročník (tedy JUK) měšťanské školy, toto vydání je určeno již pouze pro třetí třídu. V tomto díle došlo oproti ostatním také k jedné výrazné změně. Učivo zde bylo diferencováno – v každé kapitole najdeme cvičení určená pro všechny žáky a cvičení označená hvězdičkou: „*úkoly označené hvězdičkou jsou pro žáky (žákyně), kteří vypracují úkoly správně a dříve než ostatní“*. Požadavek diferenciacce učiva stanovený osnovami tak byl splněn.

Syntaktické učivo je opět soustředěno v oddíle nazvaném *Větosloví*, stejně jako v ostatních dílech. Uspořádání učiva se oproti předcházejícím vydáním III. dílu odlišuje: ve starších vydáních se učivo o větných členech a druzích vedlejších vět prolínalo, v tomto vydání je pozornost věnována nejprve větným členům, teprve pak souvětí hypotaktickému a parataktickému. Syntaktické učivo je především opakováno, často se objevují shodná vymezení termínů jako v dílech pro nižší ročníky. V orámovaných *Poučeních* se často setkáme i s otázkou, která vede žáky k tomu, aby si učivo připomenuli a zopakovali. Ze

syntaktického učiva bylo vynecháno poučení o slovosledu a *obvěti*, naopak přidáno poučení o interpunkčních znaménkách a pravidlech jejich pravopisu.

Závěrem zdůrazněme, že učebnice českého jazyka Josefa Müllera byly ve sledovaném časovém období 1918–1939 učebnicemi nejčastěji vydávanými a Josef Müller patřil bezesporu k nejvýznamnějším autorům učebnic českého jazyka. Na základě agramatické koncepce vytvářel vlastní teorii, resp. její praktickou realizaci. Je důležité připomenout, že jeho pojetí ovlivňovalo jazykové vyučování na obecných a měšťanských školách v podstatě několik desetiletí.

11.5.2 Jakub Hötzl–Alois Hraba–Helena Ottová/Bohumil Tožička: *Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy*

- HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy. I. díl pro první a druhou třídu*. 7. vydání, změněné. Praha : Komenium, 1933.
- HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy. III. díl pro první a druhou třídu*. Upravili A. HRABA, A. JENNE, L. KOUBEK. 7. vydání, změněné. Praha : Komenium, 1935.
- HRABA, A., OTTOVÁ, H., TOŽIČKA, B. *Cvičebnice českého jazyka pro jednoroční učebné kurzy (IV. třídu) při měšťanských školách*. Upravili A. HRABA, A. JENNE, L. KOUBEK. 4. vydání. Praha, Komenium, 1934.

Ve třicátých letech vydal autorský kolektiv Hötzl–Hraba–Ottová přepracovanou učebnici pro měšťanské školy. Největší změnou byla skutečnost, že podle nových osnov pro měšťanské školy z roku 1932 upravil III. a IV. díl nový autorský kolektiv, k Aloisi Hrabovi se připojili učitelé měšťanských škol Antonín Jenne¹¹⁰ a Ladislav Koubek¹¹¹.

Další novinkou bylo, že dvě učebnice zvlášť pro první a zvlášť pro druhý ročník byly nahrazeny knihou jedinou. V tomto případě došlo k výraznému zestručnění učiva. Učivo pro první a druhý ročník je tedy sloučeno, explicitně rozděleno je pouze v rámci slohu a mluvních cvičení.

Rozdělení učebnice podle jazykovědných disciplín zůstalo shodné jako ve vydáních z 20. let. V tomto ohledu se tedy nic nezměnilo, stejně jako struktura učební lekce a induktivní metoda výkladu.

¹¹⁰ Antonín Jenne (1881–1935) – odborný učitel v dívčí měšťanské škole ve Veselíčku, později pracoval jako školní inspektor.

¹¹¹ Ladislav Koubek (1887–1962) – učitel na měšťanské škole.

Obsah a rozsah syntaktického učiva se v porovnání s vydáním učebnice ve 20. letech nezměnil.

Všechny díly měly schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty¹¹².

11.5.3 Ludmila Žofková–Bohumil Tožička: *Pracovní učebnice jazyka českého*

- ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. I. díl, pro první třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1933.
- ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. II. díl, pro druhou třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1935.
- ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. III. díl, pro třetí třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. IV. díl, pro jednorozční učební kurz při měšťanských školách.* Praha : Státní nakladatelství, 1938.

Ludmila Žofková (1893–1984) pocházela z učitelké rodiny, což pravděpodobně dále ovlivnilo její profesní život. Studovala na učitelském ústavu v Praze, roku 1914 se zapsala ke studiu na filosofické fakultě, z finančních důvodů však studium nedokončila a začala učit jako výpomocná učitelka. Do roku 1920, kdy odešla s manželem na Slovensko, působila na řadě škol ve středních Čechách, podle toho, kde bylo zastupující a výpomocné učitelky třeba (ČEPIČKOVÁ, 1989). Ve 20. letech se seznamovala s novými proudy reformní pedagogiky, studovala pedagogiku, psychologii, sociologii. Zajímala se především o různé formy samostatné práce žáků. V roce 1922 získala s manželem místo na dívčí měšťanské škole v Bakově nad Jizerou, kde působila jako učitelka a v letech 1923–1939 jako ředitelka, a právě zde se její práce rozvinula naplno. Své vyučování, tzv. „bakovský pokus“, postavila na tom, že vedla žáky k samostatnosti, k práci, k vnitřní kázi, k sebekritice, k zodpovědnosti i k dovednosti hospodařit s časem a silami (ŽOFKOVÁ, 1929/30, s. 263–270; PŘÍHODA, 1968, s. 10). Důraz kladla především na metody samoučení, které měly vést k rozvoji samostatnosti žáka.

¹¹² I. díl, 1933: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 17. července 1933, č. 72.025 jako učebnice pro měšťanské školy s vyučovacím jazykem českým.*

III. díl, 1935: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 31. května 1935, č. 69.414/35–I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*

IV. díl, 1934: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 13. srpna 1934, č. 96.493/I jako učebnice pro jednorozční učební kurzy pro měšťanských školách s vyučovacím jazykem československým.*

Ludmila Žofková svůj pedagogický a didaktický zájem soustředila především na vyučovací jazyk. Ve spolupráci s Bohumilem Tožičkou (1871–1963), mimo jiné autorem literatury pro děti a mládež, napsala učebnice českého jazyka pro obecné a měšťanské školy.

Mateřídouška. Pracovní učebnice jazyka českého (vydávány v letech 1933–1938) představují sestavu čtyř učebních knih, z nichž každá byla určena pro jeden ročník měšťanské školy. Učebnicová řada navazovala na učebnicovou řadu *Mateřídouška. Jazyk vyučovací na škole obecné pro 2.–5. postupný ročník* autorů V. Medonose–B. Tožičky–L. Žofkové. Tato řada vycházela souběžně s *Pracovními učebnicemi jazyka českého* v letech 1935–1937. Ludmila Žofková byla bezesporu rozhodujícím tvůrčím duchem autorské dvojice Žofková–Tožička (DEBICKÁ, 1999, s. 129). Jako autor IV. dílu *Pracovní učebnice* je uveden pouze Bohumil Tožička, ačkoli vliv celé dvojice je patrný, neboť učební text je zpracován shodným způsobem jako první tři díly.

Ke IV. dílu *Pracovní učebnice* vydal Boumil Tožička též *Vypracovaná cvičení k IV. dílu Pracovní učebnice jazyka českého. Odpovědi na opakovací otázky k Pracovní učebnici jazyka českého pro IV. třídu měšťanských škol* (1938). Publikace opět měla napomáhat samostatné práci žáků, sám autor na pomůcku v textu *Pracovní učebnice* odkazoval (např. s. 111).

Všechny čtyři díly *Pracovní učebnice jazyka českého* měly schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty, byly tedy schváleny k užívání na měšťanských školách¹¹³.

Ludmila Žofková shromažďovala textový materiál do svých učebnic pozorováním a studiem slovní zásoby žáků, analyzovala jejich slohové práce, sledovala jejich pravopisné chyby (ŽOFKOVÁ, 1930/31, s. 8–9; 71; DEBICKÁ, 1999, s. 129). Jazykový

¹¹³ I. díl, 1933: *Schváleno výnosem MŠANO ze dne 27. dubna 1933, č.j. 46.574/33-I/1 jako učebnice pro první třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím.*

II. díl, 1935: *Schváleno výnosem MŠANO ze dne 14. listopadu 1934, č. 136.306/34-I/1, jako učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*

III. díl, 1936: *Schváleno výnosem MŠANO ze dne 16. března 1936, č. 33.427/36-I/1, jako učebnice pro třetí třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím ve znění českém.*

IV. díl, 1938: *Schváleno výnosem MŠANO ze dne 1. října 1937, č. 110.897/37-I/1, jako učebnice pro jednorocní učebné kurzy při měšťanských školách s československým jazykem vyučovacím ve znění českém.*

materiál, který byl užít v *Pracovních učebnicích*, se jednoznačně opíral o školskou praxi a stav jazykové úrovně žáků, resp. žákyň.

Pracovní učebnice jazyka českého představuje mezi sledovanými učebnicemi výjimku v upořádání učiva. Spojuje totiž v sobě čítanku, učebnici i cvičebnici. Učivo je rozděleno do čtyř hlavních kapitol označených písmeny A–D: *A. Čtení; B. Sloh; C. Mluvnice; D. Pravopis*. Sloučení jazykové i literární složky předmětu do jedné učebnice souviselo jistě s deklarovaným principem integrity jazykového vyučování (viz kapitola 10. 2). Na druhé straně dnes nepovažujeme za vhodné striktní oddělování mluvnické a pravopisné stránky jazykového vyučování. Toto oddělení však souviselo s dobovým chápáním pravopisu jakožto samostatné, a velmi důležité, složky jazykového vyučování. Tak bylo pojato i v učebních osnovách z roku 1932. Nicméně oddělování mluvnice a pravopisu bylo předmětem výtky i v některých recenzích, recenzenti právem upozorňovali na to, že „*účelem jazykového vyučování má býti jasný, správný výraz slovní i písemný; k tomuto cíli jdou všechny složky jazykového vyučování*“ (Hlídka ŠM, 1936, s. 6).

V úvodní části každé knihy této učebnicové řady jsou stanoveny požadavky ze všech výše uvedených disciplín. Jde v podstatě o shrnutí požadavků zakotvených v učebních osnovách, nicméně podstatnou modifikací je užití první osoby singuláru, které muselo být pro žáky motivující. Cíle přijali za své.

Obecným cílem předmětu vyučovací jazyk v prvním ročníku bylo: „*Mám se naučit jasně, prostě a správně vyjadřovat. Učím se rozumět tomu, co čtu, aby mě čtení pobavilo i poučilo. K jazykovému vyučování náleží: čtení, sloh, mluvnice a pravopis.*“ Požadavky ze syntaxe: „*Mám poznat jednoduchou větu a její členy: podmět, přísudek, předmět, přívlastek, doplněk, příslovečné určení. Mám porozumět, co je souvětí, věta hlavní a vedlejší.*“

Obecný cíl předmětu vyučovací jazyk ve druhém ročníku byl shodný s cílem prvního ročníku. Požadavky ze syntaxe byly: „*Učím se důkladněji poznávat jednoduché věty a souvětí, rozlišovat souvětí souřadná a podřadná; v podřadných souvětích vyhledávat věty hlavní a vedlejší, poznávat závislost vedlejších vět na hlavních, různé spojení hlavních vět s hlavními a hlavních s vedlejšími.*“

Obecný cíl předmětu vyučovací jazyk ve třetím ročníku není v učebnici uveden. Ze syntaxe je po žácích požadováno: „*Věty rozebíratí, zkracovati, rozšiřovati, obměňovati.*“

V jednoročním učebním kurzu (JUK) bylo požadováno: „*Rozebíráti, zkracovati, obměňovati a tvořiti věty, zejména souvětí složená.*“

Převážná část syntaktického učiva byla soustředěna do prvního a druhého ročníku měšťanské školy, upozorněme na úkol v JUKu „*tvořiti věty*“, který naznačuje, že pozornost zde byla soustředěna i na tvoření vět, nikoli pouze na jejich analýzu.

Od druhého dílu *Pracovní učebnice* se setkáváme hned v úvodu knihy také s *Pracovním rozvrhem*, v němž je učivo jednotlivých složek předmětu rozloženo do jednotlivých měsíců. Upozorněme zde na začlenění některých syntaktických témat pod složku *Sloh* (II. díl) : „*Slovosled. Jednoduchá věta a souvětí. Spojovat věty správně v odstavce. Zdokonalovat slohovou práci.*“ Pozorujeme zde náznaky textové lingvistiky, ačkoli v této době nebyla samozřejmě vědecky definována.

Ve II. díle *Pracovní učebnice* byl představen též *Návod k práci*, v němž autoři jednoznačně prakticky realizovali myšlenky činné školy¹¹⁴. Z hlediska požadavku diferenciacce učiva stanoveného učebními osnovami z roku 1932 je důležitý pokyn: „*Budeš-li s prací hotov dříve než ostatní, pracuj úkoly označené po straně*“ (II. díl, s. 6).

S neverbální složkou, kresbami a fotografiemi spisovatelů, se setkáváme pouze ve III. díle učebnice. Zde je také novinkou rejstřík autorů a užitých termínů (*Jmenný a věcný seznam podle abecedy ze čtení a slohu*), jde pouze o rejstřík termínů z literární teorie, jazykové termíny se zde nevyskytují. Orientační aparát je ve III. díle tedy propracován: jak *Pracovní rozvrh* v úvodu, tak rejstřík na konci napomáhají žákovi k orientaci v textu.

Mluvnickou terminologii nalezneme až v rejstříku ve IV. díle *Pracovní učebnice*, ačkoli je rejstřík neúplný a neobsahuje všechny termíny použité v učebním textu, představuje již jakýsi systematický přehled užitých terminologie, který často chybí i v současných učebnicích českého jazyka pro základní školy.

¹¹⁴ „*Pročítej pečlivě pracovní jednotky a vykonej všecko, co ti ukládají.*

Neuč se nazpaměť tomu, čemu nerozumíš! Jenom to, čemu jsi porozuměl, dovedeš říci svými slovy.

V pracovním sešitě dej každé pracovní jednotce takový nadpis, jaký má v knize! Pracuj zvlášť oddíl čtení, zvlášť sloh, zvlášť mluvnici a pravopis. Potřebuješ tedy tři větších sešitů a dvou menších sešitků pro záznam nových slov z četby (slovníček nových slov) a pro zapisování slov, v kterých ses dopustil pravopisných chyb (slovníček pravopisných). Na velké sešity dej nadpisy podle oddílů, který do nich zpracováváš!

At' pracuješ kteroukoli jednotku, myslí jen na to, co děláš, a vykonej vše, jak nejlépe dovedeš! Dobrá a pečlivá úprava je znakem svědomité práce. Kdo dobře upravuje písemné práce, mívá méně chyb, protože pracuje pozorněji.

Při práci spoléhej hlavně na sebe! Trpělivě řeš úkol tak dlouho, až se ti podaří!“

Jazykové učivo je rozděleno do kapitol, ty jsou dále členěny do lekcí, přičemž jedna lekce odpovídá zhruba jedné vyučovací jednotce (DEBICKÁ, 1999, s. 131). Lekce jsou číslovány arabskými číslicemi.

Struktura jednotlivých lekcí je různá v závislosti na fázi v procesu osvojování: poznávání, upevňování, opakování. Lekce, které mají funkci expozice nového učiva, jsou uvedeny motivačním textem, obvykle několika větami, případně i krátkým textem. Obsah krátkého motivačního textu je vybírán vždy přiměřeně k věku žáků, jde o úryvky z žakovských prací (např. I. díl, s. 88), ale i z beletrie (např. I. díl, s. 89, 90). Tuto strukturu lekcí nalézáme především v I. díle *Pracovní učebnice*. Pokud mají lekce charakter fixační, začínají obvykle přehledem (např. III. díl, s. 158) již prezentovaného učiva (obvykle v tabulce), pokud mají charakter opakovací, začínají opakovacími otázkami (např. II. díl, s. 146). V rámci poznávacích procesů jednoznačně převládá induktivní metoda.

Syntaktické téma je v učebnici vyloženo v kapitole *I. O větách*, kterou autoři zařadili do oddílu *C. Mluvnice*. Mluvnické výklady v prvním ročníku tedy začínaly skladebným učivem. Následující přehled vyjmenovává jednotlivá syntaktická témata:

Obsah syntaktického učiva v 1. ročníku: *Myšlenka – věta. Věta hlavní, věta vedlejší. Části věty. Podmět a přísudek. Výraz větný holý a rozvitý. Podmět rozvíjíme přívlástkem. Příklad rozvíjíme doplňkem. Příklad rozvíjíme předmětem. Příklad rozvíjíme příslovečným určením. Přehled větosloví a opakování.*

Obsah syntaktického učiva ve 2. ročníku: *Jednoduchá věta, opakování. Postup při větném rozboru. Přístavek. Souvětí. Souvětí podřadné. Vedlejší věta předmětná a doplňková. Vedlejší věta příslovečná. Souvětí souřadné. Přehled souvětí. Návod k podrobnému rozboru souvětí. Opakovací otázky z větosloví.*

Obsah syntaktického učiva ve 3. ročníku: *Věta jednoduchá. Čárka v jednoduché větě. Souvětí souřadné. Souvětí podřadné. Jednoduché věty a souvětí. Souvětí složené. Věty neslovesné. Přímá řeč.*

Obsah syntaktického učiva ve 4. ročníku: *Věta jednoduchá. Slovosled ve větě jednoduché. Souvětí. Souvětí souřadné. Pořádek vět v souvětí souřadném. Souvětí podřadné. Stavba souvětí podřadného. Jak krátíme věty přechodníkem. Věty vztažné. Souvětí složené. Složené souvětí souřadné. Složené souvětí podřadné. Pořádek vět v souvětí složeném. Spojování vět. Krácení a rozšiřování vět. Obměny. Rozbor souvětí.*

Učivo je v *Pracovní učebnici* osnováno cyklicky, k jednotlivým tématům se autoři ve vyšších ročnících krátce vracejí a rozšiřují je a spojují nové poznatky se staršími v mluvnický systém. Většina syntaktického učiva byla soustředěna do prvních dvou ročníků, ve IV. díle, který byl určen pro nepovinný jednoroční kurz, je prezentováno učivo rozšiřující a doplňující.

V soudobých recenzích byla *Pracovní učebnice* hodnocena pozitivně, především bylo oceňováno, že autoři zahrnuli do učebnice všechny složky jazykového vyučování, a také didaktické zpracování – učebnice vede žáky k samočinnosti, rozsah učiva je přiměřený ontogenezi žáků, učebnice je dobře zpracována i graficky (Hlídka ŠM, 1936, s. 9). Někteří kritici hodnotili učebnici jako „*dílo pozoruhodné*“ právě díky metodickému zpracování (BAR., TŠ, 1933/34, s. 133). *Pracovní učebnice* byla první učebnicí, která se snažila do vyučování českému jazyku prosadit metody činné školy. Z uvedeného důvodu, přestože by bylo možné vytknout řadu nedostatků, např. oddělování mluvnické od pravopisu, ji považujeme dnes za učebnici novátorskou, jež ukazovala možnosti dalším autorům učebnic českého jazyka. Domníváme se zároveň, že mohla posloužit též jako inspirativní zdroj pro středoškolskou *Cvičebnici jazyka českého* (HAVRÁNEK–KOPECKÝ–STARÝ–ZÍSKAL). Domněnku potvrzuje jednak vymezení principů činné školy před vystoupením Pražského lingvistického kroužku, jednak existence osobních kontaktů Bohuslava Havránka s Ludmilou Žofkovou a jednak, jak ukázala analýza starších učebnic pro měšťanské školy, běžné užívání induktivní metody již ve starších učebních textech pro měšťanské školy.

11.5.4 František Vítek–Karel Sirotek: Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy

- VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. I. díl pro první třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1934.
- VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvnice – pravopis. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1935.
- VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvnice – pravopis. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1936.
- VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvní cvičení – mluvnice – pravopis – sloh. IV. díl pro jednoroční učební kurzy*. Praha : Československá grafická unie, 1937.

V letech 1934–1937 vydali učebnice českého jazyka František Vítek (1869–1880), učitel měšťanské školy v Brně, po roce 1945 autor čítanek pro základní školy, a Karel Sirotek (1890–1942¹¹⁵), ředitel měšťanské školy v Brně. Oba autoři vycházeli, stejně jako Ludmila Žofková, z praxe.

Učební soubor *Cvičebnic vyučovacího jazyka* je sestaven ze čtyř učebnic, každému ročníku měšťanské školy byla věnována jedna. Všechny učebnice mají schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty¹¹⁶.

Učebnice je dělena do pěti hlavních oddílů: *I. Čemu se máme letos naučiti?* – zde jsou představena témata z učebních osnov; *II. Takhle si učivo rozdělíme* – učivo je rozvrženo do měsíčního plánu; *III. Výsledky naší práce* – v závěru knihy jsou mluvnické a pravopisné jevy prezentovány v přehledných tabulkách; *IV. Ukázky mluvních cvičení* – témata k mluvním cvičením; *V. Pravopisná tabule „Pamatujme!“* – upozorňuje žáky na problematické pravopisné jevy. Autoři se ve své učebnici omezili tedy pouze na mluvnické a pravopisné učivo, chybí slohové učivo.

Autoři v učebnici maximálně zdůrazňovali mezipředmětové vztahy – snažili se o integraci jazykového vyučování s jinými předměty, především se zeměpisem. Často však přílišným důrazem na vnější integraci odváděli pozornost od samotné jazykové problematiky.

Skladebné učivo, stejně jako učivo dalších jazykovědných disciplín, není v učebnici zařazeno do samostatné kapitoly. Jednotlivá jazyková témata se prolínají, jsou bez větších souvislostí zařazena do jednotlivých ročníků (např. v listopadu prvního ročníku mělo být vyučováno: *Předmět*; *–my–*, *–mi–*; *Vzor moře*; *–py–*, *–pi–*; *Vzor kuře*; *Vzor znamení*; *Podstatná jména hromadná*; *Přísllovečné určení místa*; *–sy–*, *–zy–*, *–si–*, *–zi–*; *Vzor žena* – I. díl, 1934). Takové uspořádání učiva hodnotíme jako nekonzistentní, více méně nahodilé, řazené bez systémových souvislostí. Přehlednosti nenapomáhá ani grafické členění učebnice, neboť názvy jednotlivých témat jsou označeny pouze petitem na okraji

¹¹⁵ Karel Sirotek byl popraven v roce 1942 v Mauthausenu za pomoc parašutistům ze SSSR.

¹¹⁶ I. díl, 1934: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 2. října 1933, č. 98.583/33–I/1 jako učebnice pro měšťanské školy s vyučovacím jazykem českým.*

II. díl, 1935: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 31. května 1935, č.*

69.414/35–I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s československým jazykem vyučovacím v znění českém.

III. díl, 1936: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 31. května 1935, č.*

69.414/35–I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s československým jazykem vyučovacím v znění českém.

IV. díl, 1937: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 7. října 1936, č.*

130.972/36–I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s československým jazykem vyučovacím v znění českém.

stránky. Na druhou stranu učivo je stmeleno a spjato důrazem na pravopis. Popsané uspořádání učiva se objevuje v prvních třech dílech (pro 1. až 3. ročník měšťanské školy), ve 4. díle učebnice jsou již jazykové jevy řazeny podle jazykovědných disciplín.

Strukturu učební jednotky nelze v tomto případě hodnotit, protože ve své podstatě neexistuje. Výkladová část se prolíná se cvičeními. Definice syntaktických termínů je obvykle zvýrazněna kurzivou a často uvozena poznámkou: *Pamatujme si!*

Učebnice je až příliš zaměřena na správné psaní, proto většina cvičení je písemného povahy: „*Doplňte!*“, „*Podtrhněte!*“, „*Vypište!*“. Na druhou stranu je třeba ocenit snahu po obměně takových pokynů, např. „*Rozlučte vhodná souvětí z článků v jednoduché věty!; Spojujte vhodné věty jednoduché v souvětí!; Najděte dvě skutečnosti, jež jsou v nějakém vzájemném vztahu – vyjadřujte jejich vztah různými spojkami a popisujte, jak se změnil smysl!*“

Učivo je ve čtyřdílné učebnicové řadě osnováno cyklicky. V následujícím přehledu představujeme jednotlivá syntaktická témata, která autoři zařadili do jednotlivých dílů *Cvičebnice vyučovacího jazyka*:

Syntaktická témata v 1. ročníku (v uvedeném pořadí): *Věta. Holá věta. Věta jednoduchá a její členy. Předmět. Přísllovečné určení místa. Shoda přísudku s podmětem. Přísllovečné určení času. Přísllovečné určení způsobu. Přísllovečné určení příčiny. Věta složená. Věta hlavní a vedlejší. Přívlastek. Doplněk.*

Syntaktická témata ve 2. ročníku (v uvedeném pořadí): *Věta jednoduchá, souvětí. Shoda přísudku s podmětem. Podmět. Věty bezpodměté. Věty kusé. Rozdělení souvětí. Krácení vět přechodníkem minulým. Krácení vět přechodníkem přítomným. Souvětí. Vedlejší věty podmětne. Předmět. Vedlejší věty předmětne. Přívlastek, přístavek. Vedlejší věty přívlastkové. Doplněk. Vedlejší věty doplňkové. Příslovce. Přísllovečné určení. Vedlejší věty přísllovečné. Přeměna souvětí.*

Syntaktická témata ve 3. ročníku (v uvedeném pořadí): *Věty jednoduché, souvětí. Věty neslovesné. Přeměna souvětí. Mluvnický přehled o větách. Zkracování vět přechodníky. Vedlejší věta přívlastková. Doplněk. Vedlejší věta doplňková. Větná funkce zájmen. Nejdůležitější vazby předmětne. Vedlejší věty předmětne. Větná funkce číslovek. Vedlejší věty přísllovečné. Věty příčinné. Přeměna souvětí. Při uspořádání učiva ve III. díle sledujeme tento model: přídavná jména – vedlejší věta přívlastková; doplněk – vedlejší*

věta doplňková; číslovky – větná funkce číslovek; určování příslovcí – vedlejší věty příslovečné – věty příčinné. Jde o princip, který byl obvyklý ve starších učebnicích, např. i v Müllerových.

Syntaktická témata ve 4. ročníku (v uvedeném pořadí): *Rozdělení vět. Jednoduchá věta (předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplněk, spojení větných částí). O přízvuku. Pořádek slov ve větě. Přesmyklý pořádek slov. Věty složené (souvětí složené, zvláštnosti v členění větném). Rozdělovací znaménka.*

Autoři Víték–Sirotek se snažili přinést do učebnic nové metody a pracovní postupy také proto, aby rozvíjeli mimořádné schopnosti nadaných žáků, schopných samostatné práce (VÍTEK, 1933/34, s. 200). Učebnice byla současníky hodnocena více méně pozitivně, protože byla „*oproti Müllerovi zpracována novým způsobem, značí tudíž pokrok*“ (ŠM, 1935/36, s. 9). Vytýkáno jí však bylo „*ostré zaměření na jediný cíl: správné psaní*“ (tamtéž).

V učebnicích se zřetelně projevil důraz na jazykovou správnost, a to především ve IV. dílu *Cvičebnice*. Zde je v úvodní kapitole jednoznačný apel na dodržování jazykové čistoty a vyhýbání se germanismům („*Neužívejme germanismů! V své mateřtině máme dosti vhodných a výstižných výrazů – jen jich užívejme!*“ – IV. díl, 1937, s. 15). Autoři upozorňují žáky na časopis *Naše řeč*. Pozoruhodná je ovšem i reakce na teorii Pražského lingvistického kroužku, kdy jsou zmiňováni konkrétní lingvisté (V. Mathesius, M. Weingart), ale i časopis *Slovo a slovesnost*. Reflektovány jsou ale jen takové názory, které souvisí s jazykovou správností. Ačkoli zde nejsou představeny zásady funkční lingvistiky, je *Cvičebnice vyučovacího jazyka* jedinou učebnicí pro měšťanské školy, která explicitně reflektuje soudobé aktuální lingvistické dění a seznamuje žáky s novými lingvistickými tendencemi. Právě v této reflexi spatřujeme její největší přínos.

11.5.5 Josef Mrázek: Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy

- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. I. díl pro první třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1934.
- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1935.

- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1936.
- MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. IV. díl pro čtvrtou třídu (jednoroční učebný běh)*. Praha : Československá grafická unie, 1939.

Josef Mrázek (1890–1969) byl moravský rodák, působil jako středoškolský profesor v Praze. V roce 1934 vstoupil se svou učebnicí *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro měšťanské školy* na pole učebnicové produkce. Do roku 1939 byly vydány čtyři díly této učebnice – pro všechny ročníky měšťanské školy i pro jednoroční učebný kurz. Všechny díly mají doložku ministerstva školství a národní osvěty a byly tedy schváleny jako učební texty pro měšťanské školy¹¹⁷.

Učebnice nese podtitul *Pracovní učebnice*, který předpokládá, že autor povede žáky, stejně jako Žofková–Tožička, k samostatné práci, k aktivitě. Didaktické zpracování v tomto případě však považujeme za nevhodné z mnoha důvodů.

Již v rozvržení učebnice na tři hlavní oddíly: *I. Učebné jednotky; II. Nauková látka; III. Cvičení* spatřujeme nelogičnost ve výstavbě učebnicového textu. Rozvržení expozice učiva do dvou oddělených oddílů je zde zbytečné, protože postrádá smysluplné vysvětlení. Neuspokojuje nás totiž autorova poznámka v textu učebnice: „*Větší rozsah látky v II. části jest pro žáky zvlášť nadané.*“ (I. díl, s. 51).

V oddíle *I. Učebné jednotky* je učivo pouze stručně prezentováno. Indukcí mají žáci dospět ke gramatickým pravidlům. Indukce je zde ovšem pouze zdánlivá, autor nenabízí žákovi příliš mnoho prostoru k samostatnému myšlení a uvažování. Výklad je sice podán formou návodných otázek, které by měly žáka dovést k samostatné formulaci, nicméně ihned jsou nabídnuty správné odpovědi: např. „*Jak dělíme věty? Jednoduché, složené – souvětí. Jaká bývá věta jednoduchá? Holá, rozvitá.*“ (I. díl, s. 8). Otázky zde mají tedy spíše charakter řečnické otázky, na niž autor nečeká od žáků odpověď. V názvu učebnice

¹¹⁷ I. díl, 1934: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 26. Ledna 1934, č. 7334/34-I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s vyučovacím jazykem československým ve znění českém.*
 II. díl, 1935: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 5. Února 1935, č. 155.538/34-I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s vyučovacím jazykem československým ve znění českém.*
 III. díl, 1936: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 20. Dubna 1936, č. 49.946/36-I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*
 IV. díl, 1939: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 19. Března 1938, č. 40.253/38-I/1, jako učebnice pro měšťanské školy s českým jazykem vyučovacím.*

deklarovaná pracovní metoda zde proto zcela chybí, po žákovi není vyžadována vlastně žádná aktivita. Zarážející je také volba příkladových vět, které musely již ve své době působit archaicky, např. „*Lepší počkej než bych.*“ (I. díl, s. 9); „*Nade stříbrem po levici jako luna (bíle) oheň plane.*“ (I. díl, s. 11).

Ve II. oddílu „*Nauková látka*“ je učivo z I. oddílu rekapitulováno a značně rozšířeno. Jedná se ale o prostý mluvnický výklad, bez jakékoli didaktické úpravy. Takový způsob prezentace nového učiva byl pro jedenáctileté žáky jistě obtížný a také nijak motivující. Na základě způsobu výkladu učiva v této kapitole usuzujeme, že Mrázek byl spíše ovlivněn svou středoškolskou praxí než prostředím měšťanské školy a potřebami jejích žáků.

Ve III. části „*Cvičení*“ mají žáci ukázat, jak dovedou aplikovat poučky a pravidla na příkladech. Cvičení je ale velmi málo, častá jsou doplňovací cvičení (doplňování i/y), vyhledávací cvičení: „*Vyhledávejte příslovečná určení a předměty v těchto větách!*“; „*Vyhledávejte doplňky v těchto větách!*“ (I. díl, s. 81, 83). Na druhou stranu ale lze ocenit cvičení v podobě otázek (tentokrát již bez uvedených odpovědí), např.: „*Které předměty (léky) máte v lékárnice? Co dáváme, bereme, hubíme, říkáme, píšeme, vidíme, slyšíme? Čemu se divíme, učíme, poddáváme, oddáváme, obětujeme, věnujeme?*“ (I. díl, s. 79). Takové otázky mají v sobě náznaky cvičení na tvoření vět a zohledňují sémantické hledisko predikátu. Patří v rámci ostatních učebních textů mezi ojedinělé a domníváme se, že by mohly patřit mezi inspirativní cvičení i pro současnou výuku syntaxe. Výjimečnost v rámci ostatních učebních textů jiných autorů se projevila též ve III. díle *Nové cesty*, kdy Mrázek užíval k procvičování syntaktických jevů a k syntaktickému rozboru souvislé texty, obvykle uměleckého charakteru.

Učivo je ve čtyřdílné učebnicové řadě osnováno lineárně, sice se v úvodu krátce zopakuje učivo předcházejícího ročníku, ale přechází se již k učivu obtížnějšímu. Tímto způsobem osnování se *Nová cesta* odlišuje od ostatních učebnic. V následujícím přehledu představujeme jednotlivá syntaktická témata, která autor zařadil do jednotlivých dílů *Nové cesty*:

Syntaktická témata v 1. ročníku: *Úvod do nauky o větě. Jednoduchá věta. Podmět a přísudek. Rozvíjející členy: předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplněk.*

Syntaktická témata ve 2. ročníku: *Hlavní a vedlejší věta. Souvětí souřadné. Souvětí podřadné. Vedlejší věty: věty podmětne, věty předmětne, věty přívlastkové, věty doplňkové, věty příslovečné, příslovečné věty místní, časové, způsobové, příčinné.*

Syntaktická témata ve 3. ročníku: *Slovní a větný rozbor jednoduchých souvětí.*

Syntaktická témata ve 4. ročníku: *Rozbor větný i slovní složitějších celků. Význam pádů. Slovosled (pořad slov ve větě, slovosled obyčejný, slovosled zvláštní), Zvláštnosti ve větném členění. Obvětí.*

Syntaktické učivo je vymezeno v rámci všech analyzovaných učebnic nejstručněji. Převážná část skladebného učiva je koncentrována do 1. a 2. ročníku měšťanské školy. Ve 3. ročníku je skladba zařazena minimálně.

Současníky nebyla učebnice hodnocena pozitivně, recenzenti projevovali zklamání, očekávali od nové učebnice, že přinese „*pro školní praxi nové myšlenky, nové podněty, nové uspořádání látky po stránce metodické i věcné*“ (Hlídka ŠM, 1936, s. 4). Negativně byl hodnocen především rozsah učiva: „*Je nám úzko, uvědomíme-li si, co všechno mají umět 11letí žáci. Je nám jich opravdu líto.*“ (KOH., TŠ 1933/34, s. 212).

Při hodnocení učebnic Josefa Mrázka dospíváme k závěru, že jeho text nepředstavuje z didaktického hlediska kvalitní zpracování syntaktického učiva. Ač učebnici nazval „pracovní“, nevedla žáky k samostatné práci a její užití se jistě neobešlo bez zprostředkovatelské role učitele. Na druhou stranu lze ale pozitivně ocenit některé typy cvičení a jejich obsah.

11.5.6 Aloisie Bojanovská–Cyril Kohoutek–Hedvika Sedláková /Josef Komárek:

Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy

- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. I. díl pro první třídu.* Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Pracovní sešit I. k Praktické mluvnici jazyka českého pro I. třídu měšťanské školy.* Praha : Státní nakladatelství, 1936.

- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Kontrolní listy I. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro I. třídu měšťanské školy*. Praha, Státní nakladatelství : 1936.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Pracovní sešit II. k Praktické mluvnici jazyka českého pro II. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Kontrolní listy II. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro II. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Pracovní sešit III. k Praktické mluvnici jazyka českého pro III. třídu měšťanské školy*. Tištěno jako rukopis v aprobačním řízení.
- BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Kontrolní listy III. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro III. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.
- KOHOUTEK, C., KOMÁREK, J. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. IV. díl pro jednorocní učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.
- KOHOUTEK, C., KOMÁREK, J. *Pracovní sešit IV. k Praktické mluvnici jazyka českého IV. pro jednorocní učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.
- KOHOUTEK, C., KOMÁREK, J. *Kontrolní listy IV. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro jednorocní učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.

Čtyřdílná *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy* vyšla během dvou let 1936–1937. Autory I. až III. dílu byl kolektiv učitelů měšťanské školy ve Zlíně Bojanovská–Kohoutek–Sedláková. IV. díl pro jednoroční učebný kurz vytvořili autoři C. Kohoutek–J. Komárek. *Praktická mluvnice* je v rámci ostatních učebních textů vydávaných ve 30. letech výjimečná tím, že každý díl byl doplněn *Pracovním sešitem* k *Pracovní mluvnici*, k němuž byly vydány též *Kontrolní listy*.

Všechny díly *Praktické mluvnice*, ale i *Pracovní sešity* a *Kontrolní listy* měly schvalovací doložku ministerstva školství a národní osvěty¹¹⁸.

Z autorského kolektivu, který při koncepci učebnice jednoznačně vycházel ze zásad činné školy, byl v oblasti didaktiky nejvíce aktivní Cyril Kohoutek. Byl členem redakční rady časopisu *Tvořivá škola*, v němž publikoval řadu článků týkajících se jazykového vyučování v pokusné škole ve Zlíně. V rámci jazykového vyučování se zabýval především problematikou pravopisu – ke zlepšení pravopisných znalostí žáků doporučoval střídat mechanickou metodu s metodou mluvnickou (KOHOUTEK, 1934/35, s. 49–52). Pro jeho pojetí jazykového vyučování je charakteristický důraz na vědomé uplatňování mluvnických pravidel, „*kdežto pravopisný cit, sluch, zrak a analogii pokládáme jen za pomůcku*“ (KOHOUTEK, 1932/33, s. 68).

Již v úvodu každé učebnice jsou žáci seznámeni s tím, jak mají pracovat s *Praktickou mluvnici*, ale i *Pracovním sešitem* (P)¹¹⁹ a *Kontrolními listy* (K) – v textu jsou žáci v rámci pokynů odkazováni na práci s *Pracovním sešitem*, příp. *Kontrolními listy*. V učebnicích jsou aplikovány metody činné školy, především jsou žáci vedeni k samostatné práci s knihou: „*Až knize dobře porozumíte a zapracujete se, budete pracovat samostatně, každý sám. Podmínkou samostatné práce je svědomitost.*“ (I. díl, s.

¹¹⁸ I. díl *Praktické mluvnice*, 1936: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 25. ledna 1936, č. 132.385/35–I/1, jako učebnice pro první třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*

II. díl *Praktické mluvnice*, 1936: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 25. ledna 1936, č. 132.385/35–I/1, jako učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*

III. díl, 1936: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 25. ledna 1936, č. 132.385/35–I/1, jako učebnice pro třetí třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*

IV. díl, 1937: *Schváleno výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 30. ledna 1937 č. 9.893/37–I/1, jako učebnice pro jednoroční učebné kurzy při měšťanských školách s československým jazykem vyučovacím v znění českém.*

¹¹⁹ Značky jsou užity v učebnici: P – Pracovní sešit; K – Kontrolní listy; D – deník (tj. školní sešit).

3). *Pracovní sešit* byl nedílnou součástí učebnice, neboť často v učebnici najdeme pouze zadání a pokyny ke cvičením – samotný text cvičení je pak uveden v *Pracovním sešitě*.

Učivo je v učebnici rozvrženo do pěti hlavních oddílů, označených velkými písmeny: *A. Věta, B. Slovo, C. Kmen, D. Hláska, E. Pravopis*. I v této učebnici, stejně jako u Žofkové–Tožičky, je tedy odděleno mluvnické učivo od pravopisného.

Učebnice v úvodní části předkládá pracovní plán, jde o rozvržení učiva do jednotlivých měsíců školního roku. Rozvržení je v tomto plánu odlišné od rozvržení v učebnicích Žofkové–Tožičky (ti zachovávají témata jednotlivých lingvistických disciplín pohromadě), naopak podobné jako u Vítka–Sirotky. V *Praktické mluvnici* je v každém měsíci probíráno jedno z témat určité lingvistické disciplíny (např. září: *Věta jednoduchá. Přehled devatera. Odchytky skloňování podst. jmen. Kmen, přípona, předpona. Abeceda. Pravopis podst. jmen.* – II. díl, 1936, s. 4), a to přesto, že členění učiva v učebnici takovému rozvrhu neodpovídá. Předpokládáme tedy, že učitel musel jednotlivá témata žákům vybírat a skládat.

Učebnice je graficky velmi dobře řešena – poučky jsou orámovány, střídají se různé typy písma. Úkoly, které jsou po straně označeny dvojitou svislou čarou, byly určeny pro žáky „*hbitější*“. Učivo je diferencováno podle výkonnosti žáků, požadavek učebních osnov je tedy splněn. Symboly zkratek D, P, K (viz výše) pomáhají snadné orientaci v textu.

Struktura jednotlivých lekcí je dodržována v zásadě v celé učebnicové řadě. V jednotlivých lekcích sledujeme tento kompoziční model: výkladová část je realizována výchozím textem (obvykle jednotlivé věty), na nichž je ilustrován lingvistický jev. Žáci jej pozorují cíleně, jejich pozorování je podpořeno otázkami a pokyny, např. „*Pozorujte tyto výrazy!*“ (II. díl, 1936, s. 15). Na základě objasňování jazykového jevu jeho dílčím rozborem se dospívá k syntéze poznatků (orámované *Pamatujte!* – pokyn k trvalému osvojení učiva), poslední část lekce tvoří aplikace poznatku, jejich upevnění (tzv. *Úkoly*).

Pokyny ke cvičením jsou formulovány v 2. osobě plurálu imperativu. Verba jsou rozmanitá („*Tvořte...! Užijte...! Spojte...! Vyberte...! Proveďte rozbor...! Vypište...! Podtrhněte...! Doplňte...! Označte graficky...!*“) a přímo instruuje žáky ke konkrétní činnosti. Pokyny a instrukce zde jednoznačně plní didaktické cíle pracovní školy.

Učivo je osnováno cyklicky. Učebnicová řada byla dobře komponována i vertikálně: učivo vyššího ročníku navazuje na učivo ročníku předcházejícího. Je užitá také jednotná terminologie. Od druhého dílu se setkáváme i s úvodním shrnutím, které připomíná, co si již žáci osvojili v nižších ročnících („*Musím znáti.*“; „*Zopakuj si z loňska.*“). V následujícím přehledu představujeme jednotlivá syntaktická témata, která autoři zařadili do jednotlivých dílů *Pracovní učebnice*:

Syntaktická témata v 1. ročníku: *Jak tvoříme větu. Jak k nám věta hovoří. Základ věty – nejkratší věta. Hlavní větné členy – základ věty (přísudek) a podmět. Věta holá a rozvitá. Věta jednoduchá a souvětí. Jak rozebírám věty. Přesné poznávání přísudku (základu věty). Věty s nevyjádřeným podmětem. Rozšířený přísudek. Rozšířený podmět. Přívlastek. Předmět. Rozvitý předmět. Určení místa, času, způsobu, příčiny. Přehled větosloví. Diagram vzájemného vztahu větných členů. Přehledné opakování o větě.*

Syntaktická témata ve 2. ročníku: *Opakování z I. třídy. Přívlastek. Přívlastek shodný. Přívlastek neshodný. Vztah mezi přívlastkem shodným a neshodným. Rozdíl mezi předmětem a přívlastkem neshodným. Několik přívlastků (Přívlastek rozšířený). Přístavek. Předmět. Slovesa předmětná. Druhy předmětu. Čím bývá předmět vyjádřen. Nejdůležitější vazby s předmětem. Určení. Doplněk. Rozdíl mezi doplňkem a přívlastkem. Druhy doplňku. Přehled větosloví. Diagram vzájemného vztahu větných členů. Souvětí. Co je věta hlavní. Co je věta vedlejší. Přesné poznávání věty hlavní a vedlejší. Zkracování vět přechodníkem. Přechodník přítomný. Přechodník minulý. Zkracování vět přechodníkem přítomným. Zkracování vět přechodníkem minulým.*

Syntaktická témata ve 3. ročníku: *Opakování. I. Souvětí souřadné. Souvětí slučovací. Souvětí odporovací. Souvětí příčinné. Souvětí výsledné. Přeměna souřadných souvětí. Opakování o souřadném souvětí. II. Souvětí podřadné. Vedlejší věta podmětná. Vedlejší věta předmětná. Vedlejší věta přívlastková. Vedlejší věta místní. Vedlejší věta časová. Vedlejší věta způsobová. Vedlejší věta příčinná. Opakování o souvětí podřadném. III. Vztah souvětí. IV. Větný rozbor souvětí. V. Jak se liší příbuzná slovesa dějem (slovesný vid). Za upozornění zde stojí poslední kapitola, již bylo do skladebného učiva zařazeno učivo, jež najdeme v současných učebnicích v rámci tvarosloví.*

Syntaktická témata ve 4. ročníku: *Opakování. Souvětí složené. Obvětí neboli perioda. Zvláštnosti ve členění větném (věta kusá, věta jmenná, věta citoslovečná, věta stažená, věta zkrácená). Pořad slov ve větě jednoduché a v souvětí.*

Nejen rozvržení učiva, ale i grafické zpracování, orientační aparát a komunikaci s žákem v učebním textu hodnotíme v případě *Praktické mluvnice* jako didakticky vhodné.

Praktická mluvnice splňuje i soudobá kritéria kladená na učební text: vědeckou mluvnici didakticky analyzuje přiměřeně věku žáků, k ilustraci syntaktických vztahů nabízí názorné zpracování. Učivo diferencuje na učivo základní (povinné) a doplňující (rozšiřující), motivuje bystřejší žáky obtížnějšími cvičeními, napomáhá žákům, kteří mají s osvojením si učiva problémy. Především však podporuje aktivní činnost žáka, motivuje ho, vede jej k samostatnosti a učí ho zodpovědnosti a systematické práci: „*Postupujte v práci pomalu, krok za krokem, bod za bodem! Nepřeskakujte! Dělejte jen to, co obsahuje rozkaz v knize! Nerozumíte-li některému rozkazu, přečtěte si jej znova! Nebude-li vám ani potom jasný, zeptejte se spolužáka nebo pana učitele!*“ Učitele staví pouze do role facilitátora: „*Pan učitel se občas přesvědčí o vaší svědomitosti a poctivosti.*“ Metodické zpracování učebnic zlínských autorů považujeme v komparaci s ostatními učebními texty za rozhodně nejzdařilejší.

11.5.7 Dílčí závěr

Většina autorů analyzovaných učebnic českého jazyka pro měšťanské školy důkladně znala prostředí tohoto stupně školy, sami působili jako učitelé, příp. ředitelé měšťanských škol. Ukazuje se, že jejich pedagogické zkušenosti se výrazně promítly do stavby učebního textu. Všichni se totiž snažili vycházet z ontogeneze žáka 11–15letého, snažili se, aby jejich učební texty byly pro žáky akceptabilní. Výjimku v tomto ohledu představuje učebnice *Nová cesta* středoškolského profesora Josefa Mrázka, jehož text je v porovnání s ostatními učebními texty poměrně složitý a náročný. Někteří autoři učebnic českého jazyka také sami publikovali články s didaktickými, ale i odbornými tématy v soudobých odborných časopisech. To zajisté svědčí o jejich vysoké erudici, ale i o zodpovědném přístupu, se kterým přistupovali k psaní svých učebnic.

Všichni autoři zařazovali do svých učebnic syntaktická témata, a to do všech dílů učebnic. Učivo bylo rozloženo do jednotlivých ročníků měšťanské školy, z obsahové analýzy vyplynulo, že převážná část syntaktického učiva byla soustředěna do prvních dvou ročníků, v nepovinném jednoročním učebním kurzu (IV. ročník) se učivo opakovalo a rozšiřovalo. Výuka skladbě byla tedy v podstatě dokončena ve třetím ročníku měšťanské školy.

Nejstručněji bylo syntaktické učivo vymezeno v učebnici *Nová cesta* Josefa Mrázka. Naopak nejvíce pozornosti syntaxi věnovala učebnice autorů Bojanovská–Kohoutek– Sedláková. Ti také učivo vymezili nejpodrobněji. Jejich učební text také nejvíce podporoval žakovu myšlenkovou aktivitu tak, aby si spojoval osamocené termíny a jejich znaky. Napomáhalo tomu integrování termínů do schémat, např. *diagram vzájemného vztahu větných členů, vztah mezi přívlastkem shodným a neshodným*, ale i ilustrace rozdílů mezi termíny, např. *rozdíl mezi doplňkem a přívlastkem* (podrobněji viz kapitola 12).

Ve většině učebnic bylo učivo osnováno cyklicky. Učivo vyššího ročníku navazovalo na učivo ročníku nižšího, autoři dbali na opakování již probraného učiva, postupně zaváděli nové syntaktické termíny. Výjimku opět představuje učebnice *Nová cesta*, v níž je učivo osnováno lineárně, k učivu nižšího ročníku se ve vyšších ročnících autor již nevrací, neopakuje jej.

Při výuce syntaxe byl velký důraz kladen na pozorování konkrétního jazykového jevu ve vzorové větě, resp. větách. Nové poznatky byly obvykle vyvozovány metodou analyticko-indukční, což zajisté souviselo s požadavky činné školy. Při poznávání větných členů se tedy vycházelo z hotové věty a podle příslušných znaků se identifikoval daný větný člen. Žáci byli vedeni především k tomu, aby si osvojili analytický přístup k větě a aby určovali v dané větě větné členy. Ve většině učebních textů se analyzovaly především izolované věty, případně souvětí, takový postup byl deklarován i metodickými mauály (viz kapitola 9.2). I v tomto však pozorujeme odlišnost učebnice Josefa Mrázka *Nová cesta* od ostatních učebních textů. Ačkoli se i jiní autoři částečně zařazovali souvislejší texty (např. „Vypiš ze cvičení „*Naše květiny v zimě*“ všechny hlavní věty a každou z nich ukonči tečkou!“, ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, II. díl, 1935, s. 141), sloužily jim jako východisko jen ke skladebnému rozboru. Mrázek ve III. a IV. díle své učebnice nabízel delší souvislé texty (většinou z umělecké literatury), k nimž se vztahovaly nejen rozbor syntaktické, ale i slovnědruhové. V propojení dvou jazykových rovin tak spatřujeme krok ke komplexnějšímu jazykovému rozboru, protože jinak byly jednotlivé druhy rozboru izolovány.

11.6 Soulad učebnic s osnovami

V této kapitole sledujeme, zda učební texty, které byly schválené ministerstvem školství a národní osnovy jako učebnice českého jazyka pro měšťanské školy (jedinou výjimku představovaly učebnice Josefa Müllera, které ve 20. letech schvalovací doložku neměly uvedenu), odpovídaly učebním osnovám platným (tj. 1907, resp. 1932 – viz kapitola 2.2 a 2.3) v době vydání konkrétní učebnice. Porovnání je provedeno v tabulkách, které jsou podrobně představeny v přílohové části této práce. V nich uvádíme jednak přehled jednotlivých syntaktických témat, která byla zakotvena v učebních osnovách, jednak sledujeme, zda tato témata jednotliví autoři do svých učebnic zařazovali. Autoři, příp. autorské kolektivy jsou v tabulkách uvedeny pod zkratkou¹²⁰. V závorce za zkratkou jména je uvedeno datum vydání učebnice.

V případě osnov z roku 1907 nehodnotíme soulad učebnice pro čtvrtý ročník měšťanské školy (jednoroční učební kurz) s osnovami, protože osnovy pro jednoroční učební kurzy nebyly v této době ještě celoplošně platné¹²¹.

Jak potvrzuje tabulkový přehled uvedený v příloze této práce, obě učebnicové řady, tj. Josefa Müllera i Hötzla–Hraby–Ottové, učební osnovy z roku 1907 více méně respektovaly a jednotlivá syntaktická témata v nich byla obsažena. Učebnice Hötzla–Hraby–Ottové v minimální míře zařadila poučení o interpunkci. Ukazuje se, že v učebnici J. Müllera byla obsažena ještě další témata, která syntaktické učivo předkládané osnovami rozšiřovala.

Pozorujeme, že též autoři učebnic českého jazyka vydávaných ve 30. letech 20. století učební osnovy z roku 1932 respektovali a syntaktická témata do svých učebnic podle legislativních materiálů zařazovali. Některá témata však zařazena nebyla: v učebnici pro 2. ročník J. Müllera, Žofkové–Tožičky a J. Mrázka chybí poučení o zkracování vět

120

- J. Müller (Müll);
- Hötzl–Hraba–Ottová (HötzHraOtt);
- Žofková–Tožička (ŽofTož);
- Vitek–Sirotek (VitSit);
- J. Mrázek (Mráz);
- Bojanovská–Kohoutek–Sedláková (BojKohSe).

¹²¹ Podrobněji viz kapitola 8.3.

přechodníkem, Žofková–Tožička v učebnici pro JUK nezařadili také téma o zvláštlostech ve větěném členění. Někteří autoři také nezařadili souhrnné téma o interpunkci (J. Müller, Bojanovská–Kohoutek–Sedláková). Autoři se ale osnov většinou striktně nedrželi a do svých učebnic zařazovali i témata jiná, než předkládaly osnovy. Většinou šlo ale o učivo, které navazovalo na učivo předcházejícího ročníku a rozšiřovalo jej. I z tabulek je patrné, že nejstručněji představil syntaktické učivo J. Mrázek, který jej rozšiřoval jen minimálně.

11.7 Dílčí závěr

Učební osnovy platné v letech 1918–1939 byly osnovami rámcovými, obsah učiva vymezovaly stručně¹²², proto poskytovaly autorům učebnic poměrně velkou tvůrčí volnost. Autoři učebnic tak do učebních textů zařazovali i další témata a obsah učiva většinou rozšiřovali. V tomto ohledu spatřujeme paralelu s dnešní produkcí učebnic pro základní školy, neboť ani dnes nejsou autoři učebními osnovami příliš determinováni, na rozdíl od období let 1948–1989, kdy osnovy byly konkrétní a podrobné, učivo v nich jasně vymezeno, a tím pádem ovlivňovalo i kompetence autora učebního textu.

Všichni autoři, jejichž učební texty sledujeme, syntaktická témata do učebnic zařazovali a věnovali mu náležitou pozornost. Obsah syntaktického učiva byl zaměřen především na analýzu věty, problematika tvoření vět nebyla osnovami ještě vůbec neřešena.

¹²² Viz kapitola 8.4.

12 SYNTAX V UČEBNICÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY

12.1 Úvod

V této kapitole se na základě obsahové analýzy učebnic českého jazyka pro měšťanské školy věnujeme vztahu jazykovědy a syntaktického jazykového vyučování. Sledujeme, jak autoři přistupovali ke konkrétním syntaktickým jevům, jakou terminologii užívali, jak jednotlivé syntaktické termíny vymezovali. Pozornost věnujeme především problematice větných členů (sledujeme, která kritéria autoři preferovali při charakteristice jednotlivých větných členů) i jednotkám vyšším, tedy souvětí. Na základě analýzy jednotlivých učebních textů zkoumáme, které vědecké teorie byly předlohou k didaktické aplikaci syntaktických jevů. Dále sledujeme, zda autoři upřednostňovali spíše větný rozbor, nebo zda se zaměřili také na uvědomělé větné tvoření.

12.2 Věta

Müller: Zdůrazňuje, že věta jednoduchá je *slovný výraz s určitým slovesem*. Na rozdíl od většiny ostatních autorů učebnic si tedy uvědomil nezbytnost přítomnosti predikátu ve větě. V definici se neobjevuje psychologický aspekt věty. Nicméně druhy vět jsou členěny podle myšlenkového obsahu na věty *oznamovací, tázací, podmiňovací a rozkazovací*. Ve II. díle jsou zavedeny termíny *věty bezpodmět* s definicí: *ve větách není podmětu a věty kusé: podmět v nich není sice vyjádřen, ale lze ho domyslit ze souvislosti větné*.

Hötzl–Hraba–Ottová: Vymezení věty není věnována samostatná lekce, věta je charakterizována v rámci výkladu o větných členech. Definice se zcela shoduje s definicí Gebauerovou–Ertlovou: *„Věta je slovné vyjádření rozčleněné myšlenky.“* (GEBAUER–ERTL, 1914) Ve III. díle Hötzl–Hraba–Ottová rozlišují věty *podle myšlenkového obsahu: věty oznamovací, tázací, rozkazovací a práci*. Podle počtu vět dělí na *věty jednoduché a složené (souvětí)*.

Žofková–Tožička: Vymezení věty se shoduje s tradičním chápáním věty jako myšlenky vyjádřené slovy (GEBAUER–ERTL, 1914). Na jedné výpovědi v různých modifikacích autoři ukazují druhy vět (*Bojím se. Bojíš se? Boj se! Já, on se bojí!*), v klasifikaci můžeme sledovat náznaky vyjádření postoje mluvčího a tedy i komunikační funkci výpovědi. Rozlišují se věty: *oznamovací, tázací, rozkazovací a zvolací*; klasifikace tedy vychází z klasifikace Gebauerovy–Ertlové (1914). V porovnání se současným školským tříděním

vět podle formy postrádáme věty přací. Výklad o větě jednoduché a souvětí je v lekci jednoznačně veden induktivní metodou – na základě rozboru konkrétního textu a pomocí návodných otázek (např. *Kolik myšlenek vyjadřuje první věta?*) se dospívá k závěrečnému shrnutí: *Vyjadřuje-li věta jen jednu myšlenku (podmět s přísudkem je spojen jen jednou), je to věta jednoduchá. Jsou-li spojeny v jeden celek dvě nebo několik myšlenek, které k sobě patří, je to souvětí.* Ve III. díle se žáci setkávají s termínem *věta neslovesná – věta, v níž je vypuštěno sloveso*. Za věty neslovesné se zde považují věty, v nichž je v přísudku jmenném se sponou vypuštěna spona – termín se neuzívá (např. *Mladí ležáci, staří žebráci.*)

Mrázek: Definiuje větu v souladu s Gebauerem–Ertlem: *Věta jest myšlenka slovy vyjádřená*. Rozlišuje věty *rozkazovací, zvolací, tázací a oznamovací*. Kromě *vět bezpodmětých*, jež charakterizuje jako věty o *podmětě neurčitém (Hřmí, blýská se.)*, upozorňuje, ve shodě s mluvnicí Ertlovou (1914), i na *výroky větné platnosti nebo větné zástupky*, vyjádřené citoslovci a pátým pádem (*Ach, běda. Františku!*).

Vítek–Sirotek: Důraz kladou na písemný projev, proto také základní poučení o větě zní: *Věta je složena ze slov. Dejte pozor, abyste nepsali slova dohromady!* Důraz je tak kladen především na formální stránku věty. Ve II. díle je poučení o větě rozšířeno o termín *holá věta*: *Holá věta se skládá z holého podmětu a z holého přísudku*. Za nejdůležitější člen věty označují přísudek. Za *věty neslovesné (jmenné a citoslovečné)* považují takové věty, které nemají predikát vyjádřený slovesem (např. *Hoši hrr na ořechy. Pes na ně baf, baf.*). Věty *podle myšlenkového obsahu* dělí na: *oznamovací, tázací, rozkazovací, přací a zvolací*. Dalším kritériem je *složení: jednoduché a složené (souvětí)*. Jednoduché jsou dále členěny na: *holé a rozvité; na bezpodměté, kusé, stažené*.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Navazují na znalosti žáků z obecné školy (*Na obecné škole jste se učili o větách.*), nepředkládají tedy zbytečně informace, které již žáci znají. K charakteristice věty přistupují zcela odlišně od ostatních autorů: psychologické hledisko zde není podstatné, důležitá je *činnost*: *Každá věta nám povídá o nějaké práci, o nějaké činnosti. Dovíme se, co se stalo, co se stane, co se děje, co je, co bylo*. V rámci druhů vět není zdůrazněn postoj mluvčího, ale přesto zde sledujeme náznaky komunikačních funkcí výpovědi: *Každá věta k vám hovoří (jinak jiným tónem)*. *Některá volá, jiná se vyptává, jiná něco oznamuje obyčejným hlasem. Některá věta poroučí, jiná povídá, co by mohlo býti, kdyby byly určité podmínky*. Vymezuji tedy pět druhů vět: *oznamovací, tázací, rozkazovací, zvolací, podmiňovací*. Také k popisu věty přistupují zcela

odlišně. Zavádějí nový termín: *základ věty*, za nějž považují *holý přísudek*. Základ věty je pro ně *nejdůležitější slovo věty* a je jím vždy *určité sloveso*. *Určité sloveso stačí na vytvoření věty*. *Nejkratší věta je určité sloveso*. Neopomíjejí však ani tradiční termíny *věta holá* – *věta s holým přísudkem a holým podmětem* – a *věta rozvitá* – *má-li věta více slov než holý přísudek a holý podmět*. *Větu jednoduchou* pak definují jako větu, která má jeden základ (jedno určité sloveso). *Souvětí (větu složenou)* pak jako spojení vět jednoduchých. Ve II. díle jsou dále vymezeny *věty bezpodměté* – *oznamují nejčastěji přírodní stavy (mračí se, prší, hřmí...)*, žákovi pomáhají školskou pomůckou: *na otázku kdo? co? odpovídají slůvkem ono*, ale s upozorněním, že slůvko *ono* nevyjadřuje podmět a podmět v těchto větách úplně chybí. V porovnání se větami bezpodmětými zmiňují i *věty s domyšleným podmětem* (označení zde ale nechápeme terminologicky, spíše jako školní pomůcku, jedná se o věty s podmětem nevyjádřeným), tj. takové věty, v nichž *si můžeme podmět domyslit velmi přesně (já, my)*.

Shrnutí: Autoři učebnic pro měšťanské školy vycházeli při vymezení věty většinou z chápání věty jako „*slovného vyjádření rozčleněné myšlenky*“. Jde tedy jednoznačně o pojetí, které se objevuje v Ertlově přepracování Gebauerovy *Mluvnice české*. Odlišný postoj zaujali především Bojanovská–Kohoutek–Sedláková, již považovali za *nejdůležitější hledisko při vymezení věty „činnost“* a přísudek chápali jako jádro věty. Právě v tomto pojetí spatřujeme vliv syntaktické teorie Martina Hattaly, který označil predikát za podstatu celé věty. Také Josef Müller zdůraznil nezbytnou existenci přísudku ve větě, ačkoli explicitně nezdůraznil, že predikát může být vyjádřen i jiným slovním druhem než pouze verbem finitem.

Jako nejproblematictější se jevilo především vymezení druhů vět, na jednoznačné klasifikaci se jednotliví autoři učebnic neshodli. Podrobnou klasifikaci Gebauerovu, resp. Gebauerovu–Ertlovu pro školské potřeby značně zjednodušili. I dnes je tato otázka chápána jako problematická, především v souvislosti s komunikačními funkcemi výpovědi. *Mluvnice pro základní školy vymezují druhy vět podle formy na věty oznamovací, rozkazovací, tázací, přací, přičemž každou z těchto druhů vět můžeme pronést jako větu zvolací* (STYBLÍK–ČECHOVÁ–HAUSER–HOŠNOVÁ, 2004, s. 185–187), na což soudobí autoři v textu neupozornili.

Běžně užívaným termínem byl termín *věta holá*, od něhož se vycházelo při analýze věty. Problematické bylo užívání termínu *věta neslovesná*, který Jan Gebauer neužíval. Za

věty neslovesné byly považovány takové věty, v nichž byl predikát vyjádřen jiným slovním druhem než verbem finitem (Vítek–Sirotek), ale i věty, v nichž byla v predikátu verbonominálním vypuštěna spona (Žofková–Tožička). Vedle toho se užívalo, i když ojediněle, ve shodě s mluvnicí Ertlovou i termínu *větné zástupky*, resp. *výroky větné platnosti* (Mrázek).

12.3 Větné členy

Müller: Užívá termínu *členy věty* a rozlišuje je na *členy holé – jsou proneseny jedním slovem – a rozvité – jsou proneseny několika slovy*. Ve III. díle starších vydáních jsou definovány i termíny: *základní členy věty (podmět a přísudek)* a *rozvíjející členy věty (předmět, přívlastek, určení, doplněk)*. Ve vydáních po roce 1932 se s nimi žáci setkali již ve II. díle. Při definování větných členů vychází Müller v podstatě z větných vztahů, ale tuto myšlenku metodicky nijak nerozpracovává a větné členy definuje především pomocí otázek.

Hötzl–Hraba–Ottová: Termín větný člen není vůbec definován; ve III. díle se užívá termínu *členy věty*. Užívá se termínu *výrazy holé* a *výrazy rozvité*, ovšem bez bližší specifikace. Ve III. díle je upřesněno, že *hlavní členy věty* jsou podmět a přísudek a *rozvíjící členy* jsou předmět, příslovečné určení, přívlastek a doplněk.

Žofková–Tožička: Termín *části věty* odpovídá v *Pracovní učebnici* termínu *větné členy*, který se zde také objevuje. Oba termíny lze chápat jako synonyma. Výklad sice začíná definováním podmětu, ale autoři zároveň upozorňují, že *základem věty je určité sloveso*. V uvedeném připomenutí sice sledujeme náznaky valenčního chápání věty, ale vzhledem k tomu, že ve výkladu je přistupováno k větě jako hotové, utvořené jednotce, nepřikládáme poznámce větší význam. Postrádáme upozornění na vyjádření přísudku i jiným slovním druhem. Dále charakterizují *větný člen holý* jako člen vyjádřený jedním slovem; *rozvitý větný člen* jako člen vyjádřený několika slovy. Při definování větných členů se drží především dvou kritérií: jednak vymezují jejich primární sémantickou funkci a jednak otázky, kterými se lze na větný člen zeptat. Částečně se setkáme i s kritériem slovnědruhovým (primární formou vyjádření), částečně i s charakteristikou vztahu k dominující člena. Poslední dvě jmenovaná kritéria však nejsou důsledně uplatněna u výkladu všech větných členů. Autoři rozlišují větné členy *hlavní* (podmět a přísudek) a větné členy *vedlejší* (přívlastek, předmět, doplněk, příslovečné určení).

Mrázek: Při definování větných členů zohledňuje kritérium sémantické, ale i hledisko slovně druhové. Užívá termínů *holý podmět* a *holý přísudek*, ale explicitně je nedefinuje. Stejně jako Müller a Hötzl–Hraba–Ottová rozlišuje větné členy *základní* a *rozvíjecí*.

Vítek–Sirotek: se charakteristikou větných členů nijak podrobněji nezabývají. Otázky k poznání větného členu jsou uvedeny na prvním místě, poté následuje charakteristika sémantické funkce větného členu, setkáme se též s kritériem slovně druhovým. Všechny větné členy jsou představeny najednou na analýze jedné výpovědi. V následujících výkladech se autoři věnují jednotlivým členům podrobněji. Autoři v I. díle nedefinují větné členy základní ani rozvíjecí, omezili se pouze na poznámku: *Věty rozvíjíme na otázku: jaký? (který? či?) přívlastkem, koho (čeho?) komu (čemu?) koho? (co?) o kom? (čem?) kým (čím?) předmětem, kde? kdy? jak? proč? ... příslovečným určením, jak? kým? (čím?) ... doplňkem.* (I. díl, s. 23). Ve II. díle již rozlišují *základní členy větné* (podmět a přísudek) a *rozvíjecí členy* (přívlastek, předmět, příslovečné určení, doplněk). Užívají termínu *věta holá*, definují *větu rozvitou*: *Větám, které kromě holého podmětu a holého přísudku mají ještě jiné členy, říkáme jednoduché věty rozvité.*

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Větné členy hierarchizují. Podmět a přísudek sice označují za *hlavní větné členy*, ale přísudek, resp. základ věty považují za nejdůležitější slovo ve větě. Ostatní větné členy (přívlastek, předmět, doplněk, určení) považují za *vedlejší členy větné*. Přívlastek a příslovečné určení *určují* podstatné jméno, resp. slovesný děj. Předmět sloveso (základ věty) *rozvíjí*. I v odlišném vymezení vztahu mezi syntaktickými jednotkami lze spatřovat uvědomění si rozdílných sémantických rolí větných členů.

Shrnutí: S explicitním vymezením termínu větný člen se nesetkáme v žádné učebnici. Běžně se pracuje s termíny *větný člen holý*, *rozvítý*, *základní*, resp. *hlavní* a *rozvíjecí*, resp. *vedlejší*. V této terminologii tedy utoři nebyli jednotní. Všichni autoři shodně s Gebauerovou teorií označují za *základní/hlavní* větné členy podmět a přísudek. Za *rozvíjecí/vedlejší* členy byly považovány předmět, přívlastek, příslovečné určení, doplněk. Opět je třeba upozornit na učebnici Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové, kteří dále rozlišili větné členy, které *určují* a které *rozvíjí*. Také J. Müller užil označení „*doplnění*“ (při vymezení předmětu), viz níže. V tomto rozlišení opět spatřujeme paralelu s mluvnicí Martina Hattaly (viz kapitola 4.2). Vztah zmnožení syntaktické konstrukce, podle Ertla

rozšířený větný člen, se v učebnicích řeší u jednotlivých větných členů (např. *rozšířený přísudek*).

12.3.1 Podmět

Müller: Větné členy podmět a přísudek jsou definovány v rámci jedné kapitoly, Müller chápe oba členy jako stejně důležité: *Části věty jsou podmět a přísudek. Slyšíme-li podmět, tážeme se po přísudku a naopak. Podmět vymezuje pomocí otázek: Podmět je větný člen, který odpovídá na otázku kdo? neb co?* Slovnědruhovému kritérium je v I. díle zcela opomenuto, naopak je zmíněn podmět nevyjádřený (terminologicky však není pojmenován): *Podmět nebývá někdy vyjádřen zvláštním slovem, když se ho lze domyslit ze slovesa přísudkového.* Slovní druhy, jimiž může být vyjádřen podmět, jsou zmíněny ve II. díle: *podmětem holým bývá nejčastěji slovo sklonné v I. pádě: a) podstatné jm., b) přídav. jm., c) zájmeno, d) číslovka, ale může jím být i e) slovo nesklonné.* Definice tedy nepostihují významovou stránku termínu, podává se pouze výčet znaků.

Již v I. díle starších vydání se objevuje termín *věty bezpodměté*, které jsou definovány jako takové, které *nemají podmětu a pronášíme jimi zjevy přírodní a jiné všeobecné děje, vyjádřené nejčastěji slovesem býti.* Ve III. díle se projevil puristické tendence; jednak obrana proti germanismům: *Ve větách bezpodmětých neužívejme podle němčiny podmětného to! (Jak se nám spalo!),* jednak obrana proti novým větným konstrukcím: *Věty bezpodměté se zbytečně proměňují ve věty s podmětem. (Nateklo nám do sklepa; zbytečně „natekla nám voda do sklepa“).* Tyto výzvy se ve vydáních po roce 1932 již neobjevují.

Hötzl–Hraba–Ottová: Podmětem začínají syntaktické výklady v I. díle učebnice. Je vymezen jako *osoba nebo věc, o které se ve větě mluví. Po podmětě se ptáme otázkami kdo? co?* V této učebnici se tedy pracuje s významovou stránkou termínu, ačkoli otázky stále hrají důležitou roli. Dalšími termíny jsou *podmět holý, podmět rozvitý, podmět rozšířený (některé věty mají dva i více podmětů), věty bezpodměté (některé věty nemají podmětu).* Autoři uvádějí hned v názvu kapitoly také latinský termín: *subjekt.* Ve III. díle je dále upřesněno slovnědruhovému vyjádření podmětu a předmětu: *a) jmény, b) neurčitým způsobem, c) příslovci, d) jinými výrazy nesklonnými.*

Žofková–Tožička: V učebnici se stručně charakterizuje, co je podmět: *Značí osobu, zvíře, věc, o kterých se ve větě mluví. Odpovídá na otázku kdo? co?, je tedy vždy v I. pádě.* V definici chybí slovnědruhovému kritérium, ale významová stránka opomenuta není.

Mrázek: Definice se sestává pouze z výčtu extenzivních znaků: *bývá obyčejně slovo sklonné, někdy i nesklonné (neurčitý způsob slovesa, příslovce atd.). Vyslovíme-li podmět, tážeme se po přísudku a naopak.* Sémantickou stránku podmětu zdůraznil až v rámci rozšiřujícího učiva: *podmětem se vyjadřuje osoba nebo věc, o níž se mluví.*

Vítek–Sirotek: V I. díle definují podmět pouze z hlediska slovnědruhového: *holý podmět bývá nejčastěji vyjádřen podstatným jménem.* V definici postrádáme zmínku o dalších formách vyjádření podmětu, slovo „nejčastěji“ nepovažujeme za přesné vymezení. Není zde prostor k fixaci poznatků, cvičení chybí, proto nemůžeme zjistit, zda se žáci setkali s takovou výpovědí, v níž by byl podmět vyjádřen i jiným slovním druhem. Teprve ve II. díle je definice podrobnější, zmiňující i další vyjádření: *Holým podmětem bývá zpravidla slovo sklonné (podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno, číslovka), ale může jím být i slovo nesklonné.* Důraz je kladen pouze na kritérium slovnědruhové, sémantické rysy chybí. Dále jsou zaváděny termíny: *věty se zamlčeným podmětem* – uveden pouze termín a cvičení, bez definice a vysvětlení, *věty bezpodměté* – *některé věty nemají podmět, věty kusé* – *věta, v které je některý člen nevyjádřen (nevyjádřeno bývá, co si z větné souvislosti snadno domyslíme); kusými větami bývají vyjádřena hesla a nápisy.*

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Podmět je zde chápán jako *nejdůležitější slovo ve větě po základě* (tj. po přísudku). Již v rámci vztahu predikace lze tedy sledovat jistou hierarchizaci, kdy predikát je považován za syntaktickou jednotku nejdůležitější a subjekt je jí de facto podřízen. Na druhou stranu jsou ale oba členové ve shodě s Gebauerovou teorií označeny jako hlavní větné členy. Zdá se, že při stanovení jasného postavení predikátu ve větě byli autoři nerozhodní. Podmět je též vymezen sémanticky, ale i otázkami: *Otázkou kdo nebo co (1. pád) se tážeme, kdo děj nebo činnost způsobil.* Podmět rozšířený (dnes několikanásobný podmět) je vymezen jako několik podmětů ke společnému přísudku. Ve II. díle je charakteristika rozšířena o slovnědruhové vyjádření podmětu: *podmět může být vyjádřen kterýmkoliv z devatera druhů slov¹²³.* Nejčastěji bývá ovšem vyjádřen podstatným jménem, přídavným jménem, zájmenem.

12.3.2 Přísudek

Müller: Predikát je v prvních vydáních definován jako *člen věty s určitým slovesem (lze na něm poznati osobu).* *Určujíce přísudek hledáme sloveso samo, nebo s jeho rozvíjejícími výrazy.* Ve shodě s Gebauerovou teorií užívá také termínu *spona*: *Tvary slovesa býti*

¹²³ Slovní druh částice nebyl ještě vědecky vymezen.

s doplňovacím slovem se považují za holý přísudek a sloveso býti nazývá se sponou. Tento termín se objevuje pouze v prvních vydáních (v I., II. i III. díle) Müllerových učebnic, v jiných dílech ani učebnicích jiných autorů tento termín nenajdeme. Ve II. díle je popsána i existence přísudku jmenného se sponou, v němž je spona vynechána: *Přísudek bývá zčásti nevyjádřen. Často bývá vynechána zejména spona jsem, jsi atd. (Mladost radost.)* – později byl pro tento druh predikátu užíván ve školské praxi termín přísudek jmenný (ZOUHAROVÁ, 2002, s. 54), který byl však v současnosti již opuštěn a je doporučováno užívat termínu přísudek neslovesný (ŠKOLSKÁ JAZYKOVĚDNÁ TERMINOLOGIE, online). V pozdějších vydáních je definice přísudku podstatně redukována a za typický znak predikátu jsou považovány pouze otázky: *Přísudek je větný člen, který dostáváme za odpověď na otázku: Co se praví o ... (podmětě)?* Taková definice zcela opomíjí i slovnědruhové kritérium zmíněné ve starších vydáních. Dále se pracuje s termínem *rozšířený přísudek* (resp. *věta s rozšířeným přísudkem*), který je zaveden až ve vydáních po roce 1932. Ve vydáních starších je několikanásobný přísudek označen neterminologicky jako *několik přísudkův o společném podmětě* (ekv. k tomu *několik podmětův o společném přísudku* jako označení pro několikanásobný podmět).

Hötzl–Hraba–Ottová: Ve starších vydáních užívají i latinský termín *predikát*, v novějších vydáních je užitá pouze česká terminologie. Na základě ilustračních vět je přísudek vymezen jako to, *co se o podmětě vypovídá*. Nejsou opominuty otázky: *Co pravíme o podmětě?* Opět jsou užity termíny *přísudek holý*, *přísudek rozvítý*, *přísudek rozšířený*.

Žofková–Tožička: Sémantické hledisko je částečně zmíněno, důležité jsou ale opět otázky: *Všecko, co pravíme o podmětě. Odpovídá na otázky: Co je podmět? Co dělá podmět? Co se děje?*

Mrázek: Přísudek sémanticky nevymezil, pouze říká, že *jádrem přísudku je určité sloveso*. Přísudek chápe spolu s podmětem jako *hlavní člen věty*.

Vítek–Sirotek: Užívají neúplnou definici: *holý přísudek bývá vyjádřen slovesem*. Jednak chybí zmínka i o dalších slovních druzích, jimiž může být přísudek vyjádřen, ale především zde chybí sémantické hledisko pro vymezení predikátu.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Jsou jediní autoři, kteří začínají výklad větných členů od přísudku. Podrobně upozorňují na slovesné tvary, které tvoří jednu syntaktickou jednotku, tedy predikát (např. zvrtné sloveso, minulý čas sloves apod.). Přísudek je tedy vymezen jako *základ věty* (viz výše). Několikanásobný přísudek je stejně jako u Müllera

označen soudobou terminologií jako *přísudek rozšířený: několik přísudků k jedinému podmětu*.

Shrnutí: Podmět a přísudek považovali všichni autoři učebnic ve shodě s Gebauerovou teorií za základní větné členy, ačkoli si většinou všichni uvědomovali, že verbum finitum je jádrem věty. U většiny sledujeme náznaky uvědomění si predikační dvojice, ačkoli se s termínem nepracuje (a pro žáky staršího školního věku není ani nutný). Subjekt a predikát jsou vymezeny především na základě slovnědruhového kritéria, významová stránka termínu naopak většinou chybí. Pro vymezení jsou však důležité otázky, jimiž se žáci ptali na podmět či přísudek. Termín *spona* ve shodě s Gebauerem užil v učebnici pouze J. Müller, a to pouze ve starších vydáních.

12.3.3 Předmět

Müller: Předmět Müller charakterizuje jako *doplňovací výraz slovesa (i přídavného jména) na pádové otázky (kromě 1. a 5. pádu)*. Neopomíjí opět otázky, jimiž se ptáme na předmět: *po předmětu se ptáme pádovými otázkami (kromě 1. a 5. pádu) a příslušnými slovesem*. V definicích se přidržuje výkladu Jana Gebauera, v zadání cvičení se objevuje i naznačení sémantického vztahu: *určuje blíže význam slovesa*. V pozdějších vydáních je definice ještě zpřesněna: *předmět je doplňovací výraz slovesa (i přídavného jména) na pádové otázky kromě 1. a 5. pádu*. Termín „*doplnění významu slovesa*“ ale koresponduje spíše s teorií Martina Hattaly než s vymezením předmětu u Jana Gebauera: „*Předmět při slovese je slovné vyjádření toho, na koho nebo nač děj slovesný přechází, koho nebo co děj slovesný zasahuje, anebo ke komu nebo k čemu děj slovesný vztahujeme*“ (GEBAUER, 1904, s. 173). Ve II. díle jsou zavedeny termíny: *slovesa předmětná, slovesa přechodná, slovesa nepřechodná*. Několik předmětů při témže slovese pak označuje jako *předměty stejnorodé* (jsou ve stejném pádě) nebo jako *předměty různorodé* (jsou v různých pádech), které pak označuje jako *dvojí předmět (předmět osoby a věci: ukázati pocestnému cestu)*.

Hötzl–Hraba–Ottová: Předmět není po stránce významové blíže specifikován, zdůrazněny jsou ale syntaktické vztahy: *Některá slovesa nebo přídavná jména mají u sebe předmětu. Po předměte se ptáme pádovými otázkami kromě 1. a 5. pádu*. Opět jsou užity termíny *rozvitý předmět, holý předmět* (už ale není řečeno, jak a proč může být předmět rozvit) a termíny *předmět rozšířený, předměty stejnorodé (v témže pádě)*. Dále autoři rozlišují *slovesa předmětná a slovesa podmětná, slovesa přechodná (s předmětem ve 4. pádě bez předložky) a nepřechodná (ostatní předmětná slovesa)*. V rámci slovesných vazeb

autoři zohledňují soudobý stav češtiny a uznávají, že genitiv záporový je na ústupu: *V nové době druhý pád záporový v češtině mizí.*

Žofková–Tožička: Opět jsou nejdůležitějším kritériem pro vymezení větného členu otázky, ačkoli se setkáme i s náznakem syntaktické dvojice: přísudek – předmět. *Předmět je bližší určení slovesa na pádové otázky koho? čeho?, komu? čemu?, koho? co?, o kom? o čem?, s kým? čím?.* Otázky jsou tak v podstatě jediným kritériem, kterým předmět odlišují od příslovečného určení. V rámci výkladu o předmětu je podáno i poučení o slovesných vazbách, nejsou vymezena slovesa předmětná, ale je zde podán přehled vazeb predikátu s objektem. Správné vazby jsou předkládány i ve cvičeních: např. *Tvoř věty, v kterých se předmět pojí se slovesy: učiti se, podobati, škoditi (komu? čemu?).*

Mrázek: Vymezení větného členu je přesné: *předmět bývá obyčejně u sloves, někdy též u přídavných jmen. Předmět při slovese je výraz, jímž se význam slovesa doplňuje věcně. Vyjadřuje věc (nebo osobu), které se děj týká nebo by se mohl týkati. Tážeme se na něj otázkami: Koho, co? koho, čeho? komu, čemu? kým, čím?. Bývá v pádě 2., 3., 4., 7. a to i v pádech předložkových.* Definice větného členu je v podstatě vyčerpávající, navíc je výklad doplněn i o informace o *slovesech předmětných*, u nichž *děj vychází od podmětu a přechází na předmět (nositi)*, a o *slovesech podmětných*, jejichž *děj se týká jenom podmětu a nepřechází na předmět (seděti)*. Objevuje se i poučení, že předmět může být i u *přídavných jmen dějového významu (syt hudby)*. To vše se žáci dozvědí až v rámci rozšiřujícího učiva. V základním učivu je pouze: *předmět věcně doplňuje sloveso.*

Vítek–Sirotek: Na základě pozorování a indukce je představena poučka: *Slovům, kterými jsou zasažené předměty (věci) označeny, říkáme ve větě předmět. Na předmět se tážeme otázkami pádovými. Předmět může býti ve 2., 3., 4., 6. a 7. pádě. Nejčastěji je ve 4. pádě.* První část definice je v tomto případě neúplná. Objevujeme zde sice náznak syntaktického vztahu: „*zasažené předměty*“, již ale chybí, že jde o „*zasaženost*“ dějem. Naopak opět nechybí otázky. Ve II. díle učebnice je definice předmětu z lingvistického hlediska přesná: *Předmět vyjadřuje, na koho nebo nač slovesný děj přechází, koho nebo co zasahuje, ke komu nebo k čemu jej vztahujeme*, definice odpovídá definici Gebauerově. Není opomenuto ani slovnědruhové hledisko: *Holým předmětem bývají slova sklonná i výrazy nesklonné. Nejčastěji jím bývá podstatné jméno.* Důraz je také kladen na vazby slovesa s předmětem.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Předmět je označen jako vedlejší člen vět, již bylo výše uvedeno, že vymezením: *předmět rozvíjí sloveso (základ věty)*, si autoři uvědomovali jeho odlišné postavení od přívlastku a příslovečného určení. S „valenčním pojetím“ však nekoresponduje poznámka, že *předmět není ve větě nutný*. Takové chápání objektu jako vedlejšího větného členu však odpovídalo soudobým lingvistickým teoriím. Ve vymezení samozřejmě nechybí otázky: *pádovými otázkami (kromě 1. a 5. pádu) se tážeme na předmět* a přehled vazeb predikátu s objektem. Ve II. díle se učivo rozšířilo o nové termíny: *slovesa předmětná – mají při sobě předmět; slovesa podmětná – u těchto sloves není nikdy předmět; slovesa neosobná – u těchto sloves není ani podmět, nemůžeme u nich poznati osobu*. Termín *předměty stejnorodé* odpovídá současnému termínu předmět několikanásobný. Ve II. díle je opět uveden přehled slovesných vazeb – termín *vazba* (tj. *spojení slovesa s předmětem*) je užit i v učebnici.

Shrnutí: Definice předmětu vychází u všech autorů z větného vztahu přísudek – předmět. Nezbytnou součástí definice jsou však především otázky, jimiž se tážeme na předmět. Otázky neopomíjí nikdo z autorů. Nutnou součástí výkladu je také výčet slovesných vazeb s předmětem v různých pádech, u řady autorů je explicitně užit termín *vazba*, a to právě pouze ve smyslu reky. Zde sledujeme jistý posun v chápání archaičnosti některých slovesných vazeb. Zatímco někteří autoři (např. Müller) trvají na dodržování předmětu v genitivu u sloves záporných (např. *nejíme nezralého ovoce*), jiní (Hötzl–Hraba–Ottová) již genitiv záporový vidí na ústupu. Podobně byl genitiv záporový hodnocen i v časopise Naše řeč: „*Záporový genitiv tedy ustupuje akusativu, ale tento proces není v jazyce spisovném dosud skončen a jeho výsledky nejsou ve všech případech stejně usazeny, takže se na př. výrazy »nemám knih« i »nemám knihy« vyskytují v spisovném jazyce vedle sebe.*“ (F.N. 1928, online).

12.3.4 Přívlastek

Müller: V definování větného členu Müller naznačuje syntaktické vztahy, ale v definici jsou opět důležité především otázky: *Přívlastek je shodný výraz, jímž se určuje význam podstatného jména podrobněji. Po přívlastku se tážeme otázkou, sestrojenou z určeného jména podstatného a tázacího zájmena jaký? který? čím?.* Již v I. díle se rozlišuje *přívlastek souřadný* (ve vydáních po roce 1932 již *přívlastek shodný*) a *přívlastek podřadný* (po roce 1932 již *přívlastek neshodný*). Ve II. díle bylo učivo rozšířeno o poznatky o přívlastku několikanásobném, pro nějž je užit v prvních vydáních termínu *přívlastky stejnorodé*,

v pozdějších vydáních se užívá termín *přívlastky stejného pádu*. Dále je definován přívlastek postupně rozvíjející, který je označen jako *dvojí přívlastek*. Přístavek je ve shodě s lingvistickou teorií chápán jako druh přívlastku: *přístavek je přívlastek vyjádřený podstatným jménem, které má zpravidla také přívlastek*.

Hötzl–Hraba–Ottová: Vymezení přívlastku se neodlišuje od pojetí jiných autorů: *Význam podstatného nebo zpodstatnělého jména určujeme zevrubně přívlastkem. Po přívlastku se tážeme otázkami: jaký? který, či? (čeho?) kolik? kolikátý? kolikery? Otázky tedy tvoří nedílnou součást definice. Je rozlišen přívlastek shodný (lze-li přívlastek s určeným podstatným jménem skoňovati) a neshodný. Ve III. díle je definice upřesněna o slovnědruhové kritérium: Přívlastek se pronáší všemi druhy slov, zvláště však jménem přídavným.*

Žofková–Tožička: Základním znakem charakteristiky jsou zde otázky, jimiž se ptáme na přívlastek, ačkoli zde sledujeme i náznaky sémantického kritéria: *bližší určení podst. jména na otázky jaký, který, či, kolik, kolikátý, kolikery. Stojí ve větě při podstatném jméně. Shodný přívlastek – shoduje se s podstatným jménem v pádě, rodě i v čísle. Neshodný přívlastek se neshoduje s určeným jménem v pádě, v rodě a v čísle. Přístavek je jako shodný přívlastek definován ve II. díle učebnice. Zde není opomenuto slovnědruhové kritérium: Je vyjádřen podstatným jménem a stojí za podstatným jménem, k němuž je volně připojen. Oddělujeme jej čárkou.*

Mrázek: Jeho definice je z lingvistického hlediska přesná, neopomíjí ani kritérium sémantické: *přívlastkem vyjadřujeme znak nebo vlastnost jména podstatného*, ani vztah k dominantnímu členu *přívlastek určuje podstatné jméno*, ani primární formu vyjádření *přívlastek bývá vyjádřen a) jménem přídavným, b) jménem podstatným, c) neurčitým způsobem a příslovcem*, a to přesto, že za jeden z hlavních znaků jsou uvedeny otázky *přívlastek určuje podstatné jméno na otázky jaký? který? či?* Je vymezen *přívlastek shodný (též souřadný) a přívlastek neshodný (nesouřadný)*. Za druh přívlastku považuje shodně s Gebauerem i *přístavek*. Mluví i o volném přívlastku: *vyjadřuje vlastnost, která se v mysli vybavila teprve dodatečně*. Přístavek a volný přívlastek jsou pouze v rámci rozšiřujícího učiva.

Vítek–Sirotek: Ačkoli v definici najdeme charakteristiku sémantické funkce atributu, výslovný důraz je opět kladen hlavně na otázky: *Přívlastek přesněji určuje podstatné jméno na otázky: ... (žáci mají doplnit)*. Teprve ve II. díle se rozeznává přívlastek *souřadný*

(shodný) – je téhož pádu jako příslušné podstatné jméno a dá se s ním skloňovati a přívlastek podřadný (neshodný) – je nesklonný a bývá vyjádřen pravidelně pádem prostým nebo pádem předložkovým. Autoři ještě v roce 1935 užívali Gebauerovu terminologii, ač ve většině ostatních učebnic se již běžně užívalo terminologie přívlastek shodný a neshodný. V definici je vzata v potaz také stylisticko-estetická vlastnost přívlastku: *Přívlastkem nejen blíže určujeme význam podstatného jména, ale také jím zkrášlujeme větu.* Učivo o přístavku je zařazeno hned za učivo o přívlastku, ale z výkladu je jasné, že autoři pokládali přístavek za druh přívlastku: *Základem přístavku jest podstatné jméno, které jest souřadným přívlastkem. Přístavek oddělujeme čárkami.*

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Přívlastek je vymezen na základě pozorování ilustrativních vět. Ačkoli otázky tvoří nedílnou součást definice: *tážeme se na něj otázkami jaký, který, čím?*, první část definice tvoří sémantické hledisko: *přívlastek je vedlejší člen věty, který blíže určuje podstatné jméno*, v druhé části definice jsou opět vymezeny otázky: *jaký, který, čím?* Ve II. díle se rozlišuje *přívlastek shodný* a *přívlastek neshodný* a je uveden i výčet slovních druhů, kterými může být atribut vyjádřen. Za druh přívlastku shodného stejně jako další autoři považují také přístavek: *Přístavek je shodný přívlastek následný, vyjádřený podstatným jménem, které má u sebe také přívlastky – buď shodné, nebo neshodné.*

Shrnutí: Otázky jsou u všech autorů naprosto dominantní metodou, která sloužila žákům k poznání přívlastku. Většinou je ale též vyjádřen syntaktický vztah přívlastku k podstatnému jménu. Ve všech učebnicích se také rozeznával přívlastek shodný a přívlastek neshodný (zřídka se ještě užívala starší terminologie). Přístavek byl ve všech učebnicích považován za druh přívlastku, i toto přesně odpovídalo Gebauerově pojetí.

12.3.5 Doplněk

Müller: Větný člen doplněk vymezuje Müller poprvé v I. díle učebnice ve vydání po roce 1932, dříve se v učebnicích nevyskytuje. Doplněk je vymezen jako samostatný větný člen, ve shodě s Gebauerovou teorií. V případě Müllerovy definice chybí vymezení dvojího vztahu (k přísudku a zároveň k podmětu nebo předmětu věty). Jako doplněk je zde chápána, ve shodě s Gebauerem, i jmenná část přísudku verbonominálního: *Ve větách, které mají v přísudku některý tvar slovesa býti, bývá význam tohoto slovesa doplněn členem, který se nazývá doplněk. Podobně jako sloveso býti mívají doplněk i slovesa*

významem podobná: *cítiti se, nazývati se, pokládati se, naroditi se, učiti se...*
Slovnědruhové kritérium zde je zcela opominuto.

Hötzl–Hraba–Ottová: Autoři explicitně označují doplněk jako *atribut verbální*, shodují se tedy s pojetím Ertlovým, který též považoval doplněk za druh přívlastku. Doplněk je zde tedy chápán nejen jako jmenná část přísudku verbonominálního (př. *Náš soused je dobrý hospodář.*) – *Doplněk, vztahující se k podmětu, pronáší se zpravidla podstatným a přídavným jménem v prvním pádě. Znamená-li však stav přechodný, proměnný, vyjadřuje se podstatným jménem v pádě sedmém, ale také jako doplněk v dnešním slova smyslu – Doplněk doplňuje děj slovesný a spolu se táhne k podmětu nebo k předmětu věty. Tážeme se naň otázkami co? čím? zač? jaký? jakým? připojenými k slovesu a k podmětu neb k předmětu věty.*

Žofková–Tožička: Autoři vymezují doplněk podobně jako Hötzl–Hraba–Ottová. Jednak za doplněk považují jmennou část přísudku verbonominálního: *nejčastěji bývá doplněk při slovese býti v přítomném, minulém a budoucím jeho čase, jednak je doplněk chápán v dnešním slova smyslu: doplňuje sloveso a zároveň určuje blíže podstatné jméno.*

Mrázek: Doplněk definuje z hlediska vztahu k dominující jednotce: *doplněk určuje (rozvíjí – doplňuje) sloveso a spolu se táhne k podstatnému jménu. V rozšiřujícím učivu rozlišuje doplněk shodný a neshodný a také doplněk doplňovací (význam slovesa se doplněkem doplňuje) a doplněk určovací (význam slovesa se doplněkem zevně určuje).* Ačkoli byly tyto termíny chápány jako doplňující učivo, byly představeny již v I. díle učebnice. Pro chápání 11letých žáků byly jistě obtížné.

Vítek–Sirotek: Z vymezení vyplývá, že za doplněk považují také jmennou část přísudku verbonominálního (*Chlapec je zdrav. Chlapec je pilný. Chlapec je sirotek.*). Neopomíjejí samozřejmě otázky: *Tážeme se na něj obyčejně otázkami jaký (jak?) či? (čím?) kdo? a slovesem.* Z následujících cvičení je však patrné, že doplněkem je zde míněno i tzv. přísudkové doplnění: *Masaryk byl zvolen... Cítím se...* Blíže je specifikován ve II. díle učebnice: *Doplněk omezuje a blíže určuje přísudkové sloveso a zároveň se vztahuje k podstatnému jménu (které bývá nejčastěji podmětem, řidčeji předmětem).* Taková definice odpovídá i současnému školskému pojetí doplňku.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Autoři stejně jako ostatní autoři sledovaných učebnic chápou doplněk jako nominální část přísudku verbonominálního: *sloveso býti nestačí samo jasně vyjádřiti myšlenku, proto potřebuje doplňku.* Upozorňují však, že doplněk vyžadují i

jiná slovesa (*cítí se sláb, byl zvolen starostou*). Opět je tedy za doplněk považován i tzv. přísudkové doplnění. Na závěr výklad doplňují poučením, že *doplněk doplňuje význam slovesa a vztahuje se k podstatnému jménu: k podmětu nebo k předmětu. Tím se liší od přívlastku*. Doplněk dále klasifikují: *doplněk holý (jeden doplněk), rozvitý (obyčejně přívlastkem) a rozšířený (několik doplňků)*.

Shrnutí: Doplněk je ve většině učebnic chápán jako samostatný větný člen, nikoli jako druh přívlastku, tak jak jej vymezuje V. Ertl. Pojetí doplňku tedy jednoznačně odpovídá teorii Jana Gebauera. Ačkoli bylo tedy vymezení ve vědeckých mluvnicích problematické, autoři učebnic pro měšťanské školy se více méně v definicích shodovali, za doplněk byla považována jmenná část přísudku verbonominálního, ale i větný člen vztahující se ke slovesu a zároveň k podmětu nebo předmětu věty.

12.3.6 Přísllovečné určení

Müller: Užívá pouze termínu určování děje, a to ve starších i novějších vydáních. Explicitní definice větného členu úplně chybí, autor se spokojuje pouze s konstatováním: *U sloves určujeme místo děje (kde?), čas děje (kdy?), způsob děje (jak?), příčinu děje (proč?)* a vymezením větného členu pomocí otázek: *Na určení tážeme se otázkou, kterou se v životě doptáváme po místě, času, způsobu, příčině a příslušným slovesem*. Ve III. díle jsou jednotlivé druhy klasifikovány podrobněji, v rámci *určení příčiny* se dále rozeznává: *důvod děje, účel děje, podmínka děje a přípustka děje*.

Hötzl–Hraba–Ottová: Tito autoři rozlišují *přísllovečné určení místa, přísllovečné určení času, přísllovečné určení způsobu a přísllovečné určení příčiny*. Vymezení větného členu se děje pouze pomocí otázek, žáci se ani nedozvědí, že přísllovečné určení může rozvíjet sloveso, přídavné jméno nebo příslovce. V rámci přísllovečného určení způsobu dále rozeznávají: *způsob (jak? kterak?), společnost (s kým? s čím?) vztah (vzhledem k čemu?) míry (kolik? kolikrát?)* – zarážející je druhý zmiňovaný druh přísllovečného určení způsobu („společnost“), jednak se s ním setkáváme pouze v této učebnici a nemá oporu ve vědecké mluvnicí, jednak je spojen s otázkami 7. pádu, které podle předcházejícího vymezení předmětu jsou spojeny právě s atributem. V rámci přísllovečného určení příčiny se dále rozeznává: *důvod a účel (proč? k čemu?), látku (z čeho? čím?), původce a původ (od koho? od čeho? kým?), nástroj (čím?)*.

Žofková–Tožička: definice větného členu chybí. Žáci rozpoznávají přísllovečné určení pouze na základě otázek: *Nač se tážeme slovy kde, odkud, kudy, kam? Jak se jmenuje*

určení, které odpovídá na tyto otázky? Přehled jednotlivých druhů příslovečného určení se objevuje až v závěrečném shrnutí o větě jednoduché, kde je rozlišeno, jako u jiných autorů, *příslovečné určení místa, času, způsobu, příčiny*. S druhy příslovečného určení se žáci setkají přímo ve cvičeních, v nichž žáci mají již jednotlivé druhy rozeznávat: *Vyhledejte příslovečné určení místa v těchto větách.*

Mrázek: *Příslovečné určení při slovese určuje slovesný děj vzhledem k místu, času, způsobu a příčině. Máme příslovečné určení místa, času, způsobu a příčině. Ve vymezení jednotlivých druhů příslovečného určení je Mrázek podrobný. V rámci přísl. určení způsobu rozeznává: přísl. určení způsobu v užším slova smyslu, přísl. určení vztahu (zřetele), přísl. určení míry, přísl. určení prostředku. V rámci přísl. určení příčiny rozeznává: důvod, účel, podmínku, přípustku, určení původce a látky. Neopomíjí hledisko slovně druhové: přísl. určení se vyjadřuje příslovci, předložkovými pády anebo prostými pády. Též upozorňuje, že příslovečné určení označuje jen zevní vztahy (okolnosti). Může být při každém slovese. Základní člen se příslovečným určením zevně určuje.*

Vítek–Sirotek: V rámci příslovečného určení rozeznávají tyto druhy: *příslovečné určení místa, příslovečné určení času, příslovečné určení způsobu a příslovečné určení způsobu*. U příslovečného určení se v I. díle neřeší vztah k dominujícímu větnému členu, je naznačen pouze na ilustrativních větách (*Tatínek pracuje v továrně. Tatínek pracuje na zahradě....*). Autoři na nich vyvozují, že slova (výrazy) *v továrně, na zahradě (...)* určují místo děje. Neopomíjejí otázky: *na příslovečné určení místa se tážeme otázkami kde? kam? odkud? kudy?*. Následující výklad dalších druhů příslovečného určení je veden stejným způsobem, u příslovečného určení příčiny se při charakteristice objevují již pouze otázky (*Tatínek nespál. – proč? Maminka se rozplakala. – proč?*). Jako u ostatních větných členů i u vymezení příslovečného určení jsou autoři lingvisticky přesnější až ve II. díle učebnice. Popisují již vztah příslovečného určení k predikátu: *Příslovečné určení je výraz, jímž se omezuje a blíže určuje děj slovesa vzhledem k místu, k času, k způsobu, k příčinnosti*. Otázky se již neopakují, předpokládá se, že je žáci již znají: *Jak se tážeme?*

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Pro větný člen adverbialní určení užívají pouze termínu *určení*. Rozeznávají *určení místa, času, způsobu a příčiny*. Určení definují jako *větný člen, který blíže určuje děj slovesný*. K vymezení jednotlivých druhů užívají pouze otázky.

Shrnutí: Příslovečné určení bylo autory učebnic zřejmě považováno za jednoznačné, a to především proto, že doporučované otázky jsou blízké běžné komunikaci, a tudíž pro žáky snadno přijatelné. Otázky tak byly dominantní pro rozpoznávání jednotlivých druhů příslovečného určení. V definicích byly více méně opomenuty sémantické rysy, vztah k dominující jednotce však vynechán nebyl. Za hlavní druhy příslovečného určení byly shodně vymezeny příslovečné určení místa, času, způsobu a příčiny. Jen někteří autoři (Hötzl–Hraba–Ottová, Mrázek) byli v klasifikaci podrobnější.

12.3.7 Shoda predikátu se subjektem

Müller: Pravopisná pravidla předkládá již v I. díle učebnice, v novějších vydáních pak již pod explicitním názvem: „shoda podmětu s přísudkem“. Přestože pravidelně užívá toto označení, v poučení upozorňuje, že *přísudek se shoduje s podmětem*.

Hötzl–Hraba–Ottová: Vztahu predikace nevěnují v rámci syntaktického učiva pozornost.

Žofková–Tožička: Vztahu predikace nevěnují v rámci syntaktického učiva pozornost.

Mrázek: Problematice nevěnuje samostatnou kapitolu, syntaktický pravopis je vyložen v souvislosti s podmětem a přísudkem. Označení predikačního vztahu neuvádá.

Vítek–Sirotek: Užívají gramaticky správné označení kongruenčního vztahu mezi predikátem a subjektem: *shoda přísudku s podmětem*. Zdůrazňují shodu v rodu: *Přísudek musí býti téhož rodu jako podmět*. Ve II. díle definici rozšiřují i o shodu přísudku s několikanásobným podmětem: *Když je ve větě několik podmětů různého rodu, řídí se přísudkové sloveso tím rodem, který má přednost. (Rod mužský má přednost před ženským a středním, rod ženský před středním.)*. *Několik podmětů v téže jednoduché větě oddělujeme čárkou, nejsou-li spojeny spojkou a, i, nebo*.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: V rámci pravopisného učiva se ve III. díle setkáváme se syntaktickou vazbou *shoda přívlastku a doplňku s podstatným jménem*. Vztah predikace není explicitně řešen, přesto ho zde můžeme identifikovat, neboť doplněk zde odpovídá jmenné části predikátu verbonominálního: *Shodný přívlastek a shodný doplněk se shoduje s podstatným jménem v rodě, v čísle a v pádě: Naše maminky byly zdrávy. Vztahuje-li se doplněk k několika podstatným jménům různého rodu, bývá v čísle množném a rodu přednějšího (1. mužský, 2. ženský, 3. střední): Ve škole jsme byli veselí*. Kongruenční vztah mezi subjektem a predikátem je tedy vymezen v podstatě správně, ačkoli v intencích soudobého pojetí predikátu verbonominálního.

Shrnutí: Někteří autoři syntaktický pravopis související se vztahem predikace v rámci syntaktického učiva neřešili a věnovali se mu právě ve výkladu pravopisu (Žofková–Tožička). Ukazuje se, že označení „shoda podmětu s přísudkem“ je v české školské praxi zakořeněným jevem již více než sto let.

12.4 Souvětí

Müller: Souvětí vymezuje hned na začátku syntaktických výkladů v I. díle učebnice v souvislosti s definováním věty jednoduché. Větu jednoduchou sice z hlediska psychologického nedefinuje, ale v definici souvětí již tento aspekt pozorujeme: *Věty složené neboli souvětí vznikají spojením aspoň dvou jednoduchých vět v jednotu myšlenkovou.* Ve II. díle se pracuje v podstatě pouze s dvouvěťnými souvětími. Až ve III. díle se žáci setkají s vícevěťnými souvětími.

Hötzl–Hraba–Ottová: Poučení je velmi strohé: *Věta složená (souvětí) ze dvou vět je souvětí.* Je zde zdůrazněno pouze spojení dvou vět, spojení více než dvou větných konstrukcí není bráno v úvahu.

Žofková–Tožička: Souvětí je určeno již v I. díle učebnice, na základě psychologického hlediska: *Jsou-li spojeny v jeden celek dvě nebo několik myšlenek, které k sobě patří.* Taková definice byla v současné školské praxi již zcela opuštěna, naopak jsou zdůrazňovány syntaktické vztahy mezi větami.

Mrázek: Souvětí chápe jako *spojení dvou nebo více vět ve vyšší celek myšlenkový, v jednotu souvětí.* Již v I. díle stručně vymezuje *souvětí souřadné a podřadné,* podrobněji se jim věnuje ve II. díle.

Vítek–Sirotek: Souvětí je definováno z kvantitativního hlediska: *Složená věta (souvětí) musí mít nejméně dvě věty. Zdůrazněno je Pamatujme si: Z kolika vět je složeno souvětí (věta složená), poznáme pravidelně podle počtu holých přísudků. Nerozhoduje pravidelně počet slov. Hledejte přísudky!* Tato charakteristika v podstatě odpovídá vymezení souvětí, jak jej známe ze současných učebnic českého jazyka pro základní školy. Zdůrazňuje především důležitost predikátu. Je jednoznačná a chápání jedenáctiletých žáků přiměřená. Ve II. díle je definice dále specifikována, je zdůrazněn i sémantický vztah mezi větami v souvětí: *Když mluvíme, neříkáme jen jednoduché věty. Spojujeme často věty jednoduché v souvětí. Ovšem nemůžeme spojit v souvětí kterékoli dvě jednoduché věty. Můžeme spojit jen takové věty, které se k sobě hodí myšlenkovým obsahem.*

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Rozlišení věty jednoduché a souvětí se zde děje na základě kvantitativního hlediska: *Věta jednoduchá je jen jedna – má jen jeden přísudek (základ), jedno určité sloveso. Souvětí je několik vět spojených v myšlenkový celek. Má několik přísudků (základů), několik určitých sloves.*

Shrnutí: Souvětí (v některých učebnicích je užito i termínu *věta složená*) bylo obvykle chápáno jako spojení dvou nebo více vět. Vždy byl zdůrazňován jeden „myšlenkový celek“, to vychází z Gebauerova upozornění, že „*věty se v souvětí spojují smyslem*“ (GEBAUER, 1904, s. 199). Zdůrazněme, že žáci se ještě ve II. ročníku měšťanské školy (odpovídá dnešnímu sedmému ročníku základní školy) setkávali více méně pouze s dvoučlennými souvětími. Teprve v nejvyšším povinném ročníku byla v učebnici řešena souvětí vícevětá.

12.4.1 Věta hlavní a věta vedlejší

Müller: Termíny *věta hlavní* a *věta vedlejší* užívá poprvé ve II. díle učebnice. Zároveň jsou k nim zavedeny jako synonymní i termíny *věta řídicí* a *věta podřízená*. V tomto případě je však užívání termínu jako synonyma zavádějící, vzhledem k tomu, že i vedlejší věta ve vícevětém souvětí může být větou řídicí. Definice je založena na kritériu větněčlenském: *Věty v souvětích, jež mají některý člen větný (členy větné) zastoupen jinou větou (větami), jsou vzhledem k těmto větám větami řídicími (hlavními). Věty v souvětích, jež zastupují některý člen jiné věty, jsou vzhledem k těmto větám větami podřízenými (vedlejšími).* Kritérium samostatnosti, běžně užívané v jiných učebnicích, je opomenuto. Definice je založena na syntaktických vztazích, a je proto lingvisticky opodstatněná.

Hötzl–Hraba–Ottová: Věta hlavní není explicitně vymezena. Pouze je stručně naznačeno kritérium samostatnosti (viz souvětí souřadné). Vedlejší věta je naopak definována přesně: *Vedlejší věty zastupují některý člen věty hlavní a tážeme se na ně právě tak jako na příslušné členy věty jednoduché. Podle toho, který člen zastupují, jsou věty podmětčné, předmětčné, příslovečné, přívlastkové a doplňkové.*

Žofková–Tožička: Kritérium samostatnosti je rozhodujícím při definování věty hlavní a věty vedlejší. *Věty hlavní – mohou stát samy o sobě a dávají plný smysl. Věty vedlejší – nemohou stát samy o sobě, musejí se opírat o jinou větu.* Definice tohoto typu zůstaly zakořeněné ve školním jazykovém vzdělávání několik desetiletí. Zcela je opominuto hledisko větněčlenské, ačkoli při vymezení jednotlivých druhů vedlejších vět se s ním setkáváme.

Mrázek: Kritérium vymezení se u Mrázka shoduje s kritériem Gebauerovým. Věta hlavní je Mrázekem vymezena jako věta, která *vyjadřuje sama o sobě plný smysl*. Věta vedlejší pak vůči tomu negativně jako věta, která *nemá sama o sobě plného smyslu*. Zároveň je zohledněn a zdůrazněn příznak členský: *Věta vedlejší zastupuje některý člen věty jiné*. Termíny byly užity již v I. díle učebnice, ve II. díle jsou vymezeny druhy vedlejších vět.

Vítek–Sirotek: Větu hlavní vymezují tradičně jako věty, které *jsou samostatné*. Ani v rámci rozeznávání vět hlavních a vedlejších nejsou opomenuty otázky: *Věť, kterou se tážeme, říkáme věta hlavní. Věť, kterou odpovídáme, říkáme věta vedlejší*. Ve II. díle se žáci dále dozvěděli, že *hlavní věty si zachovávají i v souvětích svou samostatnost*.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: I tito autoři berou kritérium samostatnosti jako to hlavní při vymezení věty hlavní: *Věta, která může státi sama pro sebe, která je tak samostatná, že ji můžeme ze souvětí vyjmouti a umístiti úplně samostatně, protože povídá celou myšlenku, je věta hlavní*. Věta vedlejší je pak vymezena negativně: *Věta, která nemůže státi sama pro sebe, která není tak samostatná, abychom ji mohli z větného celku (ze souvětí) vyjmouti, protože nepovídá celou myšlenku*.

Shrnutí: Autoři učebnic definovali obvykle větu hlavní jako větu samostatnou, přičemž zdůrazňovali hledisko myšlenkové. Neřeší se tedy nezávislost, resp. závislost mluvnická. Větu hlavní jako větu „významově samostatnou“ definoval Jan Gebauer. Autoři se tedy opět opírají o jeho vymezení. Výjimku představuje v tomto ohledu definice J. Müllera, jenž zvolil kritérium větněčlenské, a tudíž v podstatě závislost mluvnickou neopomenul, ačkoli ji explicitně nepojmenoval.

12.4.2 Souvětí souřadné

Müller: Jestliže věta hlavní nebyla u Müllera vymezena z hlediska „samostatnosti“, pak pro definování souvětí souřadného je toto kritérium důležité: *Souvětí, složené z vět, z nichž by každá mohla býti také samostatná, jest souvětí souřadné*. V rámci kapitoly jsou uvedeny také druhy souvětí slučovacího podle myšlenkového poměru mezi větami hlavními: *slučovací, odporovací, příčinné a výsledné*. Jednotlivé poměry jsou charakterizovány.

Hötzl–Hraba–Ottová: Kritérium samostatnosti je zde rozhodující při charakteristice termínu souvětí souřadné. I zde je vymezení stručné: *Jsou-li obě věty samostatné, je souvětí souřadné*. Řešen je syntaktický vztah mezi větami podle poměru obsahu druhé věty

k obsahu věty první: *slučovací, odporovací, příčinné, výsledné*. Vztah není však podrobněji vymezen, je založen pouze na výčtu souřadících spojek.

Žofková–Tožička: Definice je velmi stručná: *Souvětí, v němž se spojují věty hlavní*. Ve II. díle *Pracovní učebnice* jsou řešeny vztahy mezi syntaktickými konstrukcemi, vše se děje na základě pozorování ilustrativních vět. Takto je vymezeno *souvětí slučovací – hlavní věty bývají spojeny tak, že obsah jedné se slučuje s obsahem druhé; souvětí odporovací – někdy spojujeme takové myšlenky, z nichž jedna druhé odporuje; souvětí důvodové – někdy spojujeme myšlenky tak, že jedna myšlenka vyjadřuje důvod druhé myšlenky a souvětí výsledné – některé věty v souřadném souvětí jsou spojeny tak, že jedna věta vyjadřuje výsledek věty druhé*. Při definování poměrů nechybí spojky, jejichž znalost je po žácích požadována (viz kontrolní otázky, např.: *Kterými spojkami bývají spojeny v souvětí slučovacím?*). Důraz na chápání věty jako myšlenky vyjádřené slovy se tedy projevuje i v chápání poměrů mezi větami hlavními.

Mrázek: Termín poprvé užívá již v I. díle. Definice se nijak neodlišuje od definic v ostatních učebnicích: *Souvětí, ve kterém se v jednotu souvětňou spojují věty hlavní, je souvětí souřadné*. Ve II. díle stručně vymezuje druhy souvětí (nemluví o poměru nebo vztahu): *slučovací, odporovací, příčinné a výsledné*. Klasifikace je tedy totožná s Gebauerovou. V rámci rozšiřujícího učiva je podle klasifikace Ertlovy upozorněno i na *souvětí vylučovací (někdy se obsahy obou vět vylučují)*, ale o stupňovacím souvětí znovu není ani zmínka.

Vítek–Sirotek: I v této učebnici, stejně jako u Žofkové–Tožičky, je definice v I. díle velmi stručná: *Souvětí, ve kterém jsou pouze věty hlavní*. Ve II. díle byla přidána informace: *Souvětí souřadná můžeme rozložit v jednoduché věty, z kterých vznikla. Rozlučujeme-li souvětí souřadná, vypouštíme spojky, jimiž byly hlavní věty spojeny*. Na základě řízeného pozorování jsou představeny poměry mezi větami v souřadném souvětí. *Souvětí odporovací – souvětí souřadné, v němž druhá věta omezuje, opravuje nebo popírá platnost věty první (spojky: ale, avšak, a přece, leč, než)*. *Souvětí slučovací – obsahy obou vět se sobě podobají, doplňují se (spojky: a, i, také, též)*. *Souvětí příčinné – druhá věta vyslovuje příčinu toho, o čem se mluví ve větě první (spojky: nebo, neboť, vždyť, totiž)*. *Souvětí výsledné – druhá věta vyslovuje výsledek toho, o čem se mluví ve větě první (spojky: proto, pročež, tedy, tudíž)*.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Souvětí souřadné je vymezeno poprvé ve II. díle učebnice, zatím však jde o stručnou informaci. *Souvětí, kde jsou samé věty hlavní. V souvětí souřadném jsou všechny věty stejně důležité – jsou si rovné. Nejdůležitější spojky souřadící jsou: a, ale, neboť, proto.* Ve III. díle se definují jednotlivé druhy souvětí souřadného: *Souvětí slučovací – v němž se obsah vět slučuje (srovnává, shoduje), je souvětí slučovací. Bývá spojeno zpravidla spojkou a. (Někdy spojkou i, také, též nebo dvojicemi spojek jednak–jednak, ani–ani apod.). Souvětí odporovací – v němž druhá věta odporuje první větě. Bývá spojeno zpravidla spojkou ale. Píšeme před ní čárku. Jiné odporovací spojky jsou: avšak (však), leč, než, nýbrž, a přece, přes to. Souvětí příčinné – v němž druhá věta vyjadřuje příčinu věty první. Bývá spojeno zpravidla spojkou neboť. Píšeme před ní čárku. Jiné příčinné spojky jsou vždyť a zajisté. Souvětí výsledné – v němž je druhá věta výsledkem děje první věty. Bývá spojeno zpravidla spojkou proto. Píšeme před ní čárku. Jiné výsledné spojky jsou pročež, tedy.* Definice souvětí jsou z lingvistického hlediska v pořádku. V rámci školské praxe se zde nezapomíná ani na spojky a především na upozornění o interpunkci.

Shrnutí: Druhy souvětí souřadného se v naprosté většině shodují s klasifikací Gebauerovou (pouze Žofková–Tožička užíli pro označení kausálního poměru termín *důvodový*). Ani v jedné učebnici pro měšťanské školy nebylo zmíněno souvětí stupňovací jako zvláštní druh souvětí souřadného. Ertlova klasifikace se tedy v tomto ohledu do textu učebnic neprosadila, pravděpodobně i z důvodu značné podrobnosti. V současné školské praxi se vedle Gebauerem zavedených druhů souvětí rozeznává právě souvětí stupňovací, které definoval V. Ertl, ale i souvětí vylučovací, pro něž užíval Ertl termínu *souvětí rozlučovací*. Tento termín se však ve školských učebnicích neujal (ŠMEJKALOVÁ, 2005, s. 37).

12.4.3 Souvětí podřadné

Müller: Poprvé termín zavádí ve II. díle učebnice, zde jsou uvedeny především spojovací výrazy. Druhy vět vedlejších jsou ve starších vydáních vymezeny až ve III. díle. Ve vydáních po roce 1932 se již rozlišují jednotlivé druhy vedlejších vět ve II. díle. Souvětí podřadné je vymezeno na základě vztahu k větě hlavní (viz výše), což potvrzuje i výzva k žákům: *Ptejte se jednou větou po druhé větě!* Konkrétní druh vedlejší věty je také nejprve vymezen z hlediska členské platnosti, např. *Věta, která zastupuje podmět své věty řídicí, nazývá se podmětná.* Teprve na druhém místě stojí otázky, jimiž se ptáme na

příslušnou vedlejší větu: *Ptáme se na ni týmiž otázkami jako na podmět*. Dále jsou uvedeny příklady dvouvětých souvětí: *Kdo ti pochlebuje, není tvým přítelem*. Müller takto přehledně definuje vedlejší větu *podmětnou, předmětnou, přívlastkovou, doplňkovou, místní, časovou, způsobovou a příčinnou*. Teprve ve III. díle se žáci setkali s vícevětým souvětím.

Hötzl–Hraba–Ottová: Definice je v tomto případě stručná, opět je zdůrazňován vztah pouze mezi dvěma větami. *Souvětí podřadné se skládá z věty hlavní (řídící) a věty vedlejší (podřízené)*. Věta vedlejší je ale vymezena na základě platnosti větného členu (viz výše), podrobněji se jednotlivým druhům vedlejších vět autoři nevěnují, stručně je pouze vyjmenovávají: *podmětné, předmětné, příslovečné, přívlastkové a doplňkové*.

Žofková–Tožička: V I. díle je uvedena pouze stručná definice, kterou je souvětí podřadné odlišeno od souvětí souřadného: *Souvětí, v němž se spojuje hlavní věta s vedlejší*. Souvětí podřadné je v II. díle učebnice vymezeno před souvětím souřadným. Druhy vět vedlejších jsou vymezeny až ve II. díle, výklad je veden induktivní metodou, zdůrazňovány jsou především otázky, kterými se tážeme na danou vedlejší větu. Většinou se nesetkáváme ani s explicitní definicí, žáci mají dospět k vymezení sami: *Jak se jmenuje věta, která vyjadřuje přívlastek své věty řídící (hlavní)?* Autoři vymezují následující druhy vedlejších vět: *podmětná, přívlastková, předmětná, doplňková, příslovečná místní, příslovečná časová, příslovečná způsobová a příslovečná příčinná*.

Mrázek: Souvětí definuje pomocí již dříve vymezených termínů věta hlavní a věta vedlejší: *souvětí podřadné jest souvětí, v němž se v jednotu souvětí spojují věty hlavní s vedlejšími*. Zdůraznil, že věty vedlejší se určují hlavně podle jejich členské platnosti (např. *předmětná věta jest ta vedlejší věta, která zastupuje předmět své věty řídící*), otázky tedy nejsou pro určování rozhodujícím parametrem, tím se Mrázkovy definice odlišují od většiny ostatních autorů. Ve II. díle učebnice rozeznává *věty podmětné, věty předmětné, věty přívlastkové, věty doplňkové a věty příslovečné*. V rámci posledně jmenovaných dále rozeznává *věty místní, časové, způsobové a příčinné*. V kapitole rozšiřujícího učiva je klasifikace ještě více zevrubná, dále vymezuje *věty přirovnávací, účinkové, omezovací, prostředkové* v rámci vět způsobových a *důvodové, účelové, podmínkové a přípustkové* v rámci vět příčinných. Jeho třídění je nejpodrobnější ze všech sledovaných klasifikací.

Vítek–Sirotek: Definice se ničím neodlišuje od definic v jiných učebnicích: *Souvětí, ve kterém jsou věty vedlejší, jest souvětí podřadné*. Autoři však upozorňují také na závislost

vedlejších vět na jiných větách, přičemž *vzájemná závislost je vyznačena již tím, že se můžeme jednou větou na druhou tázati*. Znak platnosti větného členu zde není zmíněn, přesto oceňujeme zdůraznění závislosti mezi větami. Ve II. díle došlo opět ke konkretizaci definice. Není opominuto hledisko historické, které odkazuje na Gebauerovu mluvnicí: *Souvětí podřadné se vyvinulo ze souvětí souřadného*. Žáci byli seznámeni i s principem závislosti syntaktických konstrukcí, neboť tentokrát je již upřesněn i vztah věty vedlejší k hlavní a hovoří se i o platnosti vedlejší věty: *Druhá věta v souvětí (Lidé si stěžují, protože nemají práci.) pozbyla samostatnosti a je závislá na 1. větě, je jí podřízena. Vyjadřuje její příslovečné určení. Toto příslovečné určení je vyjádřeno celou větou. Je to vedlejší věta příslovečná*. Nejsou opominuty ani otázky: *Věta, kterou se tážeme, je věta hlavní. Věta, kterou odpovídáme, je věta vedlejší*. Zdůrazněné *Pamatujme si shrnuje: Vedlejší věta může vyjadřovati: podmět, předmět, přívlastek, příslovečné určení, doplněk, své věty hlavní*. Druhy vedlejších vět jsou vymezeny shodně jako popisovaná vedlejší věta příslovečná: nejprve vymezení, poté otázky. Klasifikace vět (*věta podmětná, předmětná, přívlastková, příslovečná místní, příslovečná časová, příslovečná příčinná a příslovečná způsobová*) se shoduje s klasifikací v jiných učebnicích.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Souvětí je vymezeno poprvé ve II. díle učebnice. *Souvětí, kde jsou věty hlavní i vedlejší. V souvětí podřadném jsou věty hlavní důležitější než věty vedlejší. Věty vedlejší jsou podřízené. Nejčastější spojky podřadící jsou: že, když, aby, jestli, protože*. Ve III. díle se uvádějí druhy vedlejších vět: *podmětná, předmětná, přívlastková, místní, časová, způsobová, příčinná*. Jako jediní autoři nevymezili vedlejší větu doplňkovou. Každé z vedlejších vět je věnováno dostatek prostoru jednak k vymezení a definici, jednak k procvičení. V rámci definice se setkáváme s vymezením vedlejší věty jako zástupce větného členu věty hlavní, též s otázkami, kterými se na větu tážeme, ale i s užívanými spojovacími výrazy a příkladem konkrétní věty. Z lingvistického hlediska jsou tedy definice správné, jsou jednoznačné, a tedy akceptabilní i pro žáky. Např. *Vedlejší věta předmětná zastupuje předmět své věty hlavní. Tážeme se na ni jako na předmět pádovými otázkami a hlavní větou, např. O kom, o čem jsem se učili ve škole? Věta předmětná bývá často uváděna vztahnými zájmeny koho, čeho, komu, čemu, co, o kom, o čem, kým, čím, např. Komu se nelení, tomu...*

Shrnutí: Nejčastěji bylo v učebnicích vymezeno osm druhů vedlejších vět. Pouze v Mrázkové učebnici je klasifikace podrobnější, ale jen v rámci rozšiřujícího učiva. Jako

jediní autoři Bojanovská–Kohoutek–Sedláková nedefinovali poněkud problematickou vedlejší větu doplňkovou. Při definování vedlejších vět se obvykle užívalo kritérium členské platnosti, v řadě učebnic hrály důležitou roli opět otázky. Zdůrazněme, že ve výkladu ve všech učebnicích byla jasně dominantní pouze dvouvětá souvětí, s vícevětými souvětími se žáci setkávali zřídka, a pokud, pak v rámci výkladu tzv. *složeného souvětí* (viz níže).

12.4.4 Souvětí složené

Müller: Rozeznává jednak *souvětí podřadné s několika větami podřízenými u jedné větě řídicí* a jednak *souvětí složené*. Vymezení obou termínů však není zcela jednoznačné, mohli bychom je de facto považovat za synonyma. První termín je definován: *K jedné větě řídicí může náležet několik vět podřízených, jež tvoří s řídicí větou jediný celek. Tyto podřízené věty jsou buď v poměru souřadnosti (odpovídají na touž otázku), nebo v poměru podřadnosti (neodpovídají na touž otázku)*. Jako příklad je uvedena Gebauerova věta: *Přijde čas, že se zima zeptá, cos dělal v létě*. Druhý termín je definován spíše z hlediska kvalitativního: *Několik větných celků, navzájem spojených, tvoří souvětí složené. V souvětí složeném mohou být v poměru souřadnosti i takové celky větné, z nichž jeden neb oba jsou souvětím podřadným*. Definici zde ale neodpovídá příkladová věta: *Ve vesnici na návsi sešlo se několik hospodářů, kteří se vrátili z polní obchůzky a usadili se v chládku pod stromem*. Vymezení tedy považujeme za nepřehledné a matoucí.

Hötzl–Hraba–Ottová: Zde platí Gebauerova definice složeného souvětí – *složené souvětí se skládá z více než dvou vět*.

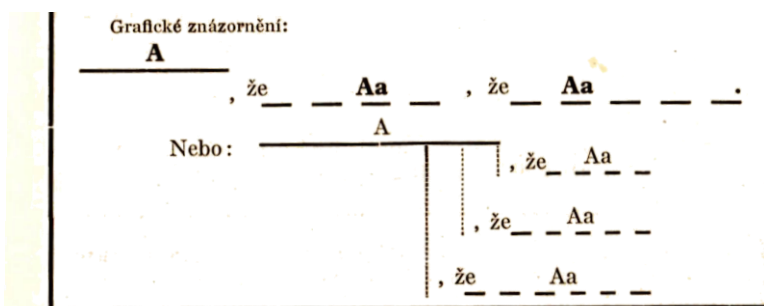
Žofková–Tožička: Definice je stejná jako u jiných autorů a též odpovídá Gebauerově mluvnicí: *Souvětí, které se skládá z více než dvou vět, je souvětí složené*. Ve IV. díle učebnice je navíc rozlišeno *souvětí souřadné složené* a *souvětí složené podřadné*. Oba termíny však nejsou explicitně vysvětleny, vysvětlení je omezeno pouze na konstatování: *v složeném souvětí podřadném mívá hlavní věta víc závislých vět než jednu*. Dále je problematika osvětlena na základě cvičení.

Mrázek: Termín jako jedniný z autorů v žádném z dílů učebnice neuzívá.

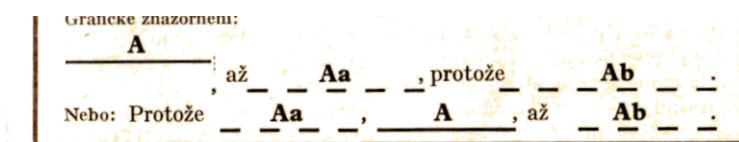
Vítek–Sirotek: Složené souvětí definují ve shodě s Gebauerovými mluvnicemi jako *souvětí, které je složeno z více než dvou vět*. Užit je i tradiční příklad: *Přijde čas, že se zima zeptá, cos dělal v létě*.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: Souvětí složené je i zde vymezeno jako *souvětí, které se skládá z více než ze dvou členů*. Stejně jako u Žofkové–Tožičky je rozlišeno i *složené souvětí souřadné* – skládá se ze samých hlavních vět, nebo z věty hlavní s podřadného souvětí (*Neplij v studánku, nevíš, kdy z ní zase pítí budeš.*), nebo z podřadných souvětí (*Sláb je ten, kdo ztratil v sebe víru, a malý ten, kdo zná jen malý cíl.*) – a *složené souvětí podřadné* – k jedné větě hlavní je připojeno několik vět vedlejších, někdy stejného druhu, někdy různého druhu, někdy *má vedlejší vět sobě podřízenou jinou, tato zase jinou, takže vzniká jakýsi myšlenkový řetěz*. K lepšímu porozumění slouží grafické znázornění jednotlivých typů souvětí – viz obrázek 1–4 (KOHOUTEK–KOMÁREK, 1937, s. 135–136). Žáci jsou ale vedeni k tomu, aby se vyjadřovali kratšími souvětími, aby jejich projev byl srozumitelný.

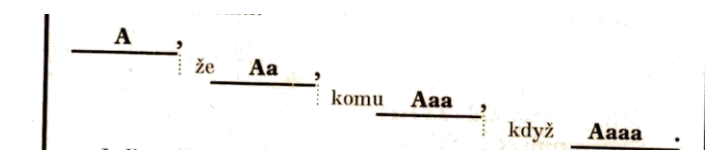
Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3



Shrnutí: Souvětí složené bylo ve shodě s Gebauerovou mluvnicí charakterizováno z kvantitativního hlediska jako souvětí o více než dvou větách. Takový typ souvětí byl považován za učivo obtížnější, proto byl zmíněn většinou až ve III. díle učebnic. Dnes se

s vícevětými souvětími žáci běžně setkávají již v 6. ročníku základní školy, nároky na dnešního žáka se tedy v porovnání se sledovaným obdobím zvýšily.

12.4.5 Obvětí

Müller: Termín užívá pouze ve III. díle vydání před rokem 1932. Definice termínu je zcela shodná s definicí Gebauerovou. Stejně jako Gebauer rozlišuje *předvětí* a *závětí*.

Hötzl–Hraba–Ottová: S termínem se žáci setkali až ve IV. díle učebnice. Jeho vymezení zcela odpovídá Gebauerově pojetí: *Obvětí (perioda) je souvětí mnohonásobně složené, uměle sestavené ve dvě části, předvětí a závětí. Předvětí a závětí bývají obvykle souměrná a oddělují se dvojtečkou.*

Žofková–Tožička: Termín není zaveden.

Mrázek: Termín je zaveden ve IV. díle učebnice, a to v rámci rozšiřujícího učiva. Definice se zcela shoduje s definicí Gebauerovou.

Vítek–Sirotek: Termín není zaveden.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková/Komárek: Autoři zařadili toto učivo až do IV. dílu své učebnice. Označili ho za učivo pro „hbitější žáky“, jde tedy o učivo rozšiřující. Vymezení se zcela shoduje s Gebauerovou definicí: *Periodou zpravidla rozumíme takové souvětí dvoučlenné, jehož oba členy (předvětí i závětí) bývají zase složené. Celek bývá rozdělen na dvě části dvojtečkou.*

Shrnutí: Humanistický termín *perioda* a k němu synonymní *obvětí* se objevil jen v některých učebnicích. Většinou byl považován za archaický. To, že ho někteří autoři i do učebnic pro měšťanské školy zařadili, opět potvrzuje velkou autoritu Gebauerových mluvnic.

12.4.6 Zvláštnosti v členění větném

Müller: Ve III. díle jsou ve stejné lekci jako *věty bezpodměté* vymezeny *věty kusé* proto, aby si žáci mezi nimi uvědomili rozdíl: *Od vět bezpodmětých je třeba rozeznávat věty kusé. V kusých větách bývá některý člen nevyjádřen; domyslíme si jej však z větné souvislosti.* Věta kusá tak odpovídá dnešnímu termínu *elipsa*. Jinými modifikacemi větné struktury se autor nezabývá.

Hötzl–Hraba–Ottová: Podrobněji se problematikou modifikace syntaktických struktur nezabývají. Uvádějí pouze příklady *věty stažené*, termín však nedefinují.

Žofková–Tožička: Problematika není řešena.

Mrázek: Problematika modifikace větných struktur je řešena ve IV. díle učebnice, kde je pozornost zaměřena především na větu *jednočlennou*. Její existenci vysvětluje *úsporností v dorozumívání*. Termínem *věta jednočlená* zde označuje takovou větu, v níž *uspoříme* člen rozvíjející, nebo hlavní. Takové vymezení neodpovídá ani Gebauerově, ani Ertlově pojetí. Potvrzují to i příklady, jichž Mrázek užívá, např. *Nedovedli se dohodnout. Těžký případ. Tři metry jemného sukna, poručila si Anna*. Mrázek slučuje dohromady několik syntaktických jevů – jednak elipsu, jednak větný ekvivalent. Ani jeden v učebnici uvedený příklad však neodpovídá tradičnímu chápání věty jednočlenné, jako věty se slovesem nevalenčným.

Vítek–Sirotek: Problematika modifikace syntaktických struktur není řešena.

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková/Komárek: V rámci učiva ve IV. díle *Praktické mluvnice* jsou vymezeny věty *kusé* (*Jsou to věty, zvláště v lidové mluvě, v nichž pro stručnost a pro úsporu bývá něco nevyjádřeno. Ze smyslu věty snadno si však domyslíme, co je nevyjádřeno. Nejasnost a nesrozumitelnost jest jenom zdánlivá.*), věty *jmenné* (*Je bez určitého slovesa, je neslovesná; nositelem děje je jméno, proto je to věta jmenná.*), věty *citoslovečné* (*Ve větách jsou nositelem děje citoslovce.*), věty *stažené* (*Je-li v souvětí souřadném stejný přísudek, užije se ho jen jednou. Souvětí se stáhne v jednoduchou větu, zvanou staženou.*), věty *zkrácené* (*Věta zkrácená přechodníkem přítomným nebo přechodníkem minulým.*). Výčet různých modifikací syntaktických konstrukcí je podrobný, i když z dnešního hlediska ne úplný. V rámci sledovaných učebních textů však představuje výjimku.

Shrnutí: Podrobněji se modifikacemi větných struktur zabývali pouze autoři Bojanovská–Kohoutek–Komárek ve IV. díle učebnice. Ostatní autoři, pokud vůbec problematiku zařadili, zmínili pouze tzv. *věty kusé*, tedy dle dnešní terminologie elipsu, a to většinou v konfrontaci s větami bezpodmětnými.

12.5 Grafické znázorňování

S grafickým znázorňováním stavby věty a souvětí se setkáváme pouze v některých učebnicích: v *Pracovní učebnici jazyka českého* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA), v *Praktické mluvnici* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ), v *Cvičebnici vyučovacího jazyka pro měšťanské školy* (VÍTEK–SIROTEK) a v *Nové cestě* (MRÁZEK).

dominované jednotky k jednotce dominující, jde zde tedy o strukturní analýzu vztahů (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 160). Stejně grafické značení je zachováno v celé učebnicové řadě.

Holý podmět navrhuji podtrhnout jednoduchou rovnou čarou: _____

graficky znázorňují i nevyjádřený podmět, označují dvěma svislými čarami před větou: | |

Pro holý přísudek zavádějí značení dvojitou rovnou čarou: _____

Předmět značí trojitou rovnou čarou: _____

Přívlastek podtrhávají jednoduchou vlnovkou:

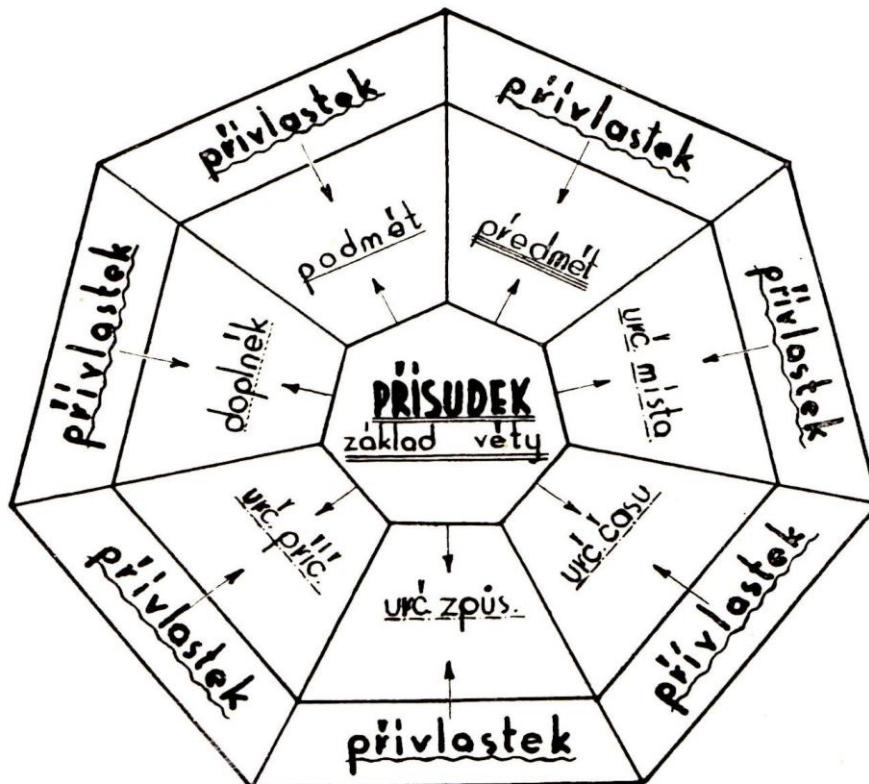
Príslovečné určení čerchovanou čarou: _._._._._ a počátečním písmenem jednotlivých druhů příslovečného určení: místa – m.; času – č.; způsobu – zp.; příčiny – př.

Doplňek tečkovanou čarou:

V rámci sledovaných učebnic je nejpozoruhodnější grafické znázornění větných členů pomocí tzv. diagramu – obrázek 4 (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 29; též II. díl, 1936, s. 38). Z diagramu zcela jednoznačně vyplývá, že autoři vycházejí z valence slovesa. Predikát považují za *základ věty* a označují ho za „*nejdůležitější člen větný*“. Šipky směřující od predikátu k ostatním větným členům také explicitně ukazují schopnost predikátu otevírat pozice pro další jednotky. Přívlastek stojí v diagramu teprve ve třetí řadě, čímž autoři zdůrazňují, že „*se nevztahuje ke slovesu*“, proto i v diagramu je znázorněn u těch větných členů, které rozvíjí. Již bylo řečeno, že v přístupu k větě a k predikátu, který autoři chápou jako centrum věty, je *Praktická mluvnice* v rámci ostatních sledovaných učebnicových řad zcela výjimečná. Jako jediná vychází od predikátu jako sémantického jádra věty: „*Základy vět nám pověděly, co se ve větě děje. Základ věty je nejdůležitější část věty.*“ (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 11). Na druhou stranu se ale ani tito autoři nevyhýbali otázkovací metodě, znalost otázek byla důsledně vyžadována i po žácích (v kontrolních otázkách např. „*Co je předmět? Jak se na něj tážeme?*“).

Obrázek 4

Diagram vzájemného vztahu větných členů.



Bojanovská–Kohoutek–Sedláková graficky označovali také věty v souvětí: větu hlavní rovnou čarou, větu vedlejší přerušovanou čarou. Grafické znázornění bylo vyžadováno i po žácích. Graf souřadných souvětí pak vypadal následovně:

1. _____ a _____.
2. _____, ale _____.
3. _____, neboť _____.
4. _____, proto _____.

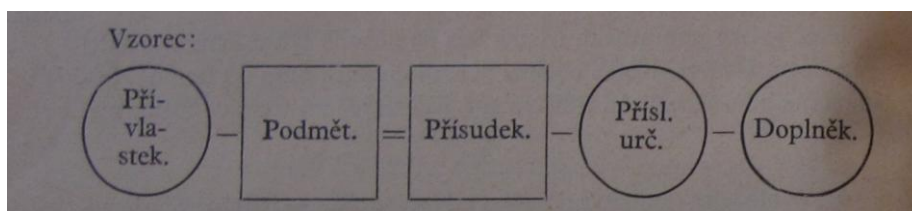
Graf podřadných souvětí, např. :

_____, aby _____ . Když _____,

Teprve ve III. díle se užívá značení hlavních vět velkými písmeny a vedlejších vět písmeny malými tak, jak jej použil J. Gebauer.

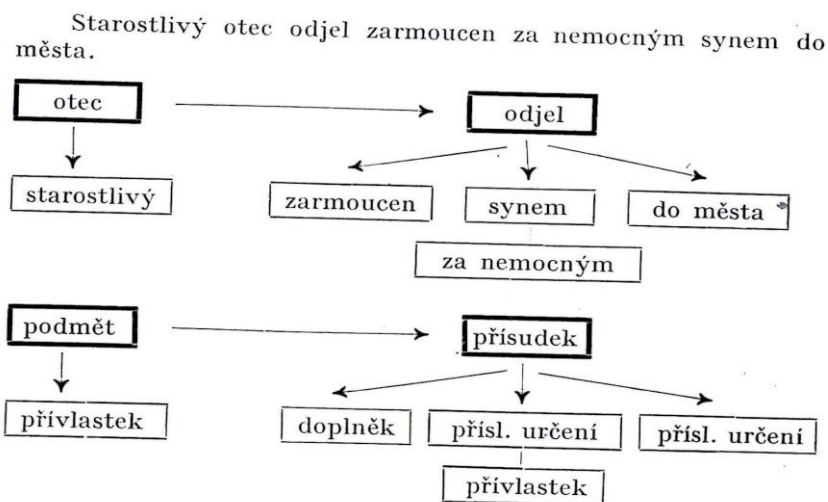
V učebnici **Vítkově–Sirotkově** se s grafickým značením větných členů setkáváme až ve II. díle učebnice (obrázek 5). Větné členy se graficky odlišují pomocí geometrických obrazců: kruh a čtverec. Základní větné členy (podmět a přísudek) jsou umístěny do čtverce, rozvíjející větné členy do kruhu. Mezi větnými členy jsou vyznačeny také vazby (dvojitá čára mezi podmětem a přísudkem a jednoduchá čára mezi ostatními členy). Po žácích není toto grafické znázorňování vyžadováno (VÍTEK–SIROTEK, II. díl, 1935, s. 112).

Obrázek 5



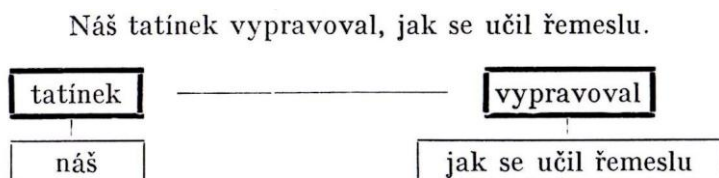
Grafické znázornění z dnešního pohledu velmi moderní představil ve III. díle *Nové cesty* **Josef Mrázek**, který se odvolával na jejich užití v ruských mluvnicích (MRÁZEK, 1936, s. 6). Každý větný člen označuje obdélníkem, hlavní větné členy pak zdůrazněným. Z grafického znázornění je patrné (obrázek 6), že vychází od syntaktických dvojic, zároveň šipkami naznačuje i vztah dominované jednotky k dominující. V rozporu s výkladem v učebnici je však označen vztah dominovaných jednotek a doplňku.

Obrázek 6



Podobným způsobem Mrázek graficky znázornil i souvětí (obrázek 7). Tento zápis považujeme však za poněkud problematický, protože slučuje dohromady větné členy a vedlejší věty (MRÁZEK, III. díl, 1936, s. 7).

Obrázek 7



Grafické znázorňování jednoduché věty ani souvětí však není po žácích požadováno, tato dovednost není vyžadována v žádném cvičení.

12.5.1 Postup při větném rozboru

Přesně vymezený postup při větném rozboru výslovně nabízejí autoři Hötzl–Hraba–Ottová, Žofková–Tožička a kolektiv Bojanovská–Kohoutek–Sedláková.

Hötzl–Hraba–Ottová (IV. díl): 1. Jaká je to věta? 2. Celou větu rozložíme na část podmětovou a přísudkovou. 3. Vyhledáme holý podmět a holý přísudek (holou větu). 4. Rozložíme větu na členské jednotky a pořadem určíme jejich platnost ve větě. 5. Ve výrazech rozvitých vytkneme vždy napřed základní člen a pak určíme jeho rozvíjející členy.

Žofková–Tožička (II. díl): 1. Nejprve určím holý přísudek, to jest určité sloveso, a graficky jej označím. 2. Zeptám se na podmět (u osob kdo?, u zvířat a věcí co?) a oddělím celý podmět od přísudku delší svislou čarou. 3. Určím holý podmět a označím jej. 4. Zeptám se po vedlejších členech věty a graficky je označím.

Rozbor souvětí (IV. díl): 1. Rozděl souvětí na jednotlivé věty! 2. Urči, které jsou hlavní a které vedlejší! 3. Která věta kterou řídí, která je které podřízená? 4. Urči, který člen věty vyjadřuje věta vedlejší! 5. Co je větný celek? Souvětí podřadné či souřadné? 6. Vypusť spojky a rozebírej jednotlivé věty!

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková: 1. Přečtu si větný celek a usoudím, je-li to věta jednoduchá či souvětí. U souvětí určím, je-li souřadné či podřadné (označím graficky). 2. Rozebírám větu po větě. Vyhledám nejdříve holý přísudek (= určité sloveso) a podtrhnu jej dvakrát rovně. 3. Táhnu se na podmět otázkami kdo? co? a oddělím svislými čarami celý (rozvitý) podmět od přísudku. 4. Určím holý podmět (= nejčastěji podstatné jméno) a

podtrhnu jej jedenkrát rovně. 5. Přečtu holou větu. 6. Najdu přívlastek u podmětu otázkami jaký? který? čím?, podtrhnu jej vlnitě a šipkou označím jeho vztah k podstatnému jménu. 7. Táži se na předmět pádovými otázkami (vyjma 1. a 5. p.) a holý předmět (= nejčastěji podstatné jméno nebo zájmeno) podtrhnu třikrát rovně a číslicí označím příslušný pád. 8. Určím a označím známým způsobem přívlastek u předmětu i jeho vztah (šipkou). 9. Táži se na určení. Holé určení podtrhnu čerchovaně a počátečními malým písmenem s tečkou označím druh určení. 10. Určím a označím známým způsobem přívlastek u určení i jeho vztah. 11. Táži se na doplněk a podtrhnu jej tečkovanou čarou. Doplněk bývá nejčastěji přísudku býti. 12. Určím přívlastek u doplňku.

Nejpodrobnější návod k rozboru věty, resp. souvětí nabízejí Bojanovská–Kohoutek–Sedláková. Stejně jako Žofková–Tožička vyžadovali po žácích grafické značení větných členů. Bojanovská–Kohoutek–Sedláková navíc již naznačovali syntaktický vztah mezi syntaktickými jednotkami („určím jeho vztah“), ačkoli se problematika syntaktických dvojic vůbec neřešila.¹²⁴

Ačkoli teoretické výklady začínali autoři od subjektu (kromě Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové), rozbor věty začínal vždy od uvědomění si predikátu, tedy verba finita jako organizační jednotky věty. Tento postup koresponduje jak se soudobými metodickými pokyny (viz. K. Novák), tak samozřejmě s postupem v současné školské praxi.

12.6 Dílčí závěr

Všichni autoři sledovaných učebních textů českého jazyka pro měšťanské školy do svých učebnic syntaktické učivo zařazovali. Obecně byl důraz kladen na proces analýzy věty a určování větných členů. Všichni autoři prezentovali syntax založenou na větněčlenských vztazích s východiskem od predikační dvojice (věta se často rozdělovala na část podmětovou a přísudkovou, poté se vyhledával a určoval *holý přísudek* a *holý podmět*) tak, jak ji zpracoval Jan Gebauer. Autoři v podstatě pracovali se skladebnými dvojicemi a syntaktickými vztahy mezi syntaktickými jednotkami. Termín skladebné dvojice nebyl v žádné učebnici užit, neboť nebyl ještě ani vědecky definován. Práce se skladebnými dvojicemi se projevovala právě v tázání se pomocí sestrojených otázek na daný větný člen. Ve všech sledovaných učebnicích byla tzv. otázkovací metoda použita jako základní k určování větných členů. Větné členy byly definovány především na

¹²⁴ Poprvé se objevuje ve *Cvičebnici jazyka českého* Havránka –Kopeckého –Starého –Ziskala.

základě otázek, objevovalo se však i kritérium slovnědruhové a vztah k dominující syntaktické jednotce. Tradičně se vymezovaly *větné členy základní* a *rozvíjející*, *větné členy holé* a *rozvité*. Müller a Mrázek navíc rozlišili větné členy i ze sémantického hlediska na ty, které „*doplňují význam*“ dominující syntaktické jednotky (předmět), a na ty, které její „*určují význam*“ (přívlastek, příslovečné určení). Takové rozlišení užíval právě Martin Hattala (HATTALA, 1857).

Obsahová analýza učebnic českého jazyka prokázala, že většina autorů si nebyla vědoma úskalí, které s sebou mechanické určování větných členů pomocí otázek přinášelo, a to především v tom, že si žák nemusel být vědom, co vlastně určuje. Důkladná znalost otázek byla po žácích přímo vyžadována. Nebezpečí zmechanizovaného rozboru věty pomocí otázek si uvědomili pouze autoři Bojanovská–Kohoutek–Sedláková, kteří na něj upozornili i žáka: *Určiti přívlastek neshodný bývá někdy nesnadné. I vy se mýlíváte a určujete často přívlastek neshodný jako předmět ve 2. p. Např. ve výraze „kus másla“ se nesprávně ptáte kus čeho? – a nesprávně odpovíte: kus másla – slovo „másla“ je předmět v 2. p. Zapomínáte, že předmět není nikdy u podstatného jména. Předmět je jen u slovesa. U podstatných jmen jsou jenom přívlastky* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, II. díl 1936, s. 18). Zdůraznili tedy tak především syntaktické vazby mezi jednotkou dominující a dominovanou. Ukazuje se, že otázkovací metoda byla ve školské tradici silně zafixována, neboť se objevuje jak v prvních vydáních Müllerových učebnic, tak ještě v učebnicích z konce 30. let 20. století. Každopádně ale sledujeme jistý vývoj: zatímco v prvních desetiletích 20. století převládala i na měšťanských školách agramatický přístup k jazykovému vyučování a otázky při poznávání jednotlivých větných členů jednoznačně dominovaly, pak ve 30. letech 20. století, kdy byl agramatismus opuštěn a převládlo vyučování postavené na mluvnici, uváděla se i jiná kritéria pro vymezení větného členu.

Věta byla chápána jako slovní vyjádření myšlenky. Na myšlenkové samostatnosti, resp. nesamostatnosti bylo vystavěno také vymezení věty hlavní a věty vedlejší. Souvětí bylo chápáno jako spojení dvou vět, pokud bylo více vztahů mezi větnými konstrukcemi, označovalo se takové spojení jako *souvětí složitě*. Běžně se užívalo termínu *věta holá*, opět ve shodě s Gebauerovou mluvnicí. Přístavek byl chápán jako specifický druh přívlastku, dnes hovoříme pouze o přístavkovém vztahu (HOŠNOVÁ, 2000/01, s. 26), příp. přístavkových konstrukcích (STYBLÍK–ČECHOVÁ–HAUSER–HOŠNOVÁ, 2004, s.

152). Doplněk byl obvykle chápán jako samostatný větný člen, tedy ve shodě s Gebauerem, nikoli Ertlem. Za doplněk byla považována jmenná část přísudku verbonominálního, tzv. přísudkové doplnění i doplněk v dnešním slova smyslu.

V rámci koordinačních vztahů mezi syntaktickými konstrukcemi se tradičně, opět ve shodě s Gebauerovou mluvnicí, vymezovaly vztahy *slučovací, odporovací, příčinné a výsledné*. Vztah stupňovací nevzali autoři učebnic pro měšťanské školy v úvahu. Stejně tak se nesetkáme s vymezením vedlejší věty přísudkové, protože Jan Gebauer je jako samostatný druh nevymezil, na rozdíl od Václava Ertla. Všimněme si proto, že ačkoli vedlejší věta přísudková je Ertlem vymezena, autoři učebnic pro měšťanské školy její existenci nevzali na vědomí. Mluvnice Jana Gebauera byla tedy nejdůležitějším závazným vzorem. V některých učebnicích se proto objevuje i poměrně archaický termín *obvěti (perioda)*, ačkoli učební osnovy pro měšťanské školy jeho znalost nevyžadovaly. Z Gebauerových mluvnic převzali někteří autoři také grafické znázorňování vět hlavních (A, B...) a vět vedlejších (a, b...).

Z obsahové analýzy vyplynulo, že v rámci sledovaných učebních textů českého jazyka představovala učební řada zlínských autorů Bojanovská–Kohoutek–Sedláková výjimku. Na rozdíl od ostatních učebnic zde syntaktické výklady začínaly vymezením predikátu a tzv. *základu věty*. Verbum finitum bylo považováno za centrální jednotku výpovědi, což je dobře patrné především z grafu (viz obrázek 4). Dospíváme tedy k názoru, že tento autorský kolektiv přistoupil k syntaxi odlišným způsobem než ostatní autoři, a domníváme se, že v tomto případě mohl být inspirován zpracováním syntaxe Martinem Hattalou: „*Jádrem, podstatou celé věty je sloveso určitého tvaru*“ (HATTALA, 1857).

Z lingvistického hlediska vycházeli autoři učebnic českého jazyka pro měšťanské školy jednoznačně z mluvnice Jana Gebauera, ačkoli její úpravy Václavem Ertlem úplně neignorovali. Nejvíce čerpal z Ertlova zpracování Josef Mrázek, ostatní autoři v jednotlivostech. Byla užívána Gebauerova syntaktická terminologie, v některých učebnicích byly užity dokonce stejné vzorové věty (např. *Přijde čas, že se zima zeptá, cos dělal v létě*. – GEBAUER, 1905, s. 190; VÍTEK–SIROTEK, IV. díl, 1937, s. 41; MÜLLER, III. díl, 1921, s. 133). Vymezení věty, větných členů, souvětí i vět vedlejších odpovídalo Gebauerovým, resp. Gebauerový–Ertlovým definicím. Větné členy se určovaly na základě otázkovací metody, která, ač byla pozdějšími didaktiky hodnocena převážně

negativně, vycházela z ontogeneze žáků 11 a 15letých a měla také oporu v Gebauerově mluvnici („*Hledajíce předmět tážeme se otázkou sestrojenou z podmětu a slovesa věty dané a tázacího zájmena koho? nebo co?(...)*“). Většina učebnic podporovala vztah mezi mluvnickou teorií a jazykovými zkušenostmi žáků.

13 TYPOLOGIE CVIČENÍ V ANALYZOVANÝCH UČEBNICÍCH

13.1 Úvod

V této kapitole se zaměříme na problematiku fixačních metod důležitých pro upevnění syntaktického učiva i k ověřování osvojených poznatků. Cvičení tvoří ve sledovaných učebnicích podstatnou část učebního textu mateřského jazyka. Plní funkci řídicí, která je spolu s funkcí zpravovací základní funkcí tzv. učebního stylu (HAUSENBLAS, 1972, online). Cvičením je v rámci učebního textu mateřského jazyka přikládán značný význam. Didaktikové shodně zdůrazňují, že volba druhu cvičení musí být podřízena mentální vyspělosti žáka a dosaženému stupni vyučování (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 71). Cvičení nesmí být příliš snadná ani příliš obtížná, neboť obojí by mohlo způsobit ztrátu motivace i zájmu. Cvičení jsou prostředkem „*instrumentalizace vědomostí žáků*“ – na základě vědomostí se prostřednictvím jazykové praxe vytvářejí dovednosti (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 71; KVÍTKOVÁ, 1996, s. 18). Cvičení jsou také prostředkem uchování poznatků, prostředkem proti zapomínání, slouží k opakování a systematizaci učiva. Optimální cvičení je takové, které žák provádí se zájmem a úspěšně, zároveň však i s vynaložením určitého úsilí (ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 71).

Didaktické příručky (HAUSER, 1994, s. 28; ČECHOVÁ–STYBLÍK, 1998, s. 70) rozlišují různé druhy cvičení. Přemysl Hauser uvádí pět diferenčních kritérií pro dělení cvičení: podle obsahu (tj. podle jednotlivých jazykových rovin – cvičení mluvnická, lexikální, výslovnostní, pravopisná, slohová), podle funkce (orientační, procvičovací, opakovací, kontrolní), podle způsobu cvičení (opisovací, doplňovací, obměňovací a přeměňovací, vyhledávací a určovací, konstrukční, rozborová a diktát; Čechová–Styblík k nim zařazují též cvičení výběrová, transformační a substituční, vedle produkčních i reprodukčních), podle formy (ústní a písemná) a podle myšlenkových operací používaných a pěstovaných při cvičení (analytické, syntetické, srovnávací, třídící, zobecňovací).

Toto dělení není zcela novým poznatkem moderní didaktiky, již didaktikové na začátku 20. století třídili cvičení: „*podle toho: 1. která z disciplín jazykového vyučování se má procvičovat – cvičení mluvnická, cvičení mluvní (procvičuje se spisovná mluva) a cvičení pravopisná; 2. podle formy zpracování – cvičení ústní a písemní; 3. podle způsobu vypracování – cvičení doplňovací; 4. podle míry procvičování poznatků – cvičení návodná, cvičení zkušební; 5. opakovací cvičení*“ (NOVÁK, 1906, s. 5). Klasifikace

cvičení není samozřejmě tak podrobná a přesná, přesto ukazuje, jak moc si byli vědomi důležitosti cvičení v učebnicích.

13.2 Syntaktická cvičení v učebnicích českého jazyka 1918–1939

Cvičení byla nezbytnou součástí učební lekce v učebnicích českého jazyka. Fakt, že autor učebnice pokládal cvičení za nezbytná, je doložen i v titulech učebnic: např. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské* (MÜLLER, 1934, 1935, 1936) nebo *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy* (MRÁZEK, 1934–1939). Řada autorů učebnic pro měšťanské školy i dokonce zdůraznila fixační část své učebnice tím, že označení „cvičebnice“ postavila na první místo v názvu: *Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy* (HÖTZL–HRABA–OTTOVÁ, např. 1920–1922). Bojanovská–Kohoutek–Sedláková vydali ke svým učebnicím také samostatné tzv. pracovní sešity: *Pracovní sešit I. (II., III.) k Praktické mluvnici pro I. (2., 3.) třídu* (1934). Tento autorský kolektiv dokonce vydal i klíč v podobě tzv. *Kontrolních listů k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy* (I., II., III., 1937). *Pracovní sešit* byl nedílnou součástí učebnice. Název knihy může dnes však být v některých případech zavádějící, například *Cvičebnice jazyka českého pro jednorozční učební kurzy (4. třídy) při měšťanských školách* autorů Hrabá–Ottová–Tožička (1921) nebyla pouhou sbírkou cvičení, ale stále měla charakter učebního textu (de facto se jedná o výklad mluvnické látky v jednotlivých lekcích, k němuž je přiřčena řada cvičení).

Při analýze syntaktických cvičení a úkolů si nejprve všímáme formy pokynů, ve které se nejvíce projevovává komunikace autorů učebnic s žákem prostřednictvím učebního textu. Právě ve formulaci pokynů je zřetelně zakotvena funkce učebního textu (KVÍTKOVÁ, 1996, s. 194). Formulace má být co nejstručnější a zcela jednoznačná. Tyto požadavky autoři dodrželi především v prvním bodě požadavku. Pokyny a instrukce k jednotlivým cvičením měly plně zastupovat úlohu učitele – byly takové, aby jim žák porozuměl sám a sám mohl cvičení vypracovat. To opět odpovídalo tzv. pracovním metodám, které byly do praxe zaváděny podle pedagogických zásad činné školy (viz kapitola 10.2).

Podle Aleny Debické instrukce, pokyny a metodické návody apelují na žáky těmito způsoby: „a) motivují osvojování učiva – aktivizují, zaměřují pozornost žáků, vyvolávají a usměrňují jejich zájem o učivo; b) zaměřují uvědomělý příjem učiva na trvalost osvojení a c) pomáhají žákům orientovat se v textu, pracovat s textem učebnice“ (DEBICKÁ, 1999, s.

123). V rámci syntaktických cvičení se uplatňuje především způsob uvedený pod bodem b). Většina autorů formulovala pokyny ke cvičením ve 2. osobě plurálu. Z hlediska komunikační funkce se jedná o direktivní výzvu, vybídnutí. Pokyny byly zakončeny vykřičníkem, který funkci apelu ještě zdůrazňoval. Výjimku tvoří učebnice autorů Žofková–Tožička, kteří také použili sloveso s modálností rozkazovací, nicméně ve 2. osobě singuláru: „*Doplň!, Vyjádři!, Zkrat' a obměň!*“ apod. A. Debická tuto formu komentuje: „*Pro nižší stupeň základní školy je singulár základním prostředkem, jímž je příjemce – žák důrazně „vtahován“ do učebního procesu: singulárem se navazuje těsnější, živější kontakt v učební interakci, působí se jím na žáka citově.*“ (DEBICKÁ, 1999, s. 124). O „vtažení“ žáka do učebního procesu, o motivaci žáků a o uvědomění si důležitosti učiva šlo autorům Žofkové a Tožičkovi především. Dokladem je i stanovení požadavků ze všech jazykových disciplín v úvodu učebnice – formulace cílů je opět v první osobě singuláru: „*Mám poznat jednoduchou větu a její členy (...). Mám rozumět, co je souvětí, věta hlavní a vedlejší.*“ (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, 1933)¹²⁵. Pokud tito autoři užívají formu druhé osoby plurálu, pak se obrací k celé skupině žáků – k celé třídě: „*Čtěte a potom zahrajte na školní besídku!*“ (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, 1936). V současných učebnicích českého jazyka pro základní školy se setkáváme s formulacemi pokynů ve druhé osobě plurálu imperativu (ovšem již bez vykřičníku jako interpunkčního znaménka na konci pokynu), např. „*Rozlište přívlastky holé, rozvité, několikanásobné: Doplňte do vět předměty a určete jejich pády: apod.*“ (KRAUSOVÁ–TERŠOVÁ, 2003, s. 68).

13.3 Konkrétní příklady cvičení

Jednotlivé druhy a typy cvičení se překrývají, nelze proto, bereme-li v úvahu klasifikaci cvičení podle P. Hausera (viz výše), jednotlivá cvičení zařadit pouze k jednomu typu. Sledovaná cvičení jsou z hlediska obsahu cvičeními mluvnickými – syntaktickými, z hlediska funkce mohou být jak cvičeními orientačními (v úvodu lekce), procvičovacími, opakovacími, tak kontrolními: např. *Závěrečná zkouška z větoslovi* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, III. díl, 1936, s. 167). Cvičení podle formy jsou ústní i písemná, pokyny k některým cvičením jsou jednoznačná – vybízejí žáka, aby „četl“, „zapisoval“, „napsal“ (např. *Napište 10 bezpodmětých vět!*, BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK

¹²⁵ Podobná formulace cílů vyučování se objevuje i v současných rámcových vzdělávacích programech: „*Očekávané výstupy pro 2. stupeň v rámci Jazykové výchovy*“: „*Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.*“ (RVP ZV, 2005, s. 25).

–SEDLÁKOVÁ, II. díl, 1936, s. 11), u některých cvičení není forma specifikována, proto záleželo na učiteli, jakou zvolí. Z hlediska myšlenkových operací se v syntaktických cvičeních nejvíce uplatňuje analýza a syntéza (*Tvořte ústně ze základů delší věty!*, BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, II. díl, 1936, s. 10). Často je tedy charakter jednotlivých cvičení patrný již z formulace pokynu a instrukce k vypracování.

13.3.1 Cvičení opisovací

Ve sledovaných učebnicích najdeme téměř všechny typy těchto cvičení, pouze cvičením opisovacím se autoři téměř vyhnuli. Taková cvičení se na vyšším stupni školy nepoužívala (stejně jako dnes), neboť nejsou efektivní. P. Hauser je charakterizuje jako „*pasivní, mechanická a přitom časově náročná*“ (HAUSER, 1994, s. 28). V učebnicích Žofkové–Tožičky je toto cvičení použito pouze jako východisko pro analýzu textu uvedeného ve cvičení: *Opiš ten článek! Rozeber věty a označ je graficky!* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, III. díl, 1936, s. 153).

13.3.2 Cvičení doplňovací

Cvičení doplňovací se v rámci syntaktického učiva objevují zřídka, neboť jsou svým charakterem prioritní pro fixaci pravopisného učiva. U Müllera se vyskytují například při procvičování interpunkce: *Doplňujte příslušným čárkami!* (MÜLLER, I. díl, 1918, s. 45) nebo při procvičování syntaktického pravopisu: *Doplňujte! Čechové za světové války. R. 1914 dolehl- na český národ útrap- světové válk-.* (MÜLLER, II. díl, 1935, s. 39). Zřídka se vyskytuje i cvičení, které má charakter doplňovací, i v rámci syntaktického učiva: *Doplňujte vhodnými přívlastky!* (MÜLLER, II. díl, 1918, s. 54). Hojně se doplňovací cvičení pravopisná vyskytují v učebnici Vítkové–Sirotkové, neboť tato učebnice, jak již bylo uvedeno, kladla maximální důraz na zvládnutí pravopisné normy. Zřídka je doplňovací cvičení také syntaktické: *Doplňte věty tak, aby byly pravdivé!, např. ...člověk nevidí. ... sud nezvučí. – žáci mají doplňovat atribut* (VÍTEK–SIROTEK, I. díl, 1934, s. 62).

13.3.3 Cvičení vyhledávací a určovací

Tyto dva druhy cvičení jsou zcela běžným typem, který se vyskytuje ve všech sledovaných učebnicových řadách. Žák vyhledával a určoval konkrétní větné členy, případně měl určit, kterým slovním druhem je větný člen vyjádřen. Např.: *Na příkladech na str. 50 vyhledávejte a určujte přívlastky!* (HÖTZL–HRABA–OTTOVÁ, III. díl, 1932 s. 52); *Podtrhněte v napsaných rozvitých větách předměty a nad nimi číslicí vyznačte pád!*

(VÍTEK–SIROTEK, I. díl, 1934, s. 27); *Podtrhněte všechna určení místa v tomto cvičení!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 25); *Vyhledávejte doplňky v těchto větách!* (MRÁZEK, I. díl, 1934, s. 83); *Ve výrazech, jež tvoří jediný pojem, vyhledávejte základ a jeho přívlasky!* (MÜLLER, II. díl, 1920, s. 54); *Vyhledávejte holé věty a ptejte se po předmětech příslušnými otázkami!* (MÜLLER, II. díl, 1935, s. 123); *Pozoruj tyto větné celky! – Uplynulý čas se nevrátí. – Najdi přívlastek v první větě! Čím je vyjádřen? Čím je vyjádřen v druhém větném celku?* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, 2. díl, 1935, s. 142).

13.3.4 Cvičení obměňovací a přeměňovací

Cvičení s pokyny „změňte“, „nahrad'te“ apod. nebývají ve sledovaných cvičeních běžná a objevují se zřídka. Důvodem může být větší náročnost těchto cvičení v tom, že vyžadují větší aktivitu a snahu. Např.: *Změňte souvětí v jednoduché věty! Podmětovou větu nahrad'te podmětem!* (VÍTEK–SIROTEK, II. díl, 1935, s. 87); *Utvořte z přívlasky přívlaskové věty a vložte je do věty hlavní!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, III. díl, 1936, s. 31); *Rozděl souvětí v cvičení na otázky a odpovědi! (podtrhávej předmětné věty třikrát rovnou čarou!) – Mluvila o tom, jak jsou již děti velké.* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, 2. díl, 1935, s. 143). V tomto cvičení měli žáci vyhledávat vedlejší věty předmětné a zároveň pomocí hlavní věty tvořit otázky, na které by odpovídali právě danou vedlejší větou: *O čem mluvila? O tom, jak jsou již děti velké.* V Müllerových učebnicích se objevují cvičení typu: *Vyjadřujte vytčená souvětí jiným způsobem!* (MÜLLER, II. díl, 1920, s. 97). Některá cvičení vyžadují i náročnější myšlenkové operace: *Převed' souvětí souřadná v podřadná!* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, 4. díl, 1938, s. 114); *Jednoduché věty přeměňte na souvětí podřadná!* (VÍTEK–SIROTEK, II. díl, 1935, s. 87) nebo *Převed'te přímou řeč v řeč nepřímou větami předmětnými!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, III. díl, 1936, s. 30). *Cvičte se ústně v přeměně souvětí! Pokuste se přeměnit v souvětí!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, III. díl, s. 39)

13.3.5 Cvičení konstrukční

Konstrukční cvičení jsou taková, při nichž žáci vytvářejí texty, bývají také označována jako produkční. Hojnou měrou jsou užity v učebnicích Žofkové–Tožičky, např.: *Tvoř věty, v kterých se předmět pojí se slovesy: učiti se, naučiti, podobati, škoditi (komu? čemu?)* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, I. díl, 1933, s. 98); velmi často je užívali i autoři

Bojanovská–Kohoutek–Sedláková v *Praktické mluvnici: Nyní vyberte k spojeným slovům vhodná slovesa a utvořte věty! Věty napište!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 21); *Tvořte věty se slovesem budu–nebudu!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 17); *Vymýšlejte k daným prvním větám souřadného souvětí vhodné druhé věty slučovací, odporovací, příčinné nebo výsledné!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, III. díl, 1936, s. 25). Tato cvičení se výjimečně objevují i v jiných učebních textech: *Rozvíjте holou větu předmětem!* (VÍTEK–SIROTEK, I. díl, 1934, s. 27).

Některá cvičení tohoto typu jsou cvičeními přechodovými – od mluvnice ke slohu (HAUSER, 1994, s. 29): *Piš adresy a užiј v nich přístavků!*; *Všimni si přístavků v úmrtních oznámeních a napiš podobné přístavky!* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, 2. díl, 1935, s. 139); *Napište a) některé úryvky z dopisů, b) některé úryvky z písemností jednacích s větami předmětnými! Vzor: Promiňte, že tak pozdě odpovídám na váš dopis.* (MÜLLER, 3. díl, 1921, s. 118).

13.3.6 Cvičení rozborová

Naopak cvičení rozborová, někdy jednoduše označovaná jako jazykový rozbor, jsou cvičeními, kdy žák analyzuje předem daný text. Rozbor jednoduchých vět i souvětí byl stanoven učebními osnovami pro měšťanské školy, proto i v učebnicích jsou rozborová cvičení běžnými a často užívanými: *Proveďte v tomto článku úplný rozbor větný, pokud dovedete!* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, I. díl, 1936, s. 21). Ve sledovaných učebnicových řadách se tato cvičení objevují obvykle až v závěru tematického celku skladba, v rámci opakování a procvičování: *Rozebírejte tyto věty!* (MRÁZEK, I. díl, 1934, s. 84); Často by se tato cvičení dala charakterizovat i jako cvičení určovací, nelze proto stanovit zcela jednoznačnou hranici mezi těmito dvěma typy, např.: *Určuj větné členy a označuj a podtrhávej je v písemném úkolu podle návodu!* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, I. díl, 1933, s. 102).

13.3.7 Otázky

Specifickým druhem cvičení jsou orientační otázky mající funkci prověřovací, nikoli procvičovací, neboť jsou řazeny vždy v úvodu učební lekce. Tyto otázky prověřují znalosti žáků z předcházejících ročníků měšťanské školy. Např. lekce je uvedena pokynem: *Čti! Pan Novák, kupec, vás pozdravuje. Jiří Čapek, syn Václava Čapka, nás navštívil.* K větám se vztahují otázky: *Kde stojí rozvíte přívlastky? Za kterým druhem slov?*

Kterým druhem slov jsou vyjádřeny? Proč jsou to přívlastky shodné? (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, II. díl, 1935, s. 139). Podobné úvodní otázky se vyskytují běžně v několika učebnicových řadách: *O čem hovoří věta? Jak dělíme věty podle toho, jak k nám hovoří? Která znaménka píšeme za větami?* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, II. díl, 1936, s. 9); *Zopakujte o rozdílu mezi větou hlavní a vedlejší, jak jsme to měli v I. díle! Čím se liší souvětí souřadné od podřadného?* (MRÁZEK, II. díl, 1935, s. 5). Druhým specifickým typem jsou kontrolní otázky mající charakter doplňovací tázací věty. Představují závěrečnou sumarizaci poznatků, kontrolují žáka, zda si učivo osvojil, např. *Napiš odpovědi na tyto otázky: Kolik myšlenek vyjadřuje jednoduchá věta?; Kolikrát je v jednoduché větě spojen podmět s přísudkem?; Kolik myšlenek vyjadřuje souvětí; Kolikrát je v souvětí spojen podmět s přísudkem?* (ŽOFKOVÁ–TOŽIČKA, I. díl, 1933, s. 88); *Naučte se odpovědem na otázky: Co je souvětí? Jak je dělíme? Které souvětí je souřadné? Které podřadné?* (BOJANOVSKÁ–KOHOUTEK–SEDLÁKOVÁ, III. díl, 1936, s. 25).

13.4 Dílčí závěr

Syntaktická cvičení v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy představují nezbytný prvek fixace učiva. Autoři učebnic si jejich důležitosti byli vědomi, a proto jsou cvičení pevnou součástí učebního textu, tedy učební lekce. V učebnicích nalezneme různorodá cvičení – autoři vytvořili pestrou škálu cvičení pro fixaci učiva. Pozoruhodné je, že nezapomínali ani na cvičení syntetická a konstrukční a propojovali tak nejen různé jazykové roviny, ale i teoretické poznatky s praxí. Tato didaktická zásada je dnes stále více připomínána a zdůrazňována. Ukazuje se, že některá cvičení se praxí natolik osvědčila, že podobné typy (často i se stejnými pokyny) nalezneme i v současných učebnicích českého jazyka pro základní školy. Analýza ukázala, že nejpestřejší škálu cvičení nabízela učebnicová řada *Praktické mluvnice* autorů Bojanovská–Kohoutek–Sedláková. V těchto učebnicích také nalezneme s porovnáním s ostatními učebnicovými řadami nejčastější výskyt konstrukčních cvičení. Souvisí to zajisté i s přístupem k syntaxi věty, který autoři prosazovali a který chápeme jako valenční (viz kapitola 12.3.2).

Z didaktického hlediska měla řada syntaktických cvičení ve sledovaných učebnicích (zvláště pak v učební řadě Žofková–Tožička a Bojanovská–Kohoutek–Sedláková) vysokou hodnotu a mohla by tak i pro současnost být inspiračním zdrojem.

14 ZÁVĚR

Disertační práce je vyvrcholením doktorského projektu, v němž jsme pozornost soustředili na historii vyučování skladbě na měšťanských školách, které organizačně odpovídaly současnému II. stupni základních škol. V období 1918–1939 se ve všech společenských oblastech uplatňovaly demokratické principy, ty se také odrazily na přístupu k vytváření koncepcí jazykového vzdělávání, ale také na svobodné volbě metodických postupů a širokém spektru vydávaných učebních materiálů. V průběhu zpracovávání tématu se ukazovalo, že jednotlivé oblasti: společensko-politická a její odraz ve školské správě, pedagogická, lingvistická a didaktická byly ve vzájemných vztazích, vzájemně se ovlivňovaly a doplňovaly. Hodnocení toho, jak byla syntax vyučována na měšťanských školách v letech 1918–1939, je proto determinováno faktory těchto oblastí.

V úvodu práce bylo stanoveno pět základních výzkumných cílů:

- zjistit, které soudobé pedagogické a lingvistické přístupy měly největší vliv na jazykovou výuku na měšťanských školách;
- zjistit, jaké pojetí syntaxe prezentovaly mluvnice určené studentům na učitelských ústavech, na nichž byli vzděláváni budoucí učitelé obecných a měšťanských škol;
- zjistit, zda byla syntaktická jazyková témata zakotvena v učebních osnovách pro měšťanské školy platných v letech 1918–1939 a zda byl obsah syntaktického učiva v osnovách v souladu s dobovou lingvistickou teorií;
- zjistit, jak syntaktické učivo prezentovaly metodické a didaktické příručky;
- zjistit, které tematické celky syntaktického učiva byly prezentovány v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy, jakým způsobem a kolik prostoru jim bylo věnováno.

Pro dosažení zvolených cílů práce jsme nejprve teoreticky rekonstruovali:

- správu měšťanské školy ve společensko-politickém kontextu, včetně kontextu vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol;
- kontext pedagogický;
- kontext lingvistický;

- kontext pojetí výuky českého jazyka na obecných a měšťanských školách;

Z rekonstrukce společensko-politického kontextu vyplynulo, že měšťanská škola představovala ve sledovaném období školské učiliště, které poskytovalo vzdělání širokým kruhům žakovské populace. Ačkoli sledujeme po roce 1918 řadu změn vedoucích ke zlepšení kvality vzdělávání na těchto školách (byla unifikována a prodloužena povinná školní docházka na celém území Československa, došlo ke kvantitativnímu nárůstu těchto škol, obsah učiva byl upraven v souladu s demokratickými principy samostatného Československa), stále se měšťanská škola potýkala s řadou problémů (nebyl dořešen její vztah ke škole střední, nedošlo k tomu, aby se jednoroční učební kurz stal povinnou součástí měšťanské školy, školy nebyly dostatečně materiálně vybaveny a především nebyla dořešena otázka vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol). Měšťanská škola nadále deklarovala praktické zaměření svých absolventů.

Dále bylo prokázáno, že syntaktické vzdělávání budoucích učitelů obecných a měšťanských škol bylo založeno na historizující koncepci Jana Gebauera.

Z rekonstrukce kontextu pedagogického vyplynulo, že ve sledovaném období byly jednoznačně dominantní snahy o reformu měšťanské školy a také snahy o její sblížení s nižšími stupni středních škol gymnaziálního typu. Reformní pedagogika přinesla ve sledovaném období do vyučování především nové vyučovací metody a pracovní postupy.

Rekonstrukce lingvistického kontextu ukázala, že na jazykovou výuku na měšťanských školách měly největší vliv mladogramatismus a puristické snahy. Práce potvrdila již publikované teze, a sice že vzor pojetí syntaxe i strukturace učiva představovaly v tomto období školské mluvnice Jana Gebauera, jejichž text byl upravován pro všechny stupně škol, včetně škol měšťanských. Dále byl doložen vliv purismu na vyučování českému jazyku na měšťanských školách, neboť termín „jazyková správnost“ byl nedílnou součástí nejen učebních osnov pro měšťanské školy, ale také metodických příruček a učebnic. Analýza soudobých ohlasů na lingvistické přístupy prokázala, že ačkoli řada učitelů měšťanských škol udržovala kontakt se soudobou lingvistickou teorií a její závěry reflektovala v odborných učitelských časopisech, funkční teorie spisovného jazyka představená na počátku 30. let 20. století Pražským lingvistickým kroužkem se v prostředí měšťanské školy neprosadila.

Kontext pojetí výuky českého jazyka na obecných a měšťanských školách prokázal, že ve sledovaném období koncepce vyučování navazovaly na tradici, která se profilovala již v posledním dvacetiletí 19. století. Jednalo se zvláště o agramatický přístup, který ovlivňoval jazykové vzdělávání především na obecných školách, ale v menší míře pronikl i do vyučování na školách měšťanských. Agramatismus však byl v průběhu vymezeného období kritizován, a to nejen lingvisty, ale i pedagogy. Poukazovalo se především na to, že jazykové vzdělávání, a to i na nižších stupních škol, musí být založeno na jazykovém systému, nikoli na nahodilosti a nápodobě. Ve 30. letech tedy důraz na gramatické vyučování opět převládl, což se projevilo nejen v nově publikovaných metodických příručkách, ale především v učebních textech pro měšťanské školy.

Výzkumná část práce byla založena na obsahové analýze primárních pramenů. Ta probíhala ve třech základních fázích:

- analýza mluvnic užívaných na učitelských ústavech;
- analýza dobových legislativních materiálů;
- analýza dobových vzdělávacích materiálů.

V prvním kroku jsme se zaměřili na zpracování syntaxe ve školské *Mluvnici české* Jana Gebauera a též na zpracování syntaxe v Gebauerových mluvnicích upravených Václavem Ertlem a Karlem Novákem, Josefem Jiráskem. Pro jejich zvolení rozhodly citované vědecké závěry, které uvedly, že právě tyto mluvnice patřily na učitelských ústavech k nejužívanějším. Z obou upravovatelů *Mluvnice české* Jana Gebauera zasáhl do syntaxe zdrojového textu výrazněji Václav Ertl, který výklady v mnohém zpřesnil, představil subtilnější klasifikace některých syntaktických jevů (např. kategorizaci druhů vět, kategorizaci vedlejších vět i přesnější rozlišení vztahů vět ve vztahu koordinace) a obohatil výklady o nové termíny. Vedle toho se jeví úpravy Nováka–Jiráska jako zanedbatelné.

Ve sledovaném období byly dlouho platné učební osnovy schválené ještě v době Rakouska-Uherska (1907), teprve v roce 1932 byly schváleny nové učební osnovy pro měšťanské školy. Z obsahové analýzy vyplynulo, že český jazyk (ať už bylo označení předmětu jakékoli) měl ve všech sledovaných učebních osnovách a dokumentech vždy výsadní postavení, jeho časová dotace byla považována za fixní a nemohla být snížena. Ve sledovaném období byly učební osnovy osnovami rámcovými („normálními“) a mohly být

v některých směrech modifikovány dle regionálních potřeb školy. Mohlo tak dojít i k částečné úpravě obsahu vzdělávacího předmětu vyučovací jazyk podle potřeb žáků (např. v oblasti nářečí). V obou textech učebních osnov byla syntaktická témata zakotvena, podrobněji byla rozpracována v osnovách z roku 1932. Osnovy představovaly jednotlivá syntaktická témata v hrubých rysech, podrobněji nevymezovaly obsah syntaktického vzdělávání, proto také nabízely autorům učebnic relativně široké pole působnosti. Syntax byla spolu s tvaroslovným učivem považována za centrální náplň jazykového vyučování. Toto zjištění však nebylo potvrzeno výsledky obsahové analýzy dobových odborných časopisů, které svědčí o tom, že v běžné školské praxi jednoznačně převládalo pravopisné učivo. Z obsahové analýzy dále vyplynulo, že obsah syntaktického učiva vymezený učebními osnovami odpovídal soudobé lingvistické teorii, což lze s určitostí tvrdit, vzhledem ke stručnosti vymezení, především o oblasti terminologie.

Třetí etapa obsahové analýzy, a sice obsahová analýza dobových vzdělávacích materiálů, probíhala ve dvou krocích:

a) analýza dobových metodických manuálů nejčastěji užívaných v pedagogicko-didaktické přípravě studentů učitelských ústavů;

b) analýza učebnic českého jazyka pro měšťanské školy.

Výzkum zmíněných vzdělávacích materiálů shodně prokázal, že všichni didaktikové a autoři učebnic českého jazyka vycházeli z pojetí syntaxe prezentovaného Janem Gebauerem, ale z metodického hlediska mezi nimi existovaly názorové rozdíly. V metodice předmětu se tak promítl jak agramatismus, tak přístup, který zdůrazňoval nezbytnost mluvnického vyučování a soustavného poznávání jazyka. Vyučovací metodou doporučovanou k osvojení syntaktického učiva byl především syntaktický rozbor.

Z obsahové analýzy učebnic pro měšťanské školy vydávaných v letech 1918–1939 vyplynulo, že z lingvistického hlediska měly všechny dobrou úroveň, neboť přímo vycházely z textu mluvnice Jana Gebauera. Bezprostřední Gebauerův vliv byl prokázán především v oblasti terminologie a v definicích termínů. Autoři učebnic nevytvářeli nové syntaktické teorie a drželi se vzorového textu Gebauerova. Pokud přejímali některé Ertlovy inovace, pak většinou pouze v jednotlivostech, ne celé klasifikace. (Příkladem je pojetí věty jako slovy rozčleněné myšlenky). Navzdory tomu, že dnes je Václav Ertl všeobecně vnímán jako progresivní inovátor lingvistických teorií Jana Gebauera, jeho inovace známé

z přepracované *Mluvnice české*, nebyly autory učebnic pro nižší školské stupně akceptovány. Tuto skutečnost si lze vysvětlit tím, že Ertlovo třídění syntaktických jevů bylo pro školskou praxi příliš subtilní a zevrubné. Ve srovnání s učebnicemi pro paralelní nižší stupně středních škol gymnaziálního typu, které přinášely i významné nové lingvistické teorie (např. Ertlova teorie dobrého autora nebo Havránkovy zásady funkčně strukturního pojetí), učebnice pro měšťanské školy se ve svých syntaktických partiích neodlišují od zdrojového textu a nové podněty přinášejí pouze v oblasti metodické.

Při posuzování metodického zpracování učebních textů je třeba stále mít na zřeteli jejich proměny v průběhu sledovaného období. Texty učebnic vydávaných ve 30. letech 20. století byly totiž výrazně ovlivněny principy činné školy. K progresivním inovacím řadíme především induktivní způsob vyvozování jazykových poznatků – jev byl vyvozen z textu (případně z izolovaných vět) na základě řízeného pozorování, dále byl syntaktický jev objasňován a pomocí návodných otázek definováno poučení, poté následovala fixační fáze. Učitel zde zaujímal roli facilitátora, žáci byli stimulováni k aktivní činnosti. Takovou strukturu představovaly především učebnice autorů Žofkové–Tožičky, Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové, ale i nejstaršího z autorů Josefa Müllera. I jiní autoři se snažili o naplnění pracovního principu, ne vždy však úspěšně (např. Josef Mrázek), jiní přílišným důrazem na mezipředmětové vztahy opomenuli vnitřní integraci jazykovou a pozornost příliš odváděli od jazykové problematiky (Vítek–Sirotek). Právě v preferenci induktivní vyučovací metody nacházíme souvislost s učebnicemi pro nižší stupeň středních škol gymnaziálního typu autorů Havránka–Kopeckého–Starého–Získala, členů Pražského lingvistického kroužku. Tato metodická blízkost, nikoli tedy lingvistická, vyplývá z kontaktů Bohuslava Havránka s Ludmilou Žofkovou. Domníváme se proto, že v tomto směru byly učebnice pro nižší stupně středních škol ovlivněny pracovními učebnicemi českého jazyka pro měšťanské školy. Usuzujeme tak jednak z data vydání prvních dílů obou učebnicových řad (1933) a jednak z faktu, že činná škola formulovala svá stanoviska ještě před vystoupením Pražského lingvistického kroužku.

Další progresivní prvky můžeme sledovat ve všech rovinách operacionalizace metodických kroků, verbalizovány jsou na úrovni řídicí složky procesu osvojování učiva, která obsahuje jasné pokyny vedoucí k samočinnému, příp. kooperativnímu učení: často má žák vyhledat daný syntaktický jev, provést operaci, sám si své řešení ověřit, případně zkonzultovat se spolužákem, v případě neúspěchu provést doplňující cvičení. Učitel je opět

v roli konzultanta, žáky vede, usměrňuje, napomáhá. Nejmarkatněji je tato učební interakce patrná opět v učebnicích Žofkové–Tožičky a Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové.

Syntax byla v učebnicích pro měšťanské školy implicitně prezentována především na větněčlenských vztazích s východiskem od predikační dvojice. S termíny syntaktický vztah ani syntaktická (skladebná) dvojice se nepracovalo, přesto se práce s nimi projevovala v preferenci otázkové metody. Tato metoda však často vedla k pouhému mechanickému určování větných členů, což si ve své době většina autorů neuvědomila a dostatečně nezdůraznila sémantickou stránku syntaktických jednotek. Uvedené tvrzení platí jak pro autory metodických příruček, tak pro autory učebnic. Výjimku částečně představuje učebnicová řada autorů Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové, kteří na úskalí zmechanizovaného rozboru upozornili v textu učebnice dokonce samotného žáka.

Z obsahové analýzy učebních materiálů dále vyplynulo, že syntax („větoslóví“) byla spolu s morfologií považována za stěžejní složku jazykového vyučování na měšťanských školách a byla jí věnována náležitá pozornost. Tento fakt tedy odpovídá i obsahu učiva vymezeným učebními osnovami. Ať už bylo osnování učiva jakékoli, postupovalo se vždy od jednoduššího ke složitějšímu a v nepovinném jednorocním učebním kurzu se učivo již jen opakovalo, případně nepatrně doplňovalo. V učebnicích Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové a Josefa Mrázka začínaly jazykové výklady právě od syntaxe.

Ve vyučování skladbě byly podporovány především analytické jazykové dovednosti, znalost jazykového systému a schopnost pojmenování prostřednictvím jeho jednotlivých složek. Výjimečně se pozornost věnovala větotvornému aktu a produktivním činnostem žáka, a to ať na bázi tvorby izolovaných jednotlivých vět (v *Praktické mluvnici* Bojanovské–Kohoutka–Sedlákové), nebo na bázi nadvětné syntaxe (v *Pracovní učebnici* Žofkové–Tožičky).

Od roku 1932 v reakci na reformní diskuze o principech činné školy a individuálních přístupech k žákům je syntaktické učivo v některých učebnicích diferencováno na učivo základní a učivo rozšiřující, doplňující (pro „žáky hbitější“). Obvykle šlo o rozšíření v rámci konkrétní učební lekce, například o doplňující cvičení. Pouze učebnice *Nová cesta* Josefa Mrázka explicitně vyčleňuje učivo základní a učivo rozšiřující do samostatných, oddělených kapitol.

Co se týče obsahu učiva, byl stabilně největší důraz kladen na učivo o větě jednoduché, a z ní zejména na *základní/hlavní větné členy (větu holou)*: podmět a přísudek a na *rozvíjecí/vedlejší větné členy*: přívlastek, předmět, příslovečné určení, doplněk (*věta rozvitá*). V této souvislosti zdůrazňujeme odlišný přístup k větě prezentovaný autory Bojanovská–Kohoutek–Sedláková, kteří predikát chápali jako cetrální syntaktickou jednotku věty. Toto pojetí odkazuje na pojetí syntaxe Martina Hattaly. Z hlediska vztahů mezi syntaktickými jednotkami se rozlišovaly větné členy *holé, rozvité a rozšířené*. Z učiva o souvětí byla až do III. třídy měšťanské školy prezentována pouze dvouvětá souvětí, ve vyšších ročnících se zaváděl termín *složená souvětí*, tj. souvětí o více než dvou větách. Žáci poznávali významové poměry mezi větami hlavními (v souladu s pojetím Jana Gebauera) a typy vedlejších vět, kromě vedlejší věty přísudkové (opět v souladu s kategorizací vedlejších vět zdrojového textu). Ačkoli bychom mohli mít ke zpracování lingvistické teorie řadu výhrad, jisté je, že autoři učebnic českého jazyka se snažili nezatěžovat žáka podrobnou vědeckou teorií, ale že naopak podporovali vztah jazykové teorie a běžné žákovy jazykové praxe.

Pokud bychom měli na tehdejší učebnice položit dnešní hodnotící kritéria, potom dospíváme k názoru, že z hlediska lingvistického a metodického zpracování je nejvíce didakticky zdařilá učebnice *Praktická mluvnice jazyka českého* zlínských autorů Bojanovská–Kohoutek–Sedláková. Didakticky je kvalitně zpracována též učebnice *Pracovní učebnice jazyka českého* Žofkové–Tožičky, k níž ovšem, jak vyplynulo z obsahové analýzy obsahu syntaktického učiva, lze mít odborné lingvistické výhrady. Naopak nejméně didakticky zdařilá je učebnice *Nová cesta* Josefa Mrázka, přesto však její určitá didaktická hodnota spočívá ve skutečnosti, že se v ní jako jediné při procvičování syntaktických jevů využívaly delší souvislé texty, obvykle z umělecké literatury. V průběhu výzkumu, který byl učiněn od rigorózní práce autorky, se ukázalo, že je nutné rektifikovat některé závěry ohledně učebnice *Mateřská řeč* Josefa Müllera. V učebnicích pro měšťanské školy z 30. let 20. století se Müller již zcela odprostil od agramatismu a jeho didaktické zpracování syntaxe považujeme za velmi zdařilé.

Závěrem lze konstatovat, že kognitivní poznatková báze absolventa měšťanské školy ve sledovaném období obsahovala především pojmy a termíny větných členů, druhů souvětí a vedlejších vět, méně už poznatků o stavbě věty.

Domníváme se, že výzkumný problém stanovený v úvodu práce: „*Jaká byla charakteristika pojetí jedné ze složek obsahu učiva vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura na měšťanských školách v letech 1918–1939, a sice tematického celku syntaxe českého jazyka?*“ byl vyřešen a bylo dosaženo i všech stanovených cílů. Odpověď na související otázku „*Je možné považovat zpracování syntaxe v učebních příručkách pro měšťanské školy za kvalitní inspirativní zdroj pro současnou didaktiku syntaxe?*“ není jednoznačně kladná. Na jedné straně máme jisté výhrady ke zpracování syntaktického učiva, na druhé straně však vyzdvihujeme metodické zpracování výkladové i fixační části učebního textu v řadě učebnic.

Jsme si vědomi toho, že představené téma je značně extenzivní a tato práce nemohla vyřešit všechny nastolené problémy. Větší pozornost by bylo zajisté třeba věnovat fixační fázi učebnic, jejíž hlubší analýza by jistě odhalila řadu inspirativních cvičení. Další texty primárního charakteru, např. písemné přípravy učitelů na vyučovací hodinu, školní sešity, písemné práce žáků, by byly vhodným dokladem toho, jak byly teoretické požadavky na výuku syntaxe prezentované v učebních osnovách, metodických příručkách a učebnicích realizovány v praxi. Stále však půjde o úkol nelehký – znamená zpracování těžko dostupného primárního materiálu a především pečlivé zhodnocení získaných výsledků.

15 SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNIC

BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Kontrolní listy I. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro I. třídu měšťanské školy*. Praha, Státní nakladatelství : 1936.

BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Kontrolní listy II. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro II. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.

BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Kontrolní listy III. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro III. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.

BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Pracovní sešit I. k Praktické mluvnici jazyka českého pro I. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.

BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Pracovní sešit II. k Praktické mluvnici jazyka českého pro II. třídu měšťanské školy*. Praha : Státní nakladatelství, 1936.

BOJANOVSKÁ, A, KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Pracovní sešit III. k Praktické mluvnici jazyka českého pro III. třídu měšťanské školy*. Tištěno jako rukopis v aprobačním řízení.

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. I. díl pro první třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Státní nakladatelství, 1936

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy. I. díl pro první a druhou třídu*. 7. vydání, změněné. Praha : Komenium, 1933

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro I. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1913

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro I. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1920

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro I. třídu měšťanských škol. Příručka pro učitele*. Praha : Komenium, 1913

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro II. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1914

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro II. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1920

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro III. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 1915

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro III. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 5. vydání, 1922

HÖTZL, J., HRABA, A., OTTOVÁ, H. *Cvičebnice jazyka českého pro III. třídu měšťanských škol*. Praha : Komenium, 6. vydání, opravené, 1932

HRABA, A., OTTOVÁ, H., TOŽIČKA, B., upravili HRABA, A., JENNE, A., KOUBEK, L. *Cvičebnice českého jazyka pro jednorroční učebné kurzy (IV. třídu) při měšťanských školách*, 4. vydání. Praha : Komenium, 1934

HRABA, A., OTTOVÁ, H., TOŽIČKA, B., upravili HRABA, A., JENNE, A., KOUBEK, L. *Cvičebnice českého jazyka pro jednorroční učebné kurzy (IV. třídu) při měšťanských školách*, 5. vydání, nezměněné. Praha : Komenium, 1935

KOHOUTEK, C., KOMÁREK, J. *Kontrolní listy IV. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro jednorroční učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.

KOHOUTEK, C., KOMÁREK, J. *Pracovní sešit IV. k Praktické mluvnici jazyka českého IV. pro jednorroční učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha : Státní nakladatelství, 1937.

KOHOUTEK, C., KOMÁREK, J. *Praktická mluvnice jazyka českého pro měšťanské školy. IV. díl pro jednorroční učebné kurzy při měšťanských školách*. Praha : Státní nakladatelství, 1937

MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovaciho pro české měšťanské školy. I. díl pro první třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1934

MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovaciho pro české měšťanské školy. II. díl pro druhou třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1935

MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovaciho pro české měšťanské školy. III. díl pro třetí třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1936

MRÁZEK, J. *Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovaciho pro české měšťanské školy. IV. díl pro čtvrtou třídu*. Praha : Československá grafická unie, 1939

MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. I. díl pro první třídu.* Praha: Státní nakladatelství, 7., přepracované vydání, 1934

MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. I. díl pro první třídu.* Praha: Státní nakladatelství, 8., nezměněné vydání, 1937

MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. II. díl pro druhou třídu.* Praha: Státní nakladatelství, 9., přepracované vydání, 1935

MÜLLER, J. *Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. III. díl pro třetí třídu.* Praha: Státní nakladatelství, 7., přepracované vydání, 1939

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : C. k. školní knihosklad, 2. vydání, 1912 a 1913

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : C. k. školní knihosklad, 2. vydání, 1918

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní školní knihosklad, přepracované vydání, 1919

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1920

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1921

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1923

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1925

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1926

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I. díl.* Praha : Státní nakladatelství, 6., přehlédnuté vydání, 1930

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. II. díl.* Praha : C. k. školní knihosklad, 2., nezměněné vydání, 1914 a 1915

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. II. díl.* Praha : C. k. školní knihosklad, 2., nezměněné vydání, 1918

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. II. díl.* Praha : Státní školní knihosklad, 3., přepracované vydání, 1920

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. II. díl.* Praha : Státní nakladatelství, 3., přepracované vydání, 1921

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. II. díl.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1924

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. III. díl.* Praha : C. k. školní knihosklad, 1917

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. III. díl pro třetí i čtvrtou třídu.* Praha : Státní nakladatelství, nové, přehlédnuté vydání, 1928

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. III. díl pro třetí i čtvrtou třídu.* Praha : Státní nakladatelství, 5., přehlédnuté vydání, 1931

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. III. díl pro třetí třídu i jednorochní učební kurz.* Praha : Státní nakladatelství, 6., opravené vydání, 1936

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské. II. díl.* Praha : Státní nakladatelství, nezměněný otisk přepracovaného vydání z roku 1924; 1926

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské. II. díl.* Praha : Státní nakladatelství, nezměněný otisk vydání z roku 1926; 1928

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské. II. díl.* Praha : Státní nakladatelství, 8., nezměněné vydání, 1931

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské. III. díl pro třetí i čtvrtou třídu.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1920

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské. III. díl pro třetí i čtvrtou třídu.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1921

MÜLLER, J. *Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy občanské. III. díl pro třetí i čtvrtou třídu.* Praha : Státní nakladatelství, přepracované vydání, 1926

TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. IV. díl, pro jednorochní učební kurz při měšťanských školách.* 2. vydání, změněné. Praha : Státní nakladatelství, 1940

TOŽIČKA, B. *Vypracovaná cvičení k IV. dílu Pracovní učebnice jazyka českého.* Praha : Státní nakladatelství, 1938

VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. I. díl pro první třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1934

VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvnice – pravopis. II. díl pro druhou třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1935

VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvnice – pravopis. III. díl pro třetí třídu.* Praha : Československá grafická unie, 1936

VÍTEK, F., SIROTEK, K. *Cvičebnice vyučovacího jazyka pro měšťanské školy. Mluvní cvičení – mluvnice – pravopis – sloh. IV. díl pro jednoroční učební kurzy.* Praha : Československá grafická unie, 1937

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. I. díl, pro první třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1933

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. II. díl, pro druhou třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1935

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. II. díl, pro druhou třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1945

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. III. díl, pro třetí třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1936

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. III. díl, pro třetí třídu měšťanských škol.* Praha : Státní nakladatelství, 1945

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. IV. díl, pro jednoroční učební kurz při měšťanských školách.* Praha : Státní nakladatelství, 1938

ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. *Pracovní učebnice jazyka českého. IV. díl, pro jednoroční učební kurz při měšťanských školách.* Dotisk 1. vydání z roku 1933. Praha : Státní nakladatelství, 1945

16 SEZNAM DIDAKTICKÝCH PŘÍRUČEK

AUTRATA, F. V. *Mluvnický rozbor vět*. Telč, 1913.

GLOS, T. *Úvod do methodiky jazyka českého pro školy obecné a měšťanské*. Velké Meziříčí : Alois Šašek, 1929.

GLOS, T.: *Methodika českého jazyka pro školy obecné a měšťanské*. Velké Meziříčí : Alois Šašek, 1914.

KOMÁREK, V., TRÁVNÍČEK, F.: *Mluvnické vyučování*. Brno : Knihovna Společnosti pedagogického musea, 1932.

NOVÁK, K.: *O vyučování jazyku českému na školách měšťanských (Metodické poznámky)*. Praha : Unie, 1906.

NOVÁK, K.: *O vyučování mluvnickém na ústavech učitelských a školách národních*. Praha : Unie, 1914.

NOVÁK, K.: *Základy methodiky jazyka českého na českých školách národních pro kandidáty učitelství*. Praha : Unie, 1916.

NOVÁK, K.: *Metodika mluvnického vyučování mateřskému jazyku českému na školách středních*. Praha : Unie, 1929.

RUFER, E.: *Speciální methodika jazyka jazykového vyučování pro kandidáty učitelství*. Praha : Unie, 1911.

TRÁVNÍČEK, F. *Mluvnice na škole národní nižšího i vyššího stupně a na nižším stupni školy střední*. Praha : SN, 1934.

17 SEZNAM LITERATURY

1. AUTRATA, F. V. *Česká mluvnice pro školy občanské*. 3. vydání. Praha : J. Otto, 1922
2. Bar. (rec.) ŽOFKOVÁ, L., TOŽIČKA, B. Pracovní učebnice jazyka českého. In *Tvořivá škola*, roč. 9, 1933/34, s. 133.
3. BATELKA, J. Cestou k novým osnovám, In *Tvořivá škola*, roč. 1, 1925/1926, s. 93, 108.
4. BEČKA, J. O postavení přívlastku v české větě II, In *Naše řeč*, roč. 16, 1932. [online], © 2011 [cit. 2011-04-28]. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2616>.
5. BĚLINA, P. a kol. *Dějiny země Koruny české*. Praha : Paseka, 1993. ISBN 80-85192-59-4.
6. BLAJER, Z., VITVAR, V. *Problémy přípravy učitelů českého jazyka*. Praha : SPN, 1972.
7. BRABCOVÁ, R. Škola a spisovná čeština. In ŠRÁMEK, R. (ed.) *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Brno : MU, 1996, s. 220–222. ISBN 80-210-1304-4.
8. BUKVIČKOVÁ, A. *Výuka syntaxe žáků školy měšťanské v letech 1918–1953*. Diplomová práce. Vedoucí diplomové práce S. Machová. UK–PedF, Praha 2005, rukopis.
9. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum. 1996. ISBN 80-7184-176-5.
10. CACH, J. Vývojové tendence a problémy učitelského vzdělání v posledním padesátiletí. In *Pedagogika*, roč. 18, 1968, s. 777–808.
11. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha : M. Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
12. ČÁP, J. Poznámky k novým učebním osnovám pro školy měšťanské. In *Český učitel*, roč. 34, 1930–31, s. 315.
13. ČAPKA, F. *Dějiny země Koruny české v datech*. Praha : Libri, 1999. ISBN 80-7277-000-4.
14. ČECHOVÁ, M. B. Havránek a teorie vyučování českému jazyku. In *Acta Universitatis Carolinae–Philologica 1–3, Slavica Pragensia 34*, 1990, s. 179–190.
15. ČECHOVÁ, M. K perspektivě vyučování češtině. In *Český jazyk a literatura*, roč. 51, 2000/2001, s. 146–149.
16. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

17. ČECHOVÁ, M. Místo tzv. školských mluvnic J. Gebauera v jeho tvorbě a ve vývoji vyučování češtině. In *Acta Universitatis Carolinae – Philologica 1–2, Slavica Pragensia XXXV*, 1992, s. 79–91.
18. ČECHOVÁ, M. Některé aspekty tvorby a změn lingvistické teorie. In *Český jazyk a literatura*, roč. 48, 1997/98, s. 12–17.
19. ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha : SPN, 1985.
20. ČECHOVÁ, M. Změny školské lingvistické terminologie – důvody pro a proti. In HÁJKOVÁ, E., MACHOVÁ, S. (eds.) *Školská jazyková terminologie*. Sborník z konference konané 29. 11. 2002 na PedF UK v Praze. Praha: PedF UK, 2002, s. XX ISBN 80-72900-95-1.
21. ČECHOVÁ, M., DANEŠ, F., DOKULIL, M., HAUSENBLAS, K., HRBÁČEK, J., STYBLÍK, V. *Komplexní jazykové rozbor*. Praha : SPN, 1996. ISBN 80-85937-27-1.
22. ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
23. ČEPIČKOVÁ, V. *Ludmila Žofková. Postavy české pedagogiky, sv. 11*. Praha : Ústav školských informací, 1999. ISBN 80-211-0019-2.
24. ČERNÝ, J. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.
25. ČERNÝ, N. *Jak reformujeme měšťanskou školu*. Praha : SN, 1934.
26. DANEŠ, F. The Sentence – Pattern Model of Syntax. In LUELSDORFF, P. A. (ed.) *The Prague School of Structural and Functional Linguistics – A Short Introduction*. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1994. s. 197–221. ISBN 90-272-1550-2.
27. DANEŠ, F. Úvahy o Mathesiově pojetí vědy, jazyka a gramatiky. In *Slovo a slovenost*, roč. 66, 2005, s. 83–97.
28. DANEŠ, F. *Věta a text. Studie ze syntaxe spisovné češtiny*. Praha : Academia, 1985.
29. DEBICKÁ, A. O výstavbě a stylu textu; Stylistické analýzy a interpretace. In *Studia Linguistica VI*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1999.
30. ERTL, V. Mateřský jazyk a střední škola. In *Naše řeč*, roč. 12, 1928; s. 49–62, s. 73–85. [online], © 2011 [cit. 2011–05–05]. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2475> a <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2482>.
31. Existence školy měšťanské ohrožena. Praha: Československá obec učitelská. In *Škola měšťanská* (samostatná příloha), roč. 24, 1922.
32. F. N. Zbytečný genitiv. In *Naše řeč*, roč. 12, 1928, [online], © 2011 [cit. 2012-01-30]. Dostupné na: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2474>.
33. FRÖMEL, K. *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc : Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, 2002. ISBN 80-244-0514-8.

34. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd., Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
35. GEBAUER, J. *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské*. 4. vydání, Praha, 1905.
36. GEBAUER, J., ERTL, V. *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. Díl II. Skladba*. 5. vydání, Praha : Unie, 1914.
37. GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc : Votobia, 1998. ISBN 80-7198-281-4.
38. HATTALA, M. *Srovnávací mluvnice jazyka českého a slovenského*. Praha : Calve, 1857.
39. HAUSENBLAS, K. Approach to Standard Language, its Culture, and to Style. In LUELSENDORFF, P. A. (ed.) *The Prague School of Structural and Functional Linguistic – A Short Introduction*. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1994, s. 311–332. ISBN 90-272-1550-2.
40. HAUSENBLAS, K. O kultuře jazyka a brusičském purismu. In *Naše řeč*, roč. 35, 1951, [online], © 2011 [cit. 2012–01–25]. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4225>.
41. HAUSENBLAS, K. Učební styl v soustavě stylů funkčních. In *Naše řeč*, roč. 55, 1972, [online], © 2011 [cit. 2012–02–12]. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628>.
42. HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek. In *Český jazyk a literatura*, roč. 16, 1965/66, s. 207–213.
43. HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-39-0.
44. HAUSER, P. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. Praha : SPN, 1985.
45. HAUSER, P. Pojetí a obsah vyučování českému jazyku na školách měšťanských a na školách 2. stupně. In *Filologické studie I, Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy*. Praha : Karolinum, 1969, s. 9–24.
46. HAUSER, P. Poznámky k teorii učebnic českého jazyka. In *Filologické studie II, Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy*. Praha : Karolinum, 1970, s. 159–165.
47. HAUSER, P. *Skladba na základní devítileté škole*. Praha : SPN, 1973.
48. HAVRÁNEK, B., KOPECKÝ, L., STARÝ, E., ZÍSKAL, A.: *Cvičebnice jazyka českého pro I.–IV. třídu středních škol*. Praha : ČGU, 1933–36.
49. HAVRÁNEK, B., WEINGART, M. *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha : Melantrich, 1932.
50. HEJNÝ, J. O nové osnovy měšťanských škol. In *Český učitel*, roč. 34, 1930/31, s. 537–539.

51. HERYNK, A. Ještě nové normální osnovy pro měšťanské školy. In *Český učitel*, roč. 34, 1930/31, s. 434.
52. HERYNK, A. Nové normální osnovy pro měšťanské školy. In *Český učitel*, roč. 34, 1930/31, s. 417–418.
53. HLAVSA, Z. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. In *Český jazyk a literatura*, roč. 33, 1982/83, s. 120–129.
54. HLAVSA, Z. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. In *Český jazyk a literatura*, roč. 33, 1982/83, s. 120–129.
55. HLAVSA, Z., ČECHOVÁ, M., DANEŠ, F., HAUSENBLAS, K., HOFFMANOVÁ, J., STYBLÍK, V., SVOBODA, K. *Český jazyk pro I.–IV. ročník středních škol*. Praha : SPN, 1995. ISBN 80-85937-04-2.
56. HÖFLEROVÁ, E., KUBECZKOVÁ, O., SVOBODOVÁ-METELKOVÁ, R., SEKEROVÁ, K., SVOBODOVÁ, D., SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava : PedF Ostravské univerzity v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-203-6.
57. HOLUBOVÁ, B. O stabilitu spisovné češtiny. In *Škola měšťanská*, roč. 40, 1938, s. 204–206.
58. HOSTÁŇ, J. O reformě pravopisu. In *Pedagogický svět*, příloha *Učitelových novin*, roč. 42, 1927/28, s. 25.
59. HOSTÁŇ, J. O reformě pravopisu. In *Škola měšťanská*, roč. 32, 1930, s. 93–96.
60. HOŠNOVÁ, E. Syntax na základní škole a její terminologie I. In *Český jazyk a literatura*, roč. 51, 2000/2001, s. 62–66.
61. HOŠNOVÁ, E. Syntax na základní škole a její terminologie II. In *Český jazyk a literatura*, roč. 51, 2000/2001, s. 22–28.
62. *Hraba, Alois*. [online], © 2008 [cit. 2012–01–12]. Dostupné online www.ceskyhudebnislovník.cz.
63. HRBÁČEK, J. K metodice jazykového (zvl. syntaktického) rozboru. In *Český jazyk a literatura*, roč. 45, 1994/95, s. 1–7.
64. HRBÁČEK, J. K rozboru syntaktických vztahů ve škole. In *Český jazyk a literatura*, roč. 49, 1998/99, s. 15–25.
65. HRBÁČEK, J. Klasifikace vedlejších vět. In *Český jazyk a literatura*, roč. 47, 1996/97, s. 59–68.
66. HRBÁČEK, J. Několik poznámek k syntaktickým výkladům v nových učebnicích českého jazyka. In *Český jazyk a literatura*, roč. 37, 1986/87, s. 118–126.
67. HRBÁČEK, J. *Úvod do studia českého jazyka*. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-869-5.

68. HUBÁČEK, J. *Počátky vyučování slohu na české škole*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1980.
69. HUBÁČEK, J. *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1981.
70. CHLUP, O. *O školu měšťanskou*. Brno : Společnost nových škol, 1931.
71. CHLUP, O., PATOČKA J. Reforma českého pravopisu. Zpráva o anketě pořádané „Společností Pedagogického musea Komenského“. In *Pedagogické rozhledy*, roč. 29, 1919, s. 321–339
72. CHLUP. O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie. I. díl*. Praha : Novina, 1938.
73. CHLUP. O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie. II. díl*. Praha : Novina, 1939.
74. CHLUP. O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie. III. díl*. Praha : Novina, 1940.
75. CHROMÝ, J. Jiří Haller – osobnost české lingvistiky. In *Naše řeč*, roč. 89, 2006. [online], © 2011 [cit. 2011–11–09]. Dostupné na http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7914#_ftnref18.
76. J. B. (rec). Josef Müller: Diktáty. Sbírká cvičení pro vyšší třídy škol obecných, pro školy měšťanské, pokračovací a jim podobné. In *Škola měšťanská*, roč. 27, 1925, s. 98.
77. JANÁČEK, G. *Obecná didaktika mateřského jazyka*. Praha : Státní nakladatelství, 1947.
78. JANČAŘÍK, J. Československý jazyk jako vyučovací na ústavech učitelkých. In *Střední škola*, roč. 8, 1928, s. 34.
79. JANČAŘÍK, J. O studiu na učitelkých ústavech. In *Pedagogické rozhledy*, roč. 37, 1927, s. 400–407, s. 461–467.
80. JANŮ, A. *Jazyk mateřský a škola obecná*. Praha : Dědictví Komenského, 1897.
81. JEDLIČKA, A. Česká jazykověda a otázky jazykového vyučování. In *Naše řeč*, roč. 40, 1957, [online], © 2011 [cit. 2011-10-12]. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4525>.
82. JEDLIČKA, A. O jazykové výchově, zvláště na gymnáziích. In *Naše řeč*, roč. 34, 1950, [online], © 2011 [cit. 2011-10-12]. Dostupné na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4168>.
83. JELÍNEK, J. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha : SPN, 1972.
84. JELÍNEK, J. O jazykové správnosti. In *Škola měšťanská*, 1938, roč. 40, s. 225–228.

85. JELÍNEK, J. O t. zv. otázkovací metodě větného rozboru. In *Český jazyk*, roč. 6, 1956, s. 250–262.
86. JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1980.
87. JELÍNEK, J., CÍCHA, V. *Dvě studie o jazykovém vyučování. Zprávy Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, sborník 6*. Praha : SPN, 1964.
88. JELÍNEK, K. E. Větosloví v mluvnici Müllerově. In *Škola měšťanská*, roč. 21, 1919, s. 294–299; dále In *Škola měšťanská*, roč. 22, 1920, s. 50–54.
89. JUDA, K. (rec.) : In *Věstník českých profesorů*, 1914
90. KABZANOVÁ, A. Vývoj učebních plánů a osnov na českých povinných školách (1869–1963). Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.
91. KADLECOVÁ, E. Česká syntax první třetiny 20. století očima časopisu Naše řeč. Diplomová práce, 2007. Rukopis.
92. KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství. II. díl. Škola vševědná, svazek 33*. Praha: Sfinx Bohumil Janda, 1931.
93. KALHOUST, Z., OBST, O. (eds.) *Školní didaktika*, 2. vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
94. KAMIŠ, K. Gramaticko–sémantická báze struktury věty a problematika větosloví. In PATRÁŠ, V. (ed.) *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych svislostech. Sborník z konferencie 5. medzinárodná konferencia o komunikácii Banská Bystrica 3.–4. 9. 2003*. Banská Bystica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateje Bela, 2004. [online], [cit. 2011–06–06]. Dostupné na: <http://www2.fhv.umb.sk/Publikacie/2004/Contemporary%20Language%20Communication%20with%20Intedisciplinary%20Connections/S%C3%BAcasna%20%20jazykova%20komunikacia%20v%20interdisciplinarnych%20svislostiach.htm>.
95. KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.) *Encyklopedický slovník češtiny*, Praha : Lidové noviny, 2002. ISBN 987-80-7106-484-8.
96. KEPRTA, J. *Nové normální učebné osnovy pro měšťanské školy*. Praha : SN, 1933.
97. KOH. (rec.) Josef Müller: MATEŘSKÁ ŘEČ. In *Tvořivá škola*, roč. 9, 1933/34, s. 62.
98. KOHOUTEK, C. *Mluvnice a pravopis v duchu nových osnov*. Praha : SN, 1938.
99. KOHOUTEK, C. Mluvnická a mechanická metoda v pravopise. In *Tvořivá škola*, roč. 9, 1933/34, s. 49–52.
100. KOHOUTEK, C., VRÁNA, S. *Omezení učiva a podstata učebního postupu*. Zlín : nákladem Okresní školské komise ve Zlíně, 1939.
101. KOMÁREK, J. Dvacetiletí měšťanské školy v ČSR. In *Škola měšťanská*, roč. 51, 1939, s. 81–87; dokončení In *Škola měšťanská*, roč. 51, 1939, s. 100–103.

102. KOPÁČ, J. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867–1914*. Brno : Universita J. E. Purkyně, 1968.
103. KOPÁČ, J. Spisovná čeština a jazyková kultura (posudek stejnojmenné knihy). In *Škola měšťanská*, roč. 35, 1933, s. 249–251.
104. KOPEČNÝ, F. *Základy české skladby*. Praha : SPN, 1962.
105. KOŤA, J., RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha : PedF UK, 1992. ISSN 0862–4461.
106. KOŤA, J., VÁŇOVÁ, R. Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích (od tereziánských reforem do r. 1939). In *Pedagogika*, roč. 44, 1994, s. 321–332.
107. KRÁLÍKOVÁ, M., NEČESANÝ, J., SPĚVÁČEK, V. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha : SPN, 1977.
108. KREJČÍ, V. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava : PedF Ostravské univerzity, 1993. ISBN 80-7042-065-0.
109. KRIEBEL, O. K problému přetížení žactva na MŠ, In *Tvořivá škola*, roč. 2, 1926/1927, s. 145.
110. KRÍČKOVÁ, H. *Jan Mrazík. Postavy české pedagogiky*. Praha : Ústav školských informací, 1990.
111. KUZMIN, M. N. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha : Academia, 1981.
112. KVÍTKOVÁ, N. Terminologie ve školských mluvnicích Jana Gebauera. In HÁJKOVÁ, E., MACHOVÁ, S. (ed.) *Školská jazykovědná terminologie: sborník z konference konané 29.11.2001 na UK v Praze – PedF*. Praha : UK v Praze, PedF, 2002, s. 53–57. ISBN 80-7290-095-1.
113. KVÍTKOVÁ, N. Učebnice ČJ z hlediska jejich řídicí funkce, In MACHOVÁ, S. *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace: sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.-15.9.1995 v Brandýse n. Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 193–196. ISBN 80-86039-03.
114. LEŠKA, O. Vilém Mathesius. In *Slovo a slovesnost*, roč. 56, 1995, s. 81–97.
115. LŠK. Ministerský návrh na reorganizaci školy střední a měšťanské. In *Učitelské noviny*, roč. 37, 1922/23, s. 197–198, s. 234–235.
116. MACHOVÁ, S. Je standardizace školské jazykovědné terminologie neuskutečnitelným snem? In *Český jazyk a literatura*, roč. 54, 2003/2004, s. 174–179.
117. MACHOVÁ, S. Obsah a rozsah výuky syntaxe pro budoucí učitele českého jazyka na SŠ v průběhu jejich univerzitních studií. In VAŇKO, J.(ed.) *Syntax a jej vyučovanie III*. Nitra : FF Univerzita Konštantina Filozofa, 2005, s. 156–161.

118. MACHOVÁ, S. Pojetí rekce v českých skladbách od Hattaly po současnost. In ČECHOVÁ, M., MOLDANOVÁ, D., MILLEROVÁ, Z. (eds.) *Čas v jazyce a literatuře. Sborník z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2005, s. 111–114. ISBN 80-7044-716-8.
119. MACHOVÁ, S. Syntaktický popis češtiny a jeho univerzitní výuka. In KLÍMOVÁ, K., MINÁŘOVÁ, E. *Čeština – bádání a učení*. Brno : PedF MU, 2007, s. 119–123. ISBN 978-80-210-4278-0.
120. MACHOVÁ, S., CHVÁTALOVÁ, K., VELČOVSKÝ, V. (eds.) *Slovník osobností jazykovědné bohemistiky*. [online]. 13. 03. 2007, [cit. 2011-11-10]. Dostupné na: http://kcjl.modry.cz/studenti/sl_index.htm.
121. MAJER, A. *Poučení o učitelských zkouškách*. Praha : Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1930.
122. MAJER, A. *Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého*. Praha : Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1936.
123. MARKOVÁ, M. Ke skladbě v nových učebnicích pro základní školy. In *Český jazyk a literatura*, roč. 42, 1992/93, s. 35–38.
124. *Martin Hattala*. In *Osobnosti.sk*, [online], © 2004–2010, [cit. 2011–11–10]. Dostupné online: <http://www.osobnosti.sk/index.php?os=zivotopis&ID=58778>. ISSN 1338-2403.
125. MATHESIUS, V. *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praha : Melantrich, 1947.
126. MATHESIUS, V. Deset let Pražského lingvistického kroužku. In *Slovo a slovesnost*, roč. 2, 1936, s. 137–145.
127. MATHESIUS, V. O požadavku stability ve spisovném jazyce. In HAVRÁNEK, B., WEINGART, M. (eds.) *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha : Melantrich, 1932, s. 14–31.
128. MATHESIUS, V. O soustavném rozboru gramatickém. In *Slovo a slovesnost*, roč. 8, 1942, s. 88–92.
129. MATHESIUS, V. O tzv. členění věty. In *Slovo a slovesnost*, 5, 1939, s. 171–174.
130. MATHESIUS, V. Rozpor mezi aktuálním členěním souvětí a jeho organickou stavbou. In *Slovo a slovesnost*, 7, 1941, s. 37–40.
131. MEDONOS, V. Příhodův vliv na vývoj didaktiky jazyka vyučovacím. In ČONDL, K., VRÁNA, S. *Václav Příhoda. Život a dílo českého pedagoga*. Praha : ČGU, 1939, s. 187–190.
132. MIKK, J. Učebnice: budoucnost národa. Přetištěno In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido 2007, s. 11–21. ISBN 978-80-7315-148-5.
133. MOROKES, F. *Devětkrát o českém školství (Přehledný průvodce)*. Praha : Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2004. ISBN 80-901461-6-3.

134. MORKES, F. Myšlenky kurikulární reformy nejsou nové. In *Rodina a škola*, roč. 57, Praha : Portál, 2007, s. 14.
135. MORKES, F. *Postavení učitele v předmnichovském Československu*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0182-2.
136. MORKES, F. *Učitelé a školy v proměnách času*. Plzeň : Pedagogické centrum, 1999. ISBN 80-7020-051-0.
137. MRAZÍK, J. Návrh reformy měšťanských škol. In *Pedagogické rozhledy*, roč. 11, 1898, s. 345–346.
138. ms. (rec.) ŽOFKOVÁ, L.-TOŽIČKA, B. Pracovní učebnice jazyka českého (Mateřídouška, díl V.), díl I. In *Český učitel*, roč. 15, příloha *Školské reformy 1933/34*, s. 241
139. MÜLLER, J. O větosloví na škole měšťanské. In *Škola měšťanská*, roč. 21, 1919, s. 328–329, 350–352, 372–375.
140. MÜLLER, J. O vyučování mateřtině. In *Český učitel*, příloha *Školské reformy*, roč. 10, 1928, s. 12n., 66n., 104n., 176n., 205n., 267n.
141. MÜLLER, J. Poznámky k vyučování jazyku mateřskému zvláště na nižších stupních. In *Pedagogické rozhledy*, roč. 34, 1924, s. 38n., 90n., 152n., 201n., 279n., 374n., 477n., 539n.
142. MÜLLEROVÁ, O. Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. In *Český jazyk a literatura*, roč. 34, 1983/84, s. 29–38.
143. MÜLLEROVÁ, OLGA, Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. In *Český jazyk a literatura*, roč. 34, 1983/84, s. 29–38.
144. NEBESKÁ, I. *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-144-7.
145. NEUMANN, B. Český jazyk v přítomnosti. In *Škola měšťanská*, roč. 36, 1934, s. 752–754.
146. NOVÁK, F. Na nových cestách v jazyku vyučovacím, In *Škola měšťanská*, 33, 1931, s. 623–625;655–657.
147. NOVÁK, K. *Cvičebnice a mluvnice česká pro školy měšťanské (s naukou o slohu)*. 12. vydání, poopravené a doplněné. Praha : Unie, 1929.
148. NOVÁK, K. *Cvičebnice a mluvnice česká s naukou o slohu. Pro školy měšťanské*. 10. vydání, přepracované. Praha : Unie, 1920.
149. NOVÁK, K. *Cvičebnice a mluvnice česká s naukou o slohu. Pro školy občanské*. 11. vydání, nezměněné, Praha : Unie, 1923.
150. NOVÁK, K. *Dra. Jana Gebauera Mluvnice česká pro školy měšťanské*. 5. vydání, nezměněný otisk 4. vydání. Praha : Česká grafická unie, 1908.

151. NOVÁK, K. *Mluvnice česká pro školy měšťanské s naukou o slohu a literatuře*. 7. vydání, nezměněný otisk 6. vydání. Praha : Unie, 1913.
152. NOVÁK, K. *O vyučování mluvnickém na ústavech učitelských a školách národních*. Praha : Unie, 1914.
153. NOVÁK, K., JIRÁSEK, J. *Česká cvičebnice a mluvnice pro ústavy učitelské*. Praha : ČGU, 1930.
154. NOVOTNÁ, A. 140. výročí narození Josefa Müllera. In JANOVEC, L., HÁJKOVÁ, E., GWÓZDŹ–SZEWCZENKO, I., MACIOLEK, M. (eds.) *Problematika českého jazyka, literatury a kultury očima mladých doma i ve světě. Příspěvky z mezinárodní studentské vědecké bohemistické konference (Brandýs nad Labem 18.-20.6.2010)*. Brno : Tribun EU, 2010, s. 234–241. ISBN 978-80-7399-995-7.
155. NOVOTNÁ, A. Didakticko-metodické postupy ve vyučování skladbě na měšťanských školách v období let 1907–1939 – teoretická východiska. In *Sborník z mezinárodní konference K diferenciaci jazykových prostředků* (Ostrava 8.-9.11.2007). Ostrava : FF OU, 2007. V tisku.
156. NOVOTNÁ, A. Historický pohled na výuku českého jazyka. In HÁJKOVÁ, E. (ed.) *Didaktické studie II*. Praha : PedF UK, 2005, s. 94–100. ISBN 80-7290-239-3.
157. NOVOTNÁ, A. Syntaktická cvičení v učebnicích českého jazyka pro měšťanské školy (1918 -1939). In MÚCSKOVÁ, G. (ed.) *Varia XVI. Zborník materiálů z XVI. kolokvia mladých jazykovedcov (Častá-Papiernička 8.-10. 11. 2006)*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 2009. s. 356 –362. ISBN 80-89037-04-6.
158. NOVOTNÁ, A. *Výuka syntaxe na měšťanských školách v první polovině 20. století*. Praha : UK Pedagogická fakulta, 2005. Rigorózní práce, rukopis.
159. NOVOTNÁ, A. Zakotvení syntaktického učiva v kurikulárních materiálech pro školy měšťanské v letech 1907 - 1939. In GÁLISOVÁ, A., CHOMOVÁ, A. (eds.) *Varia XV. Zborník materiálů z XV. kolokvia mladých jazykovedcov (Tajov, 7.-9. 12. 2005)*. Bratislava – Banská Bystrica : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV – Katedra slovenského jazyka a literatury FHV UMB, 2008, s. 394–400. ISBN 80-89037-04-6.
160. NOVÝ, V. Diktáty na měšťanské škole. In *Škola měšťanská*, roč. 34, 1932, s. 581–583.
161. NYKL, J. Zavádění nových učebnic. In *Škola měšťanská*, roč. 36, 1934, s. 562n.
162. PAŘÍZEK, V. *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. Praha : SPN, 1977.
163. PAVLIŠOVÁ, J. *Josef Müller – učitel českého jazyka a tvůrce učebnic*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Diplomová práce, vedoucí Mgr. M. Polák, PhD, 2002, [online], [cit. 2011–03–15]. Dostupné na <http://theses.cz/id/xkhxs1/29327-565939310.pdf>.

164. PETR, J. a kol. *Mluvnice češtiny III. Skladba*. Praha : Academia, 1987.
165. PETR, J. K vědeckému odkazu Jana Gebauera. In *Český jazyk a literatura*, roč. 38, 1987/88, s. 289–297.
166. PLECER, K. Tomáš Glos: Methodika českého jazyka pro školy obecné a měšťanské. In *Učitel'ské noviny*, roč. 37, 1922/1923, s. 229.
167. PLESKALOVÁ, J., KRČMOVÁ, M., VEČERKA, R., KARLÍK, P. (eds.) *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Praha : Academia 2007. ISBN 978-80-200-1523-5.
168. POCHOBRADSKÝ, J. Na okraj nových osnov pro měšťanské školy. In *Český učitel*, roč. 34, 1930/1931, s. 483–484.
169. POLÁK, M. Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 11. 2011, [cit. 2012-01-15]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14183/VYUCOVANI-MLUVNICE-A-KOMUNIKACNI-VYCHOVA-V-HISTORICKEM-KONTEXTU.html>>. ISSN 1802-4785.
170. POLÁK, M. Vývojové tendence v pojetí vyučování českého jazyka. In SVOBODA, J., BALOWSKI, M. (eds.) *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Konstancy a proměny v českém jazyce a literatuře XX. století*. Walbrzych, Ostrava : Ostravská univerzita, 2004, s. 205–214. ISBN 80-911312-6-2.
171. Posudky o učebnicích pro měšťanské školy. In *Hlídky školy měšťanské*, příloha *Školy měšťanské*, roč. 38, 1935/1936, s. 1–11.
172. PRŮCHA, J. *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému*. Praha : Academia, 1978.
173. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
174. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd., Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
175. PŘÍHODA, V. Bakovský plán. Medailonek k narozeninám Ludmily Žofkové. In *Učitel'ské noviny*, roč. 18, 1968, s. 10.
176. PŘÍHODA, V. *Jednotná škola – její možnosti dnes a zítra*. Přetištěno In VÁŇOVÁ, R., NEJEDLÁ, D. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR (30. léta 20. století)*. Praha : PedF UK, 1995.
177. PŘÍHODA, V. Školská reforma a tradice. In *Tvořivá škola*, roč. 6, 1930/31, s. 2–7.
178. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
179. SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : Ostravská univerzita, PedF, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.

180. SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy první poloviny dvacátého století*. Praha : SPN, 1988.
181. Sjednocení mluvnického vyučování. In *Škola měšťanská*, roč. 30, 1928, s. 395.
182. Sjezd organizace učitelů a profesorů soc. dem. In *Věstník československých profesorů*, roč. 1923, s. 174.
183. Sjezd učitelů a profesorů sociálně demokratických 6. 1. 1923. In *Učitelské noviny*, roč. 37, 1922/23, s. 99–100.
184. SKALICKÝ, B. Martin Hattala a vývoj českého mluvnictví. In *Naše řeč*, roč. 54, 1971, [online], © 2011 [cit. 2011-06-06]. Dostupné na: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5588>.
185. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. vyd. Praha : Grada publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
186. SKOŘEPA, M. Diskuse o nových osnovách pro měšťanské školy. In *Český učitel*, roč. 34, 1930/31, s. 571–572.
187. SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha : SPN, 1987. ISBN 14-601-87.
188. SOMR, M. *Některé směry a snahy o reformu české školy v meziválečném období a české školství za nacistické okupace*. České Budějovice : PedF, 1984. ISBN 14-248-85.
189. SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
190. STARÝ, Z. *Ve jménu funkce a intervence*. Praha : Karolinum, 1995. 80-7184-033-5.
191. STRNAD, E. *Didaktika školy národní v 19. století. II. díl (období liberalismu)*. Praha : SPN, 1978 .
192. STYBLÍK, V., ČECHOVÁ, M., HAUSER, P., HOŠNOVÁ, E. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha : SPN, 2004. ISBN 80-7235-018-8.
193. SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha : SPN, 1977.
194. SVOBODA, K. Ještě o vyučování syntaxi. In *Český jazyk a literatura*, roč. 36, 1985/86, s. 120–132, 175–185.
195. SVOBODA, K. K „novému pohledu“ na skladbu a vyučování českému jazyku. In *Český jazyk a literatura*, roč. 33, 1982/83, s. 448–460.
196. SVOBODOVÁ, R. *Základy techniky řeči pro (budoucí) učitele*. Praha : PedF UK, Praha 1998.
197. SVOBODOVÁ-METELKOVÁ, R. *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-553-9.

198. SYLLABA, T. *Jan Gebauer na pražské univerzitě*. Praha : Univerzita Karlova, 1983.
199. SYLLABA, T. *Jan Gebauer*. Praha : Melantrich, 1986. ISBN 12-0132-018-86.
200. ŠAFRÁNEK, J. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů. II. svazek*. Praha : Matice česká, 1918.
201. ŠLOSAR, D., VEČERKA, R. *Spisovný jazyk v dějinách společnosti*. Praha : SPN, 1979.
202. ŠMEJKAL, P. *Preference slovesných významů a vazeb žáky 6. a 7. tříd ZŠ*. Disertační práce. Rukopis, 1996.
203. ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1692-6.
204. ŠMEJKALOVÁ, M. Čeština jako jazyk druhý na středních školách s německým vyučovacím jazykem (1918–1939). In ŠEBESTA, K.–HÁJKOVÁ, E. (eds.) *Didaktické studie III. Čeština jako jazyk cizí*. Praha : PedF UK, 2006. ISBN 80-7290-279-2, s. 61–37.
205. ŠMEJKALOVÁ, M. Jazyk československý na českých a slovenských středních školách mezi učebními osnovami z let 1919 a 1929. In *Slovo a slovesnost* 66, 2005a, s. 32–47.
206. ŠMEJKALOVÁ, M. Možnosti valenční syntaxe v jazykové výchově na střední škole. *Metodický portál: Články* [online]. 15. 01. 2007, [cit. 2007-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1084/MOZNOSTI-VALENCNI-SYNTAXE-V-JAZYKOVE-VYCHOVE-NA-STREDNI-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.
207. ŠMEJKALOVÁ, M. O doplňku. In BREHMER, B., ZIMNY, R., ŽDANOVÁ, V. *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (Polyslav)*, Band 10, München: Verlag Otto Sagner, 2007. ISBN 978-3-87690-988-2, s. 137-143.
208. ŠMEJKALOVÁ, M. *Posudek k diplomové práci Aleny Bukvičkové*. 2005b, rukopis.
209. ŠMEJKALOVÁ, M. *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha : PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-240-7.
210. ŠMILAUER, V. *Novočeská skladba*. Praha : Kruh přátel českého jazyka, 1947.
211. ŠMILAUER, V. *Novočeská skladba*. Praha : SPN, 1966.
212. ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky. I. díl*, Praha : SPN, 1982.
213. ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky. II. díl*. Praha : UK, 1981.
214. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1983.
215. ŠTVERÁK, V., ČADSKÁ, M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Dotisk 2. vydání. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 2001. 80-7184-797-6.

216. ŠVARŤIČEK, R., ŠEDOVIÁ, K. (eds.) *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno : MU, 2007. ISBN 978-80-210-4359-6.
217. TEJNOR, A. a kol. *Český jazyk I-IV*, Praha : SPN, 1984
218. TICHÁ, Z. Historický význam měšťanské školy v systému vzdělávání. In *Sapere Aude 2011*, Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí 21.-25. 3. 2011 [CD], Hradec Králové. ISBN 978-80-904877-2-7. ETTN 085-11-11006-03-8.
219. TOMAN, J. *The magic of a common language – Jakobson, Mathesius, Trubetzkoy, and the Prague linguistic circle*. Cambridge, Massachusetts; London, England : The MIT Press, 1995.
220. TOMANOVÁ, D. Evaluace učebnic. In KALHOUST, Z., OBST, O. (eds.) *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 2. vydání. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 242-247.
221. TOMÁŠEK, V. Učitel Jan Mrazík. In *Věstník muzea v Kroměříži*, č. 7, 1960, s. 101-103. [online], [cit. 2011-06-25]. Dostupné na: http://www.rostin.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=59.
222. TOMEŠ, J. (ed.) *Encyklopedie českých dějin*. Praha : Reader's Digest Výběr, 2008. ISBN 978-80-86880-65-5.
223. TOPINKA, K. J. Návrh zkušebního řádu pro zkoušky učitelské způsobilosti pro obecné a měšťanské školy. *Škola měšťanská*, roč. 36, 1934, s. 186-188.
224. TOPINKA, K. J. Škola měšťanská, občanská, újezdni atp. *Škola měšťanská*, roč. 21, 1919, s. 202.
225. TRÁVNÍČEK, F. *Mluvnice na škole národní nižšího i vyššího stupně a na nižším stupni školy střední*. Osnovy a praxe, sv. 18, Praha : Státní nakladatelství, 1934.
226. TRÁVNÍČEK, F. *Mluvnice spisovné češtiny II. Skladba*. Praha : Melantrich, 1949.
227. *Učitelé základních škol dostali od ministerstva školství ukázkou doporučených osnov tří předmětů: češtiny, matematiky a angličtiny*, [online], MŠMT 2008, [cit. 2011-06-05]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ucitele-zakladnich-skol-dostali-od-ministerstva-skolstvi>.
228. UHER, B. *Nové školy v předválečném Československu*. Praha : UK, 1971.
229. UHER, J. Svoboda učitelova a diktování method a učebnic. In *Škola měšťanská*, roč. 36, 1934, s. 256-257.
230. UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-196-6 (1. sv.).
231. UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období. Přílohy*. Praha : PedF UK, 2004a. ISBN 80-7290-196-6 (2. sv.).
232. ULIČNÝ, O. Syntaktický popis jazyka a jeho místo ve škole. IN VAŇKO, J.(ed.) *Syntax a jej vyučovanie III*. Nitra : FF Univerzita Konštantina Filozofa, 2005, s. 30-37.

233. Užítí nových směrů lingvistických na školách středních. In VACHEK, J. (ed.) *U základů pražské jazykové školy*. Praha : Academia, 1970, s. 60–65.
234. VACHEK, J. *The linguistic school of Prague*. Bloomington : Indiana University Press, 1966.
235. VAŇKO, J. (eds.). *Syntax a jej vyučovanie III (Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 13. septembra 2005 na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre)*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. ISBN 80-8050-930-1.
236. VÁŇOVÁ, R. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha : PedF UK, 1995.
237. VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
238. VÁŇOVÁ, R. Školský systém v českých zemích – vývoj a současný stav. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007, s. 69–90. ISBN 987-80-247-1734-0.
239. VÁŇOVÁ, R. Vývoj českého školství do roku 1939. In VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly z pedagogiky (studijní text)* . Praha : PedF UK, 1998b, s. 50–64. ISBN 80-86039-54-4.
240. VÁŇOVÁ, R. Vývoj pedagogického myšlení v 19. a 20. století. In VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly z pedagogiky (studijní text)* . Praha : PedF UK, 1998a, s. 35–49. ISBN 80-86039-54-4.
241. VÁŇOVÁ, R. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In VALIŠOVÁ, A.-KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2011, 2. vydání. ISBN 978-80-247-3357-9, s. 27–47
242. VÁŇOVÁ, R., NEJEDLÁ, D. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR* . Praha : PedF UK, 1995.
243. VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. svazek (Problematika vzdělávacích institucí a školských reform)*. Praha : FF UK, 1992. ISBN 80-7066-607-2.
244. VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly z pedagogiky*. Praha : PedF UK, 1998.
245. VESELÁ, Z. *Kapitoly z literární pedagogiky*. Brno : UJEP , 1977.
246. VESELÁ, Z. Otokar Chlup, In *Slovník českých filosofů*, [online], [cit. 2011-05-30]. Dostupné na <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/chlup.htm>.
247. VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno : MU, 1992. ISBN 80-210-0458-4.
248. VÍTEK, F. *Česká mluvnice pro hlavní a nižší střední školy*. Praha : Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1945.

249. VÍTEK, F. O reformách činnosti v jazykovém vyučování. In *Tvořivá škola*, roč. 9, 1933/34, s. 200–202.
250. VRÁNA, S. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín : Tvořivá škola ve Zlíně, 1936.
251. VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha – Brno : Nákladem Dědictví Komenského v Praze a vydavatelského oboru Ú.S.J.U. v Brně, 1938.
252. *Významné osobnosti města Mladá Vožice*. Antonín Janů, [online], 2004, [cit. 2011-06-25]. Dostupné na: <http://www.mu-vozice.cz/showpage.php?name=osobnosti>.
253. WEINGART, M. *Český jazyk v přítomnosti*. Praha : ČGU, 1934.
254. *Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku*. Praha : Školní nakladatelství, 1945
255. ZIKMUND, V. *Mluvnice jazyka českého pro střední školy*. Praha : I. L. Kober, 1876.
256. ZÍTEK (rec.) In *Revue učebných pomůcek*, 1914, s. 81.
257. ZOUHAROVÁ, M. Několik poznámek k historii a výuce syntaxe na škole v 80. letech. In: *Studia Philologica 2. UP*, Olomouc 1991, s. 44–48.
258. ZOUHAROVÁ, M. Začátek syntaxe a syntaktického učiva. In *Začátek a konec v jazyce a literatuře*. Sborník z mezinárodní konference konané 5. –7.9.2000 v Ústí nad Labem. Ústí nad Labem : UJEP, 2001, s. 168-172. ISBN 80-7044-370-7.
259. ZOUHAROVÁ, M. *Základní syntaktické pojmy I*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-107-6.
260. ŽÁKOVÁ, K., RÝDL, K. Ludmila Žofková a vyučování dle Bakovského plánu. Učitelské osobnosti 5. In *Rodina a škola*, roč. 46, 1999, s. 20.
261. ŽENATÝ, D. Zákonná regulace pracovní doby ve vztahu k ekonomickým výkonům podnikatelských subjektů. In *Pracovní právo 2009*, [online], 2009 [cit. 2012-04-06]. Dostupné z: <http://www.law.muni.cz/sborniky/pracpravo2009/index.html>.
262. ŽOFKOVÁ, L. Jednotné pojetí jazyka jako předpoklad reformy jazykového vyučování. In *Český učitel*, příloha *Školské reformy*, roč. 14, 1932/33, s. 236–239.
263. ŽOFKOVÁ, L. Bakovský pokus. In *Český učitel*, příloha *Školské reformy*, roč. 11, 1929/30, č. 9, s. 263–270.
264. ŽOFKOVÁ, L. Tabulace v české škole. In *Tvořivá škola*, roč. 6, 1930/31, s. 8–9, 71.

18 SEZNAM ANALYZOVANÝCH ČASOPISŮ

Český učitel (ČU), příloha *Školské reformy* (ŠR) – zkoumáno 1919–1939

Naše řeč (NŘ) – zkoumáno 1918–1939

Pedagogické rozhledy (PR) – zkoumáno 1918–1932

Střední škola (SŠ) – zkoumáno 1922–1933

Škola měšťanská (ŠM) – zkoumáno 1918–1939

Tvořivá škola (TŠ) – zkoumáno 1925–1939

Učitelské noviny (UN) – zkoumáno 1918–1939

Věstník ministerstva školství a národní osvěty (VMŠANO) – zkoumáno 1918–1939

19 SEZNAM VÝNOSŮ A NAŘÍZENÍ MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ

Prováděcí nařízení ke školské novele ze dne 8. června 1883 č. 10.618. In *VVČ*, 1883, částka 6, s. 91–98.

Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juli 1907, Z. 2368, womit neue Normallehrpläne für die Bürgerschulen vorgeschrieben werden. In *VB*, 1907, částka 16, s. 368–389).

Normální osnova učebná pro měšťanské školy chlapecké, Praha, 1908, 11s.

Vynesení c. k. zemské školní rady pro království české ze dne 8. června 1910, č. 31236, ve příčině vzorných osnov učebných pro školy měšťanské. In *VVČ*, 1910, částka 6, s. 59–75.

O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských, č. 25256,7/VII 1919. In *VMŠANO*, 1918/19, č. 10, s. 163–165.

O vyučování občanské nauce na školách obecných a občanských, č. 37581, 29/VIII 1919. In *VMŠANO*, 1918/19, č. 14, s. 231–232.

Výnos MŠANO ze dne 4. srpna 1923, č. 92189–I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské. In *VMŠANO*, 1923, seš. 8, s. 452–457.

Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, č. 65.983–I, jímž se vyhlašují osnovy pro jednorozční učebné kurzy, připojené ke školám občanským. In *VMŠANO*, 1924, seš. 6, s. 309–313.

Výnos MŠANO ze dne 4. července 1926 o počtu týdenních hodin vyučovacích na školách občanských. In *VMŠANO*, 1926, seš. 7, s. 220–221.

Výnos MŠANO ze dne 29. dubna 1930, č. 164.222/29–II, o přijímání žáků škol měšťanských do školy střední. In *VMŠANO*, 1930, s. 171–172.

Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485–I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšťanské školy. In *VMŠANO*, 1932, seš. 6, s. 88–113.

Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32–I/1, jímž se vyhlašují normální učebné osnovy pro jednorozční učebné kurzy připojené k měšťanským školám. In *VMŠANO*, 1932, seš. 6, s. 114–122.

Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67311/33–I, jímž se upravují a vyhlašují definitivní normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy. In *VMŠANO*, roč. 1933, seš. 7, s. 144–210.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 27. července 1939, čís. 98.000–I, jímž se upravují a vyhlašují normální učebné osnovy pro obecné a měšťanské školy s českým jazykem vyučovacím a pro jednorocní učebné kurzy, připojené k těmto měšťanským školám, v Čechách a na Moravě. In *Příloha VMŠANO*, 1939, seš. 8, s. 253.

Učební plán a učební osnovy pro školy střední. Výnos MŠO ze dne 31. července 1948, č. A–153 000 – II. In *Zvláštní otisk přílohy Věstníku MŠO, IV*, 1948, seš. 14a, Praha : SPN, 1948.

Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) č. 95/1948 Sb. In *VMŠO*, 1948, seš. 9, s. 184–198.

20 SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK

VB – Veronungsbalt für Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht

VVČ – Věstník vládní ve věcech škol obecných v království Českém

VMŠANO – Věstník ministerstva školství a národní osvěty

ŠM – Škola měšťanská (periodikum)

PR – Pedagogické rozhledy (periodikum, zkoumané: 1918–1932)

UN – Učitelské noviny (periodikum)

TŠ – Tvořivá škola (periodikum)

VČP – Věstník československých profesorů (periodikum)

SŠ – Střední škola (periodikum)

NŠ – Nové školy (periodikum)

VP – Věstník pedagogický (periodikum)

UÚ – učitelský ústav

JUK – jednoroční učební/ý kurz

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

MŠMT – ministerstvo školství a tělovýchovy

21 SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1	80
Tabulka 2	82
Tabulka 3	84
Tabulka 4	85
Tabulka 5	86
Tabulka 6	88
Tabulka 7	93
Tabulka 8	95
Obrázek 1	184
Obrázek 2	184
Obrázek 3	184
Obrázek 4	189
Obrázek 5	190
Obrázek 6	190
Obrázek 7	191

22 PŘÍLOHY

Biografické informace vybraných pedagogů a didaktiků

Beneš Vojtěch (1878–1951) – český učitel, pedagogický spisovatel, školský politik a kulturní pracovník (bratr prezidenta E. Beneše). V letech 1913–1918 působil v USA, aby tam zreformoval české doplňovací školství. Po válce se stal okresním a zemským inspektorem. Roku 1921 vydal spis *Škola v demokratickém státě*, kde doporučoval jednotnou školu po americkém vzoru (CIPRO, 2000, s. 49).

Chlup Otokar (1875–1965) – rodák z Boskovic, studoval gymnázium v Brně, Vysokém Mýtě a Kolíně, poté na filosofické fakultě české univerzity v Praze. Ovlivněný událostmi v carském Rusku během vojenské služby stal se po roce 1918 jedním z prvních příslušníků levice mezi inteligencí, proto mu bylo dále znemožněno pracovat na Karlově univerzitě. Odešel na nově vzniklou Masarykovu univerzitu v Brně, kde začal budovat pedagogický seminář. Po celou dobu 30. let 20. století (ale i po roce 1945) byl zapojen do zápasů o ráz reformy vzdělávací soustavy a do diskuze o budoucnosti vysokoškolského vzdělávání učitelů. Vrcholem jeho pedagogické a vědecké činnosti je příprava třídílné syntetické „Pedagogické encyklopedie“ za redaktorské spolupráce J. Uhra a J. Kubálka. Po roce 1945 se O. Chlup zapojil do bojů o nediferencovanou jednotnou školu a stal se prvním děkanem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zároveň však byl kritikem nedostatků školské politiky KSČ i školské reformy (CACH, 1996, s. 35–42; <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/chlup.htm>).

Janů Antonín (1852–1899) – narodil se v Mladé Vožici. Studoval Gymnázium v Táboře, později přestoupil na právě založený Učitelství ústav do Soběslavi. Jako učitel působil na učitelstevských ústavech a měšťanských školách. Do pedagogického povědomí vstoupil jako spisovatel a reformátor jazykového vyučování (online: <http://www.mu-vozice.cz/showpage.php?name=osobnosti>).

Lindner Gustav Adolf (1828–1887) – středoškolský profesor, zakladatel systému české pedagogiky, první profesor filosofie a pedagogiky na obnovené české univerzitě. Je

považován za „našeho největšího pedagoga po Komenském“ (ŠTVERÁK–ČADSKÁ, 2001, s. 77).

Mrazík Jan (1848–1923) – narodil se v Roštíně na Kroměřížsku v rodině venkovského učitele. Studoval na gymnázium, posléze na učitelském ústavu. Jako učitel působil na obecných školách a na měšťanské škole v Kladně, v Mladé Boleslavi a v Přerově. Stále přispíval články do řady pedagogických periodik (především *Pedagogické rozhledy* a *Česká škola*), svou aktivitou vstoupil do povědomí řady učitelů (TOMÁŠEK, 1960, S. 101–103).

Příhoda Václav (1889–1979) – narozen v rodině učitelské rodině v Sánech u Poděbrad, studoval na gymnáziu v Kolíně, poté na filosofické fakultě české univerzity (moderní filologii). Působil jako středoškolský profesor. V utváření jeho pedagogických názorů ho ovlivnil především pobyt ve Spojených státech, kde se seznámil s činností J. Deweye a E. L. Thorndikea. Po návratu přednášel na univerzitě v Praze, stále více byl zainteresován na reformě školství. Rozhodujícím spisem, v němž shromáždil své návrhy na reformu školství, se stala publikace „*Racionalizace školství*“. Současně se též zabýval koncepcí vysokoškolské přípravy učitelů. Po roce 1945 přednášel na filosofické fakultě UK, ale stále udržoval styky s bývalými učiteli reformních škol. Zemřel v Praze. (CACH, 1996, s. 10–15).

Uher Jan (1891-1942) – narodil se v Prostějově, vystudoval gymnázium a abiturientský kurz při učitelském ústavu v Brně, působil jako učitel na obecné, později měšťanské škole. V letech 1919-1921 vykonával funkci osobního knihovníka T. G. Masaryka. V roce 1921 dokončil Filosofickou fakultu UK v Praze, posléze pracoval jako úředník MŠANO, i v reformní komisi MŠANO. Jako profesor později působil na Masarykově univerzitě v Brně i Komenského univerzitě v Bratislavě. Stál v čele Reformního sboru pro národní školství a odlišným pojetím školské reformy se dostával do střetů s Václavem Příhodou. Spolu s O. Chlupem a J. Kubálkem se podílel jako redaktor na vydání třídílné *Pedagogické encyklopedie*, sám byl autorem 600 hesel. Ihned po vzniku protektorátu Čechy a Morava se stal členem odbojové organizace, v listopadu 1939 byl zatčen, vězněn a v říjnu 1942 popraven (UHLÍŘOVÁ, 2004, s. 7–9).

