

Stanislav Štěpáník et al.

Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi

Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi

Stanislav Štěpáník et al.

Recenzenti:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

dr hab. Marek Pieniążek, Prof. UP

Autoři:

Stanislav Štěpáník (Úvod, kap. 1, Závěr), Elżbieta Awramiuk (kap. 3),

Klára Eliášková (kap. 9), Eva Hájková (kap. 8), Eva Höflerová (kap. 7),

Jana Kesselová (kap. 4), Martin Klimovič (kap. 2), Ludmila Liptáková (kap. 1),

Bernadeta Niesporek-Szamburska (kap. 5), Jolanta Nocoń (kap. 6),

Marta Szymańska (kap. 1).

Překlad slovenských kapitol: Tereza Zapletalová

Překlad polských kapitol: Nina Baše

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Redakce Lenka Ščerbaničová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2019

© Stanislav Štěpáník et al., 2019

Kniha vznikla v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

ISBN 978-80-246-4353-3

ISBN 978-80-246-4361-8 (online : pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2020

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Výuka mluvnice ve vztahu k rozvoji komunikačních dovedností – úvod do problému <i>(Stanislav Štěpáník)</i>	7
1 Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka <i>(Stanislav Štěpáník, Ludmila Liptáková, Marta Szymańska)</i>	23
2 Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu <i>(Martin Klimovič)</i>	72
3 Argumenty pro mluvnici ve škole – víra, nebo důkazy? <i>(Elżbieta Awramiuk)</i>	88
4 Mluvnice ve výuce slovenštiny u žáků staršího školního věku <i>(Jana Kesselová)</i>	101
5 Výuka o jazyce pro učení se jazyku aneb Které znalosti o jazyce vyučovat a jak je zprostředkovat žákům <i>(Bernadeta Niesporek-Szamburska)</i>	120
6 Znalosti o jazyce v kontextu nových přístupů v didaktice polštiny <i>(Ľolanta Nocoň)</i>	132
7 Výpovědi s komunikační funkcí v zajištění druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva <i>(Eva Höflerová)</i>	157

8 Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice <i>(Eva Hájková)</i>	173
9 Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami <i>(Klára Eliášková)</i>	191
Společné výzvy, společná řešení, společné perspektivy – závěr <i>(Stanislav Štěpáník)</i>	212
O autorech	219
Summary	222

Výuka mluvnice ve vztahu k rozvoji komunikačních dovedností – úvod do problému

Stanislav Štěpáník

1 Společná východiska, společné problémy, společná řešení

Srovnáme-li vývoj pojetí vyučování různým jazykům¹ (a odtud také témata a problémy jejich lingvodidaktik), spatříme určité společné rysy:

- (1) Základy vyučování mnohým jazykům je možno nalézt ve vyučování jazykům klasickým, tedy klasické řečtině nebo latině (v anglicky psané literatuře *Classics*).

V průběhu 19. a 20. století klasické jazyky ztrácely ve vzdělávání běžné populace na významu a naopak došlo k postupné emancipaci jazyků národních (např. Clark, 2001; Goodwyn, Branson, 2005; Pieniáček, Štěpáník, 2016, ad.). Vyučování národním jazykům však z postupně utlumovaného vyučování klasickým jazykům přebíralo některé jeho funkce, což se promítalo do způsobu, jak byly národní jazyky vyučovány. V tomto směru je s ohledem na naše téma, tj. pozice a povaha mluvnice (gramatiky)² v jazykovém vyučování,

1 V celé knize máme na mysli oborovou didaktiku mateřských jazyků a vyučování jazyku jako jazyku mateřskému, není-li explicitně uvedeno jinak.

2 Ačkoliv by bylo možno používat termín *gramatika* (přímý překlad anglického slova *grammar*), přidružíme se většinou v celé knize tradičního českého označení *mluvnice*. Ve shodě s *Českou mluvnicí* Havránka a Jedličky (např. 1981) a s ohledem na obsah vyučovacích hodin *mluvnice* ve škole pojem chápeme širěji, než jak může být *mluvnice* či *gramatika* chápána v lingvistice. Pojem reflektuje obsah školních vyučovacích hodin *mluvnice*: *mluvnicí* myslíme veškerý obsah jazykového učiva, tj. nejen morfologii a syntax, ale také lexikologii, slovtvorbu či rovinu zvukovou, příp. jiné oblasti jazyka. Ani termín *gramatika*, je-li použit, se nemusí nutně vztahovat pouze k morfologii a syntaxi, máme na mysli gramatiku ve školském pojetí, jak jsme nastínili výše. V anglické literatuře se pro to, co zde míníme *mluvnicí*, užívá označení *znalosti o jazyce* (*knowledge about language*). Jak objasňuje Myhillová (Myhill, 2005), zatímco termín *gramatika* (*grammar*; a bezesporu také český školský termín *mluvnice*) je spojen s tradičními konzervativními přístupy k vyučování, a má tedy spíše negativní konotace asociované s představou chyby, preskripcí, správnosti, v českém kontextu také spisovnosti, termín *znalosti o jazyce* (*knowledge*

zásadní přejímání důrazu na naplňování kognitivního cíle – chápání vyučování mluvnicí jako školy myšlení (srov. např. Collerson, 1997; Goodwyn, Branson, 2005; Šmejkalová, 2010).

Kromě jiných faktorů i odtud v lingvodidaktikách mnohých jazyků plynou otázky nad vyučováním mluvnicí a potíže s ním spojené, neboť do dnešních dnů se mnohde na světě v této oblasti udržuje velmi silná tradice logicko-gramatického přístupu, resp. transmisivního vyučování filologickým poznatkům (jako ve vyučování klasickým jazykům). Výuka mluvnicí tak nabývá povahy formální disciplíny – v České republice, v Polsku, na Slovensku (srov. dále), v Maďarsku (srov. Sólyom, Heltai, & Pintér, 2016), v anglicky mluvících zemích (např. Goodwyn, 2011; Hammond, Macken-Horarik, 2001; Kamler, 1995; Myhill, 2005 ad.), v Nizozemsku (van Rijt, Coppen, 2017) a mnohde jinde. Základem takového vyučování je transmisivní slabě funkcionalizovaný formálně-gramatický popis jazykových jevů, jinými slovy lingvistický přístup k jazykovému učivu ve škole (v anglické literatuře se pro něj užívá označení *traditional school grammar* – srov. např. Weaver, 1996, nebo Myhill, 2005; v této práci pro něj užíváme označení *tradiční mluvnické vyučování*).

- (2) V souvislosti s komunikačně-pragmatickým obratem v lingvistice na přelomu 60. a 70. let lingvodidaktiky různých mateřských jazyků začaly hledat způsoby, jak jazykové vyučování více přiblížit komunikačnímu pojetí, tj. sémanticko-pragmaticko-funkční orientaci.³ V didaktice češtiny byl tento proces akcelerován M. Čechovou (Čechová, 1982, 1985, později 1998) a dále rozvinut K. Šebestou (Šebesta, 1999, ve 2. vyd. 2005). Ve slovenské lingvodidaktice lze první úsilí o komunikační pojetí nalézt v pracích Betákové a Tarcalové (1981) a Betákové, Jacka a Zelinkové (1984), dynamický rozvoj pak ve slovenské didaktice přišel v 90. letech a pokračoval v novém miléniu (např. Liptáková, Kesselová, 1994; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003), postupně vznikly učebnice slovenského jazyka, které kladou důraz na propojení jazykového a komunikačně-sloho-ového učiva (srov. učebnice slovenštiny pro 5. až 9. ročník ZŠ, na nichž se autorsky podílely především J. Krajčovičová a J. Kesselová),

about language) je neutrální a implikuje spíše liberálnější a na žáka orientované prostředí. *Znalosti o jazyce* je termín také širší – součástí jazykové výuky není jen gramatika (tj. morfologie a syntax), ale také další roviny jazyka, jejichž repertoár se s komunikačně-funkčním pojetím jazykového vyučování významně rozšiřuje (o tom viz dále). S ohledem na českou tradici zůstáváme u termínu *mluvnice*, nicméně, jak jsme uvedli, v havránkovsky rozšířeném významu.

3 Ještě dříve v didaktice cizích jazyků.

a zejména byla vytvořena ucelená koncepce výuky slovenštiny, již autoři označují jako integrační, kognitivně-komunikační a zážitkovou (Liptáková et al., 2011; Liptáková, 2012). V didaktice polštiny je diskuse o komunikačním pojetí ze zmíněných lingvodidaktik zřejmě nejdále, neboť se vede již od 70. let (práce J. Tokarského). Ucelené komunikačně založené koncepce výuky polštiny představili četní polští autoři (mj. Bakuła, 1997; Dyduchowa, 1988; Kowalikowa, Synowiec, 2005; Mrazek, 1998; Nagajowa, 1994). Na myšlenky A. Dyduchowé pak navázal tým autorů (mj. jejich žáků) a vtělil je do učebnic *To lubię!* (autoři mj. M. Jędrychowska, H. Mrazek, I. Steczko, K. Wiatr či M. Szymańska), jež dodržují integrační a komunikačně-funkční přístup.

Úsilí o komunikační pojetí předmětu mateřský jazyk ovšem můžeme označit za úsilí celosvětové.

- (3) Propojením obou zmíněných bodů dospějeme k základnímu rozporu mnoha vyučovacích teorií a praxí mateřského jazyka po celém světě: na jedné straně oborová didaktika mateřských jazyků od 70. nebo 80. let 20. století (příp. i dříve) rozvíjí pro jazykové vyučování komunikační pojetí, na druhé straně většinová školská praxe v mnohém setrvává na staletí dlouhé tradici transmisivního formálně-gramatického přístupu. Jsme svědky tradičního rozporu pedagogických věd, tj. rozporu mezi teorií a praxí – také (ale nejen) v České republice, na Slovensku i v Polsku.

2 Základní otázky současné lingvodidaktiky a jejich důvody

Zamíříme-li přímo do středu oborové didaktiky mateřského jazyka, klíčovým tématem, jímž se zabývají lingvodidaktikové v mnoha zemích po celém světě, je

- postavení a význam mluvnice v jazykovém vyučování
 - a vztah mluvnice k rozvoji komunikačních dovedností žáků.
- Základní otázky, jimiž se zabývají, tak jsou např.:
- Jaká je role mluvnice a metajazyka ve vyučování mateřskému jazyku?
 - Jaký je vztah vyučování mluvnice a rozvoje komunikačních dovedností?
 - Má mluvnické vyučování a znalost metajazyka vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáků? Případně jaký?
 - Jakou povahu by mluvnice ve vyučování měla mít a jak velkého by se jí mělo dostávat prostoru?

- Jak mluvnickou znalost a porozumění mluvnici (ve spojení s komunikačními dovednostmi) hodnotit?

Tato tázání jdou k samé podstatě jazykového vyučování, neboť na základě odpovědi je formováno celé učební prostředí předmětu mateřský jazyk. Odpovědi totiž zasahují do sféry cílů vyučování, obsahu i způsobu jeho didaktického zpracování. Kromě mnoha dalších zemí na celém světě (např. ve Švédsku – srov. Šebesta, 2002; v Maďarsku – srov. Sólyom, Heltai, & Pintér, 2016; ve Slovinsku – srov. Starc, 2004; v německy mluvících zemích – srov. Funke, 2018; v anglofonním, frankofonním a hispánském prostředí – viz kapitolu M. Klimoviče, s. 72) dlouhodobě rezonují také v didaktice českého, slovenského a polského jazyka.⁴

Proč je vůbec nutné si výše uvedené otázky klást? Za zásadní považujeme dva důvody:

- (1) Mnohé doklady – a to na národních úrovních i úrovni mezinárodní – ukazují, že vyučování mateřského jazyka v některých zemích nepřináší výsledky, které se od něj očekávají, nebo se dokonce ukazuje jako selhávající (základní kritické body v české škole – z nichž však mnohé mají mezinárodní platnost – viz dále).
- (2) Doposud žádný výzkum zřetelně neprokázal, že by tradiční mluvnické vyučování přinášelo jakékoliv pozitivní výsledky (např. Andrews et al., 2006; Graham, Perin, 2007; Hillocks, 1984; Hillocks, Smith, 1991; Locke et al., 2010; Wyse, 2001; také hojná konstatování v této knize, zvláště kapitola E. Awramiukové, s. 88), že by se jakkoliv kladně odráželo v rozvoji komunikačních dovedností žáků (výzkumy se primárně soustředí na rozvoj psaní⁵), a někteří autoři dokonce konstatují, že může být škodlivé (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963, s. 37–38).

Jako příčinu vidí především to, že tradiční mluvnické vyučování představuje neadekvátní popis funkčnosti jazykového systému a je značně odtržené od žákových představ o fungování jazyka a od žákových komunikačních potřeb. Na problém upozornili už i někteří čeští autoři (srov. např. Hájková, 2013; Hájková et al., 2013, 2014,

4 Z toho je zřejmé, že čeština, slovenština a polština mohou představovat zástupce mnoha témat z oboru, jež lze globálně pojmut jako *didaktiku mateřského jazyka*. Stejně tak je to s problematikou rozebíranou v této knize.

5 Hovoříme-li v knize o psaní či čtení, máme na mysli – není-li explicitně uvedeno jinak – psaní a čtení jako složky funkční gramotnosti (srov. Šebesta, 2005), nikoliv individuální schopnost psát (tedy pouze graficky zaznamenávat) a číst (tedy pouze dekodovat grafický záznam).

2015; Svobodová, 2016; Štěpáník, 2014; Štěpáník, Chvál, 2016; Štěpáník, Slavík, 2017; Štěpáník, 2019, ad.), řeší jej také didaktika slovenská (např. Liptáková, 2012) i polská (např. Szymańska, 2016, nebo Nocoń, 2018).

Za základní kritické body tradičního mluvnického vyučování lze (nejen) v českém prostředí považovat následující⁶:

- (1) Učivo je atomizováno a nedochází k propojení jednotlivých poznatků o jazykových jevech v porozumění jazyku jako systému s určitou funkcí; aplikace poznatků je zmechanizovaná, formální, bez skutečného porozumění (*genuine understanding* – srov. Gardner, 1991; k problému srov. např. Adam, 2018; Adam et al., 2010/11; Čechová, 2018/19; Chvál, Šmejkalová, 2018; Jelínek, Těšitelová, & Styblík, 1957; Štěpáník, 2014, 2016; Štěpáník, Slavík, 2017; Zimová, 2015/16).
- (2) Výuka mluvnici či jednotlivým jazykovým jevům je zařazována nevhodně vzhledem k věku žáků, často neodpovídá jejich aktuální kognitivní vyspělosti (srov. např. Hájková, 2013; Štěpáník, 2019).
- (3) Některé výukové metody jsou používány nevhodně, formálně, vedou k mechanickému osvojování učiva (srov. např. Čechová, 2011/12; Hausenblas, 1965/66; Hrbáček, 1999/2000; Štěpáník, 2016; Zimová, 2011/12).
- (4) Chybí opodstatnění učiva pro žáky i pro mnohé učitele, není zdůvodněn jeho výběr vzhledem ke komunikačním potřebám žáků. Jako zásadní problém se ukazuje absence motivace k osvojení učiva (srov. Pavelková, 2013; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010; Rysová, 2005/06; Zimová, 2005/06, 2015/16). Tradiční mluvnické vyučování vede k narušení jazykového sebevědomí žáka (srov. Dolník, 2003; Prouzová, 2010).
- (5) Tradiční vyučování mluvnici postrádá sémanticko-pragmatický přístup a nezaměřuje se na funkční využití jazykových poznatků v komunikační praxi (srov. Čechová, 1993/94; Hrbáček, 1998/99, 1999/2000; Štěpáník, Chvál, 2016; Zimová, 1997/98, 1998/99).

I z tohoto důvodu existují kruhy, které explicitní výuku mluvnice považují za zbytečnou (viz zde kapitulu Štěpáníka, Liptákové, & Szymaňské, s. 23, či Niesporek-Szamburské, s. 120). Jak ovšem upozorňuje Myhillová (Myhill, 2016), mnohé ze studií, které se vyjadřují k neprospěšnosti či škodlivosti explicitního vyučování mluvnici, jsou různě metodologicky sporné. Velký výzkum pod vedením téže autorky (Myhill,

6 Některé body převzaty ze studie Štěpáník, Slavík (2017), pozměněny, rozšířeny.

2016, 2018; Myhill et al., 2012) a některých dalších výzkumníků, kteří podnikli empirické studie (např. Derewianka, Jones, 2010; Fearn, Farnan, 2007; Fogel, Ehri, 2000, v českém prostředí Štěpáník, Chvál, 2016), ukazují, že explicitní výuka mluvnice pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáka má (nejvíce studií se věnuje rozvoji dovednosti psaní, některé i dovednosti čtení). Zároveň však všechny studie potvrzují to, že výuka mluvnice musí být pojata jinak, než je tomu v tradičním mluvnickém vyučování.

Efektivní, studiem ověřované postupy jsou založeny na konstruktivistických principech, jsou vysoce textocentrické, kladou důraz na aktivitu žáka, jeho komunikační potřeby, vycházejí z žákových prekonceptů jazykových fenoménů a fungování jazykového systému a především zasazují poučení o jazyce do komunikačně-funkčního rámce, a to nejen analyticky, ale též produkčně (viz zde kapitolu M. Klimoviče, s. 72). Z těchto pozic vycházejí i autoři této knihy, jejímž cílem je reflektovat zmíněné otázky v rámci česko-slovensko-polského kontextu.

V česko-slovensko-polském prostoru komplexní výzkumy, které by jednoznačně prokázaly efektivitu tradičních či jakkoliv alternativních přístupů k vyučování mluvnice v české, slovenské či polské škole, doposud provedeny nebyly – k dispozici jsou nám menší (díličí) sondy. V praxi to znamená, že otázka, zda, příp. nakolik tradiční mluvnické vyučování vede k rozvoji myšlení, jak se často (nejen v našich didaktikách) tvrdí, a zda, příp. nakolik má pozitivní vliv na komunikační dovednosti žáků, což je i v našich didaktikách jasně stanovený prvořadý cíl jazykového vyučování, nebyla doposud uspokojivě zodpovězena.

I přes nedostatek empirických zjištění a při vědomí výše uvedeného množství problémů však naše didaktiky hledají účinná řešení, a to zvláště ve spojení s vývojem jak mateřského oboru, tj. lingvistiky, tak s vývojem věd pedagogických a psychologických. Progrese je patrná, v didaktikách polštiny a slovenštiny dokonce velmi dynamická. Mnohé názory jsou všem třem didaktikám společné, některé čekají na své komplexní zpracování – oproti didaktice slovenštiny nebo polštiny⁷ česká lingvodidaktika na zpracování komplexní koncepce výuky češtiny zohledňující nejnovější lingvistický i didaktický vývoj čeká (pro primární a nižší sekundární vzdělávání bude výsledkem právě projektu Primus, v jehož rámci vznikla i tato kniha).

7 V případě didaktiky slovenštiny v primárním vzdělávání, v případě didaktiky polštiny v primárním a nižším sekundárním vzdělávání.

Přestože výsledky dílčích studií (viz výše) dlouhodobě na některá kritická místa poukazují, změny v edukační realitě napříč stupni školy probíhají jen velmi pozvolna a někdy narážejí i na odpor či nepochopení. Debata se mnohdy vede spíše na rovině emocionální či politické než na rovině profesionální/vědecké s oporou o konkrétní poznatky výzkumu (viz zde kapitolu Awramiukové, s. 88).⁸

Jak uvidíme v jednotlivých kapitolách, česká, slovenská i polská didaktika zastávají stanovisko potřeby explicitní výuky mluvnice, avšak za podmínky, že taková výuka vede k funkčnímu poznávání jazykového systému.

Didaktiku mateřského jazyka chápeme jako samostatný interdisciplinární vědní obor (srov. Slavík, Šmejkalová, 2016; Šmejkalová, 2015), který stojí na pomezí lingvistiky a věd o vzdělávání. Jako taková může mít ambici přinášet osobité explikace i zvláštní empiricko-výzkumné přístupy při zkoumání ontogenetického vývoje zvládnutí jazyka jako základní společenské a kulturní podmínky kvality komunikace a naopak.⁹ V tomto směru oborová didaktika mateřského jazyka může (a dokonce musí) vytvářet svůj vlastní obsah směřující k dosažení cílů výuky běžných uživatelů-rodilých mluvčích, čímž objasní „rozmanitá témata učení (se) a vyučování (mateřskému – pozn. S. Š.) jazyku“ (Slavík, Šmejkalová, 2016, s. 116).

Jak budeme sledovat ve výkladu v této knize, jednou z příčin problémů výuky mateřského jazyka ve zmíněných zemích je možné chápání oborové didaktiky mateřského jazyka pouze jako aplikované lingvistické disciplíny (srov. Šebesta, 2014). Takové uvažování o lingvodidaktice však podvazuje její možnosti řešit problémy utváření obsahu vlastními specifickými přístupy. Takto pojatá oborová didaktika totiž utváří učební prostředí metodologií lingvistiky a je zřejmé, že proto v konečném důsledku nutně dochází k napětí mezi potřebami žáků a potřebami oboru. Jak vyplývá z povahy vztahu mezi psychodidaktickou a ontodidaktickou perspektivou v transdisciplinární didaktice, nelze jej v edukační praxi řešit tím, že jedna z perspektiv převáží – což se však v případě výuky mateřského jazyka v České republice, na Slovensku i v Polsku zřetelně děje. Z toho pak pramení převážně logicko-gramatický přístup k výuce mateřského jazyka (nejen) ve zmíněných zemích, aniž by bylo reálné

8 To však není specifikum pouze jazykového vyučování – v českém prostředí srov. nedávnou a stále pokračující diskusi k Hejného koncepci výuky matematiky.

9 Z recenzního posudku J. Slavíka.

jasné, čím takové pojetí – ač lingvisticky adekvátní – slouží jeho uživatelům, tedy žákům.

Zároveň nesmíme opomenout existenci různých přístupů k lingvistickému výzkumu, z nichž některé preferují pohled na jazyk jako na individuální nezávislý jev (*langue*), zatímco jiné zkoumají jeho konkretizaci v mluvě (*parole*; srov. Nekula, 2017), což se rovněž odráží v uvažování oborové didaktiky mateřského jazyka o obsahu jazykové výuky – právě z toho plyne onen rozpor mezi jejím poznávacím a komunikačním zacílením. Obsah výuky vzniká ve vzájemné interakci žáků a učitelů v kontextu oboru jako kulturním prostředí (srov. Slavík et al., 2017, s. 131). Badatelské pole lingvistiky nezahrnuje praxi výuky s ohledem na utváření učebního prostředí. Lingvistika má tedy v tomto bodě „slepou skvrnu“ (srov. Slavík et al., 2017, s. 15–18). Jestliže tato slepá skvrna není překlenována lingvodidaktikou, snadno dochází k odtrhování jazykového učiva od jeho všeobecně vzdělávacího cíle: rozvoje komunikačních dovedností žáků. Jak uvidíme, v česko-slovensko-polském prostředí je odlučování tohoto typu zjevné, čímž jazyková výuka padá do formalismu.

V tomto smyslu se dotýkáme problému souvztažnosti a specifického napětí mezi substančním a relačním přístupem ve vztahu k výuce, k její reflexi nebo k jejímu výzkumu. Relační pojetí je kvalitativní povahy, významy a hodnoty jsou zkoumány ve spojení s jednáním, tj. intencionálním chováním (Slavík et al., 2017, s. 20). Oproti tomu substanční přístup se opírá o kategorizaci objektů a jejich vlastností. Oba přístupy nejsou navzájem nahraditelné a v praxi se musejí doplňovat. Pokud dochází k nadměrné převaze jednoho z nich, má to nepříznivé důsledky pro kvalitu výuky. Současný historický stav výuky mateřského jazyka je právě touto nerovnováhou charakteristický. Lze ji sledovat ve vztahu oborové didaktiky a mateřského oboru (v našem případě tedy oborové didaktiky mateřského jazyka a lingvistiky), ale též ve vztahu oborové didaktiky a výuky. V těchto vztazích dochází k tenzi mezi substančním a relačním přístupem. V této knize ji reprezentujeme konstatováním rozporu či „zápolení“ mezi formálně-gramatickým a komunikačním pojetím výuky. Konkrétně se tato tenze projevuje na jedné straně přílišným a didakticky neefektivním důrazem na osvojení kategorizací jazykových jevů, systémovým terminologicko-definičním přístupem k jazykové výuce, na straně druhé hledáním spojů mezi prvky a mechanismy jazyka a jejich vzájemným kontextualizováním v komunikačním rámci.

Z hlediska komunikačně-funkční koncepce výuky mateřského jazyka je podstatné pohlížet na utváření obsahu nejenom přes relativně

izolované kategorie, ale relačně, tj. „na podkladě vzájemných vztahů (relací) mezi různými momenty intencionálního uchopení obsahu [...] a na základě obsahových transformací mezi nimi“ (Slavík et al., 2017, s. 132). To doposud v uvažování učitelů mateřského jazyka v česko-slovensko-polském prostoru chybí. Možnou příčinou je způsob přípravy budoucích učitelů, která relačně koncipována není – osvojování jazykových poznatků probíhá ve vzájemném oddělení jednotlivých jazykových disciplín a výuka didaktiky na fakultách připravujících učitele na proměnu substančního uvažování (které studenti rovněž většinouvé zažili jako objekty výuky) evidentně nestačí. Substanční pojetí se tím ve vyučovací praxi neustále replikuje a dále petrifikuje, čímž vzniká rozpor mezi didaktickou teorií a praxí, jenž je charakteristický pro stav v České republice, na Slovensku i v Polsku (a nejen zde).

3 O této knize

Práce na projektu *Teaching of national languages in the V4 countries*,¹⁰ podpořeném Visegrádským fondem, ukázaly, že výměna zkušeností mezi vyučovacími systémy příbuzných jazyků (čeština – polština – slovenština) nebo zeměmi s podobnou historickou zkušeností (prostor V4) může být pro didaktický výzkum velmi cenná, což následně potvrdily také konference v Praze a v Krakově.¹¹ Zatímco vazba české a slovenské lingvodidaktiky zůstala velmi silná i po rozpadu společného státu, kontakt české a polské didaktiky mateřského jazyka se ztratil na konci 80. let (rozhovor s J. Nocoňovou a M. Čechovou), podobně také v případě didaktik polštiny a slovenštiny. Cílem této knihy je na tyto styky navázat a posílit je, resp. znovuobnovit dialog, který se ukazuje jako velmi plodný, a podívat se na tytéž problémy z různých perspektiv. Zároveň chceme čtenáře seznámit se stavem bádání v didaktikách češtiny, slovenštiny a polštiny a ukázat, že současný vývoj oboru jde v České republice, na Slo-

10 Řešitelský kolektiv z institutu polské filologie na Pedagogické univerzitě v Krakově, Fakulty humanitních studií Univerzity Gáspára Károliho reformované církve v Maďarsku v Budapešti, Pedagogické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze; řešen 2015–16; hl. řešitel M. Pieniążek (monografie Pieniążek, M., Štěpáník, S. /2016/. *Teaching of national languages in the V4 countries*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy).

11 Konferenci *Dydaktyki języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka* pořádala katedra didaktiky literatury a polského jazyka Pedagogické univerzity v Krakově ve dnech 20.–21. října 2016, konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* pořádala katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve dnech 2.–3. května 2017.

vensku i v Polsku velmi podobným směrem, a tudíž je na co navazovat a v čem spolupracovat. Hovoří-li se v jednotlivých kapitolách o didaktice či vyučování češtiny, slovenštiny nebo polštiny, je to čistě jen z důvodu geografického původu autorky či autora – výklady by bylo možno vztáhnout na všechny tři zmíněné jazyky; didaktiky a vyučování češtiny, slovenštiny a polštiny tak lze v rámci naší práce používat promiskue.

Jednotlivé kapitoly této knihy jsou rozděleny do čtyř hlavních tematických částí:

- (1) Mluvnice ve vyučování mateřskému jazyku v kontextu české, slovenské a polské didaktiky;
- (2) Argumenty pro vyučování mluvnice;
- (3) Specifika vyučování mateřského jazyka v primární a nižší sekundární škole;
- (4) Specifika vyučování mateřského jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stanislav Štěpáník, Ludmila Liptáková a Marta Szymańska popisují cesty ke komunikačně pojaté didaktice v České republice, na Slovensku a v Polsku. Soustředí se přitom na zásadní klíčové okamžiky didaktického myšlení především ve vývoji 20. a 21. století. Ukazují, že vývoj didaktiky češtiny, slovenštiny a polštiny má celou řadu společných rysů a že výuka mateřského jazyka v České republice, na Slovensku a v Polsku se potýká s mnoha společnými problémy, z nichž jako největší se jeví propast mezi didaktickým výzkumem a praxí školy.

Martin Klimovič problém komunikačně pojaté didaktiky v České republice, na Slovensku a v Polsku zasazuje do širšího mezinárodního kontextu, když připomíná výsledky výzkumů z anglofonní, frankofonní a hispánské oblasti. Jeho kapitola ukazuje, že velmi podobné otázky, které řeší didaktiky češtiny, slovenštiny a polštiny, jsou otevřené také v didaktikách jazyků v celé řadě dalších zemí. Zároveň ale poukazuje na to, že vývoj didaktiky určitého jazyka jako jazyka mateřského nemusí probíhat v izolaci daného jazyka, resp. dané země, ale že je možné, aby se vyvíjela v kontaktu se světem a otevřená zahraničním impulsům.

Elżbieta Awramiuk ve své kapitole rozebírá problém samé podstaty diskuse o podobě výuky mateřského jazyka – totiž že se často pohybuje spíše na rovině emocionální než na rovině vědecké. Poukazuje na to, že i v českém, slovenském a polském didaktickém výzkumu doposud chybí komplexní studie, která by prokázala, jak v našich jazycích souvisí výuka

mluvnice s rozvojem komunikačních dovedností žáků, problém však právě proto autorka kontextualizuje šířeji.

Jana Kesselová popisuje místo mluvnice ve výuce slovenštiny v kontextu didaktiky slovenštiny a slovenské školy. Nejprve teoreticky objasňuje komunikační a poznávací přístupy k výuce mateřského jazyka na Slovensku a poté teoretické principy konkrétně demonstruje na úryvku výukového dialogu a na způsobu zpracování mluvnických témat v učebnicích slovenštiny užívaných na 2. stupni základní školy, jichž je spoluautorkou.

Bernadeta Niesporek-Szamburska se ve své kapitole podrobně věnuje vztahu mezi vědeckou a pedagogickou gramatikou¹² (resp. mluvnicí). Navrhuje vytvoření pedagogické gramatiky, která zohlední perspektivu didaktických cílů, mj. funkční přístup k jazykovému vyučování.

Jolanta Nocoń přehledně systemizuje dosavadní didaktické poznání k výuce mluvnice v podobě komplexních přístupů a z nich vycházejících ucelených modelů výuky. Osu její kapitoly tvoří přístup komunikační, funkční a textocentrický, k nim pak připojuje modely jazykového vyučování, v nichž lze najít jak v současnosti dominující model školní výuky, tak také podoby modelů perspektivních.

Na zcela konkrétním výseku učiva české primární školy, totiž druhých vět podle tzv. postoje mluvčího, *Eva Höflerová* ukazuje, jaká nebezpečí může ukrývat opomíjení žákovského prekonceptu o fungování jazyka, resp. postupování primárně od základu lingvistického namísto vzetí do úvahy perspektivy žákovské. Za východisko považuje postup od komunikačních funkcí výpovědi.

Eva Hájková se věnuje komunikačnímu pojetí výuky mateřského jazyka v primární škole. Rozebírá některé časté problémy, s nimiž se lze ve výuce setkat, konkrétně je demonstruje ukázkami výukových dialogů. Zároveň připomíná nutnost využívat žákovského prekonceptu, což ukazuje na učivu o větné stavbě.

Klára Eliášková se ve své kapitole zaměřuje na téma často opomíjené, ale přitom v dnešní škole zásadní a vysoce aktuální – totiž způsoby práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Analyzuje časté problémy, s nimiž se učitelé v běžné škole mohou setkat. Na konkrétních příkladech demonstruje, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami může mít poněkud jiné potřeby z hlediska jazykové výuky než žák intaktní, a především zcela konkrétně prezentuje, že komunikačně-funkční

12 Respektujeme užívaný překlad anglického *pedagogical grammar*, ačkoliv si dokážeme představit termíny vhodnější (srov. Hrdlička, 2009, s. 31).

princip je pro žáka se speciální vzdělávací potřebou naprosto nutným východiskem.

Autoři na tomto místě děkují recenzentům za jejich cenné připomínky.

Literatura

- Adam, R. (2018). Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10(1), 13–30.
- Adam, R., Bozděchová, I., Dittman, R., & Lehečková, E. (2010/2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Andrews, R. et al. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Bakuła, K. (1997). *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Betáková, V., Tarcalová, Ž. (1981). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Betáková, V., Jacko, J., & Zelinková, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Clark, U. (2001). *War words: Language, history and the disciplining of English*. London: Elsevier.
- Collerson, J. (1997). *Grammar in teaching*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.
- Čechová, M. (1982). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1993/1994). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), 158–162.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- Čechová, M. (2018/2019). Srovnání nesrovnatelného: Znalosti funkční morfolgie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů. *Český jazyk a literatura*, 69(1), 24–33.
- Derewianka, B., Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8(1), 6–17.

- Dolník, J. (2003). Jazykové sebedominie. *Slovenská reč*, 68(5), 1–14.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Fearn, L., Farnan, N. (2007). When is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, 26(1), 1–26.
- Fogel, H., Ehri, L. C. (2000). Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 212–235.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (18), 1–39.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Goodwyn, A. (2011). *The expert teacher of English*. London: Routledge.
- Goodwyn, A., Branson, J. (2005). *Teaching English*. London: Routledge.
- Graham, S., Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hájková, E. (2013). Učivo o větě na 1. stupni. *Didaktické studie*, 5(2), 11–19.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2015). *Czech language in the 21st century school – V. Children's preconceptions within the educational framework of Czech language*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hammond, J., Macken-Horarik, M. (2001). Teachers' voices, teachers' practices: Insider perspectives on literacy education. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(2), 112–132.
- Hausenblas, K. (1965/1966). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16(3), 207–213.
- Havránek, B., Jedlička, A. (1981). *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
- Hillocks, G., Smith, M. (1991). Grammar and usage. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (ed.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (s. 591–603). New York, NY: Macmillan.
- Hrbáček, J. (1998/1999). K rozboru syntaktických vztahů ve škole. *Český jazyk a literatura*, 49(1–2), 14–25.

- Hrbáček, J. (1999/2000). Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*, 50(5–6), 109–116.
- Hrdlička, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- Chvál, M., Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 106–134.
- Jelínek, J., Těšitelová, M., & Styblík, V. (1957). *Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku*. Praha: SPN.
- Kamler, B. (1995). The grammar wars or?: What do teachers need to know about grammar. *English in Australia*, (114), 3–15.
- Kowalikowa, J., Synowiec, H. (2005). Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów. In Z. Uryga, M. Sienko (ed.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych* (s. 48–56). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Liptáková, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Liptáková, L., Kesselová, J. (1994). *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika.
- Locke, T. (ed.). (2010). *Beyond the grammar wars: a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge.
- Mrazek, H. (1998). Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza. *Nowa Polszczyzna*, 1, 3–8.
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77–96.
- Myhill, D. (2016). The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. In M. Giovanelli, D. Clayton (ed.), *Knowing about language* (s. 36–47). London: Routledge.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (18), 1–21.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' meta-linguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 1–28.
- Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.