

METODIKA TVORBY SYSTÉMOVÝCH OTEVŘENÝCH VZDĚLÁVACÍCH ZDROJŮ (OER) PRO PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK A LITERATURA¹

Aleš Marek, Karel Šebesta

Obsah

ÚVODEM.....	3
1. OTEVŘENÉ VZDĚLÁVACÍ ZDROJE (OER), systémové OER	3
1.1 VYMEZENÍ.....	3
OTEVŘENOST	4
DOSTUPNOST	4
DOHLEDATELNOST OER.....	5
1.2 TYPY OER; SYSTÉMOVÉ OER	5
TYPY OER	5
SYSTÉMOVÉ OER.....	5
2. TEMATICKÉ A REALIZAČNÍ PLÁNY SYSTÉMOVÝCH OER.....	6
2.1 KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA.....	6
CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI	6
KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP ZV	8
TEMATICKÝ PLÁN KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ	9
REALIZAČNÍ PLÁN KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ	10
2.2 SLOHOVÁ/TEXTOVÁ VÝCHOVA.....	12
CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI	12
SLOHOVÁ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP ZV	12
TEMATICKÝ PLÁN SLOHOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ	13
REALIZAČNÍ PLÁN SLOHOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ.....	14
2.3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA	17
CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI	17
JAZYKOVÁ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP.....	17
TEMATICKÝ PLÁN JAZYKOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ	18
REALIZAČNÍ PLÁN JAZYKOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ.....	19
2.4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA	22
CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI	22
LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP ZV	23
TEMATICKÝ PLÁN LITERÁRNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ.....	24
REALIZAČNÍ PLÁN LITERÁRNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ.....	25

¹ Metodika vznikla s podporou a jako jeden z výstupů projektu TAČR TL05000236 *AI asistent pro žáky a učitele*.

3. STRUKTURA A TVORBA OER	27
3.1 UPŘESNĚNÍ VZDĚLÁVACÍHO CÍLE OER.....	28
CO S ŽÁKY PROBÍRAT A PROČ?	28
STANOVENÍ CÍLE A STRATEGIE K JEHO DOSAŽENÍ.....	30
3.2 VOLBA CVIČENÍ PRO PRVNÍ ČÁST OER	31
3.3 VÝKLADOVÁ ČÁST OER	31
3.4 REFLEXÍVNÍ ČÁST OER.....	34
LITERATURA.....	36

ÚVODEM

Tato metodika je určena primárně učitelům českého jazyka a literatury, kteří chtějí využít možností, jež jim dávají otevřené vzdělávací zdroje (dále OER) pro rozšíření samostudia, a to systematicky, řízeně a v přímé vazbě na výuku. Sekundárně ji mohou jako inspiraci využít i učitelů dalších předmětů.

Cílem metodiky je poskytnout učitelům předmětu český jazyk a literatura oporu, která jim pomůže vytvářet a nabídnout žákům ucelenou nabídku OER ke všem okruhům probíraného učiva, aby měli žáci možnost učivo si samostatně opakovat, samostatně se s ním seznámit v případě, že se nemohli prezenční výuky zúčastnit, případně se podle potřeby a možností zabývat některými okruhy učiva hlouběji, než bylo možné v průběhu výuky.

Otevřené vzdělávací zdroje (dále OER) jsou materiály velmi různorodé. Naše metodika se zaměřuje pouze na jeden jejich vyhraněný typ, totiž na OER systémové, tedy takové, které se vážou na vzdělávací programy a plány konkrétní školy a třídy, resp. učitele, a pokrývají ve svém úhrnu systematicky celý okruh učiva.

Z obou aspektů tvorby OER, technického a didaktického, se věnujeme stránce didaktické², a sice vytváření systémových OER pro předmět český jazyk a literatura, primárně pro druhý stupeň základní školy a ekvivalentní ročníky víceletých gymnázií.

Zabýváme se postupně:

- a) vymezením OER, jejich konstitutivní rysy, jejich typy,
- b) postupem při vytváření tematických a realizačních plánů OER pro jednotlivé tematické okruhy předmětu – komunikační výchovu, výchovu slohovou, jazykovou a literární, s uvedením příkladů takových plánů,
- c) strukturou a postupem tvorby systémových OER, založených na zásadách konstruktivistické pedagogiky, s uvedením příkladu takového postupu.

1. OTEVŘENÉ VZDĚLÁVACÍ ZDROJE (OER), systémové OER

1.1 VYMEZENÍ

Otevřené vzdělávací zdroje (obvyklá zkratka OER – open educational resources) patří k nejnáměnnějším inovacím posledních desetiletí, primárně v oblasti technického zajištění výuky, které zcela nepochybně výrazně ovlivní vzdělávání i po obsahové a metodické stránce na všech úrovních v celém světě.

Jejich zrod a další vývoj byly podmíněny třemi faktory:

a) Především to byl vývoj v oblasti komunikačních technologií, který přibližně od 90. let umožnil **potenciálně neomezené šíření** vzdělávacích materiálů různého druhu, jejich případné modifikace, množení a opakované využívání pro různé účely a v různých formátech. Technologický vývoj tedy zajistil velmi širokou praktickou **dostupnost** a zpracovatelnost vzdělávacích dat.

b) Na tyto nové možnosti reagoval vývoj v oblasti přístupu k autorským právům. Pro rozvoj OER byla podstatná zejména snaha **odstranit autorskoprávní bariéry**, které by mohly šíření vzdělávacích materiálů, jejich modifikací a opakovanému využívání bránit. V současné době zajišťují odstranění nebo oslabení těchto bariér především licence Creative Commons, mezi nimiž může autor volit, a nastavit tak větší nebo menší **otevřenost** poskytovaného materiálu.

c) Třetím faktorem podstatným pro šíření a využívání OER je skutečnost, že vznikají různě rozsáhlé a různě organizované **repozitáře**, do nichž jsou jednotlivé vzdělávací materiály zařazovány (případně po splnění určitých podmínek, např. na otevřenost, kvalitu apod.) a vybavovány indexy různého druhu, podle nichž mohou uživatelé vhodné OER **vyhledávat**.

² Technické zpracování může značně variovat, odkazujeme tedy na funční a obecně dostupné editační nástroje.

Repozitáře jsou také významným prostředkem, jimiž můžeme dostupnost a využívání OER regulovat.³

Za konstitutivní rysy OER tedy v současné době pokládáme:

OTEVŘENOST

Ta je zajištěna příslušnou licencí, která stanoví, kterých autorských práv se autor vzdává, a která si zachovává. V Creative Commons se pracuje s kombinací čtyř omezení:

Ne/uvádění původu/autora, ne/možnost komerčního využívání, ne/možnost zasahovat do díla, ne/uvádění autorské licence u modifikací díla.

Nejširší licence Creative Commons (dále CC) umožňuje užívání díla bez jakýchkoli omezení a bez uvedení původu/autora. Dovoluje tedy i jeho užívání pro komerční účely. Všechny ostatní licence uvádění původu/autora vyžadují.

Nejjednodušší je licence CC BY, vyžadující pouze uvádění původu/autora. V dalších licencích se zachovávají současně také různé další aspekty autorského práva: zákaz komerčního užití, zákaz modifikací, požadavek zachování licence i u modifikovaného díla.

PŘEHLED LICENCÍ CREATIVE COMMONS

CC-0	Volné dílo, bez omezení
CC BY	Uvádějte původ/autora
CC BY-NC	Neužívejte dílo komerčně
CC BY-ND	Nezasahujte do díla, nemodifikujte ho
CC BY-SA	Zachovejte licenci autora i u modifikací
CC BY-NC-ND	Neužívejte dílo komerčně, nemodifikujte ho
CC BY-NC-SA	Neužívejte dílo komerčně, zachovávejte licenci i u modifikací

U OER bývá poměrně často uplatňována licence CC BY-NC. Komerční využití u otevřených vzdělávacích materiálů by bylo v rozporu s myšlenkou jejich široké **dostupnosti** – zavádělo by ekonomickou bariéru, která je velmi nežádoucí. Méně využívaná je licence CC BY-ND, patrně proto, že u vzdělávacích materiálů uživatel zhusta potřebuje materiál přizpůsobit svým potřebám.

DOSTUPNOST

Dostupnost souvisí těsně s otevřeností. Je to kvalita vztahující se k jiným než autorskoprávním bariérám bránícím možnému šíření a využívání OER. Jde o bariéry několika typů:

Technickou bariéru může představovat počítačový program, v němž je OER zpracován. U materiálů používaných v naší vzdělávací oblasti se většinou setkáváme s běžnými uživatelskými programy (Word, Excel, Power Point apod.). V naší vzdělávací oblasti lze doporučit využívání těchto programů, protože dostupnost OER zvyšují. Pokud vytváříme OER s využitím jiného programu, je potřeba na zajištění jeho technické dostupnosti pro cílovou skupinu uživatelů pamatovat a vhodným způsobem ji zajistit.

Ekonomickou/finanční bariéru představuje v našich podmínkách především licence, která by vázala využití OER na poplatky. Tomu se lze vyhnout licencí se zákazem komerčního

³ Ke vzniku a vývoji OER viz např. MIAO, F., MISHRA, S., MCGREAL, R. (Eds.) (2016); HYLÉN, J. (2006). Srov. též sdělení Evropské komise *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. (2013).

Ke kritériím kvality (jsou podstatná zejména u OER vytvořených či šířených s podporou z veřejných zdrojů) základní informace najdeme např. v práci NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. (2016).

využití OER. Vedle toho ovšem mohou vznikat ekonomické bariéry dané vlastnictvím počítače nebo určitého typu počítačového programu, licence k němu apod. S nimi se lze vypořádat tak, že zpracováváme OER, pokud je to možné bez ztráty kvality, v programech obecně dostupných.

Jazykovou bariéru představuje použitý jazyk. U vzdělávacích oblastí, které jsou na konkrétní jazyk vázány, se jim vyhýbáme jen obtížně; i v nich je ale možné v určité míře volit způsoby sdělení, které zajistí větší srozumitelnost, např. u jazykových výkladů prostředky signální gramatiky, piktogramy apod.

DOHLEDATELNOST OER

Dohledatelnost OER je usnadněna jejich zařazením do odpovídajících repozitářů a jejich vybavením indexy (štítky), na jejichž základě je mohou uživatelů vyhledávat. Repozitáře jsou zpravidla multifunkční platformy, které dovoluují ukládání nových OER, jejich sdílení, užívání, hodnocení, doplňování komentářů, opakované užívání atd. V České republice představuje v současné době zřejmě nejzajímavější možnosti vyhledávání OER Katalog EMA Metodického portálu Národního pedagogického institutu (<https://ema.rvp.cz/>).⁴

1.2 TYPY OER; SYSTÉMOVÉ OER

TYPY OER

Otevřené vzdělávací zdroje je kategorie velmi široká. Zahrnuje nejrůznější typy komunikátů: kompletní vzdělávací kurzy, jejich moduly, učebnice, pracovní sešity, testy, softwarové programy, pracovní listy, powerpointové prezentace, videonahrávky vyučovacích hodin apod. – obecně všechny typy materiálů, které mohou sloužit učitelům při vyučování (při plánování a přípravě vyučovacích hodin, při její realizaci, hodnocení, testování apod.), žákovi při jeho učení (opakování, osvojování promeškané učební látky, testování, procvičování, seznámení s širším kontextem probíraného tématu apod.), jeho rodičům a dalším subjektům, které se nějak podílejí na procesu vzdělávání nebo učení, měření a hodnocení.

V už uvedeném katalogu EMA se uvádí šestnáct typů materiálů: materiál ke stažení, článek, interaktivní cvičení, webová stránka, aplikace či software, video, obrázek, audio, pracovní list, kolekce, prezentace, online kurz, portál, test, publikace, vzdělávací akce. V praxi se pro náš předmět nabízejí především pracovní listy, powerpointové prezentace, videonahrávky, audionahrávky, vzdělávací akce a testy; ostatní typy OER se uplatňují jen zřídka.

SYSTÉMOVÉ OER

OER můžeme rozlišovat i podle jejich funkce či způsobu využití – komu jsou primárně určeny (učitel, žák, jiná osoba), ke které fázi vzdělávacího procesu se vztahují apod. Typologie tohoto typu se zatím v praxi příliš nevyužívají. Nejpodstatnější je nepochybně rozlišení OER určených primárně učitelům (typ A) a OER zaměřených primárně na žáka (typ B). Každý z těchto typů zahrnuje přirozeně řadu dílčích subtypů.

Tato metodika se zaměřuje na jeden vyhraněný subtyp OER typu B, tedy zaměřených na žáka, a sice na tzv. **OER systémové** (nadále bude v tomto textu zkratka OER označovat OER systémové, nebude-li výslovně uvedeno jinak). Jde o materiály, které plánuje učitel souběžně s přípravou výuky tak, aby vznikl ucelený systém OER paralelní se ŠVP a časově-tematickým plánem, resp. se systémem kontaktní výuky. OER ale nemají výuku nahrazovat – učitel je připravuje a podle potřeby zveřejňuje, aby dal žákům, kteří se výuky zúčastnili, možnost látku nebo její část si ještě jednou zopakovat, případně prohloubit, a těm, kteří chyběli, aby si ji osvojili samostudiem.

Systémové OER mohou mít přirozeně velmi variabilní podobu. Jejich jednotlivými rysy jsou tři skutečnosti:

⁴ K nabídce digitálních učebních materiálů (DUM) pro češtinu viz ŠEBESTA (2022).

- (a) OER tohoto typu tvoří ucelený systém (proto označení OER systémové), paralelní se školním vzdělávacím programem, časově-tematickým plánem a systémem kontaktní výuky.
- (b) Jednotlivé OER tvoří často protějšek jedné vyučovací hodiny či dvouhodiny, mají tomu odpovídající rozsah a jejich zpracování je přizpůsobeno samostudiu.
- (c) Směřují k tomu, aby fungovaly jako doplněk či podpora kontaktní výuky – tomu odpovídá jejich tematická skladba, obsah i metodika výuky.

Jde o typ OER, který mohou učitelé využívat s velkým prospěchem a který může být žákům i jejich rodičům velmi užitečný; mezi veřejně dostupnými OER se s nimi však zatím setkáváme jen omezeně. Předložená metodika má přispět ke zlepšení tohoto stavu – nabízí model přípravy systémových OER pro předmět český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ, a to od jejich tematického zaměření až po jejich tvorbu.

Tvorbu systémových OER představujeme v několika krocích, které odpovídají postupu učitele, v kapitolách 2 a 3. V kapitole č. 2 se zabýváme ve čtyřech subkapitolách postupně jednotlivými složkami předmětu český jazyk a literatura (výchovou komunikační, slohovou, jazykovou a literární) se zřetelem k jejich vymezení v RVP ZV a možnému zpracování v systému OER. Podáváme tedy (a) jejich celkovou didaktickou charakteristiku, (b) jejich vymezení v platném RVP ZV, a to jak na úrovni očekávaných výstupů, tak na úrovni okruhů učiva, (c) návrh jejich tematického rozpracování (tematického plánu) pro systém OER – tedy určení témat, která jsou proveditelná ve formě OER, tj. v systému výuky bez kontaktu s vyučujícím, (d) návrh aktivit, které se k vymezeným tématům vážou a mohou být účelně zpracovány ve formě OER (realizační plán OER). V kapitole třetí se pak věnujeme vlastní tvorbě OER.

Tematický plán OER, který v metodice uvádíme a s nímž pracujeme, je třeba chápat jako modelový, ale ne jediný možný. V praxi musí přirozeně každá škola a učitel přizpůsobit systém OER svým potřebám, resp. školnímu vzdělávacímu programu, časově-tematickému plánu a jeho realizaci přizpůsobovat průběhu výuky v konkrétní třídě. Totéž platí i o plánu realizačním.

Rovněž konkrétní zpracování OER, jímž se zabýváme v kapitole třetí, se nutně přizpůsobuje didaktickému postupu konkrétního učitele v konkrétní třídě, je tedy proměnlivé. Pro potřeby této metodiky volíme trojčlennou strukturu inspirovanou konstruktivistickým modelem E-U-R. První složka OER v našem pojetí plní funkci motivační a evokační a zprostředkovává žákovi zkušenost s určitou skutečností vymezenou učivem; složka druhá žákovi pomáhá novou zkušenost organizovat a zpracovat; část třetí vede žáka k tomu, aby si nově vytvořenou znalost či dovednost prověřil, a dává mu příležitost k reflexi toho, co se naučil.

2. TEMATICKÉ A REALIZAČNÍ PLÁNY SYSTÉMOVÝCH OER

Jednotlivé tematické oblasti předmětu ČJL dávají pro využití OER (a přirozeně rovněž systémových OER) různé možnosti. Je to dáno jednak celkovou charakteristikou každé z tematických oblastí, jednak programovými dokumenty, s nimiž při tvorbě systémových OER pracujeme těsněji než při tvorbě jiných typů otevřených zdrojů.

2.1 KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA

CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI

Komunikační výchova je relativně novou a stále ještě neustálenou složkou předmětu. Na úrovni koncepčního kurikula se s ní poprvé mohli učitelé setkat ve vzdělávacím programu

Obecná škola: druhá možnost a v navazujícím vzdělávacím programu *Občanská škola*.⁵ V této podobě se ovšem komunikační výchova prosadila jen v relativně omezeném počtu škol – podle tehdejších odhadů probíhala výuka podle těchto programů pouze v jedné pětině základních škol. Celostátní dosah získala až ve spojení s kurikulární reformou po roce 2000, přesněji ve spojení s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání z roku 2004.

Komunikační výchova bývá chápána jednak jako ta složka předmětu, která se zabývá komunikačními procesy a jejich předpoklady, včetně procesů a předpokladů mentálních, jednak bývá spojována primárně s komunikací mluvenou. Z praktických důvodů bereme v naší metodice v úvahu obě tato chápání KV.⁶

V RVP ZV ovšem není komunikační výchova vyčleněna jako (relativně) samostatná složka předmětu, ale je spojována s výchovou slohovou (v celku označeném jako výchova komunikačně-slohová). To má zřejmé historické důvody (aktivity, které dnes řadíme do komunikační výchovy, byly dříve zčásti řazeny k výchově slohové), v praxi to však působí často potíže. Slohová výchova má totiž za sebou na rozdíl od výchovy komunikační dlouhou tradici sahající více než dvě století nazpět. Síla této tradice může pozici komunikační výchovy oslabovat, přesněji řešeno, slohová výchova může výchovu komunikační překrývat, vytlačovat. To je také jeden z důvodů, proč pokládáme za účelné obě tyto oblasti uvádět samostatně, tedy probírat samostatně komunikační výchovu a výchovu slohovou.

Komunikační výchovu tedy doporučujeme chápat jako tu složku naší vzdělávací oblasti, jejímž „předmětem jsou mentální procesy a struktury spojené s komunikačními činnostmi, vzdělávacím cílem je pak to, aby byl žák schopen tyto procesy reflektovat a ovlivňovat v souladu se svými potřebami a záměry. Vzdělávací obsahy jsou v tomto pojetí teorie, pojmosloví a poznatky potřebné pro porozumění těmto procesům“.⁷ Vedle toho k ní řadíme rozvíjení dovednosti ústního dorozumívání.

Pro tvorbu OER přináší komunikační výchova některá úskalí. Problémem je především to, že je KV, jak jsme uvedli, orientována na proces komunikace, který je obtížné sledovat a řídit v mimoprezenční formě výuky, a také na práci se zkušenostním komplexem žáka, který komunikaci podstatně ovlivňuje (či spíše podmiňuje) a který v mimoprezenční výuce musíme pouze uhadovat. V OER této problém řešíme tak, že vytváříme cvičení s nabízenými variantami řešení se zabudovanou zpětnou vazbou.

⁵ Později byly oba programy spojeny pod označením *Obecná škola*); vznik těchto programů byl spojen se školskou reformou inspirovanou ministrem školství Petrem Piňhou. Komunikační výchovu v nich zpracovali I. Nebeská, J. Pacovská a K. Šebesta. Nebylo to ovšem první uvedení pojmu KV v našem kontextu. Pokud je nám známo, poprvé se pojem a termín „komunikační výchova“ objevil v roce 1986 (ŠEBESTA, 1986/87). – KV se vyvíjela v různých školských tradicích z různých zdrojů. Švédskou cestu ke KV mapuje studie ŠEBESTA (2002), první návrh KV pro české školy byl iniciován švédským vzorem, v detailním rozpracování v něm lze hledat též inspiraci systémovou a funkční lingvistikou M. A. K. Hallidaye a jeho následovníků.

⁶ Stranou ale ponecháváme pojetí, s nímž se rovněž někdy setkáváme a které je založeno na chybném zaměňování komunikační výchovy (jako relativně autonomní složky předmětu s vlastními obsahy a vzdělávacími cíli) s komunikačním přístupem k vyučování jazyku, slohu a literatury, tedy s jejím chápáním jako metodika vyučování. – Přesouvání pozornosti od obsahové stránky kurikulární reformy k reformě pouze metodické se projevovalo v implementaci celé kurikulární reformy, která komunikační výchovu prosadila na celostátní úroveň, a to jak reformy kurikula základního vzdělání, tak gymnaziálního. Pouze metodické chápání změn konstatovali např. JANÍK a kol. (2011: 392): *Mezi našimi respondenty je totiž doprovázen menším podílem souhlasu s tím, že kurikulární reforma je zaměřena na obsahové změny a na změny ve vzdělávacích cílech (zřetel ke kompetencím). Nabízí se pesimistický výklad tohoto zjištění: kurikulární reforma je učiteli v praxi vnímána hlavně jako „metodikaření“, bez hlubší vazby na kvality didaktické práce s obsahem.*

⁷ ŠEBESTA & HEDIN (2019).

Další problém plyne z potřeby věnovat dostatečnou pozornost komunikaci mluvené a sémioticky heterogenní – v mluvené komunikaci hraje ve zvýšené míře významnou roli řeč smíšená, s prvky jazykovými, parajazykovými i mimojazykovými. Takový materiál není lehké do systémových OER zabudovat. Abychom mohli i tento rys mluvenostně orientované komunikační výchovy zohlednit, používáme v OER systematicky vedle psaných materiálů také cvičení využívající audiálních a audiovizuálních záznamů.

Na větší složitost komunikačně zaměřených OER reagujeme i tím, že jsou cvičení založena na situacích běžných a jednoduchých, s nimiž se žáci ve své běžné řečové praxi setkávají (příp. setkat mohou); složité situace by vyžadovaly uvádění příliš obsáhlého kontextu.

KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ŽŠ V RVP ZV

RVP ZV uvádí pro výchovu komunikačně-slohovou jednak očekávané výstupy (dosažené dovednosti), jedak okruhy učiva. Z očekávaných výstupů se komunikační složky týkají následující dovednosti:

Očekávané výstupy komunikační výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ŽŠ	
žák	
ČJL-9-1-01	<i>odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji</i>
ČJL-9-1-02	<i>rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru</i>
ČJL-9-1-03	<i>rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj</i>
ČJL-9-1-07	<i>zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu</i>
ČJL-9-1-08	<i>využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát</i>

Ostatní uváděné výstupy lze zařadit do výchovy slohové; hranice mezi oběma složkami předmětu však přirozeně není ostrá.

Stanovené výstupy ukazují, že komunikační výchova je v RVP podávána jako tematický okruh vymezený dvojím zřetelem:

a) k vybraným mentálním aspektům komunikačního procesu, spojeným především s porozuměním, které by měl být žák schopen sledovat a reflektovat (měl by být schopen odlišovat fakta od názorů a hodnocení, rozlišovat subjektivní a objektivní sdělení, rozpoznávat komunikační záměr autora, rozpoznávat manipulativní komunikaci v médiích a zaujímat k ní kritický postoj) – tyto aspekty se týkají zejména dovednosti receptivních;

b) k vybraným činnostem, které by měl žák aktivně zvládat, a intersubjektivním komunikačním či slohovým normám, které se v komunikaci uplatňují (ověřování faktů získáváním dodatečných informací otázkami nebo hledáním v dalších zdrojích, porovnávání údajů v několika zdrojích; zapojování se do diskuse, její řízení, využívání zásad komunikace a pravidel dialogu v této diskusi) – tyto aspekty se týkají výlučně nebo převážně dovedností produktivních.

Z přehledu je rovněž zřejmé, že komunikační výchova nepokrývá (což je přirozené) celou oblast komunikace – komunikačních činností a mentálních procesů, které při nich probíhají, ale všímá si výběrově pouze některých složek. Jde jí například pouze o odlišování faktů a názorů/hodnocení, nikoli ale o posuzování míry vyjadřované jistoty jednotlivých tvrzení apod.,

u manipulativní komunikace se uvádí pouze manipulace v masmédiích, ačkoli se s ní žák setkává i v jiných sférách. Pozorovat můžeme rovněž určitou nevyváženost mezi očekávanými dovednostmi receptivními a produktivními – recepce výrazně převažuje. Výčet výstupů v RVP tedy mohou školy a učitelé pokládat pouze za nezbytné minimum, které lze v školním vzdělávacím programu rozšířit.

Okruhy učiva komunikační výchovy odpovídají v zásadě očekávaným výstupům; při stanovení tematického plánu OER se tedy můžeme opřít o přehled očekávaných výstupů.

Okruhy učiva komunikační výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ	
<i>čtení</i>	<i>praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové</i>
<i>naslouchání</i>	<i>praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu), zážitkové</i>
<i>mluvený projev</i>	<i>zásady dorozumívání (komunikační normy)</i>

TEMATICKÝ PLÁN KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

RVP ZV uvádí pouze obecné výstupy, kterých by mělo být dosaženo na příslušném stupni školního vzdělávání na všech typech škol. Konkrétnější podobu získává zaměření předmětu ve školních vzdělávacích programech a také v tematických plánech OER. Ty mohou být poměrně různorodé, v souladu s různými podmínkami škol. Musí, jak uvedeno, naplňovat požadavky RVP ZV, ale rozvíjejí je a mohou je případně překračovat.

Základním požadavkem je, aby KV věnovala vyváženou pozornost komunikaci písemné i mluvené. To se odráží v rovnoměrné pozornosti věnované psaným projevům a jejich recepci a projevům mluveným, včetně psaných/čtených textů, materiálů audiálních i audiovizuálních.

Práce se všemi typy komunikace má obdobné zaměření – na rozvíjení schopnosti recepce, porozumění, včetně porozumění implikovaným významům, a následné reflexe; u mluvené komunikace k tomu přistupuje zřetel k sémiotické heterogenosti mluvené komunikace (zvl. k řeči těla) a k složitější struktuře dialogu:

TEMATICKÝ PLÁN KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. stupni ZŠ	
očekávaný výstup	rozvíjená dovednost
<i>odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji</i>	porozumění textu jako celku a jeho částem
	porozumění implikovaným sdělením
<i>rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru</i>	identifikace komunikačního záměru autora
	odlišení sdělení o faktech a sdělení spojených se subjektivními názory a hodnocením
<i>rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj</i>	posouzení věcné adekvátnosti sdělení podle vnitřní (ne)rozpornosti sdělení
	posouzení věcné adekvátnosti sdělení porovnáním se sdělením jiným

	rozpoznání působícího (persvazivního) zaměření komunikace
	rozpoznání manipulativních prvků v mediální komunikaci
<i>zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu</i>	rozpoznávání zdvořilostních strategií
	rozpoznání podílu neverbálních a paraverbálních složek sdělení na komunikaci
	posouzení dialogu (střídání replik, jejich korektnosti) a funkcím replik
<i>využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát</i>	dovednost studijního čtení (hlavní myšlenka, klíčová slova, otázky, výpisky, výtah)
	příprava a přednesení referátu

REALIZAČNÍ PLÁN KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

Na základě tematického plánu komunikační výchovy vytváříme realizační plán. V něm přiřazujeme k dovednostem stanoveným tematickým plánem návrhy konkrétních OER – určení materiálu, s nímž mají žáci pracovat, a aktivity nebo aktivit, které mají danou dovednost rozvíjet. U komunikační výchovy to někdy není snadné. Především u témat vyžadujících práci s textem většího rozsahu nebo u témat založených na práci s interpretačním rámcem je OER v porovnání s kontaktní výukou ve velké nevýhodě.

K navrženému plánu lze připravit např. realizační plán OER:

Realizační plán OER pro komunikační výchovu na 2. stupni ZŠ		
rozvíjené dovednosti	užívaný materiál	aktivita
porozumění textu jako celku a jeho částem	popisný text	určuje téma + hlavní myšlenku textu; určuje témata + hlavní myšlenky odstavců; odpovídá na otázky ke vztahům mezi částmi popisované skutečnosti (prostorovým, časovým, příčinnostním); reprodukuje obsah textu
	vyprávěcí text	určuje téma + hlavní myšlenku textu; určuje témata + hlavní myšlenky odstavců; odpovídá na otázky ke vztahům mezi fázemi vyprávěného děje a postavami; reprodukuje obsah textu
	úvahově-argumentační text	určuje otázku, kterou se text zabývá; určuje téma + hlavní myšlenku textu; určuje témata + hlavní myšlenky odstavců; určuje hlavní tvrzení (tezi), které autor prezentuje a zastává; určuje argumenty, které autor používá na podporu svého tvrzení nebo proti antitezi; reprodukuje obsah textu
porozumění implikovaným sdělením	věta nebo sled vět	identifikuje implikované významy – primárně presupozice

identifikace komunikačního záměru autora	text nebo úsek textu	poznává komunikační záměr autora – nalézá záměr explicitně vyjádřený, identifikuje význam implikovaný, vyvozuje záměr na základě znalosti autora a kontextu
odlišení sdělení o faktech a sdělení spojených se subjektivními názory a hodnocením	úseky textu, zvláště úvahově-argumentačního	identifikuje části sdělení, které jsou spojeny se subjektivními názory či hodnocením (expresivní, citově zabarvené výrazy, hodnotící a stranické lexikum) nebo mohou být takto využity (víceznačné výrazy, výrazy s odlišnými konotacemi)
posouzení věcné adekvátnosti sdělení podle vnitřní (ne)rozpornosti sdělení	úseky textu	rozpozná části sdělení, které jsou ve věcném nesouladu
posouzení věcné adekvátnosti sdělení, porovnání se sdělením jiným	úseky dvou odlišných textů	rozpozná nesoulad mezi dvěma různými zdroji
rozpoznání působícího (persvazivního) zaměření komunikace	úsek textu, zvl. úvahově-argumentačního	rozpozná persvazivní zaměření komunikace, zvl. mediální
rozpoznání manipulativních prvků v mediální komunikaci	úsek textu mediální nebo politické komunikace	rozpozná manipulativní zaměření komunikace a určí manipulativní postupy – zbavují recipienta možnosti (potlačování nebo zamlčování informací, lež, polopravda), schopnosti (emocionalizace, falešné argumenty, zvl. založené na mylném úsudku) nebo vůle (argument holí, falešnou autoritou, davem apod.) svobodně zaujímat či vyjadřovat stanoviska a jednat
rozpoznávání zdvořilostních strategií	věta, krátký dialog	rozpozná relativní míru zdvořilosti vyjádření, vysvětlí zdvořilostní strategii
dovednost studijního čtení (hlavní myšlenka, klíčová slova, otázky, výpisky, výtah)	úsek výkladového textu	určuje téma + hlavní myšlenku textu; určuje témata + hlavní myšlenky odstavců; určuje klíčová slova; z nabídky určí relevantní otázky k textu
rozpoznání podílu neverbálních a paraverbálních složek sdělení na komunikaci	videonahrávka řečnického projevu, diskuse	identifikuje významy/funkci paraverbálních a neverbálních složek sdělení (s důrazem na řeč těla)
posouzení dialogu (střídání replik, jejich korektnosti) a funkcí replik	telefonní rozhovor	poznává záměry účastníků rozhovoru, hodnotí stavbu otázek a odpovědí; rozlišuje vhodné a nevhodné způsoby vedení telefonického rozhovoru; vyhledává nedostatky ve vedení rozhovoru
	videozáznam diskuse	odlišuje jasně formulované a společensky přípustné otázky od nejasných a nevhodných
	videozáznam diskuse	vyvozuje poznatky o účastnících diskuse a o vztahu mezi nimi

příprava a přednesení referátu	referát písemný podklad PwP prezentace videozáznam	posuzuje referát z řečnického hlediska – kontakt s publikem, působivost, přesvědčivost
--------------------------------	---	--

2.2 SLOHOVÁ/TEXTOVÁ VÝCHOVA

CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI

Slohová výchova má na českých školách velmi dlouhou tradici. Najdeme ji už v prvních metodických příručkách pro obecné školy. Po celé období téměř dvou století (od tereziánských reforem spojených s jménem F. Ignáce Felbigera) pokrývala celou oblast užívání jazyka, zejména:

a) zvládání norem základních (především administrativních) žánrů – žáci by měli umět napsat žádost, směnku apod. a měli by se v nich orientovat,

b) zvládání stylových norem, především obecných stylových požadavků spojených s citově neutrální veřejnou komunikací – žáci by se tedy měli vyjadřovat srozumitelně, jasně, přehledně, přístupně atd.

V průběhu obou staletí k tomuto minimu přistupovaly úkoly další – rozvíjet individuální styl (tzv. volný sloh koncem 19. století), zvládat v nějaké míře širší spektrum tzv. funkčních stylů (vedle administrativního, který stál na počátku, také styl umělecký, publicistický, prostědělovací, odborný a další; umět brát v úvahu i další stylové faktory, než je funkce, umět zacházet s jazykovými prostředky se zřetelem k jejich stylovému zabarvení apod.

Postupně narůstala také pozornost věnovaná výstavbě textu obecně, tedy kompozici, vertikálnímu a horizontálnímu členění textu atd. Lze říci, že k stylové výchově se řadilo postupně vše, co souviselo s užíváním jazyka a co překračovalo rámec věty a souvětí.

Dnes, po vyčlenění komunikační výchovy jako samostatné složky předmětu, která se zabývá přímo aktivitami a mentálními procesy, které při komunikaci probíhají, a jejich předpoklady, jsou hranice slohové výchovy jasnější: řadíme k ní tři hlavní oblasti:

a) Výstavbu textu – jeho soudržnost (kohezi, koherenci), členění (horizontální a vertikální), uspořádanost (kompozice), styl a rovněž prostředky této výstavby – odstavcové členění, řečnické a básnické tropy a figury atd.

b) Stylové rozvrstvení výstavbových prostředků, zvláště jazykových

c) Slohové postupy a útvary na nich založené

d) Funkční styly

Na základních školách je slohová výchova tradičně strukturována na základě systému slohových postupů a nich založených útvarů.

SLOHOVÁ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP ZV

V návrhu komunikačně-slohové výchovy v RVP ZV se slohové složky týkají následující výstupy:

Očekávané výstupy slohové výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ	
Žák	
ČJL-9-1-04	<i>dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci</i>
ČJL-9-1-05	<i>odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové</i>

	<i>prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru</i>
ČJL-9-1-06	<i>v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči</i>
ČJL-9-1-09	<i>uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování</i>
ČJL-9-1-10	<i>využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů</i>

Přehled výstupů slohové výchovy v RVP ZV je, jak patrně, velmi stručný; školní vzdělávací programy je zpravidla významně rozvíjejí v souladu s dosavadní tradicí, stejně jako učebnice. Výstupy uvedené v RVP ZV ukazují čtyřmi směry:

- a) k zvládnutí slohových norem, a to jak obecných, platných pro všechny veřejné projevy (kultivovaně, výstižně), tak i specifických (vhodnost pro danou komunikační situaci),
- b) k ovládnutí stratifikace jazyka (uvádí se samostatně protiklad spisovnosti a nespisovnosti, vedle toho sem ale patří i rozvrstvení jazykových prostředků vhodných pro danou jazykovou situaci) a pro mluvený projev i dalších dorozumívacích kódů (prostředků parajazykových a nejazykových),
- c) k ovládnutí výstavby textu; výslovně se v RVP uvádí koherence textu a mezivětné navazování a uspořádání informací s ohledem na účel textu, v školních vzdělávacích programech a také v plánech OER sem řadíme i zvládnutí tzv. slohových (též kompozičních) postupů a slohových útvarů, resp. žánrových norem,
- d) poslední bod poukazuje, zdá se, k uvědomělosti užívání jazyka a dalších výstavbových prostředků včetně stylu; v plánu OER lze jeho zvládnutí dosáhnout rozvíjením schopnosti reflexe vlastní či cizí řečové produkce.

Okruhy učiva slohové výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ	
naslouchání	<i>zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové</i>
mluvený projev	<i>základní mluvené žánry podle komunikační situace, zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse</i>
písemný projev	<i>na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha)</i>

TEMATICKÝ PLÁN SLOHOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

Typické je, že se slohová výchova obrací především na aktivní užívání jazyka, na řečovou produkci, na rozdíl od komunikační výchovy, kde spíše vystupuje do popředí rozvíjení dovedností receptivních.

To platí i o uváděných okruzích učiva slohové výchovy (viz níže): řadí se sem produktivní dovednosti a dovednosti a znalosti s nimi spojené – znalost základních žánrů, zvládnutí slohových postupů v mluveném i psaném projevu apod. I zde se tedy můžeme při tvorbě tematického plánu OER opřít o vymezení slohové výchovy skrze očekávané výstupy.

TEMATICKÝ PLÁN SLOHOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. stupni ZŠ

očekávaný výstup	rozvíjená dovednost
<i>dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci</i>	zvládnání obecných požadavků na jazykovou kulturu veřejného projevu – vyjadřovat se jasně, zřetelně, přehledně, srozumitelně, přístupně, působivě a přesvědčivě
	zvládnání specifických požadavků na jazykovou kulturu veřejného projevu – stylových (přiměřenost stylistickým faktorům, především funkci projevu), situačních (oficiálnost) a žánrových (přihlížení k žánrovým normám)
	zvládnání stylového rozvrstvení jazykových prostředků
<i>odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru</i>	zvládnání spisovné češtiny v podobě psané i mluvené schopnost posoudit vhodnost užití spisovného nebo nespisovného prostředku v různých situacích veřejné komunikace
<i>v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči</i>	schopnost funkčně využívat paralingválních (tempo řeči, síla hlasu) a nelingválních prostředků (řeč těla) v mluveném projevu
<i>uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování</i>	zvládnání výstavby koherentního textu, schopnost funkčně ho členit a uspořádat obsahové úseky, aby se dosáhlo žádaného komunikačního efektu: = zajištění koherence textu (mezivětné návaznosti) = schopnost funkčně využívat odstavcového členění = schopnost užívat různé typy úvodu a závěru textu (diferencovaně podle slohových postupů a žánrů) = schopnost účelně řadit informace (obsahové úseky), aby byly zajištěny obecné i specifické požadavky na jazykovou kulturu veřejného sdělování (diferencovaně podle slohových postupů a žánrů)
<i>využívá poznatky o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů</i>	schopnost pracovat s jazykovými, slohovými i žánrovými normami vědomě; dovednost způsob vyjádření rozebrat, vysvětlit, posoudit, zhodnotit a měnit podle potřeby

REALIZAČNÍ PLÁN SLOHOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

Na základě tematického plánu opět vytvoříme realizační plán OER pro slohovou výchovu.

Realizační plán OER pro slohovou výchovu na 2. stupni ZŠ		
rozvíjené dovednosti	užívaný materiál	aktivita

zvládání obecných požadavků na jazykovou kulturu veřejného projevu – vyjadřuje se jasně, zřetelně, přehledně, srozumitelně, přístupně, působivě a přesvědčivě	věta, úsek textu	posoudí vhodnost lexikálních jednotek (jasnost – obrazná, neurčitá, vágní pojmenování, dvojnásobná pojmenování; přístupnost – termíny, cizí lexikum atd.), nahradí je vhodnějšími
	věta, souvětí	posoudí vhodnost syntaktických konstrukcí (jasnost – falešné syntaktické dvojice; přehlednost – slovosled (aktuální členění větné, vyváženost věty), srozumitelnost (přetíženost souvětí nebo věty apod.)
	úsek textu	posoudí uspořádání obsahových úseků, diferencovaně podle slohových postupů a žánrů (u popisných textů zvl. přehlednost, u úvahově-argumentačních zvl. působivost)
zvládá specifické požadavky na jazykovou kulturu veřejného projevu – stylové (přiměřenost stylotvorným faktorům, především funkci projevu), situační (oficiálnost) a žánrové (přihlížení k žánrovým normám)	věta, úsek textu	posoudí adekvátnost výstavby textu jeho funkci, text upraví podle potřeby (základní funkční styly – prostě sdělovací, odborný, administrativní, publicistický, umělecký, ev. jejich podtypy)
	věta, úsek textu	posoudí adekvátnost výstavby textu situaci (míře její oficiálnosti), text upraví podle potřeby
	úsek textu	identifikuje žánr textu, rozezná jeho znaky
zvládá stylové rozvrstvení jazykových prostředků	lexikální a gramatické prostředky, věty, souvětí	identifikuje stylově příznakové prostředky, nahradí je prostředky s jiným stylovým příznakem nebo prostředky neutrálními
zvládá spisovnou češtinu v podobě psané i mluvené	věta, souvětí; audionahrávka	identifikace nespisovných prostředků, jejich nahrazení spisovným ekvivalentem
dovede posoudit vhodnost užití spisovného nebo nespisovného prostředku v různých situacích veřejné komunikace	text nebo úsek textu	porovná různé varianty vyjádření s funkčním využitím spisovných a nespisovných prostředků, vysvětlí jejich funkce
dovede funkčně využívat paralingválních (tempo řeči, síla hlasu) a nelingválních prostředků (řeč těla) v mluveném projevu	audiovizuální záznam monologu, dialogu	posoudí a vysvětlí využití paralingválních a extralingválních prostředků mluvčími
zvládá výstavbu koherentního textu, dovede ho funkčně členit a uspořádat obsahové úseky, aby dosáhl žádaného komunikačního efektu = dovede účelně řadit informace (obsahové úseky),	neuspořádané věty z úseku textu	uspořádá věty do koherentního textu, vysvětlí jejich návaznost (rozumí koherenci textu a dovede jí využívat)
	text (různé slohové postupy)	rozčlení text do odstavců; vysvětlí odstavcové rozčlenění textu
	text, různé začátky a závěry	přičlení nebo přeřadí úvod a závěr k textu a vysvětlí důvody (diferencovaně podle různých žánrů)

	neuspořádané informace (obahové úseky) textu	uspořádá informace do koherentního textu, aby zajistil obecné i specifické požadavky na jazykovou kulturu veřejného sdělování (diferencovaně podle slohových postupů a žánrů) a svou volbu zdůvodní
pracuje s jazykovými, slohovými i žánrovými normami vědomě, dovede způsob vyjádření rozebrat, vysvětlit, posoudit, zhodnotit a měnit podle potřeby	věty, úseky textu, texty	vědomé užívání jazykových a jiných výstavbových prostředků rozvíjíme v souvislosti se všemi aktivitami slohové výchovy
	texty nebo jejich podstatné části – zastoupeny by měly být zejména: zpráva, vzkaz, oznámení, pozvánka, blahopřání, osobní a úřední dopis, přihláška, dotazník, e-mail, objednávka, žádost, životopis popis osoby, předmětu, místa, děje, charakteristika, líčení, popis pracovního postupu, návod k použití, vypravování, mediální zpráva, reportáž, komentář, fejeton, výpisky, výtah, výklad, zamyšlení (úvaha), referát,	identifikace žánru, rozpoznání jeho podstatných znaků, jako úprava, transformace, posouzení shody s žánrovou normou

	řádkový inzerát, reklamní text	
--	--------------------------------------	--

2.3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI

Jazyková výchova patří společně s výchovou slohovou k základním složkám našeho předmětu od jeho počátků na základních školách koncem 18. století. Zahrnovala vždy souběžně rozvíjení praktických dovedností (čtení a psaní) a znalostí o jazyce. Jejich sepětí je založeno jednak na předpokladu, že znalost jazyka významně pomáhá jeho efektivnímu užívání, jednak na významu znalostí o jazyce pro socializaci dítěte a pro dosažení výchovných cílů. Oba faktory zůstávají v platnosti i dnes, proto z nich vychází při vymezování jazykové výchovy i platný RVP ZV.

JAZYKOVÁ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP

Očekávané výstupy jazykové výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ	
žák	
ČJL-9-2-01	<i>spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova</i>
ČJL-9-2-02	<i>rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh</i>
ČJL-9-2-03	<i>samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami</i>
ČJL-9-2-04	<i>správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci</i>
ČJL-9-2-05	<i>využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace</i>
ČJL-9-2-06	<i>rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí</i>
ČJL-9-2-07	<i>v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfológický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí</i>
ČJL-9-2-08	<i>rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití</i>

Okruhy učiva jazykové výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ	
zvuková podoba jazyka	<i>zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování)</i>
slovní zásoba a tvoření slov	<i>slovní zásoba a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby, způsoby tvoření slov</i>
tvarosloví	<i>slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov</i>
skladba	<i>výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu</i>
pravopis	<i>lexikální, morfológický, syntaktický</i>
obecné poučení o jazyce	<i>čeština (jazyk národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština – a jiné, jazyky menšinové), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, původ a základy vývoje češtiny, jazykové příručky)</i>

Vymezení jazykové výchovy očekávanými výstupy odkazuje na trojí dovednost: (a) dovednost pracovat s jazykovými prostředky jako lingvista, tedy poznávat jazykové prostředky, třídit je adekvátně apod. (rozlišuje nejdůležitější způsoby obohacování slovní zsoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh, správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné vary slov, rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí, rozlišuje spisový jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdvodní jejich užití), (b) dovednost užívat jazykových prostředků ve shodě s jazykovou normou (spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná czí slova, vědomě používá spisovné tvary slov ve vhodné komunikační situaci, využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace, v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí), (c) schopnost používat kodifikační pomůcky (amostatně pracuje s Pravidla českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami).

Při vymezení učiva se RVP ZV přidržuje tradiční popisu jazykového systému podle jazykových rovin – zvukové, lexikální, morfologické, syntaktické, vedle toho se uvádí pravopis a obecné poučení o jazyce. Tuto strukturu respektuje v zásadě i vymezení očekávaných výstupů: týkají se postupně rovněž roviny zvukové (ČJL-9-2-01), lexikální a slovotvorné (ČJL-9-2-02), morfologické (ČJL-9-2-04), syntaktické (ČJL-9-2-06); výstupy ČJL-9-2-03 a ČJL-9-2-07 se týkají pravopisu, výstup ČJL-9-2-08 obecných poučení o jazyce; výstup ČJL-9-2-05 poukazuje obecně na potřebu uvědomělého užívání jazyka, na schopnost jeho reflexe.

Proto i školní vzdělávací program a tematický plán OER pro jazykovou výchovu zakládáme na struktuře jazykového systému.

TEMATICKÝ PLÁN JAZYKOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

TEMATICKÝ PLÁN JAZYKOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. stupni ZŠ	
Očekávaný výstup	Rozvíjená dovednost
<i>spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova</i>	orientuje se v soustavě českých hlásek; rozliší hlásku a písmeno; rozliší hlásku, slabiku, takt
	zvládá spisovnou výslovnost všech hlásek a souhláskových skupin
	charakterizuje český přízvuk; orientuje se v zásadách zvukové stránky věty (ve větých melodiích, důrazu, tempu a pauzách)
<i>rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh</i>	dokáže určit způsob, kterým bylo slovo vytvořeno (odvozováním, skládáním, zkracováním); určí slovotvorný základ a formant; pomocí daného formantu vytvoří slovo nové a určí jeho význam; orientuje se ve stavbě slov; rozezná slova příbuzná
	dovede správně utvořit nové slovo odvozováním a skládáním u těch skupin slov, kde k odvozování nebo skládání dochází často a kde se často chybuje (jména obyvatelská, adjektiva deverbativní, adjektiva od jmen zeměpisných, jména přechýlená, složeniny typu literárněvědný a literárně-hudební apod.)
	postihne význam pojmenování v daném kontextu; postihne význam frekventovaných frazeologismů; rozliší původní i přenesený význam slova; rozumí ustáleným slovními spojením

	rozumí základním cizím slovům, včetně odborných
	rozliší slova jednoznačná a mnohoznačná; přiřadí k pojmenováním synonyma a antonyma, rozezná homonyma
	orientuje se ve stylistickém hodnocení slov (podle spisovnosti, dobového výskytu a citového zabarvení)
<i>samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami</i>	zná základní jazykovědné příručky a umí s nimi pracovat
<i>správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci</i>	určí ohebné a neohebné slovní druhy; u jmen určí druh a všechny gramatické kategorie; dokáže stupňovat přídavná jména a příslovce; rozezná jednotlivé tvary sloves a určí jejich gramatické kategorie
	utvoří správný tvar slova podle zadaných tvaroslovných kategorií; nalezne chybný tvar slova a opraví ho
<i>využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace</i>	dovede posoudit a zhodnotit užití jazykového prostředku z hlediska jazykové normy
<i>rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí</i>	rozpozná větu jednočlennou, dvoučlennou a větný ekvivalent; odliší větu jednoduchou a složenou (souvětí); rozlišuje skladební dvojice a skladební skupiny; dokáže určit větné členy základní a rozvíjející
	rozlišuje souvětí souřadné a podřadné; dokáže určit druh vedlejší věty; přiřadí graf se syntaktickými vztahy ve větě a v podřadném souvětí k danému větnému celku
	dokáže určit významový poměr v několikanásobném větném členu a mezi souřadně spojenými vedlejšími větami
	rozliší spojky souřadící a podřadící a správně je užívá při tvorbě souvětí a několikanásobných větných členů; dokáže správně užívat spojovacích výrazů
	nalezne nedostatek ve větné výstavbě a dokáže jej opravit; při tvoření vět si uvědomuje základní principy valence
	zvládá hlavní zásady slovosledu
	rozlišuje modalitu věty
<i>v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí</i>	orientuje se ve všech základních pravopisných jevech; identifikuje pravopisnou chybu, a to v pravopise lexikálním, slovotvorném, morfologickém a syntaktickém; opraví chybu
<i>rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití</i>	zařadí češtinu mezi slovanské jazyky; orientuje se v útvarech spisovných a nespisovných

REALIZAČNÍ PLÁN JAZYKOVÉ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

Plán OER pro jazykovou výchovu na 2. stupni ZŠ

rozvíjené dovednosti	užívaný materiál	aktivita
orientuje se v soustavě českých hlásek; rozliší hlásku a písmeno; rozliší hlásku, slabiku, takt	audionahrávky, psaný jazyk izolovaná slova, věty	zařadí hlásky do kategorií (samohlásky, souhlásky, znělé, neznělé); vysvětlí případy výslovnosti některých písmen či jejich skupin (x, ě, di, dě, q apod.); rozdělí výpověď na slabiky a takty; z nabízených možností řešení vybere správnou podobu fonetické transkripce
zvládá spisovnou výslovnost všech hlásek a souhláskových skupin	audionahrávky, psaný jazyk, izolovaná slova nebo věty se složitější výslovností	z nabízených možností vybere správnou z hlediska ortoepie – u složitějších případů (cizí slova, cizí zeměpisná jména, cizí osobní jména); u slov a vět s jevy, v nichž se spisovná výslovnost liší od nedbalé (nepečlivá artikulace, zjednodušování souhláskových skupin, haplologie, různé neortoepické typy asimilace); identifikuje frekventované typy výslovnostních chyb (příliš široká či příliš úzká výslovnost samohlásek, nedodržování kvantity samohlásek, sigmatismus, rotacismus, rotacismus bohemicus)
charakterizuje český přízvuk; orientuje se v zásadách zvukové stránky věty (ve větých melodiích, důrazu, tempu a pauzách)	audionahrávky, psaný jazyk, izolovaná slova, věty	určí ve výpovědi hlavní a vedlejší přízvuky (mj. se zaměřením na enklitika a proklitika, na přesouvání přízvuku); z nabízených možností řešení vybere správnou ohledně větě melodie, důrazu, tempa a pauzy (s přiblížením konkrétní komunikační situace)
dokáže určit způsob, kterým bylo slovo vytvořeno (odvozováním, skládáním, zkracováním); určí slovotvorný základ a formant; pomocí daného formantu vytvoří slovo nové a určí jeho význam; orientuje se ve stavbě slov; rozezná slova příbuzná	slova, spojení slov, věty, texty - výchozí texty	z nabízených možností vybere, zda dané slovo bylo utvořeno odvozováním, skládáním nebo zkracováním; vybere správnou možnost, ze kterého základového slova bylo uvedené slovo odvozené utvořeno; pomocí formantů vytvoří slova nová a zařadí je do významových skupin; doplňovacím cvičením provede rozbor stavby několika slov; rozpozná slova příbuzná a rozdělí je do skupin
dovede správně utvořit nové slovo odvozováním a skládáním u těch skupin slov, kde k odvozování nebo skládání dochází často a kde se často chybí	slova, spojení slov, věty	tvoří nová slova odvozováním a skládáním – se zaměřením na frekventované skupiny jmen, u nichž se často chybí (jména obyvatelská, adjektiva deverbativní, adjektiva od jmen zeměpisných, jména přechýlená, složeniny typu literárněvědný a literárně-hudební apod.)
postihne význam pojmenování v daném kontextu; postihne význam frekventovaných	slova, spojení slov, věty, texty	vybere z nabízených významů slova správný; vybere z nabízených významů obrazných pojmenování a frazeologismů správný; rozhodne, zda se jedná o význam původní, či

frazeologismů; rozliší původní i přenesený význam slova; rozumí ustáleným slovním spojením		přenesený; rozhodne, zda se jedná o volné spojení slov, či o sousloví
rozumí základním cizím slovům, včetně odborných	slova, spojení slov, věty, texty	nahradí cizí slova domácími a domácí cizími a naopak; z nabízených možností významu odborných pojmenování vybere správnou
rozliší slova jednoznačná a mnohoznačná; přiřadí k pojmenování synonyma a antonyma, rozezná homonyma	slova, spojení slov, věty, texty	rozhodne, zda se jedná o slovo jednoznačné, nebo mnohoznačné; ke slovu vybere z nabízené řady slov nejbližší synonymum; ke slovu vybere z nabízené řady slov antonymum; v nabízené řadě slov identifikuje homonymum
orientuje se ve stylistickém hodnocení slov (podle spisovnosti, dobového výskytu a citového zabarvení)	slova, spojení slov, věty, texty	přiřadí ke slovům jejich platnost z hlediska spisovnosti, dobového výskytu a citového zabarvení
dovede posoudit a zhodnotit užití jazykového prostředku z hlediska jazykové normy; zná základní jazykovědné příručky a umí s nimi pracovat	slova, spojení slov, věty, texty	rozpozná konkrétní spisovný, nebo nespisovný útvar; vybere výrazy konkrétního útvaru; nahradí výraz výrazem z jiného útvaru jazyka; zvolí vhodnou jazykovědnou příručku pro konkrétní jazykový úkol
určí ohebné a neohebné slovní druhy; u jmen určí druh a všechny gramatické kategorie; dokáže stupňovat přídavná jména a příslovce; rozezná jednotlivé tvary sloves a určí jejich gramatické kategorie	slova, spojení slov, věty, texty	určí slovní druhy; u všech druhů jmen určí gramatické kategorie
utvoří správný tvar slova podle zadaných tvaroslovných kategorií; nalezne chybný tvar slova a opraví ho	slova, spojení slov, věty, texty	vytvoří všechny tři stupně přídavných jmen a příslovcí; určí/pojmenuje daný slovesný tvar; u sloves určí gramatické kategorie; vytvoří konkrétní tvar jména i slovesa; nalezne a opraví chybný tvar slova
rozpozná větu jednočlennou, dvoučlennou a větný ekvivalent; odliší větu jednoduchou a složenou (souvětí); rozlišuje skladební dvojice a skladební skupiny; dokáže určit větné členy základní a rozvíjející	věty, texty	odliší větu jednoduchou a souvětí; z nabízených možností vybere správný druh větného členu
rozlišuje souvětí souřadné a podřadné; dokáže určit druh vedlejší věty; přiřadí graf se	slova, spojení slov, věty, texty	určí větu hlavní a vedlejší; z nabízených možností vybere správný druh vedlejší věty; přiřadí větný graf ke konkrétnímu větnému

syntaktickými vztahy ve větě a v podřadném souvětí k danému větnému celku		celku (větě jednoduché a souvětí podřadnému)
dokáže určit významový poměr v několikanásobném větném členu a mezi souřadně spojenými vedlejšími větami	slova, spojení slov, věty, texty	z nabízených možností vybere správný významový poměr ve větě a v souřadně spojených vedlejších větách
rozliší spojky souřadící a podřadící a správně je užívá při tvorbě souvětí a několikanásobných větných členů, dokáže správně užívat spojovacích výrazů	slova, spojení slov, věty, texty	rozliší spojky souřadící a podřadící; doplní vhodné spojovací výrazy
nalezne nedostatek ve větné výstavbě a dokáže jej opravit; při tvoření vět si uvědomuje základní principy valence	slova, spojení slov, věty, texty	ve větné výstavbě (věty a souvětí podřadného) nalézne nedostatek a opraví jej; z hlediska valenčního vytvoří správnou větu
zvládá hlavní zásady slovosledu	slova, spojení slov, věty, texty	opraví chyby v pořádku slov ve větě
rozlišuje modalitu věty	slova, spojení slov, věty, texty	z nabízených možností vybere druh věty z hlediska modality
orientuje se ve všech základních pravopisných jevech; identifikuje pravopisnou chybu, a to v pravopise lexikálním, slovtvorném, morfologickém a syntaktickém; opraví chybu	slova, spojení slov, věty, texty	nalézne pravopisnou chybu; z nabízených možností řešení vybere správné; nahradí chybný tvar správným
zařadí češtinu mezi slovanské jazyky; orientuje se v útvarech spisovných a nespisovných	slova, spojení slov, věty, texty	zařadí češtinu a ostatní slovanské jazyky; vytýčí jednotlivé spisovné a nespisovné útvary; v uvedeném výrazu/obratu rozpozná konkrétní spisovný, nebo nespisovný útvar; vybere výrazy konkrétního útvaru; nahradí výraz výrazem z jiného útvaru jazyka; zvolí vhodnou jazykovědnou příručku pro konkrétní jazykový úkol

2.4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA

CHARAKTERISTIKA TEMATICKÉ OBLASTI

Literární výchova má v předmětu český jazyk a literatura zvláštní postavení. Je to povahou literatury. Její umělecký charakter ji vztahuje k estetickovýchovným předmětům, textová povaha literárních děl k výchově jazykové a slohové, způsob jejich vnímání, přijímání, chápání a interpretace k výchově komunikační. K tomu přistupuje ještě velmi dlouhá tradice literatury, která ji sblížuje s historií.

Cílem, který literární výchova sleduje, je rozvíjet čtenářství žáka, tedy jeho zájem a schopnost číst s porozuměním a estetickým zážitkem krásnou literaturu, a to pokud možno s co nejbohatším čtenářským zážitkem v co nejširším rozpětí literárních druhů, žánrů i literárních směrů a epoch. Tomu slouží jak kultivace procesu čtení u žáků (např. formou literárních dílen apod.), tak i poznání struktury literárního díla, které zprostředkovává literární teorie, a rovněž poznání literárního vývoje, zprostředkovávané literární historií.

LITERÁRNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RVP ZV

Očekávané výstupy literární výchovy v RVP ZV pro 2. stupeň ZŠ	
žák	
ČJL-9-3-01	<i>uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla</i>
ČJL-9-3-02	<i>rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora</i>
ČJL-9-3-03	<i>formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo</i>
ČJL-9-3-04	<i>tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie</i>
ČJL-9-3-05	<i>rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty</i>
ČJL-9-3-06	<i>rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele</i>
ČJL-9-3-07	<i>uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře</i>
ČJL-9-3-08	<i>porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování</i>
ČJL-9-3-09	<i>vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích</i>

Okruhy učiva literární výchovy pro 2. stupeň ZŠ v RVP ZV	
tvořivé činnosti s literárním textem	<i>přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům</i>
způsoby interpretace literárních a jiných děl	<i>způsoby interpretace literárních a jiných děl</i>
základy literární teorie a historie	<i>struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)</i>
literární druhy a žánry	<i>poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitele</i>

Očekávané výstupy literární výchovy na 2. stupni ZŠ ukazují čtyřmi směry: (a) k schopnosti pracovat s literárním textem s porozuměním – v tom se těsně stýká s komunikační výchovou;

porozumění se ukazuje v dovednosti reprodukovat uceleně přečtený text, jednoduše popisovat jeho strukturu, jazyk, interpretovat smysl díla; přiřadit sem lze i rozvíjení schopnosti vyjádřit své dojmy z četby, ale i z divadelního a filmového představení, a názor na ně nebo porovnat různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém a filmovém zpracování; volněji se sem řadí dovednost rozpoznat výrazný individuální styl autora nebo rozlišit literaturu hodnotnou a konzumní a umět svůj názor podložit argumenty; (b) druhý směr představuje znalost literární teorie a literární historie – projevují se ve schopnosti rozlišit základní literární druhy a žánry, uvést jejich významné představitele, uvést základní literární směry a jejich významné představitele; (c) třetí směr propojuje literární výchovu s výchovou komunikační – je to rozvíjení schopnosti vyhledávat literární díla, posuzovat je, vyhledávat doplňující informace v různých typech katalogů, v knihovně a dalších zdrojích a rovněž vlastní literární tvorba (tvořivé psaní).

Podobně je zaměřeno rovněž vymezení literární výchovy určením hlavních okruhů učiva: schopnosti pracovat s literárním textem s porozuměním odpovídají tvořivé činnosti s literárním textem a způsoby interpretace literárních a jiných děl; další okruhy se vztahují k znalosti literární teorie a literární historie. Třetímu typu očekávaných výstupů samostatný okruh učiva neodpovídá. Tematický plán literární výchovy tedy můžeme založit na očekávaných výstupech.

TEMATICKÝ PLÁN LITERÁRNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

TEMATICKÝ PLÁN LITERÁRNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. stupni ZŠ	
Očekávaný výstup	Rozvíjená dovednost
uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla	dokáže přesně reprodukovat předložený umělecký text; shrne jeho obsah zvládá jednoduchý obsahově-formální rozbor prozaického, básnického i dramatického textu; vytýčí základní složky výstavby tematické, kompoziční a jazykové; dokáže jednotlivé složky díla zhodnotit
rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora	rozpozná záměr autora, identifikuje autorskou specifičnost uchopení tématu a způsobu jeho ztvárnění; popíše charakteristické rysy individuálního stylu autora
formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo	postihne smysl textu a zhodnotí jej; shrne vlastní dojmy z textu, z divadelního nebo filmového představení; formuluje svůj názor na ně
tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie	je schopen tvořit literární text podle zadání s vědomým využitím literárněteoretických znalostí
rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty	dokáže charakterizovat uměleckou specifičnost textu a své názory a dojmy doložit argumenty; uvědomuje si autorský záměr a cíl textu; rozpozná a charakterizuje prostředky estetizace textu
rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i	rozliší prózu a poezii; rozliší základní literární druhy a žánry; dokáže jednotlivé druhy a žánry porovnat; u každého druhu a žánru zná jeho základní funkci; orientuje se v možnostech

jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele	uplatnění poezie a prózy v literárních druzích a žánrech; zná výrazné představitele jednotlivých literárních druhů a klíčových žánrů, a to jak ze světové, tak české literatury
uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře	orientuje se v základních literárních údobích a směrech; dokáže jednotlivá údobí a směry jednoduše, ale správně charakterizovat; zná výrazné představitele základních literárních údobí a směrů, a to jak ze světové, tak české literatury
porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování	je schopen porovnat různá zpracování téhož námětu v různých dílech, mj. i v literárním, dramatickém a filmovém zpracování a zhodnotit je
vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích	vyhledává potřebné informace pro výběr, čtení i interpretaci literatury v odpovídajících zdrojích, dovede hodnotit jejich spolehlivost a kvalitu

REALIZAČNÍ PLÁN LITERÁRNÍ VÝCHOVY PRO OER NA 2. STUPNI ZŠ

Plán OER pro slohovou výchovu na 2. stupni ZŠ		
rozdíjené dovednosti	užívaný materiál	aktivita
dokáže přesně reprodukovat předložený umělecký text; shrne jeho obsah	literární text	doplní vhodné charakterizační výrazy pro správnou reprodukci textu; z nabízených možností vybere správnou týkající se cíle a obsahu textu
zvládá jednoduchý obsahově-formální rozbor prozaického, básnického i dramatického textu; vytýčí základní složky výstavby tematické, kompoziční a jazykové; dokáže jednotlivé složky díla zhodnotit	literární text	doplní výrazy pro přesnou charakteristiku struktury textu; vybere z nabízených možností řešení správnou charakteristiku z pojmů z tematické, kompoziční a jazykové složky struktury literárního díla; doplní pojem k obratu z textu/vybere obrat z textu na základě zadaného pojmu; přiřadí/doplní výrazy k úkolům spjatým s hodnocením textu
rozpozná záměr autora, identifikuje autorskou specifickou uchopení tématu a způsobu jeho ztvárnění; popíše charakteristické rysy individuálního stylu autora	literární text	z nabízených možností řešení vybere správnou týkající se autorského cíle/záměru; vybere/přiřadí správné možnosti řešení ohledně způsobu, jakým autor téma uchopil a následně zpracoval; doplní/přiřadí typické rysy individuálního stylu autora
postihne smysl textu a zhodnotí jej; shrne vlastní dojmy z textu, z divadelního nebo filmového představení; formuluje svůj názor na ně	literární text	doplní výrazy co nejpřesněji charakterizující a zhodnocující smysl textu; doplní výrazy charakterizující estetické dojmy z textu
je schopen tvořit literární text podle zadání s vědomým využitím	literární text	objasní cíl textu, užije konkrétních pojmenovacích jednotek v rámci estetizace textu; snaží se o originalitu textu; objasní

literárněteoretických znalostí		zařazení textu z hlediska literárních druhů a žánrů; v textu využívá rovněž poznatků ze složky jazykové a slohové; vedle textů prozaických vytváří rovněž texty básnické, dramatické a filmové využívaje přitom osvojených poznatků z literární teorie
dokáže charakterizovat uměleckou specifičnost textu a své názory a dojmy doložit argumenty; uvědomuje si autorský záměr a cíl textu; rozpozná a charakterizuje prostředky estetizace textu	literární text	z nabízených možností vybere tu, jež nejvýstižněji charakterizuje uměleckost textu; k výchozímu textu doplní hodnotící výrazy; z nabízených možností řešení vybere správnou týkající se záměru a cíle textu; vybere řešení správně charakterizující prostředky estetizace textu
rozliší prózu a poezii; rozliší základní literární druhy a žánry; dokáže jednotlivé druhy a žánry porovnat; u každého druhu a žánru zná jeho základní funkci; orientuje se v možnostech uplatnění poezie a prózy v literárních druzích a žánrech; zná výrazné představitele jednotlivých literárních druhů a klíčových žánrů, a to jak ze světové, tak české literatury	literární text	výchozí texty s nabízenými možnostmi řešení a s úkoly na přiřadování, výběr, doplňování a rozlišování/rozliší, zda se jedná o prozaický, či básnický způsob vyjádření; z nabízených možností řešení vybere správná z hlediska zařazení ke konkrétnímu literárnímu druhu a žánru; přiřadí k charakteristikám poezie a prózy a literárních druhů správný pojem; rozliší konkrétní žánry a přiřadí je k vymezení žánrů lyrických, lyricko-epických, epických a dramatických; přiřadí správnou kombinaci poezie a prózy s lyrikou, epikou a dramatem k základním žánrům a dílům české i světové literatury; doplní/přiřadí jak světového, tak českého autora ke konkrétnímu literárnímu druhu a žánru
orientuje se v základních literárních údobích a směrech; dokáže jednotlivá údobí a směry jednoduše, ale správně charakterizovat; zná výrazné představitele základních literárních údobí a směrů, a to jak ze světové, tak české literatury	literární text	z nabízených možností řešení vybere správná z hlediska časového zařazení a literárního směru; přiřadí k charakteristikám konkrétních literárních směrů jejich označení; přiřadí/doplní ke konkrétnímu literárnímu směru autora
je schopen porovnat různá zpracování téhož námětu v různých dílech, mj. i v literárním, dramatickém a filmovém zpracování a zhodnotit je	literární text	orientuje se v literárních druzích a žánrech, vč. specifičnosti využití prózy, poezie a dramatu; u jednotlivých literárních druhů a žánrů uvádí jejich charakteristické znaky; zamýšlí se nad možnostmi zpracování látky v literárním, dramatickém a filmovém textu; orientuje se ve struktuře literárního díla a osvojí si základní pojmy plánu tematického, kompozičního a jazykového; osvojení plánu tematického demonstruje na odhalování stejných nebo podobných přístupů při

		ztvárnění díla, uvědomuje si rozdíly; zamýšlí se nad autorským záměrem a celkovým smyslem díla; na základě četby porovnává a hodnotí různé podoby ztvárnění stejného nebo podobného námětu; na základě zhlédnutí filmového a divadelního díla porovnává a hodnotí zpracování tématu shodného se zpracováním literárním; odlišuje a hodnotí vážné a komické zpracování díla; rozlišuje humor ve všech podobách
vyhledává potřebné informace pro výběr, čtení i interpretaci literatury v odpovídajících zdrojích, dovede hodnotit jejich spolehlivost a kvalitu	literární text	samostatně získává informace z různých zdrojů; rozlišuje informace hodnotné a seriózní od informací nespolehlivých; zvládá práci s literárními prameny/zdroji; kriticky posoudí hodnověrnost a serióznost jednotlivých pramenů/zdrojů; porovnává různé možnosti informačních zdrojů, uvádí přednosti jednotlivých zdrojů v dané situaci a vhodně argumentuje; řeší složitější případy vyhledávání informací; orientuje se v různých typech katalogů a rejstříků a v jejich možnostech

3. STRUKTURA A TVORBA OER

Předkládaná metodika je inspirována konstruktivistickým modelem strukturování výuky (E-U-R); v návaznosti na tuto strukturaci uplatňujeme i ve zpracování jednotlivých COER trojčlenný model, který se nám už v praxi osvědčil.

První část obsahuje **vstupní cvičení**; má žáky motivovat k učení, evokovat jejich dosavadní znalosti a zkušenosti s daným tématem/jevem a dát jim příležitost k nové zkušenosti jako podnět k rekonstrukci dosavadních představ a znalostí.

Část druhá obsahuje **výklad**, explicitní metajazykové či metatextové zpracování nově zprostředkované zkušenosti; má žáky vést k uvědomění si nově osvojených skutečností a k jejich systematizaci.

Závěrečné cvičení s reflexí, třetí část OER, dává žákům příležitost k uplatnění získaných znalostí, jejich upevnění a k uvědomění si toho, co se v lekci naučili.

ČÁSTI OER A JEJICH FUNKCE	
Část/úsek OER	Funkce
1. úsek – vstupní cvičení	Motivace; evokace; poskytnutí nové zkušenosti
2. úsek – výklad	Systemizace znalostí; opora při vlastní organizaci nových poznatků
3. úsek – cvičení s reflexí	Uplatnění znalostí, jejich utvrzení; podnět pro reflexi toho, co se žák naučil

Příprava OER prochází jinými fázemi. Na počátku stojí upřesnění **cíle**, kterého chceme prostřednictvím OER dosáhnout, na to navazuje stanovení žádoucí **úrovně** dosažení tohoto cíle

a způsobu jejího **zjišťování**, čtvrtým krokem je stanovení výukové **strategie** (jaký typ úkolu či úkolů žákům zadáme a v jakém pořadí), pátým krokem je vlastní **tvorba** OER, posledním krokem jeho **ověření** v praxi.

3.1 UPŘESNĚNÍ VZDĚLÁVACÍHO CÍLE OER

Na počátku tvorby OER stojí, stejně jako na počátku přípravy vyučovací hodiny, přesné vymezení vzdělávacího a výchovného cíle. Učitel má zpravidla usnadněnou práci v tom, že může navazovat na školní vzdělávací program a časově-tematický plán. I v takovém případě ovšem musí brát v úvahu charakter třídy, dosavadní znalosti žáků, čas, který má pro probírání určité tematické oblasti k dispozici apod. Podobně postupujeme rovněž při vymezení cíle OER. Ukážeme si postup tohoto upřesňování na příkladě tematické oblasti **slovotvorba**.

RVP ZV uvádí u slovotvorby formou vymezeného učiva pouze *způsoby tvoření nových slov*. Podobně mezi očekávanými výstupy najdeme, že žák po absolvování ZŠ *rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov*. Ve školních vzdělávacích programech je ale potřeba toto vymezení překročit, je to také obvyklé. Stejně tak v našem tematickém plánu pro OER věnujeme slovotvorbě dva samostatné body: jeden má povahu poznávací, směřuje k formování znalosti žáka o jazyce (*dokáže určit způsob, kterým bylo slovo vytvořeno (odvozováním, skládáním, zkracováním); určí slovotvorný základ a formant; pomocí daného formantu vytvoří slovo nové a určí jeho význam; orientuje se ve stavbě slov; rozezná slova příbuzná*), druhý směřuje k aktivnímu zvládnutí některých frekventovaných slovotvorných modelů (*dovede správně utvořit nové slovo odvozováním a skládáním u těch skupin slov, kde k odvozování nebo skládání dochází často a kde se často chybí*).

To je pak rozvedeno v realizačním plánu OER pro jazykovou výchovu do konkrétních aktivit. Znalost jazyka, v tomto případě slovotvorných způsobů, postupů a typů, doporučujeme rozvíjet cvičeními typu *z nabízených možností vybrat, zda dané slovo bylo utvořeno odvozováním, skládáním nebo zkracováním; vybrat správnou možnost, ze kterého základového slova bylo uvedené slovo odvozené utvořeno; pomocí formantů vytvořit slova nová a zařadit je do významových skupin*. Aktivní dovednosti můžeme rozvíjet až návazně, až žáci dokážou uvažovat o slovotvorných vztazích ve slovní zásobě, o slovech příbuzných, až když mají aktivovanou znalost morfemického složení slov, znají pojmy kořen, kmen, slovotvorný formant, předpona, přípona, dovedou je užívat atd.

Rozvíjení aktivních dovedností slouží úkoly **tvůřivé** (*tvoří nová slova odvozováním a skládáním*), ale také aktivity reflexivní či **hodnotící** (*posoudí, zda je dané slovo uvořeno ve shodě se slovotvornou normou, posoudí, zda je slovotvorná struktura a slovotvorný význam slova v souladu s jeho aktuálním užitím, vybere z několika variant utvoření slova tu, která je noremní, případně v daném kontextu vhodnější, vysvětlí slovotvorný význam utvořeného slova apod.*), případně **korekturní** (*navrhne vhodnou změnu, opravu*).

V dalších krocích, při plánování konkrétní hodiny či konkrétního OER, je nutné provést lingvodidaktickou, případně lingvistickou a didaktickou analýzu příslušné oblasti jazyka a jeho užívání, resp. alespoň lingvisticko-didaktickou rozvahu.

CO S ŽÁKY PROBÍRAT A PROČ?

V hledání odpovědi na první otázku nám pomáhá určení očekávané cílené dovednosti žáka podle realizačního plánu – *dovede správně utvořit nové slovo odvozováním a skládáním u těch skupin slov, kde k odvozování nebo skládání dochází často a kde se často chybí*. Toto omezení

předmětu našeho zájmu je logické – pokud má výuka u žáka rozvíjet dovednosti v životě potřebné, pak se nepochybně musí věnovat takovým dovednostem, které může potřebovat často a v nichž také může chybovat nebo prokazatelně chybuje.

PRODUKTIVITA SLOVOTVORNÝCH TYPŮ, FREKVENCE A CHYBOVOST

Naše rozvaha nás tedy vede nejdříve k zjišťování, které slovtvorné typy jsou produktivnější než jiné. Zjistíme tak, že podle produktivity se typy tvoření slov řadí do sedmi skupin:

- a) typy téměř neomezeně produktivní (substantiva verbální, adjektiva verbální, komparativy a superlativy, posesivní adjektiva)
- b) pravidelné, ale ne neomezené tvoření (příslovce z adjektiv, vztahová adjektiva na –ní z přejatých substantiv, slovesa opakovací -va-)
- c) velmi hojné tvoření (vztahová adjektiva na -ový, -ský, substantivizovaná adjektiva, slovesa na –ova, jména obyvatelská)
- d) hojné tvoření (-tel, -č, -ník, -dlo, -ný, -ní, dějová jména bez přípony – typ *skok, běh*)
- e) příležitostné tvoření (typ *spinkat, -istý, -oba, -ota – zlatistý, běloba, drahota*)
- f) již neproduktivní tvoření, ale ještě živé (jejich motivace a slovtvorná struktura jsou zřejmé – *pravda – pravý, křivda – křivý, suchar – suchý*)
- g) již málo průhledné typy tvoření (jejich motivace je skryta, odhalitelná etymologickým *vlast, past, stan, dar, báseň, bázeň*)

Vedle produktivity by někoho mohla zajímat ještě frekvence užívání jednotlivých slovtvorných typů; pokud nemáme čas na hledání např. v jazykových korpusech, můžeme se pokusit využít svou jazykovou intuici, ale nepomůže nám mnoho – je zřejmé, že velmi produktivní typy jsou současně velmi frekventované (substantiva verbální – typ *plavání*, ale i typy další), frekventovaná jsou však i slova patřící k méně produktivním slovtvorným typům.

Zajímavější se může zdát rozvaha o obtížnosti některých typů tvoření pro žáky, měřené jejich chybováním. Ani chybovost jako měřítko nám ale nepomůže vybrat slovtvorný typ – prakticky u všech živých typů tvoření slov, přesněji prvních čtyř slovtvorných typů našeho přehledu, tedy až po tvoření hojné včetně, se setkáváme s rysy, které činí žákům potíže (srov. u verbálních adjektiv rozlišení adjektiv dějových a účelových – *bicí a bijící*, potíže se stupňováním některých adjektiv, problémy s tvořením posesivních adjektiv, s pravopisem adjektiv utvořených příponou -ní – *ranní, telefonní*, jejich odlišení od typu *vraní* atd.).

Lze tedy říci, že ve škole je potřeba zabývat se v jisté míře celým produktivním slovtvorným systémem; selekce učiva zůstává až na další fázi, při uvažování o konkrétním slovtvorném typu či slovtvorných typech, které chceme v jednom OER probírat.

JMÉNA OBYVATELSKÁ A VZTAHOVÁ ADJEKTIVA UTVOŘENÁ OD JMEN ZEMĚPISNÝCH

Zvolme jako modelový příklad jména obyvatelská, řazená do kategorie velmi hojných tvoření. Jejich produktivita je opravdu velmi vysoká, zasahují téměř celou jednu oblast jmen vlastních, proprií, totiž jmen místních – názvů obcí, osad, sídel, zemí a regionů, a to domácích i cizích. Tím je dána i jejich relativní složitost a obtížnost – při jejich tvoření se totiž musíme vyrovnat nejen se standardními, pravidelnými, ale i některými složitými případy pi odozování od cizích jmen s netypickým zakončením a pravopisem.

Další úvaha nás pravděpodobně povede k faktu, že od jmen místních, domácích i cizích, se tvoří stejně pravidelně také přídavná jména vztahová na -ský, -cký (*francouzský, brazilský*). Zvážíme tedy, zda by nebylo výhodné probírat oba typy tvoření společně – pokud by to neznamenalo komplikaci, případně pokud by to žákům dokonce mohlo práci usnadnit.

Zjistíme pravděpodobně velmi záhy, že některá obyvatelská jména se mohou chápat také jako utvořená z adjektiv, např. *Anglie – anglický – Angličan* (toto jméno lze ale chápat rovněž jako utvořené rozšířenou příponou *-čan*) – srov. s podobně zakončeným *Bolívie – Bolivijec* (tomu by u *Anglie* odpovídala neexistující podoba **Anglijec*), ev. z adjektiv skutečně utvořena jsou, např. *Kuba – kubánský – Kubánec* (nikoli **Kuban*, srov. *Kanada – Kanadčan*), *Gruzie – gruzínský – Gruzínek* (nikoli **Gruzijec*, viz *Bolivijec*).

Dalším argumentem je fakt, že při tvoření jmen obyvatelských je často užitečné o podobu příslušného adjektiva se opřít: *Korea – korejský – Korejec* (nikoli **Korean*), *Indonésie – indonéský – Indonésan* (nikoli **Indonésijec*), *Brazílie – brazilský – Brazilec* (nikoli **Brazilijec*), ale naopak *Nigérie – nigerijský – Nigerijec*). Je tedy v každém případě užitečné zabývat se s žáky obyvatelskými jmény a adjektivy vztahovými utvořenými ze zeměpisných jmen souběžně.

Proti společnému probírání obou slovtvorných typů mluví ovšem větší složitost tvoření vztahových adjektiv a nutnost zabývat se i jejich specifickými problémy (např. pravopisnými – *Brandýs – brandýský*) a odlišnostmi v základu obyvatelského jména a adjektiva (*Nymburk – nymburský* (odsunutí koncového *-k*) – *Nymburčan* (palatalizace *-k* v *-č*). Učitel má tedy možnost volby a rozhoduje se podle úrovně třídy. Patrně nejvhodnější je vytvoření dvou OER: v prvním se žáci budou zabývat tvořením obyvatelských jmen a pravidelných, nesložitých případů tvoření adjektiv ze jmen zeměpisných, v druhém navazujeme na znalosti žáků o tvoření vztahových adjektiv ze jmen zeměpisných a zabýváme se případy složitějšími. Rozhodnutí o tom, co do této složitější skupiny zařadíme, závisí přirozeně na úrovni třídy.

Jako složitější se mohou někdy jevit i některé případy odvozování adjektiv od zeměpisných jmen domácích, např. případy vkládání *-e-* do základu slova a rozšiřování základu (*Nusle – nuselský*, *Blansko – blanenský*), odsouvání koncového *-k*, *-ka*, *-ky* apod. (*Sedlečko – sedlečský*; systematicky u jmen zakončených na *-berk* a jeho ekvivalenty: *Nymburk – nymburský*), zjednodušování zdvojeného koncového *-nn* (*Jablonec – jablonský*), změny zakončení základu slova (*Brandýs – brandýský*, *Budějovice – budějovický*, *Písek – písecký*, *Zbiroky – zbirožský*, *Adršpach – adršpašský*) nebo změny při tvoření adjektiv od zeměpisných jmen víceslovných (*Dvůr Králové – královédvorský*, *Ústí nad Labem – labskoústecký*, většinou se ovšem užívá jen *ústecký*, není potřeba tlačit záky do tvoření podob neužívaných a nepraktických). Za praktičtější ale pokládáme přiřazení adjektiv ze zeměpisných jmen domácích k tvoření jmen obyvatelských a vyhradit druhý OER pro složitější případy adjektiv utvořených ze zeměpisných jmen cizích s atypickým zakončením; k tomu se přikloníme i v našem příkladu.

STANOVENÍ CÍLE A STRATEGIE K JEHO DOSAŽENÍ

Druhou důležitou otázkou, kterou si musíme položit, je, proč se máme tvořením jmen obyvatelských zabývat, čeho tím chceme dosáhnout. Primárně hledáme důvody praktické – pomůže to žákům k lepšímu, kultivovanějšímu vyjadřování? Pomůže to žákům kontrolovat svá i cizí vyjádření a korigovat je? Pomůže jim to snáze si osvojit dovednost tvoření a užívání obyvatelských jmen a adjektiv utvořených ze jmen zeměpisných?

Odpověď na všechny otázky je poměrně jednoznačná – ano. Jména zeměpisná mívají různé, i netypické zakončení, někdy jsou to pojmenování víceslovná, odvozování od nich tedy není samozřejmé a může se v něm chybovat. Žáky přirozeně vedeme i k tomu, aby si ověřovali správnost utvoření slova ve slovníku či v jazykové příručce, znalost pravidel však jim vyjadřování nepochybně usnadní a urychlí, není tedy samoúčelná.

3.2 VOLBA CVIČENÍ PRO PRVNÍ ČÁST OER

Jak bude vypadat cvičení v úvodní fázi OER? Zkušenost ukazuje, že žáci většinou mají dojem, že tvoření jmen obyvatelských i adjektiv zvládají. Je tedy účelné na začátku věnovat čas tomu, aby si uvědomili, že tak úplně samozřejmé a neproblematické tvoření obyvatelských jmen a adjektiv není, a současně aktivizovat jejich dosavadní znalosti a zkušenosti s tímto tvořením. Bezprostředně poté je konfrontujeme s úkoly, v nichž musí nacházet nová řešení, asimilovat je do svého systému znalostí, případně své znalosti modifikovat, revidovat či rozšířit. Zvolíme proto tři cvičení.

První má funkci motivační a evokační – má žáky zaujmout, ukázat jim, že se mohou něco naučit, a zároveň jim připomenout, co vědí ze své dosavadní řečové praxe, resp. co intuitivně zvládají. Pro funkci motivační by se hodilo např. cvičení **korekturní** – žáci hledají chyby ve větách, mezi nimi i chyby v tvoření adjektiv či jmen obyvatelských. Do cvičení zařadíme i několik složitějších případů tvoření (*Makedoňan, Thajan, Fidžan, Černoňan, Floreňan, Provenťan, Kurdistánec, Moldavec, Dalmaťan* / správně *Makedonec, Thajec, Fidžijec, Černohorec, Florentňan, Provensálec, Kurd, Moldavan; Rybitví, Tripolis, Skopje, Punkva, Benátky nad Jizerou, Humenné, Dvůr Králové nad Labem, Králův Dvůr, Mekka, Pisa, Porúří – rybitvíjský, tripolský, skopjeský, punkevský, benátský, humennecký, královodvorský, královédvorský, mekkeský, pisovský, porúřský* / správně *rybitevský, tripolský, skopský, punkevň, benátecký, humenský, královédvorský, královodvorský, mekský – mecký, pisánský, porúřský*).

Pro evokační funkci lze volit např. **cvičení s výběrem možností**, v němž by byly zastoupeny různé, ale pravidelné případy tvoření: jména obyvatelská tvořená příponami *-an, -ák* i *-ec*, obyvatelská jména a adjektiva z názvů víceslovných, adjektiva a obyvatelská jména z názvů zakončených na *-ie* – aby si žáci uvědomili užitečnou souvislost mezi tvořením adjektiv a jmen obyvatelských (*brazilský – Brazilec* vs. *kolumbijský – Kolumbijec*).

Třetí cvičení pak uvádí náročnější, složitější případy, především s hláskovými změnami v základu slova (*Kongo – Konžan, Stachy – Stašan*, případy reprezentující tvoření obyvatelských jmen příponou *-ec* (u jmen zakončených na *j, l, n, m, r, v* – aby si žák dokázal tuto souvislost s hláskovým zakončením případně sám uvědomit); u adjektiv už uváděné případy rozšiřování základu slova (*Hamry – hamerský, Pecka – peckovský*) nebo jeho krácení (*Jevíčko – jevíčský*, jména na *-berg* a jeho ekvivalenty – *Nymburk – nymburský*), změny koncových souhlásek (opět v takovém repertoáru, aby žák dovedl formulovat pravidlo), tvoření adjektiv od zeměpisných jmen cizích různého atypického zakončení (*Cluny – clunyjský*; s dlouhou vyslovovanou samohláskou – *Malmö – malmöský, Tennessee – tenneseeský*; slovanská jména typu *Rybačij – rybačský, Pomorie – pomorský*, řecká a latinská typu *Rhodos – rhodský*). Výhodné je připravit tento úkol jako interaktivní cvičení se zadáváním odpovědí, aby dostával žák ihned zpětnou vazbu a na konci cvičení automaticky generované hodnocení a přehled chyb.

Celý repertoár jevů, které by přicházely v úvahu, vyčerpat přirozeně nemůžeme, saháme tedy k výběru. Počítáme s tím, že na cvičení obsažená v této, první části navazuje v druhé části výklad a v třetí cvičení reflexivní. Volíme tedy takové příklady, aby žáci získali zkušenost, s níž budou moci v navazujících částech OER pracovat.

3.3 VÝKLADOVÁ ČÁST OER

Při vypracovávání výkladové části OER se držíme zásady, že výklad učitele není založen na předávání informací, ale na vedení žáka při vyvozování nových poznatků z nově získané

zkušenosti. Vycházíme proto ze zkušenosti, kterou žáci získali při řešení úkolů v první části OER, a vedeme je k explicitnímu zpracování této zkušenosti v podobě nových poznatků. Postup výkladové části OER si ukážeme opět na tematické části **slovotvorba**, na problematice tvoření jmen obyvatelských a adjektiv od jmen místních.

Výklad může učitel i v OER podávat podle svých zvyklostí. Pro bezkontaktní výuku se nám jeví účelné volit takový typ výkladu, při němž může žák tvořit, je motivovaný a dostává pravidelně zpětnou vazbu – jde tedy o cvičení, zaměřeného ale na formulování obecných pravidel. Takovými typy výkladu jsou např. úkoly založené na **práci s poučkou**:

Osvědčené je např. **doplňování prázdných míst** v poučce (*Nejčastějšími příponami při tvoření jmen ... jsou –an, –ec, –ák, např. ...;*); doplňování vynechaných **příkladů** (...), **posuzování úplnosti** poučky (např. *Rozhodni, zda je následující tvrzení úplné: ...*), doplňování prázdných míst ve výčtech (j, l, n, m, r, v) apod.

Složitější jsou cvičení směřující k **jiné úpravě znění** poučky, např. **posouzení její korektnosti** (*Rozhodni, zda platí ...*), posouzení korektnosti spojené s dalšími změnami, např. s **vyměnou odborných termínů** (...), se změnou **kvantifikace** či **modality** (např. *Rozhodni, zda následující tvrzení platí; pokud odpovíš ne, navrhni změnu: Obyvatelská jména s kmenem zakončeným na –l se tvoří příponou –ec. – Odpověď NE, přijatelná úprava – zpravidla, většinou, případně příponou –ec nebo –an; Rozhodni, zda následující tvrzení platí; pokud odpovíš ne, navrhni změnu: Obyvatelská jména tvořená příponou –ec mají negativní zabarvení, např. Rusák, Rakušák. – Odpověď NE, přijatelná úprava – zpravidla, většinou, často*).

Dalším osvědčeným typem cvičení v rámci tvoření jmen obyvatelských je **výběr a přiřazování** místních názvů k uvedenému typu přípony (*Přiřaď daný místní název k příponě –an, –ec, nebo –ák, jíž se tvoří mužské obyvatelské jméno: Evropa, Vietnam, Berlín, Polsko, Thajsko, Anglie, Praha, Berlín; vzhledem k potřebě odlišení neutrality a hovorovosti, případně negativního zabarvení se nabízí rozlišování přípon –an a –ák: Rozliš, zda se jedná o vyjádření neutrální, hovorové, či záporně zabarvené: Pražan/Pražák, Moravan/Moravák. Zde je vhodné využít i posuzování, a to např. při užití přípon –an, –ák v případě slov Slovan - Slovák*).

Vhodná jsou rovněž cvičení, v nichž dochází k **nahrazování** nevhodně užitých přípon správnou, a to na základě **vybírání** z nabízených možností (např. *Posuď obyvatelská jména, a kde je chybně užitá přípona, vyber z nabízených přípon správnou a tou nahrad' původní chybnou*.); neměl by se však opomenout ani případ, v němž se při tvoření obyvatelského jména žádné přípony neužívá, neboť přídavné jméno vzniklo od jména obyvatelského; nabízí se např. **vybírání** z předložených místních jmen (*Vyber taková místní označení, ze kterých se při tvoření obyvatelského jména neužívá žádné přípony; důvodem je, že se přídavné jméno netvoří od názvu místa, nýbrž od jeho obyvatele: Maďarsko, Itálie, Česko, Island, Finsko, Mongolsko*).

Tvorba vhodných typů cvičení k problematice tvoření adjektiv od jmen místních je o poznání komplikovanější, a to s ohledem nejen na velké množství odvozovacích typů, ale rovněž na dosti odlišná a specifická slovtvorná pravidla. Náročnost problematiky by se však neměla promítnout do tvorby cvičení; ta by měla být vybírána a formulována tak, aby žáka vedla k poznání a uvědomění si nejdůležitějších a v řečové praxi nejpoužívanějších pravidel. Zejména zde by se mělo využívat takových forem výkladu, jimiž bude žák správně motivován a bude mu poskytována bezprostřední zpětná vazba.

Učivo lze rozdělit do tří bodů, v nichž se bude postupovat od nejběžnějšího/nejobecnějšího typu odvozování přes konkrétní pravidla tvorby vzhledem k zakončení základového slova po upozornění na složitější případy.

V případě prvního bodu jsou osvědčená cvičení s **doplňováním přípon** -ský (-ští) k běžným místním jménům (např. *(Plzeň, Hodonín, Ostrava) ... školáci nás reprezentovali nejlépe. Na slavnosti přijely (Valašsko, Slezsko a Polsko) ... taneční soubory*).

Vhodná jsou rovněž cvičení, v nichž žák **nahrazuje tvar** jednotného čísla množným a naopak; většinou se to týká rodu mužského životného, nikoli však pouze tento typ (např. *Větu převed' do množného čísla: Byl tam zástupce nejen ruský, ale i francouzský. ...*) V tomto bodě je potřeba žákovi připomenout variantu -ký u základů, jež končí na -c a -k; učivo je pro žáka složitější než předchozí případ, je tedy dobré vycházet z nejužívanějších a žákovi dobře známých případů.

Na úvod je vhodné **posouzení korektnosti předložených tvarů**, a to nejlépe formou výběru a následné opravy (*Chybně vytvořené tvary přídavných jmen oprav správnými: Hradec – hradečtí, Písek – písekští, Lužice – lužičský...*); poté se nabízí **zaměňování zakončení** – ký a -čtí (*Převed' spojení z čísla jednotného do množného a naopak: řečický občan..., mělničtí vinaři...*).

Problematika druhého bodu nejdříve zahrnuje tvoření adjektiva od obyvatelského jména (viz výše v případě tvoření jmen obyvatelských); velice vhodným cvičením je **nahrazování obratu s přívlastkem neshodným shodným** (např. *Nahrad' vlastní místní jméno přídavným jménem: sýr z Francie, treska z Norska ...*). Základem úspěšného osvojení tvoření adjektiv od jmen místních je jak skutečnost, že žák je schopen rozpoznat základové slovo (vršovičtí – Vršovic-e), tak skutečnost, že má osvojena základní pravidla, jak se podle zakončení základového slova adjektivum tvoří. Cvičení by v rámci této výkladové části měla postupovat jak od snazších, tak v řečové praxi nejběžnějších příkladů. V úvodním cvičení by se měly objevit příklady všech nejfrekventovanějších typů tvoření (zakončení základu na -ž, -š, -č, -z; dále na -s, -c; poté na -k, -h, -k, -ch a u cizích názvů na -berg, -burk, -ing, nakonec na -d, -t, -n, -d', -ť, -ň a také na -nná, -nné); objevit by se měly příklady jak na jednotné, tak množné číslo; rovněž by se měly objevit všechny pádové podoby ve všech rodech.

Jakožto první cvičení se nabízí **doplňování správných tvarů při naznačení zakončení základového slova** (např. *Doplň správný tvar přídavného jména utvořeného od daného místního názvu. Dbej vyznačeného zakončení: Paříž - ... radní, Aš - ... podnikatelé, Ledeč - ... kastelán, Knovíz - s ... ochránci přírody; Lysá - povídali si o ... historii, Liboc - pověst o ... rybníku; Písek - ke slavnému ... mostu, Zbiroh - ... obyvatelé, Riga - chválíme ... hokejisty, Curych - ... hodináři; Nymburk - ... basketbalisté, Edinburgh - o ... rytířích, Helsinky - ... olympijské hry, New York - v ... metru; Poděbrady - ... minerální voda, Radhošť - o ... slavnostech, Vídeň - ... párky; Vinoř - zprávy o ... strašidlech, Jablonné a Hostinné - utkání mezi ... a ... fotbalisty*).

Jakožto **procvičovací cvičení**, jež vychází pravidel uplatněných v předchozím cvičení, se nabízí **doplňování správných tvarů adjektiv ve větných celcích** (např. *(Tunis) ... restaurátoři objevili zcela novou svatyni. (Praha) ... radní se setkali se svými (Sasko) ... kolegy. (Lotyšsko) ... hokejisté vybojovali bronzovou medaili. Zajímám se o (Rejvíz) ... chráněnou oblast atp.*).

Vhodné rovněž je, když žák **posoudí pravdivost tvrzení** (*Rozhodni, zda platí následující tvrzení ANO/NE: Ve větě plaský klášter je velice významný je slovo plaský napsáno špatně. – ANO. Přídavné jméno je ve větě V newyorském metru se člověk snadno ztratí napsáno správně. – NE...*).

Na toto cvičení může navázat cvičení, v němž žák sám **posuzuje správnost tvaru** a zároveň chybný opraví; je to dáno i četností výskytu adjektiv tohoto typu a **registrováním chyb a schopností chyby opravit** se rovněž rozvíjí žákova schopnost správně vnímat čtený text

(Rozhodni, zda je přídavné jméno napsané správně; případný chybný tvar oprav: *třebíčští myslivci ANO – NE, beskycké sýry ANO – NE, plzenské strojírny ANO - NE ...*).

Vzhledem k četnosti výskytu adjektiv tohoto typu se rozvíjí čtenářská gramotnost rovněž **registrováním chyb a schopností chyby opravit** (*Nalezni chybně napsaná přídavná jména a oprav je: Polička – poličtí, Brandýs – brandýský, Sasko – saští, Pardubice – pardubický, Plzeň – plzenští...*). Nejen analýzou předložených tvarů, nýbrž i **konstrukcí jejich správné podoby** se žákovo povědomí o tomto (nejednoduchém) učivu zdokonaluje. Nabízí se zde více možností cvičení, jež žákovi umožní více si (i vizuálně) zafixovat psanou podobu daného adjektiva; jedním z úkolů výkladové části je rovněž vedení žáka k uvědomění si odlišnosti zvukové a psané podoby daného slova.

Vhodná jsou **cvičení konstrukční**, kde jsou žákovi předložena zakončení adjektiv od jmen místních, a žák jak vytváří příklady takto zakončených přídavných jmen, tak **rozlišuje** jednotlivá zakončení a **přirazuje** jednotlivé místní názvy k daných adjektivním zakončením (např. *Dej příklad přídavného jména, které vzniklo od místního podstatného jména a je zakončeno na: -žský ..., -cký, -žští, -čtí, -rský.... Uvedená místní jména přiřaď k jednotlivým zakončením na základě toho, podle kterého zakončení se tvoří přídavné jméno: Brno, Helsinky, Valtice, Oděsa, Polička, Protěž, Hamburk... - žští, -rští, -čtí, -ští...*).

Na závěr je vhodné nabídnout cvičení, jež postihují složitější případy tvoření adjektiv od jmen místních. V případě zakončení domácího odvozovacího základu dvěma souhláskami a (většinou) vkládání mezi ně -e, nabízí se **konstrukční cvičení**, v němž žák vytváří správné tvary adjektiv od velmi užívaných domácích místních jmen (*Od místního názvu vytvoř přídavné jméno; nápověda: základ slova se rozšíří o samohlásku: Chuchle - ... dostih, Teplá - ... obyvatel*). Poměrně časté jsou také případy, v nichž se základ slova v přídavném jménu rozšiřuje (*Pokus se vytvořit od místního jména přídavné; nápověda: původní základ slova se rozšíří: Most - ... autodrom, Tatry - ... horské štíty, Brno - ... hrad*). Složitější je rovněž tvoření adjektiv od místních názvů dvojslovných; výsledné adjektivum je pak složené.

Vhodným cvičením je **rozlišování** případů, kdy se výsledné adjektivum píše dohromady a kdy se spojovníkem; žák poté **doplní** správnou podobu adjektiva (např.: *Mezi uvedenými dvojslovnými názvy rozliš, kdy se z nich utvořené přídavné jméno píše dohromady a kdy se spojovníkem: Dlouhá Ves, Frýdek-Místek, Alma-Ata, Nový Bydžov. Napiš správnou podobu přídavného jména, utvořeného od místního názvu: Je to (Dlouhá Ves) ... tradice. (Frýdek-Místek) ... hokejisté opět vyhráli. (Alma-Ata)... politici přicestovali do Prahy. Pardubičtí se setkali s (Nový Bydžov)...*).

3.4 REFLEXÍVNÍ ČÁST OER

Cvičení v závěrečné části OER navazují na předcházející výklad a rovněž na cvičení v části první. Od cvičení v první části se odlišují tím, že jsou žáci vedeni k tomu, aby zdůvodňovali jisté řešení, vysvětlovali je, volili mezi dvěma nebo více vysvětleními, přiřazovali k navrhovaným řešením příslušná vysvětlení z nabídky apod.

Jednotlivé úkoly v cvičeních by měly po sobě následovat v pořadí, v jakém je předchozí výkladová část sestavena. Z jednotlivých typů a druhů cvičení mají menší zastoupení cvičení **osvojovací** založená na práci s poučkou, cvičení **výběrová, doplňovací, nahrazovací a substituční** – tyto typy je dobré využít v úvodních úkolech reflexivní části. Poté by již měly převažovat takové druhy a typy cvičení, jež žáky vedou k dovednostem osvojených poznatků využít ve své řečové praxi a v nichž se zdokonalují v dovednostech posoudit vhodnost/nevhodnost a korektnost/nekorektnost daného tvaru v konkrétní jak mluvené, tak psané formě komunikace. V jednotlivých úrovních cvičení je vhodné již paralelně pracovat

s oběma tématy, tedy s tvořením jmen obyvatelských a tvořením adjektiv od jmen místních, a to v uvedeném pořadí.

Je vhodné nejdříve využít u žáka základních osvojených poznatků z první části a z části výkladové; žák nejdříve **vybírá z předložených tvarů** obyvatelských jmen a adjektiv od jmen místních tvary správné/korektní (např. *Z nabídky obyvatelských jmen a přídavných jmen utvořených ze jmen místních vyber/vypiš tvary, které nejsou správné: Mongolec, Íránec, Bolivian... hradečští hokejisté, chicagský policista, plzenské pivo...*).

Dalším cvičením si žák připomene nejčastější přípony, jimiž se oba typy slov tvoří; osvědčené je zde jak **doplňování/přiradování** předložených přípon k základovým slovům, tak **nahrazování** jednoho tvaru jiným, např. v případě kategorie jmenného čísla (např. *Nyní si připomeneme tvoření obyvatelských jmen. Přirad' dané přípony k místnímu názvu tak, abys správně vytvořil jméno obyvatelské: -an, -ec, ák – Athény, Brno, Brazílie, Slovensko, Afrika... / Nahrad' číslo jednotné číslem množným: saský vévoda..., ruský car...*).

Poté je vhodné, aby si žák připomněl, jak se z místních jmen tvoří přídavná jména (**doplňování**); jedná se o **procvičovací typ cvičení**, je tedy dobré uvést jen běžné, základní příklady (*Od místních jmen vytvoř přídavné jméno: (Vršovice) ... obyvatelé, (Krkonose) ... záchranáři, (Brandýs) ... zámek atp.*).

Jak již bylo výše uvedeno, převažovat by měla cvičení vedoucí žáka k přemýšlení o podobách a vhodnosti tvarů, o možnostech jejich využití v řečové praxi. To, s čím žák ve své komunikaci přichází do styku velice často (jak v projevech mluvených, tak psaných), je posuzování, zda využitý tvar (vnímaný jak aktivně, tak pasivně) je nejen korektní, ale také pro danou situaci vhodný. Nabízejí se zde tedy formy cvičení, v nichž žák nejdříve **vybírá**, která podoba slova je v dané výpovědi vhodnější/vhodná, a případy nevhodné **nahradí** vhodnějšími (např. *Posud', ve kterých větách je užití obyvatelského jména nevhodné; poté tento tvar nahrad' vhodnějším: Na konferenci se sešli sociální demokraté, liberálové a komunisti. Na hřišti byli jak Letenští, tak Žižkováci a Malostranáné. ...*).

Vzhledem k tomu, že se od všech místních názvů jména obyvatelská netvoří, nabízí se cvičení, v němž žák **posuzuje** nejen to, zda se dané jméno tvoří, ale vhodnost užití tvořitelného tvaru (např. *Posud'/rozhodni, u kterých z uvedených místních jmen se jména obyvatelská netvoří, případně jejich tvoření není podle tebe vhodné. Svě tvrzení zdůvodni: Kostomlaty, Strašnice, Karlovy Vary, Zlín, Mariánské Lázně, Prčice, Louny, Aš...*). Je dobré, aby byl žák veden k **přesnosti svého odůvodnění**; nabízejí se tedy i cvičení, v nichž žák co nejjednoznačněji **formuluje** své **tvrzení** o korektnosti/nekorektnosti a vhodnosti/nevhodnosti užití daného tvaru v konkrétní výpovědi (např. *Posud' a poté písemně zhodnot', zda je užití daného obyvatelského jména nebo přídavného jména od jména místního jednak správné a jednak vhodné: Dorazili i obyvatelé z Kostelce nad Černými lesy/Kostelce nad Černými lesy – Kosteččané – Kosteččani – kostelečanští obyvatelé...*).

Vhodná jsou také cvičení, v nichž žák **rozlišuje tvary** a poté **vysvětluje své tvrzení** – nabízí se to např. v případě obyvatelských jmen ve spojitosti s užitím konkrétních odvozovacích přípon (např. *Rozliš, u kterých místních názvů je pro jméno obyvatelské vhodné využít příponu -ec a u kterých nikoli; své rozhodnutí vysvětl: Nigérie, Papua-Nová Guinea, Austrálie (původní obyvatelé), Lichtenštejsko, Valencie...*).

Obdobné cvičení se dotýká např. dvojslovných českých místních názvů; žák se zde **zamýšlí nad vhodností tvoření** jak obyvatelského jména, tak přídavného jména od jména místního (např. *Zamysli se a poté zdůvodni, zda je podle tebe vhodné z uvedených dvojslovných názvů tvořit: a) jména obyvatelská, b) přídavná jména: Karlovy Vary, Ostrava-Poruba, Český Brod, Valašské Meziříčí...*). Častý je rovněž příklad, kdy se při tvoření adjektiva vkládá mezi poslední dvě souhlásky odvozovacího základu samohláska -e; žák opět může **posuzovat a hodnotit**, zda a proč je v daném případě vkladné -e vhodné (případně nevhodné); nabízí se zde rovněž tvoření jména obyvatelského (např. *Posud', zda je při tvoření přídavného jména z uvedených místních*

názvů vhodné vložit -e, či nikoli. Pokus vytvořit jméno obyvatelské a zhodnot' možnosti jeho využití: Teplá, Ústí, Čeladná, Brno, Blansko...).

LITERATURA

- HYLÉN, J. (2006). *OPEN EDUCATIONAL RESOURCES: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES*. OECD. Dostupné z: <http://bit.ly/1sFikJX>.
- JANÍK, T. a kol. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), str.
- MIAO, F., MISHRA, S., MCGREAL, R. (Eds.) (2016). *Open educational resources: policy, costs, transformation. Perspectives on open and distance learning*. Paris, Burnaby, BC: UNESCO, COL, 2016. Dostupné z: <http://oasis.col.org/handle/11599/2306>. Licence type: CC BY-SA 4.0.
- NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. (2016). *Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů*. Národní ústav pro vzdělávání, červenec 2016.
- Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. (2013). {SWD(2013) 341 final}. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN>.
- ŠEBESTA, K. (1986). Ke komunikační výchově na švédských školách. *Český jazyk a literatura*, 37(2), str. 57–66.
- ŠEBESTA (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 72(2), str. 160–170.
- ŠEBESTA, K. & HEDIN, T. (2019). Od kompetencí k obsahům. *Studie z aplikované lingvistiky/Studies in Applied Linguistics*, 10(2), 115–122.
- ŠEBESTA, K. a kol. (2020). Oborově specifické oblasti neliterární složky předmětu, jimž je potřeba věnovat pozornost. In T. Janík a kol. *Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Český jazyk a literatura*. Praha: NPI ČR, str. 48–64.
- ŠEBESTA, K. (2022). Otevřené digitální zdroje pro češtinu. *Český jazyk a literatura*, str. 83–88.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny (didaktika českého jazyka pro ZŠ a VG)*. Plzeň: Fraus.