

SLOHOVÉ POSTUPY A SLOHOVÉ ÚTVARY V AKTUÁLNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Martin Schacherl

Stylistic procedures and stylistic genres in current pedagogical practice in primary schools

ABSTRACT

This study focuses on the position of communication and composition education - especially stylistic procedures and genres - in curriculum documents and teaching practice. An analysis of the Framework Educational Programme for Primary Education and selected textbook series (Fraus, Nová škola, Taktik) showed that this component is, both quantitatively and in terms of content, overshadowed in textbooks in favour of the language component and reduced to the practice of a fixed set of genres, while stylistic procedures appear only marginally and mainly at a theoretical level. However, the systematic development of fluent and coherent communication should be at the core of communication and composition education, which is not sufficiently supported by the current concept of textbooks. This paper therefore analyses the didactic potential of stylistic procedures in comparison with forms and emphasizes their importance as a more universal, realistic, and flexible basis for teaching, enabling more consistent development of functional written and spoken communication while opening up space for students' creativity and authentic expression.

KEYWORDS

communication and composition education, stylistic procedure, genre, primary school, textbook

1 Úvod

Cílem příspěvku je poukázat na postavení komunikační a slohové výchovy v aktuální pedagogické praxi základních škol, jak ji reprezentuje analýza kurikulární dokumentace a vybraného korpusu nejčastěji používaných učebnic. Studie se zaměřuje zejména na slohové postupy a slohové útvary ve výuce komunikační a slohové výchovy na prvním a druhém stupni základní školy;

zvláštní pozornost směřuje k analýze jejich postavení v aktuální kurikulární dokumentaci a k jejich odrazu v současné pedagogické praxi, reprezentované jejich zastoupením ve vybraných učebnicích českého jazyka. Příspěvek navazuje na studie Slohové postupy na prvním stupni ZŠ (Schacherl, 2023) a Slohové postupy na druhém stupni ZŠ (Schacherl, 2025), které detailně analyzovaly postavení komunikační a slohové výchovy, slohových postupů a konkrétních slohových útvarů v kurikulární dokumentaci a vybraných učebních textech daných stupňů základní školy. Slohový postup lze vymezit jako „základní linii výstavby textu v rovině tematické i jazykové“ (Krčmová, 2017). V tomto smyslu jej lze chápat jako obecnou strategii či návod k organizaci sdělení, který se v konkrétní komunikační situaci uplatňuje variabilně v závislosti na funkčním stylu a žánrových konvencích. Konkrétní realizací slohového postupu pak vznikají jednotlivé slohové útvary.

2 Metodika

Metodologicky je tato studie založena na kvalitativní a kvantitativní obsahové analýze kurikulární dokumentace a vybraných učebnic českého jazyka. Analyzovány byly dokumenty RVP ZV a tři učebnicové řady (Fraus, Nová škola, Taktik), vybrané na základě jejich rozšířenosti v pedagogické praxi. Kvantitativní analýza vychází z frekvence cvičení, kvalitativní z jejich didaktické funkce a zaměření.

2.1 Kurikulární dokumentace vzdělávací politiky ČR

Systém kurikulární dokumentace na úrovni státu zahrnuje Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Strategie vzdělávací politiky ČR je obecným dokumentem popisujícím priority, které je žádoucí realizovat ve stanovených obdobích v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Má dva hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání (SC1) a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (SC2). Cílem dokumentu je přizpůsobit obsah, metody a formy vzdělávání potřebám budoucnosti a zároveň vytvořit ve vzdělávacích institucích prostředí, které bude pro všechny bezpečné, spravedlivé, podnětné a dostatečně náročné. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2023–2027 je implementačním dokumentem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, který analyzuje a plánuje formou konkrétních opatření a klíčových aktivit naplňování stanovených cílů. Dlouhodobý záměr má dvě základní funkce: 1) analyzovat

základní tendence a cíle vzdělávací politiky ČR na dané období a stanovit opatření a klíčové aktivity na úrovni státu; 2) definovat prostor pro jednotlivá řešení na úrovni každého kraje konkrétními doporučeními pro kraje, krajské úřady a zřizovatele a pro školy.

RVP¹ specifikují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně školské soustavy včetně předškolního, základního a středního vzdělávání. Na školské úrovni jsou tyto rámce konkretizovány v školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP), podle nichž probíhá výuka na jednotlivých školách. Český jazyk a literatura představuje vzdělávací obor, který má komplexní charakter; tradiční bylo jeho členění do tří vzájemně se prolínajících složek: komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Cílem jazykové výuky je podpora rozvoje komunikačních kompetencí, které žákovi umožňují „správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 16). V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím; text analyzovat a kriticky posoudit jeho obsah (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 16). Ve výuce je kladen důraz na kultivovanost a výstižnost komunikace a na funkční zvládnutí konkrétních slohových útvarů (žáci se učí výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky s ohledem na komunikační situaci a prostředí, rozumět různým typům textů v tištěné i elektronické podobě, kriticky posuzovat jejich obsah, zejména rozpoznat manipulaci v mluvené, písemné i elektronické podobě, a dokázat na ni adekvátně reagovat). Dosažení těchto cílů má být zajištěno prostřednictvím závazně vymezeného učiva.

Na prvním stupni ZŠ² se jedná v mluvené formě o vyjadřování závislé na komunikační situaci, konkrétně komunikační žánry (*pozdrav, oslovení, omluva,*

¹ Analýza vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021) ve znění účinném v době vzniku a schvalování analyzovaných učebnicových řad. Současně je však výklad konfrontován s aktuálně revidovanou verzí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023), která zpřesňuje pojetí čtenářské a pisatelské gramotnosti a poskytuje relevantní interpretační rámec pro hodnocení současné pedagogické praxe.

² Očekávanými výstupy jsou na prvním stupni: porozumění písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru, na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev, píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení, seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh. Dále i rozlišuje podstatné a nepodstatné informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává, posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení, vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku, píše po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry, sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 18). Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných

prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu) a základní komunikační pravidla (*oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vypravování*). V písemné formě jsou předepsány žánry písemného projevu (*adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka*), *zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis*, jednoduché tiskopisy (*příhláška, dotazník*), *vypravování* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 19). Na druhém stupni ZŠ³ jsou závazným učivem v mluveném projevu zásady dorozumívání (*komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace*), zásady kultivovaného projevu (*technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální*); z komunikačních žánrů je to *připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát a diskuse*. V písemném projevu jsou to – na základě poznatků o jazyce a stylu, slohových postupech a žánrech – vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní, z komunikačních žánrů pak *výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad a úvaha*.

V očekávaných výstupech RVP jsou explicitně formulovány komunikační procesy, tedy záměr a způsob produkce komunikátu: *žák reprodukuje, komunikuje, vypráví, popisuje, sestavuje či zpracovává text*. Jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy se žáci učí volbě této strategie při produkci konkrétních komunikátů převážně nácvikem ustálených forem komunikace, tj.

opatření, tj. obvykle nižší úroveň než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru, je definována: (žák) vypráví vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluví se v běžných situacích, popíše jednoduché předměty, činnosti a děje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 18).

³ Očekávanými výstupy jsou na druhém stupni: odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji, rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru, rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj, dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci, odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru, v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči, zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu, 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, uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezi/větného navazování, 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. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření u žáka je definována výstupy: čte plynule s porozuměním; reprodukuje text, komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk, píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 19–25).

konkrétních slohových útvarů. V informačním slohovém postupu jsou to *zpráva a oznámení, soukromý a úřední dopis / e-mail, pozvánka, objednávka, strukturovaný životopis, výpisek, výtah, žádost*; pro vyprávěcí slohový postup pak *vypravování* dle osnovy i bez ní. V popisném slohovém postupu se jedná o *subjektivně zabarvený popis, charakteristiku, popis děje, předmětu a pracovního postupu*. U výkladového slohového postupu jde o *výklad a referát*, pro úvahový slohový postup o *úvahu*. Oproti prvnímu stupni základní školy je na druhém stupni kladen důraz na osvojení vybraných stylistických faktorů, jako jsou ráz komunikace (oficiální, polooficiální, neoficiální; tj. volba spisovných a nespisovných výrazových prostředků), forma komunikace (mluvený projev má oproti prvnímu stupni základní školy kvantitativně vyšší zastoupení) a míra připravenosti komunikace (nácvik připravené i nepřipravené komunikace, připravené v tezích, v bodech nebo jen jazykově i obsahově promyšlené). Vyšší zastoupení má v preskriptivní dokumentaci mluvená forma komunikace, osvojení vybraných komunikačních žánrů, včetně kritického přístupu, rozpoznání subjektivity a objektivitu v komunikaci, manipulace, eventuálně ověření relevantnosti zprostředkovaných informací. Je otázkou, zda tento podíl rozložení výuky dle formy komunikace respektuje i pedagogická praxe škol a konkrétní výuka na školách.

V současné době procházejí RVP revizemi, jejichž cílem je přizpůsobit kurikulum současnému světu a přehodnotit a znovu definovat základní (jádrové) i rozvíjející učivo. V aktuálně revidované verzi RVP ZV byly nově formulovány dvě základní gramotnosti: logicko-matematická a čtenářská a pisatelská. Každá ze základních gramotností je rámcově vymezena úvodní charakteristikou a dále členěna do dílčích komponent, které představují konkrétní oblasti kompetenčního rozvoje a jsou operacionalizovány prostřednictvím popisu očekávaných projevů žákovského učení. Revize RVP přináší aktualizaci očekávaných výstupů s cílem výrazné redukce obsahu základního učiva v ŠVP konkrétních škol. Očekávané výstupy RVP ZV jsou definovány nově pro uzlové body ve 3., 5., 7. a 9. ročníku, přičemž v 5. a 9. ročníku budou výstupy závazné; ve 3. a 7. ročníku budou závazné pouze výstupy z českého jazyka a literatury, matematiky a cizího jazyka. Pro úroveň 3., 5. a 9. ročníku jsou tyto gramotnosti doplněny očekávanými výsledky učení.⁴

⁴ Komponenty čtenářské a pisatelské gramotnosti jsou v revidovaném kurikulárním rámci definovány jako klíčové oblasti rozvoje, které systematicky podporují žákovu schopnost číst a psát s porozuměním, kriticky, tvořivě a reflektivně. První z nich akcentuje vztah žáků ke čtení a čtenářství, psaní a pisatelství. V této oblasti se očekává, že žák postupně čte a píše pro radost i poučení, rozvíjí schopnost pracovat s rozličnými typy textů a vnímá čtení a psaní jako významné nástroje poznávání, přemýšlení, komunikace i utváření okolního světa. V jednotlivých ročnicích se očekávané výstupy dále konkretizují: ve 3. ročníku se důraz klade na prožitek a poučení, v 5. ročníku na rozšíření repertoáru textových typů a v 9. ročníku na schopnost ocenit čtení a psaní jako prostředek hlubšího porozumění sobě i světu. Druhá komponenta se soustředí na rozvoj porozumění v procesech čtení a psaní. Žák je veden k tomu, aby s porozuměním pracoval s různými typy textů –

Zásadní odlišnost oproti konceptu klíčových kompetencí spočívá ve skutečnosti, že rámcové vymezení základních gramotností neobsahuje explicitní strategie učitele, které by strukturovaly a systematicky řídily proces jejich rozvíjení. Přesto však tyto dovednosti představují významný didaktický rámec, jenž umožňuje cílenou podporu čtenářských a pisatelských dovedností žáků. Tento potenciál se uplatňuje především prostřednictvím promyšleně konstruovaných učebních úloh, které akcentují funkční užití jazyka v autentických a smysluplných komunikačních situacích. Základní gramotnosti tak nepředstavují uzavřený systém, nýbrž dynamický prostor pro pedagogickou invenci, individualizaci výuky a hlubší integraci jazykového vzdělávání napříč kurikulární strukturou.

2.2 Analýza učebnic

Základní a dlouhodobě nejpoužívanější učební pomůckou pro výuku mateřského jazyka na školách jsou učebnice; v praxi bývají často doplňovány pracovními sešity. Učebnice si – na rozdíl od jiných učebních pomůcek – stále udržují

prožitkovými, odbornými i mediálními – a aby dokázal vyhledávat informace vyjádřené explicitně i implicitně. Důležitou součástí této komponenty je schopnost interpretace textu na různých významových rovinách, rozlišování fakt, domněnek a názorů, stejně jako využívání vlastních znalostí a zkušeností při čtení i psaní. Psaní je zde chápáno nejen jako nástroj sdělení, ale také jako prostředek k učení, sebevyjádření a sebeuvědomění. V 3. ročníku se žák učí sdělovat informace podle své potřeby, v 5. ročníku už rozvíjí schopnost porozumět odborným i prožitkovým textům ve vztahu k oboru nebo k sobě samému, a v 9. ročníku dokládá své interpretace textem, usiluje o přesnost a systematickosti ve vyjadřování a reflektuje psaní jako nástroj vlastního osobnostního rozvoje. Třetí komponenta se soustředí na rozvoj kritického čtení a psaní. V této oblasti žák rozpoznává záměry cizích textů a zároveň formuluje a naplňuje záměry vlastních výpovědí. Učí se identifikovat autorské stanovisko a roli, do níž se autor stylizuje, a tuto dovednost následně aplikuje i při tvorbě vlastních textů. Žák zároveň posuzuje, jakými prostředky a jakým způsobem text působí na adresáta, a zohledňuje přitom i širší kontext – sociální, dobový nebo osobní – který ovlivňuje interpretaci a účinek textu. Důraz je rovněž kladen na schopnost ověřovat a hodnotit relevanci, aktuálnost a důvěryhodnost informací a zdrojů. V rámci vývojové posloupnosti se žák ve 3. ročníku učí reflektovat možného adresáta textu, v 5. ročníku popisuje způsob, jakým autor ovlivňuje čtenáře, a v 9. ročníku se již zabývá kritickým posouzením autorských záměrů, použitých prostředků a širších kontextů ovlivňujících tvorbu i recepci textu. Poslední komponenta se věnuje porozumění vlastním čtenářským a pisatelským procesům. V této oblasti je kladen důraz na metakognitivní dovednosti – žák reflektuje účinnost svých postupů při čtení a psaní, vyhodnocuje je a plánuje vlastní rozvoj. Učí se stanovovat si čtenářské a pisatelské cíle a promýšlet strategie k jejich dosažení. Součástí této schopnosti je i rozhodování o sdílení zkušeností, zážitků a poznatků z reflexe s ostatními. Ve 3. ročníku se žák zaměřuje na základní reflexi vlastního čtení a psaní, v 5. ročníku již s využitím důkazů identifikuje své silné stránky a stanovuje si cíle, a v 9. ročníku pokročileji vyhodnocuje své pokroky i pracovní postupy a plánuje další rozvoj ve čtenářské i pisatelské oblasti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023).

status základního a obtížně zastupitelného nástroje ve vyučovací praxi. Učebnice zpravidla existují v tištěné (knižní) podobě, případně v hybridní formě kombinující tisk a elektronické rozhraní; do praxe současných škol se prosazuje i jejich elektronická verze. Pracovní sešity mají převážně aplikační charakter a slouží k samostatné práci žáků ve škole i v domácím prostředí. Jejich hlavním cílem je ověřit porozumění probíranému učivu, proto – na rozdíl od učebnic – zpravidla neobsahují výkladové pasáže (výjimku představují pouze stručné souhrny učiva). Z těchto důvodů jsou hlavním předmětem analýzy v této studii učebnice, a nikoli např. pracovní sešity. Ačkoli je zřejmé, že výuka českého jazyka běžně zahrnuje i další didaktické materiály a individuální přínos učitele, právě učebnice nejlépe odrážejí reálnou pedagogickou praxi základních a středních škol. Aktuální postavení komunikační a slohové výchovy a slohových postupů a slohových útvarů v pedagogické praxi škol lze do určité míry přiblížit zastoupením učiva komunikační a slohové výchovy ve vybraných učebnicích českého jazyka. Analyzovány byly učebnicové řady pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletého gymnázia od nakladatelství Fraus, s. r. o., NOVÁ ŠKOLA, s. r. o., a TAKTIK International, s. r. o. Kritériem pro výběr byla míra použití učebnic na školách, tj. rozsah jejich využívání v současné pedagogické praxi.⁵

3 Výsledky

Zastoupení komunikační a slohové výchovy oproti ostatnímu jazykovému učivu (např. z tvarosloví, skladby, nauky o tvoření slov či pravopisu) je možné kvantifikovat v jednotlivých učebnicích podle zastoupených cvičení. Kvantifikována byla cvičení podle zastoupeného učiva, ale i podle typu a charakteru cvičení. Je třeba zdůraznit, že kvantitativní zastoupení cvičení nelze mechanicky ztotožňovat s reálnou časovou dotací ani s didaktickou náročností výuky. Slohová cvičení mají zpravidla komplexnější charakter než jazyková cvičení zaměřená na izolované jevy (např. tvarosloví či pravopis) a jejich realizace ve výuce vyžaduje delší časový prostor a vyšší míru učitelské intervence.

⁵ První učebnicovou řadou představují učebnice Hravá čeština pro 6. – 9. ročník ZŠ a víceletých gymnázií od vydavatelství Taktik International, spol. s. r. o (dále i Tak). Učebnice se skládají z barevně odlišených výkladových částí, 1 985 cvičení a 289 souhrnných úloh. Cvičení a souhrnné úlohy jsou rozlišeny do tří stupňů obtížnosti, příloha obsahuje vybraná cvičení pro žáky se specifickými poruchami učení. Druhou analyzovanou učebnicovou řadou jsou multimediální interaktivní učebnice Český jazyk pro 6. – 9. ročník ZŠ nebo dopovídající ročník víceletého gymnázia od společnosti Nová škola, s. r. o (dále i NŠk). Učebnici tvoří barevně odlišené výkladové části, 1 755 cvičení, 66 testů a 1 018 otázek a celkem 106 komplexních jazykových rozborů s 357 různými otázkami. Třetí analyzovanou učebnicovou řadu představují hybridní učebnice Český jazyk 6. – 9. od Nakladatelství Fraus, s. r. o (dále i Fra). V učebnici jsou zařazeny mimo výkladových částí, průřezových témat, 1 232 cvičení a 391 úkolů zaměřených na hledání souvislostí a souhrnná cvičení.

Kvantitativní analýza proto slouží především jako orientační indikátor kurikulárních preferencí učebnic, nikoli jako jediný hodnotící nástroj kvality výuky. Analýza rozsahu učiva komunikační a slohové výchovy ve sledovaných řadách učebnic, vycházející z počtu jednotlivých cvičení, ukazuje, že slohové učivo je v učebnicích výrazně méně frekventované než učivo jazykové; zároveň je nerovnoměrně rozloženo napříč ročníky druhého stupně ZŠ. Z výsledků je patrné, že slohové učivo tvoří přibližně čtvrtinu celkového jazykového učiva. Jeho rozložení napříč ročníky odpovídá očekávaným kvantitativním proporcím, včetně výrazného nárůstu procvičování a opakování v 9. ročníku ZŠ. Patrný je trend postupného snižování podílu výuky slohu v rámci jazykového učiva ve vyšších ročnících druhého stupně ZŠ. Nejvyšší zastoupení slohové výchovy je v 6. ročníku, zatímco v 9. ročníku dosahuje minima. Celkový podíl komunikační a slohové výchovy, odvozený z frekvence cvičení ve vybraných učebnicích, nevykazuje růstovou tendenci a v kontextu celkového rozložení jazykového učiva na druhém stupni ZŠ představuje relativně nízké zastoupení.

Frekvenční analýzy zastoupených cvičení ukázaly⁶, že slohové učivo se na druhém stupni více zaměřuje na opakování, procvičování a fixaci učiva prvního stupně (informační, vyprávěcí a popisný slohový postup) než na osvojování nového slohového učiva (výkladový a úvahový slohový postup).

Detailní excerptce vybraných učebnicových řad v aktuální školské praxi ukazují, že učivo komunikační a slohové výchovy je zastoupeno výrazně méně než učivo jazykové a tvoří přibližně čtvrtinu celkového jazykového učiva. Na

⁶ Provedené detailní excerptce ukazují, že učivo o slohových postupech a útvarech je rozloženo v učebnicích do jednotlivých ročníků nerovnoměrně. V šestém a sedmém ročníku se opakuje a prohlubuje učivo, se kterými se žáci seznámili již na prvním stupni ZŠ (informační, vyprávěcí, popisný slohový postup), v osmém ročníku přistupuje učivo nové (výkladový a úvahový slohový postup). Společnou praxí je, že si žáci osvojují a procvičují v rámci daného ročníku všechny slohové postupy známé žákům najednou. Výjimkou je osmý ročník, ve kterém učebnice vynechávají vyprávěcí slohový postup, v učebnici od nakladatelství Fraus je to i informační slohový postup. Na opakování, případně prohlubování učiva se zaměřují učebnice nejvíce v šestém a devátém ročníku, přičemž šestý ročník opakuje slohové postupy (informační, vyprávěcí a popisný) z prvního stupně ZŠ a devátý ročník kompletní slohové učivo ZŠ, tj. všechny slohové postupy, včetně teorie o funkčních stylech, stylistických faktorech, slohových postupech a útvarech. Ze slohových postupů věnují učebnice nejvyšší kvantitativní pozornost popisnému slohovému postupu (22,9 %), následuje informační slohový postup (21,11 %), vyprávěcí slohový postup (19,40 %) – úvahový slohový postup (13,99 %) a výkladový slohový postup (9,79 %) jsou zastoupeny významně méně. Všechny sledované učebnice se věnují shodně ze slohových útvarů v šestém ročníku oznámení, SMS zpráve, osobnímu a úřednímu dopisu, výtahu a výpiskům, vypravování, popisu místnosti a popisu pracovního postupu, v sedmém ročníku žádosti, výtahu, vypravování, popisu uměleckého díla, popisu pracovního postupu a charakteristice, v osmém ročníku je to výtah, charakteristika literární postavy, líčení, výklad a úvaha, v devátém ročníku se shodují v proslovu, diskusi, rozpravě, vypravování, popisu pracovního postupu, charakteristice, výkladu, úvaze a fejetonu. V rámci uplatněných slohových postupů je kladena učebnicemi nejvyšší pozornost na výtah (informační slohový postup), vypravování (vyprávěcí slohový postup), popis pracovního postupu a charakteristiku (popisný slohový postup) – výklad a úvaha jsou zastoupeny méně, a to jen v posledních dvou ročnících.

prvním i druhém stupni ZŠ jsou žáci seznamováni se slohovými postupy prostřednictvím konkrétních slohových útvarů, přičemž v rámci jednoho ročníku jsou vždy vyučovány současně různé slohové postupy. Na druhém stupni základní školy jsou vyučovány všechny běžné slohové postupy aplikované ve školské praxi, konkrétně informační, vyprávěcí, popisný, výkladový a úvahový.⁷ Ze slohových postupů věnují učebnice nejvyšší kvantitativní pozornost na prvním stupni informačnímu, vyprávěcímu a popisnému slohovému postupu; na druhém stupni popisnému slohovému postupu, následuje informační slohový postup a vyprávěcí slohový postup. Úvahový slohový postup a výkladový slohový postup jsou zastoupeny významně méně.

4 Diskuse

Získaná zjištění je možné interpretovat v širším didaktickém a stylistickém kontextu. V druhé části se studie snaží poukázat na didaktickou výhodnost slohových postupů jako výchozího rámce výuky slohu, a to v kontrastu k dosavadní praxi založené na nácvičku konkrétních slohových útvarů; tento posun je zároveň nahlížen jako příležitost k systematické implementaci aktuálních revizí rámcových vzdělávacích programů.

Analýza excerpovaných cvičení ukázala, že slohová výuka v aktuálních učebnicích pro ZŠ se dominantně zaměřuje na praktické osvojení a fixaci slohových dovedností a návyků. Žáci jsou vedeni k mechanickému naplňování finální podoby komunikátu, k němuž se přibližují produkcí vlastního textu jako k ideálnímu vzoru. Učebnice přistupují ke slohové výuce komunikačně-prakticky; hlavním cílem je vždy zvládnutí vybraného souboru slohových útvarů, které se cyklicky opakují a navracejí v dalších ročnících. Slohové postupy mají ve výuce podle analyzovaných učebnic spíše podružný význam. Žáci se s nimi explicitně seznamují převážně teoreticky, zejména ve vyšších ročnících, tj. v osmém a devátém ročníku. Nebezpečí tzv. komunikačního praktikismu (Čechová, 1998, s. 21), tedy napodobování životních či literárních situací a zúžení slohové výuky, přetrvává na našich školách již od poloviny minulého století. Marie Čechová (1998, s. 38) upozorňovala, že „žáci se dosud cvičili v naplňování těchto ustálených forem projevu, takže v podstatě šlo o vytváření slohových dovedností a návyků, tj. o osvojování určitých způsobů vyjadřování podle stanoveného modelu, vzoru, na základě opakování řečové činnosti jistého typu“. Redukce slohové výuky na jednotlivé slohové útvary může vést k neatraktivnosti výuky a odrazovat žáky od studia mateřského jazyka. Návykové učení podporuje i současná praxe výuky ve třídách s vysokým počtem žáků

⁷ K rozšiřování počtu slohových postupů lze uvést dále i slohový postup dialogický (Mistrík), řečnický (Hubáček), slohový postup přesvědčovací (Horecký) či slohový postup návodový (Světla).

a z toho plynoucí dodatečné nároky na učitele českého jazyka, kteří musí vynakládat zvýšené úsilí při práci se souvislejšími komunikáty (opravy delších textů), ale i při vedení výuky, která se neřídí pevnými modely a šablonami. Přesto nelze výuku redukovat na osvojení konkrétního souboru slohových útvarů – tuto praxi nelze obhájit ani teoreticky, ani prakticky, ani ji ospravedlnit tradicí, utilitárností či jazykovým pragmatismem. Sloh „má charakter protiautomatický; jde o aktuální užití schopností a dovedností, které ovšem předpokládá existenci určitých návyků jako pokleslých, neuvědomovaných komponent komplexního výkonu“ (Čechová, 1998, s. 17). Dovednosti a návyky by proto měly být oporou, nikoli cílem rozvoje souvislého projevu žáka, a to jak v jeho mluvené, tak i psané formě.

Tradiční výuka slohu na ZŠ byla – a dle excerpcí současných učebnic stále je – zaměřena primárně na slohové útvary, zatímco na středních školách zůstávají hlavním východiskem vyučování slohu funkční styly. Výuku však nelze omezit na pragmatický nácvik vybraného slohového útvaru a mechanické přiřazování komunikátů do stylových oblastí. S rozvojem moderních technologií bude pravděpodobně oslabovat potřeba mechanického osvojování konkrétních slohových útvarů. Automatizované nástroje, jako jsou inteligentní formuláře a aplikace, budou stále sofistikovanější a uživatelsky přívětivější. Využití umělé inteligence v oblasti textové produkce bude nadále narůstat, přičemž nejdéle by si svou nezastupitelnou roli mohl uchovat právě souvislý mluvený i psaný projev opřený o subjektivitu autora. Zaměření výuky na slohové postupy místo na izolované slohové útvary představuje cestu, jak se vyhnout nebezpečí mechanizované slohové výuky a zároveň jak podpořit rozvoj souvislého projevu žáků na základních školách.

Slohový postup představuje svébytný stylistický jev, který odráží způsob pojetí tématu v jeho celistvosti. Rozlišení mezi pojmy slohový postup a slohový útvar „zachycuje distinkci mezi procesem vzniku textu a výsledkem této uvědomělé činnosti“ (Cvrček et al., 2020, s. 19). V naší tradici jde o obecné modely informačního, vyprávěcího, popisného, výkladového a úvahového postupu, případně i postupu dialogického⁸. Slohové postupy tedy představují základní výstavbu (organizaci) každého textu, a to jak po formální, tak i obsahové stránce. Autor se rozhoduje pro určitý model jazykového vyjádření toho, o čem hodlá mluvit či psát. Slohový postup odráží záměr autora, zda chce o skutečnosti podat stručnou informaci, nebo ji zamýšlí vyprávět, popisovat, popřípadě o ní podat výklad (eventuálně ji vysvětlit) či o ní uvažovat (respektive přesvědčit jiného o svém stanovisku). Očekávaným výstupem je, že žák si uvědomuje

⁸ Josef Mistrík zařadil mezi slohové postupy v odkazu a na ne/monologickou realitu jazykové komunikace i slohový postup dialogický (Mistrík, 1985, 339–370). Mají-li být slohové postupy reálně implementovány do pedagogické praxe našich škol, bude pravděpodobně nezbytné provést jejich revizi.

shody a odlišnosti obecných modelů vyjádření vztahů převažujícího slohového postupu: informačního, vyprávěcího, popisného, výkladového a úvahového.

Slohové postupy je možné rozlišovat na základě opozitních vlastností, tedy podle (ne)přítomnosti určitých klíčových rysů. Tyto vlastnosti však neposkytují úplnou charakteristiku slohového postupu; slouží spíše jako identifikátory (Mistrík, 1997, s. 339–370). Patří sem např. subjektivita/objektivita, (ne)gnómičnost, (ne)kohéznost vyjádření, sukcesivnost/navázanost prvků či vázanost na konkrétní funkční styl. Identifikace a osvojení takovýchto rozlišujících vlastností textu se zdá být v komunikační praxi užitečnější než mechanické přiřazení textu k danému slohovému postupu. Žáci by měli umět rozpoznat, zda je způsob zprostředkování informací nekohézní, enumerativní, komutabilní, aktualizovaný a subjektivní (informační slohový postup), nebo kohézní, explikativní, sukcesivní, aktualizovaný a subjektivní (vyprávěcí slohový postup), či zda jsou informace podávány nekohézně, enumerativně, komutabilně, gnómicky a subjektivně (popisný slohový postup). Není překvapivé, že žákům navyklým komunikačnímu praktikismu, tedy napodobování životních či literárních komunikačních situací, činí potíže rozlišit subjektivní (vyprávěcí, popisný a úvahový slohový postup) a objektivní (informační a výkladový slohový postup) charakter komunikátu. Stejně tak mívají obtíže s rozpoznáním rozdílu mezi informacemi podávanými formou výčtu (informační a popisný slohový postup) a těmi, které jsou adresátovi objasňovány či vysvětlovány (vyprávěcí, výkladový a úvahový slohový postup). Žáci často nevnímají odlišnosti mezi aktualizovanou komunikací (informační a vyprávěcí slohový postup) a komunikací nadčasovou či mimočasovou (popisný a výkladový slohový postup). Rovněž se neučí rozlišovat, zda jsou informace v komunikátu řazeny následně a postupně (vyprávěcí, výkladový a úvahový slohový postup), nebo zda jsou pouze volně spojeny a sloučeny (informační a popisný slohový postup).

Cíle a smysl komunikační a slohové výchovy zůstávají přitom neměnné. Středobodem slohové výuky je rozvoj komunikačních kompetencí žáka ve všech jejich podobách – v mluvené i psané formě, v recepci i produkci. Komunikační a slohová výchova vždy byla a stále je plnohodnotnou součástí výuky mateřského jazyka, a to jak v teoretické, tak i aplikační rovině. Nelze ji upozadit ve prospěch jazykové a literární složky ani její obsah uměle zužovat. Akcentace „komunikačního principu“ ve výuce sama o sobě nestačí. Klíčová je změna hierarchizace učiva a přehodnocení smyslu a cílů komunikační a slohové výuky ve školní praxi. Má být jejím cílem na ZŠ, aby si žák přirozeně osvojil dovednost informovat, vyprávět, popisovat, vykládat a uvažovat? Nebo aby se naučil vytvářet předem stanovený soubor konkrétních slohových útvarů? RVP ZV i Strategie 2030+ nově akcentují funkční čtenářskou a pisatelskou gramotnost. Výuka vedená od slohového postupu k slohovému útvaru pomůže žákovi více chápat účel sdělení, vztah ke kontextu, k adresátovi i volbu výrazových prostředků, což přesahuje pouhé zvládnutí šablonovitých útvarů.

Kurikulární dokumenty v očekávaných výstupech explicitně hovoří o procesech – tedy o záměru a způsobu produkce komunikátu (tj. o slohových postupech, nikoli útvarích). Žák má komunikovat, vyprávět, popisovat nebo zpracovávat texty. K dosažení těchto cílů však učebnice nejčastěji nabízejí jedinou cestu: nácvik široké škály slohových útvarů. Vyučování slohovým dovednostem prostřednictvím slohových útvarů je sice správné, nemělo by však být jediným ani hlavním cílem slohové výuky – a to jak na prvním, tak i na druhém stupni ZŠ.

Zatímco tradiční přístup ke komunikační a slohové výuce klade důraz na osvojování jednotlivých slohových útvarů, současné kurikulární a didaktické trendy stále častěji akcentují výuku orientovanou na proces, nikoli výhradně na produkt. Na didaktickou výhodnost přístupu, který je orientovaný na komunikační záměr a jazykový projev v konkrétním kontextu, upozorňuje i současná stylistická teorie. Autoři *Stylistiky mluvené a psané češtiny* výslovně zdůrazňují, že se v jejich pojetí více než „stylové“ normy uplatňují normy komunikační, což implikuje rozvíjení schopnosti žáků volit prostředky vyjadřování v závislosti na slohovém postupu a situaci, nikoli pouze podle žánrové normy útvaru (Hoffmannová et al., 2016, s. 37). Vyšší důraz na slohové postupy by vnesl do výuky komunikační a slohové výchovy strategičnost, (stylizační) svobodu a praktickou upotřebitelnost, čímž by ji zároveň propojil s hlubším smyslem, trvalejším efektem a univerzální aplikovatelností. Žáci si ve škole sice často osvojují teoretické znalosti o slohových postupech, avšak ty nejsou systematicky propojeny s praktickou aplikací. Na rozdíl od slohového útvaru, který představuje konkrétní realizaci, naplnění a uskutečnění textu, slohový postup funguje jako metoda, strategie či způsob organizace sdělení, který ale mluvčího/pisatele předem nesvazuje do konkretizovaných ustálených komunikačních forem. Posílení role slohových postupů nad slohovými útvary by lépe odpovídalo primární komunikační potřebě ve funkci vzdělávání. Důraz na metodičnost a procesy namísto pouhého zaměření na výsledný produkt by mohl pomoci překonat přetrvávající neretorickou tradici našeho školství, která je v současné výuce na základních (ale i středních školách) stále patrná. Jedním ze základních úkolů školy zůstává rozvíjet schopnost žáků plynule a souvisle se vyjadřovat v mluvené i psané podobě. Přesto žáci nejenže ve výuce stále málo mluví (Čechová, 1998, s. 42), ale také jen zřídka skutečně komunikují – tedy aktivně produkují vlastní mluvené či psané projevy. Tento problém se navíc na druhém stupni základní školy a na střední škole dále prohlubuje.⁹ Je

⁹ Negativní trend potvrzují zjištění z dlouhodobého monitoringu výuky na vybraných základních a středních školách v Jihočeském kraji. Katedra Slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka a literatury PF JU v Českých Budějovicích monitoruje systematicky výuku slohu na vybraných fakultních školách od roku 2005 (výstupy např. k moderní výuce českého jazyka a literatury (2007), K výuce stylistiky na střední škole (2008), Akční výzkum na školách: čtenářské strategie na školách v Jihočeském kraji (2020), Český jazyk na základní škole a víceletém gymnáziu (2023).

proto nezbytné, aby žáci dokázali slohové postupy nejen teoreticky ovládnout, ale také se mezi nimi plynule orientovat a efektivně je využívat při produkci a recepci textů. Dlouhodobým cílem slohové výuky by mělo být, aby žáci vnímali slohové postupy jako přirozenou součást reálné komunikace, nikoliv jako izolovanou školní disciplínu. Komunikační a slohová výuka by měla žáky směřovat k produkci textů určených skutečnému publiku, nikoli pouze učiteli, jehož úkolem je hodnotit písemné práce plnící školní zadání. Takový přístup vede žáky k uvědomělé práci s adresátem a k respektování všech relevantních stylo-tvorných faktorů, čímž se eliminuje riziko mechanického přístupu. Mechanická produkce slohových útvarů totiž často vyplývá z jejich vnímání jako pouhé povinnosti, nikoliv jako smysluplné komunikační činnosti. Typickým příkladem je formalizovaná a ve školním prostředí často rigidně uplatňovaná univerzální osnova (úvod – stať – závěr), která mnohdy vede k stereotypní a povrchní textové produkci.

Práce se slohovými postupy – chápanými jako obecné způsoby tematizace a organizace sdělení – přináší z hlediska didaktiky několik podstatných předností. (1) Slohový postup odpovídá reálnému procesu tvorby komunikátu: mluvčí či pisatel si nejprve uvědomuje komunikační záměr a teprve následně volí způsob výstavby, zatímco konkrétní podoba textu (slohový útvar) je až výslednou fází. Výuka vycházející ze slohových postupů tak více reflektuje přirozený mechanismus jazykového vyjadřování. (2) Slohové postupy nejsou vázány na jediný útvar ani žánr a mohou být aplikovány napříč textovými typy. Tato univerzalita umožňuje variabilitu zadání, rozvoj transferu a flexibilní adaptaci k vývojovým potřebám žáka. (3) Práce se slohovými postupy navíc stimuluje samostatné myšlení, tvořivost a jazykovou flexibilitu: žák není svázán rigidní strukturou, ale hledá optimální způsob organizace sdělení. Takto pojatá výuka odpovídá požadavkům na jazykovou produkci v autentických komunikačních situacích a současně rozvíjí individuální i tvůrčí potenciál žáků. Z didaktického hlediska se navíc jeví jako vhodná i díky snadnější integraci s tematickými celky, kompatibilitě s formativním hodnocením a potenciálu mezioborových přesahů.

Posílení pozice slohových postupů oproti slohovým útvarům umožní konkrétně vnést do výuky komunikační a slohové výchovy na ZŠ: 1) autenticitu a flexibilitu (žáci začnou přirozeně vyjadřovat své myšlenky a přirozeně kombinovat různé styly psaní, protože nebudou svázáni formálními pravidly; jejich texty budou působit autentičtěji a osobitěji), 2) praktičnost a upotřebitelnost (žáci se učí efektivní komunikaci v reálných situacích; komunikace přestává být formální, svázaná jen se školou, ale stává se nástrojem dorozumění), 3) podporu kritického myšlení (žáci se učí přemýšlet o tom, jak komunikují; pozornost je přesunuta od mechanického dodržování předepsané šablony konkrétního slohového útvaru k dovednostem, vlastnímu záměru a cíli komunikátu), 4) zjednodušení výuky (učení slohových postupů odstraňuje zmatek

spojený s přesnými definicemi jednotlivých slohových útvarů; žáci se soustředí na to, co chtějí sdělit, a ne na to, do jaké kategorie jejich text zapadá). Slohové postupy oproti slohovým útvarům pomáhají rozvíjet komunikační dovednosti, které jsou přímo použitelné v praxi a podporují kreativitu i osobitost dikce. Výsledky tak potvrzují napětí mezi kurikulárním rámcem a reálnou pedagogickou praxí.

5 Závěr

Cílem studie bylo analyzovat postavení komunikační a slohové výchovy, a zejména slohových postupů, v kurikulární dokumentaci a v pedagogické praxi základních škol, jak ji reprezentuje analýza vybraných učebnicových řad. Analýza ukázala, že komunikační a slohová výchova je v učebnicích kvantitativně i obsahově upozaděna ve prospěch jazykové složky a že její výuka je redukována především na pragmatický nácvik souboru slohových útvarů.

Z interpretace zjištění vyplývá, že tento přístup omezuje systematický rozvoj plynulého a souvislého vyjadřování žáků. Přestože kurikulární dokumenty – zejména v revidované podobě RVP ZV – akcentují procesy produkce komunikátu a rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti, učebnicová praxe tento záměr plně nereflektuje. Slohové postupy jsou žákům zpravidla předkládány pouze na teoretické úrovni a nejsou důsledně integrovány do praktické výuky jako strategie textové produkce.

Z didaktického hlediska lze za klíčový považovat posun od mechanického nácviku izolovaných slohových útvarů k výuce orientované na slohové postupy jako na obecné způsoby tematizace a organizace sdělení. Takový přístup lépe odpovídá přirozenému procesu tvorby komunikátu, podporuje transfer dovedností napříč textovými typy a vytváří prostor pro funkční, flexibilní a autentickou komunikaci. Posílení role slohových postupů ve výuce by tak mohlo přispět nejen ke zkvalitnění komunikační a slohové výchovy na základní škole, ale i k naplnění cílů současných kurikulárních revizí.

BIBLIOGRAFIE

I. Učebnice

Krausová, Z., & Teršová, R. (2003). *Český jazyk 6: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus.

Krausová, Z., & Teršová, R. (2008). *Český jazyk 7: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus.

- Krausová, Z., & Pašková, M. (2009). *Český jazyk 8: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus.
- Krausová, Z., Pašková, M., Vaňková, J., Růžička, P., Chýlová, H., & Prošek, M. (2021). *Český jazyk 9: Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (Nová generace)*. Fraus.
- Křivancová, M., Nováková, J. M., Pavlíčková, A., Hanusová, P., Pyszková, P., Dedek, O., Nekvidová, M., Duffková, H., Košulicová, P., & Fenclová, M. (2017). *Hravá čeština pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.
- Kvačková, J., Jindrová, L., Laicmanová, A., Mrázková, L., & Sekotová, Z. (2018). *Český jazyk 7* (4. vyd.). Nová škola.
- Kvačková, J., Bičanová, L., Jindrová, L., & Mrázková, L. (2020). *Český jazyk 8* (4. vyd.). Nová škola.
- Kvačková, J., Bičanová, L., & Mrázková, L. (2018). *Český jazyk 9* (2. vyd.). Nová škola.
- Miksová, E., & Hájková, J. (2020). *Český jazyk 6* (6. vyd.). Nová škola.
- Nováková, J., Křivancová, M., Pavlíčková, A., Hanusová, P., Pyszková, P., Dedek, O., Pospíchalová, Š., Nekvidová, M., Pelešková, J., Duffková, H., Košulicová, P., & Fenclová, M. (2017). *Hravá čeština pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.
- Pavlíčková, A., Křivancová, M., Hudecová, G., Báčorová, A., Pavlíčková, L., Mrázková, V., Aberlová, J., Veber, T., & Hanusová, J. (2017). *Hravá čeština pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.
- Pavlíčková, A., Micháلكová, N., Hudecová, G., Báčorová, A., Abrahámová, J., Hanusová, J., Fajkusová, D., & Dohnalová, E. (2017). *Hravá čeština pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.

II. Odborná literatura

- Cvrček, V., Laubeová, Z., Lukeš, D., Poukarová, P., Řehořková, A., & Zasina, A. J. (2020). *Registry v češtině*. NLN.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. ISV.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Bětáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia.
- Horecký, J. (1988). Argumentačný text. *Kultúra slova*, 22(3), 65–71.
- Hubáček, J., Jandová, E., & Svobodová, J. (2002). *Čeština pro učitele* (3. vyd.). Vade Mecum Bohemiae.

- Krčmová, M. (2017). Slohový postup. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/SLOHOVÝ%20POSTUP>
- Mareš, J., Beran, J., Třeštíková, L., & Horáčková, D. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Mistrík, J. (1997). *Štylistika* (3. vyd.). SPN.
- Schacherl, M. (2007). K moderní výuce českého jazyka a literatury. In D. Bína & M. Zelenka (Eds.), *Od teorie jazyka k praxi komunikace II*. PF JU, 257–258.
- Schacherl, M. (2008). K výuce stylistiky na střední škole. In M. Schacherl (Ed.), *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. Gymnázium Vodňany, 257–258.
- Schacherl, M. (2023). Slohové postupy na prvním stupni základní školy. *Lingua Viva*, 19(36), 15–26.
- Schacherl, M. (2025). Slohové postupy na druhém stupni základní školy. *Lingua Viva*, 21(41), 28–44.
- Světlá, J. (2002). Návod jako slohový postup a typ textu. *Naše řeč*, 85(3), 119–129.
- Svoboda, K. (1965). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu: Na školách 2. cyklu*. SPN.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN.

AUTHOR

doc. PhDr. Martin Schacherl, Ph.D. is Associate Professor (*docent*) at the University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education. A Bohemist and linguist, his research focuses on literary theory and interpretation as well as linguistic stylistics. He is the author of three monographs: *Zeyer vypravěč* (2013), a stylistic study of the prose works of Julius Zeyer; *Some Tendencies in Contemporary Scientific Texts: The Changing Style of Present-Day Theoretical Discourse Written in Czech* (2018), examining stylistic shifts in current Czech academic writing; and *Dvanáct Zeyerovských zastavení* (2025), his most recent contribution to Zeyer scholarship. His work spans literary

stylistics, the analysis of contemporary scientific discourse, and the intersection of language and literary form.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka
Jeronýmova 10,
CZ-371 15 České Budějovice
E-mail: schacherl@pf.jcu.cz