



Hodnocení písemných slohových prací v německé a české didaktice – komparativní pohled¹

HYNEK KRÁTKÝ, MARTINA ŠMEJKALOVÁ

Abstrakt: Studie se zabývá komparací přístupů k hodnocení písemných slohových prací v německém a českém prostředí. Českou a německou didaktiku národního (mateřského) jazyka sice rozděluje typologická rozdílnost němčiny a češtiny, ale spojuje je historická blízkost vzdělávacích systémů, stejně jako podobné didaktické přístupy k výuce jazyka. Metodologicky se studie opírá o výběr odborných publikací v prostředí centrálního vyhledávače UKAŽ (prameny české a anglosaské provenience) a vyhledávače Google Scholar (prameny německé provenience). Získaný seznam odborné literatury německé a české oborové didaktiky byl dále rozšiřován o relevantní tituly sekundární literatury obsažené v těchto pramenech. Ze zkoumaných aspektů hodnocení písemných slohových prací se studie zaměřuje zejména na uplatnění kritériálního hodnocení, přičemž zkoumá různé přístupy k hodnoticím kritériím i jejich váze. Ukazuje výhody přístupů v německy mluvících zemích a nabízí inspiraci pro současné domácí diskuse o hodnocení.

Klíčová slova: hodnocení, písemné slohové práce, český jazyk, německý jazyk, komparace, hodnoticí nástroje, funkce hodnocení

1. ÚVOD A CÍL

K základním činnostem každého učitele jazyků patří hodnocení *písemných slohových prací* (dále v textu *PSP*). Tato činnost přitom jak svou náročností, tak i zpochybňováním vlastních výsledků a dalšími často kritizovanými jevy (Böth, 1995; Čechová, 1998; Černá, 2009; Gejgušová et al., 2006; Kliewer & Pohl, 2006; Kostečka, 1993,

2012; Štěpáník, 2021; Wild, 2019 aj.) představuje jeden z kritických bodů výuky a je předmětem neutuchajících diskusí oborových didaktik. Naše studie si klade za cíl analyzovat a komparovat přístupy k problematice hodnocení *písemných slohových prací* v českém a německém prostředí.

Vycházíme od problematiky hodnocení *písemných slohových prací* českých žáků v českém jazyce a německých (rakouských)

¹ Výzkum a článek byly podpořeny Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 264122). Poděkování za jazykovou a formální korekturu: Bc. Tereza Valachovičová a Bc. Marek Bajger.

žáků v německém jazyce. Prioritně se tedy budeme věnovat oborové didaktice jazyka národního (mateřského),² ale věříme, že naše analýza poslouží jako východisko k zamyšlení nad systémem a kritérii hodnocení jazykových projevů obecně, a tedy k zefektivnění této zásadní výchovně-vzdělávací činnosti i v ostatních jazykových předmětech (srov. např. Hirschová, 2017).

Studie je založena na porovnání způsobu řešení zvolené problematiky v německé a české didaktice národního jazyka. Důvodem pro komparaci českého stavu poznání s německým je:

- geografická i kulturní blízkost obou zemí;
- historicky podobné školské systémy;
- podobné přístupy k didaktice národního jazyka;
- podobné přístupy k chápání cílů vyučování národního jazyka.

2. TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ

Teoretické zakotvení studie vychází z *komunikačního pojetí výuky*³. Ačkoliv

se může zdát, že se tento pojem v didaktické teorii za poslední desítky let obsahově vyprázdnil, vědomě jej ve své práci užíváme, protože v jeho hlavní zásadě, tedy učit nikoliv jen o jazyku, ale především učit ovládání jazyka samého (srov. např. Čechová & Styblík, 1998; Šebesta, 2005; a mnozí další), spatřujeme zdůvodnění aktuálnosti tématu této studie ve vztahu k účelnosti *písemných slohových prací* v procesu edukace českého jazyka. Z oboru obecné didaktiky naše studie využívá východiska koncepce formativního hodnocení (Nutz, 2006; Starý et al., 2022; Starý & Laufková, 2016; Wiliam & Leahy, 2016) a koncepce kritériálního hodnocení (ibid.; dále Scheidhammer, 2008). V oblasti hodnocení písemných prací vycházíme z bohaté literatury domácí, doplněné o literaturu zahraniční – viz údaje uvedené v soupisu literatury. Obecný teoretický základ vychází z didaktických kompendií (Heckt & Neumann, 2004; Homberger, 2009; Kliewer & Pohl, 2006) nebo i z aktuálních sborníků studií věnovaných výuce psané (např. Kaplan & Petersen, 2019).

² Souhrnné označení jazyků – českého a německého – přináší jistou terminologickou obtíž. Zažitý termín „mateřský“ jazyk nebo „rodný“ jazyk je „obvykle chápán“ dvěma způsoby: „(1) jako jazyk, který si člověk osvojil v životě jako první (angl. *first language*, běžně zkráceně označován jako L1), (2) jazyk, se kterým se člověk sám identifikuje, tj. ke kterému má nejbližší vztah“ (Sloboda, 2017), přičemž „místo výrazu mateřský jazyk“ se v odborném diskurzu „preferuje jednoznačnější termín *první jazyk* (L1)“ (ibid.). My jsme se v této studii z didaktických důvodů prioritně přiklonili k označení *národní (mateřský) jazyk / národní (mateřské) jazyky*, neboť (i) s tímto termínem / s těmito termíny operují rámcové vzdělávací programy a (ii) není pro nás podstatné, v jakém pořadí si žák jazyk osvojil nebo jaký má k němu vztah. V jiných našich studiích, kde nám jde o postupné osvojování jazyka z hlediska žáka, volíme raději hybridní označení „jazyk mateřský (první)“ nebo jen „jazyk první (L1)“ (např. in Šmejkalová et al., 2021).

³ Komunikačním pojetím výuky rozumíme takové pojetí, které je založeno na dobré jazykové gramotnosti žáka na úrovni znalostí, dovedností, schopností a postojů a zároveň respektuje požadavek na ovládání jazyka prioritně jako nástroje komunikace.



3. METODA VYHLEDÁVÁNÍ RELEVANTNÍCH ZDROJŮ

Pro dosažení stanoveného cíle byly nejprve vyhledávány české zdroje pomocí centrálního vyhledávače Univerzity Karlovy od A do Ž (UKAŽ), a to ve dvou okruzích.

První okruh pramenů představují komplexní monografie zaměřené obecně na didaktiku češtiny, případně didaktiku slohu a komunikace; pro vyhledávání těchto pramenů byly použity kombinace klíčových slov „*didaktika českého jazyka*“ OR „*didaktika češtiny*“ OR „*vyučování slohu*“. V prvním kroku vyhledávání bylo nalezeno 621 titulů. Po upřesnění vyhledávání pomocí vyhledávacích filtrů Předmět (hodnoty: *didaktika českého jazyka*; *didaktika češtiny*; *čeština*; *učebnice pro VŠ*; *předmětová didaktika*; *vyučovací metody*; *čeština (předmět)*; *stylistika*; *čeština didaktika*; *školy základní*; *didaktika českého jazyka*; *didaktika*; *základní školy*; *gymnázia*; *didaktika češtiny stylistika*) a Druh dokumentu (hodnoty: *knihy*; *články*; *sborníky z konference*) bylo vyřazeno 372 titulů, výběr byl tedy zúžen na 249 titulů. Po analýze abstraktů bylo vyřazeno 240 titulů, výběr se tím dále ustálil na devíti titulech.

Druhým okruhem byly knihy a vědecké nebo i metodické časopisecké články zaměřené v první řadě na problematiku hodnocení žákovských výkonů. Tyto zdroje byly chápány jako nadstavba na předcházející oborovědidaktický základ. Prameny v tomto okruhu byly vyhledávány za použití kombinace klíčových slov „*hodnocení žáků*“ OR „*hod-*

nocení žáků ve výuce“ OR „*formativní hodnocení*“ OR „*kritéria hodnocení*“. V prvním kroku vyhledávání bylo nalezeno 557 titulů. Po upřesnění vyhledávání pomocí vyhledávacích filtrů Předmět (hodnoty: *hodnocení žáků*; *pedagogická evaluace*; *formativní hodnocení*; *učitel a žák*; *vyučovací metody*; *školní hodnocení*; *pedagogická diagnostika*; *slovní hodnocení*; *základní školy*; *motivace*; *pedagogika*; *Teachers*; *pedagogická komunikace*; *Teacher Education*; *žáci*; *vzdělávání*; *Teaching Methods*; *Curricula*; *Czech Republic*; *didaktika*; *hodnocení žáků Česko*; *Academic Achievement*; *ověřování znalostí*; *Qualitative Research*), Druh dokumentu (hodnoty: *články*; *knihy*; *sborníky z konference*) a Jazyk (hodnota: *čeština*) bylo vyřazeno 450 titulů, tedy výběr se zúžil na 107 titulů. Po přečtení a analýze abstraktů bylo vyřazeno 91 titulů, výběr se tím tedy ustálil na 16 titulech.

K vyhledání německých zdrojů byl použit vyhledávač Google Scholar (vyhledávače WoS a Scopus se neukázaly jako vhodné, jelikož jsou zaměřeny především na anglickojazyčné tituly, které ovšem nepředstavují hlavní platformu německého didaktického diskurzu). K vyhledání relevantních titulů bylo použito klíčové slovo „*Aufsatzbewertung*“. V první fázi vyhledávání bylo nalezeno 103 titulů, po úpravě vyhledávacích kritérií byl rozsah seznamu snižen na 85 titulů. Na základě obsahu abstraktů bylo vyřazeno 81 titulů, výběr se zúžil (musel obsahovat problematiku hodnocení *PSP* v oboru německého jazyka) na čtyři relevantní publikace. Ty

posloužily jako východisko k prezenčnímu studiu v německých univerzitních knihovnách v Drážďanech, Mnichově a Göttingenu v létě 2022; seznam zdrojů byl průběžně rozšiřován o tituly tam uvedené v seznamu literatury. Výsledkem je seznam 16 německých zdrojů, které byly zařazeny do této studie a důkladně analyzovány. Přehled českých nebo překladových zdrojů ve zkrácené podobě je uveden v Příloze (plné citační údaje viz seznam literatury v závěru studie).

4. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ –

– KOMPARACE

4.1 Základní pojmy

Ústředním pojmem naší studie je přirozeně pojem *hodnocení*. Jak je všeobecně známo, hodnocení je v české didaktice chápáno jednak jako výsledek, jednak jako proces (o tom pro didaktiku jazyka Kostečka, 1989, 1993; patrně nejnověji i pro jiné vyučovací předměty Starý et al., 2022⁴). Stále silněji se prosazující koncepce formativního hodnocení zdůrazňuje fakt, že hodnocení nelze chápat jako izolovaný proces, který přichází až v závěrečné fázi učení; zdůrazňuje jeho integrálnost, tj. provázanost se všemi ostatními fázemi učení – zejména se stanovením cílů učení (Starý et al., 2022).

Tomuto vnímání hodnocení jakožto procesu napomáhá německá terminologie, která (zejména pro hodnocení *PSP*)

používá různé termíny pro jednotlivé fáze hodnocení, jež lépe odpovídají fázím⁵ tvorby reálného komunikátu v běžné komunikační praxi než přístup český, který hodnotí (ať už jakýmkoliv způsobem) vždy až výsledek práce:

- *Korrigieren* odpovídá pořizování poznámek v textu práce;
- *Bewertung* (Wert = hodnota) značí poměřování skutečného produktu s kritérii (výsledek pak nabývá hodnot *povedený/nepovedený*);
- *Beurteilung* (Urteil = úsudek, posouzení) se užívá pro slovní vyjádření hodnocení, které je pak komunikováno žákovi;
- *Benotung* značí souhrnné hodnocení všech fází pomocí známky nebo písmena (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022).

Pro sumární označení hodnocení celé práce, tedy pro hodnocení nejbližší českému pojetí, používají němečtí autoři nejčastěji termín *Bewertung* (ibid.).

Dalším pojednávaným klíčovým termínem je *slohová práce*, čímž je v české didaktice chápáno komplexní cvičení završující určitou etapu slohové výchovy umožňující, aby si žák „osvojl přístupy a postupy, které mu umožní zpracovávat projevy na rozmanitá témata s různým zaměřením“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 240). Pro výuku českého jazyka byla a je *slohová práce* (dříve *kompozice*) zcela zásadním výstupem učení. Teprve až ve 30. letech 20. století se začala prosazovat i drobnější slohová cvičení, ale autorita

⁴ Ostatně i rukopisný základ této studie byl citován ve zmíněné monografii v části věnující se českému jazyku (viz Starý et al., 2022).

⁵ K tomu srov. i požadavek na pojetí psaní jako procesu, tj. na procesně orientované psaní, in Starý et al., 2022.



písemné slohové práce nebyla dosud překonána (Havlová & Hájková, 1991).⁶

Je pozoruhodné, že oborová definice termínu *slohová písemná práce* je v současnosti spíše tušená, resp. odráží starší stav v literatuře, než aby byla nově definována. Komplexní termín *slohové písemné práce* není zmíněn ani v žádném z rámcových vzdělávacích programů (viz jen letmá zmínka o „písemné práci“ v kontextu maturitní zkoušky). Provedli jsme rámcovou analýzu oborové stylistické literatury⁷ a zjistili jsme, že ani v odborné teorii není žánr/útvár *písemné slohové práce* vymezen – je to tedy pravděpodobně termín povýtce didaktický bez opory v oborovém základu. Pokud můžeme soudit, takových případů, kdy vysoce frekventovaný, klasický obsahově-didaktický termín nemá zdroj ve své mateřské disciplíně, není mnoho.

V současnosti se spíše používají pojmy: *text, psaný text, písemný projev* (Rámcový vzdělávací program pro základní školy, 2021), *souvislý text, písemný projev* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021). Rovněž ve studiích zabývajících se problematikou školního hodnocení obecně je v tomto významu používán termín „souvislý písemný projev“, jež žák tvoří ve výuce českého jazyka nejčastěji v rámci seznamování se slohovými útvary, ale může jím být například i zápis do čtenářského deníku (Starý et al., 2022; Štěpáník, 2022). Jde totiž o to, že jestli je naším cílem připravit žáka na komunikační praxi, málokdy se setká s krysta-

lický čistým slohovým útvarem tak, jak jej chápou současné učebnice českého jazyka. V průběhu života vznikající komunikáty jsou většinou jazykově heterogenní texty, typické prolínajícími se slohovými postupy a respektující různorodé komunikační situace provázející nás životem (z nejnovějších prací srov. Havlík, 2017; Štěpáník, 2021). *PSP* je z tohoto pohledu abstraktní model vznikající v simulované komunikační situaci navozované ve školním prostředí. Autoři tohoto článku však spatřují jisté opodstatnění i v osvojení si dobře strukturovaného modelu jako základu budoucího rozvoje pisatelských dovedností.

Podobný posun ve vnímání kdysi univerzálního termínu *písemná slohová práce* sledujeme i v německé pedagogice. Českému pojmu *slohová práce* odpovídá německý termín *Aufsatz*, jenž vešel i do názvu slohové složky předmětu *Aufsatzunterricht*. S odklonem od pevných, na komunikační situaci nezávislých struktur slohových útvarů a s přesunem těžiště výuky ke kompetenčnímu pojetí je postupně termín *Aufsatz* nahrazován pojmem *Text* (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022; Böth, 1995), čemuž odpovídá nové označení odpovídající předmětové složky *Schreibunterricht* (*Schreibprozessunterricht*).

Další ústřední termín slohové výuky je *slohový útvár*. Tímto termínem, používaným tradičně v českém jazykovém prostředí, se rozumí typ jazykového projevu, který určitým způsobem zpracovává téma a určitým způsobem si k tomu

⁶ Víme z vlastní pedagogické i hospitační zkušenosti, že na českých středních školách se výuka slohu často redukuje na dvě až čtyři písemné práce ročně.

⁷ Rovněž jsme se dotázali v oddělení stylistiky a sociolingvistiky ÚJČ AV ČR, kde nám neexistence tohoto termínu v odborné stylistické teorii byla potvrzena.



vybírání a uspořádání jazykových prostředků. Je to tedy ustálená forma projevu založená na určitém slohovém postupu, která se může vyskytovat v různých stylových oblastech; tím dosud do značné míry respektuje strukturalistické teorie z 30. let 20. století (Čechová & Styblík, 1998). Ve školské praxi pojem *slohový útvar* tradičně dominoval (a dominuje) při zadávání slohových prací žákům (srov. např. i v maturitních slohových pracích požadavek na „dodržení slohového útvaru“).

I v oborové didaktice německého jazyka má termín/pojem *slohový útvar* dlouhou tradici: jednu z klasifikací provedl např. roku 1962 T. Marthaler (zmíněno v Homberger, 2009), který slohové útvary rozřídil podle kritérií objektivitý/subjektivitý, dále podle převažující metody zpracování tématu (časová posloupnost / prostorová souvislost / myšlenková souvislost). V současné německé didaktice neodpovídá českému pojmu *slohový útvar* jednotný ekvivalent – nejčastěji se lze setkat s pojmy *Textart*, *Textsorte*, *Texttyp*, *Textmuster*, *Textform*. Diskuse o vzájemném vztahu těchto termínů je v německém prostředí poměrně aktuální; v tradičním odborném diskurzu je nejrozšířenější termín *Textsorte*, termín *Textart* se používá pro zdůraznění povahy komunikace: nejde jen o prosté přiřazení vzoru, ale i o tvůrčí rekonstrukci funkčních souvislostí. Pojem *Textmuster* je spojen s abstraktním vzorem jazykových projevů určitých rysů, jenž je odlišný od konkrétního vytvořeného

projevu. Termín *Textform* se používá pro specifické (didaktické) účely výuky psaní, protože se týká i grafické podoby komunikátu, je tedy nejpatrněji spojen s písemnou podstatou textu (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022).

Terminologická situace v českém prostředí je v tomto ohledu vlivem silné strukturalistické tradice, v průběhu dalšího století ukázněně rozvíjené, méně rozkolísaná.

4.2 Místo písemných slohových prací v kurikulu

Písemná slohová práce jako jedna z nezákladnějších forem výstupu žákovské práce není v České republice v platných kurikulárních dokumentech (rámcových vzdělávacích programech) zmíněna. Tyto dokumenty nezakotvují ani povinnost psát kontrolní práce, tím méně aby stanovily jejich podobu a podíl jejich klasifikace na celkovém prospěchu v předmětu.

Písemná práce je v ČR zákonem⁸ stanovena jako součást maturitní zkoušky, představuje ovšem jen jednu ze tří částí maturitní zkoušky z předmětu český jazyk a je celá v gesci školy (je tedy zákonem definována jako součást profilové části, nikoliv státní části maturitní zkoušky). Prospěch u maturitní zkoušky (kromě samotného faktu jejího absolvování) nemá ze zákona žádný význam v přijímacím řízení na vysokou školu;⁹ uchazeč o vysokoškolské studium musí v každém případě

⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 79.

⁹ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, část pátá, § 48–54a.



složité přijímací zkoušku (nestanoví-li vysoká škola jinak).

V německém systému vzdělávání oproti tomu mají – přes dílčí odlišnosti v jednotlivých spolkových zemích – *písemné slohové práce* v celém procesu přechodu studenta z gymnázia na vysokou školu mnohem významnější postavení:

- V maturitní zkoušce z německého jazyka má písemná zkouška dominantní pozici – na rozdíl od českého modelu maturitních zkoušek není doprovázena dalšími dílčími zkouškami (ústní zkouškou nebo další písemnou zkouškou ve formě didaktického testu).
- Písemná maturitní zkouška z němčiny, stejně jako kontrolní práce v tomto předmětu v posledních dvou ročnících vyššího gymnázia, má charakter *PSP* – podstatou zkoušky je tvorba komplexního jazykového komunikátu. O náročnosti úkolu svědčí časový limit, který mají maturanti na zkoušku (180–240 minut).¹⁰
- Německá maturitní zkouška má větší váhu, protože její absolvování opravňuje absolventa k přijetí na konkrétní vybranou univerzitu (německé univerzity nevyžadují další samostatné přijímací zkoušky).¹¹

Je tedy logické, že vzdělání na vyšším stupni německých gymnázií je více zaměřeno na úspěšné zvládnutí maturitní

zkoušky a že se patřičného místa v kurikulu dostává i *písemným slohovým pracím*. Školské zákony, resp. prováděcí předpisy zemských ministerstev školství zmiňují kontrolní písemné práce jako důležitou složku klasifikace předmětu; v některých zemích tyto předpisy také poměrně podrobně stanoví jejich další náležitosti – např. počet těchto kontrolních prací během školního roku (Školský zákon spolkové země Severní Porýní – Vestfálsko; Nařízení Saského státního ministerstva kultu o všeobecně vzdělávacích gymnáziích a maturitní zkoušce ve Svobodném státě Sasko¹²). V návaznosti na tato centrální vymezení školní řády jednotlivých škol buď přímo stanoví podíl známek z těchto kontrolních prací na celkové známce z předmětu (např. 50 %), nebo výslovně ukládají pedagogické konferenci školy, aby tento podíl určila.

4.3 Cíle hodnocení PSP

Hodnocení školních výkonů obecně – včetně hodnocení *písemných slohových prací* – slouží mnoha cílům či funkcím. Například Kolář (2009) uvádí, že hodnocení ve škole obecně má funkci motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací (z hlediska obecnědidaktického srov. i Slavík, 1999). Autoři, kteří se specificky zabývají hodnocením v předmětu

¹⁰ Dohoda konference ministrů kultu o podobě maturitní zkoušky na vyšším gymnaziálním stupni (Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 1973 i.d.F. vom 24. 10. 2008).

¹¹ Charakteristiky německého vzdělávacího systému jsou převzaty z disertační práce *Školní vzdělávání v Německu* (Ježková, 2008).

¹² <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12517-Schulordnung-Gymnasien-Abiturpruefung>

český jazyk, dospívají k podobnému výčtu: Čechová a Styblík (1989) zmiňují úkol kontrolní, regulativní, informativní, výchovný, diagnostický a prognostický.

Z cílů lze odvodit požadavky, které má hodnocení plnit. Při množství cílů (tedy výše zmíněné kontrolní, regulativní, informativní, výchovné, diagnostické a prognostické) se ale rozsah požadavků stává nepřehledným a pro praxi obtížně použitelným. Přehlednější vymezení tří klíčových požadavků na klasifikaci navrhuje na základě praktických zkušeností Kostečka (1989): objektivnost, jednotnost a spravedlivost; nelze však nevidět, že toto vymezení je poněkud vágní. Nicméně blíží se německému pohledu zdůrazňujícímu menší množství dominantních cílů (viz dále).

S poněkud jinými kritérii přichází koncepce formativního hodnocení, která mezi mnoha cíli hodnocení zdůrazňuje funkci motivační. Cílem je, aby efektivní hodnocení zejména podpořilo další učení žáka (Čechová, 2017a; Starý & Laufková, 2016; Wiliam & Leahy, 2016). Tento přístup rozvádějí ve své nedávné publikaci Starý et al. (2022): zmiňují pozitivní potenciál hodnocení pro žáka jakožto „individuální a užitečné informace o aktuálním stavu porozumění a zapamatování“ (kap. Hodnocení a učení). Zároveň zdůrazňují postavení takového hodnocení nikoliv až v závěru vyučovacího procesu, ale po celou dobu jeho trvání; hodnocení je tedy „integrální součástí učení“ (ibid.).

Z komparatistického pohledu vychází najevo, že i v moderních německých publikacích (např. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022) se zdůrazňuje funkce motivační, tedy důležitá pro další učení žáka; v tomto smyslu nabízí německá didaktika řadu konkrétních a v praxi respektovaných doporučení (např. systém korekturních značek, ponechání okrajů podél textu práce aj.¹³). Vedle toho zde však silně zaznívá požadavek na transparentnost, objektivitu, srovnatelnost hodnocení mezi různými hodnotiteli, jak už bylo zmíněno výše. Skutečnost, že v německém prostředí zaznívají silně obě skupiny požadavků na hodnocení, tedy jak na jeho schopnost motivovat žáka k dalšímu učení, tak i na objektivitu a transparentnost, souvisí zřejmě s postavením *PSP* v systému vzdělávání.

Rozdílný důraz, resp. rozdílnou míru konkrétnosti rozpracování tohoto motivačního principu hodnocení lze pozorovat ve zmíněném důrazu na formální a estetickou (úprava) stránku žákovských písemných komunikátů: německá didaktika i školní praxe lpí na ponechání okrajů podél textu práce pro čitelné poznámky učitele nebo na ustáleném, a tedy žákovi srozumitelném systému hodnoticích značek (konkrétní kód pro jednotlivé kategorie chyb – např. **Sb** pro chybnou stavbu věty nebo **R** pro pravopis) (Scheidhammer, 2008). V české didaktice není na jednotnou podobu korekturních značek kladen takový důraz. Konkrétní systém hodnoti-

¹³ Připomeňme, že podobný systém existoval i v českém/československém školství před rokem 1989 (srov. také Šmejkalová, 2010).



cích značek na základě své zkušenosti nabízejí Čechová a Styblík (1989), současná praxe na českých školách se však vyznačuje volností učitelů v stanovení vlastních systémů.

4.4 Kriteriaální hodnocení

Mezi výhody kriteriaálního hodnocení patří snazší možnost kvantifikace výsledků hodnocení (Kalhous & Obst, 2009), dále účinnější zamezení subjektivních (i neuvědomělých) aspektů souvisejících s okamžitou náladou učitele nebo jeho vztahem k některým žákům („oblíbenci“ a „neoblíbenci“) (Kostečka, 1989).

V české didaktice byla koncem 80. let 20. století stanovena tři základní kritéria hodnocení *PSP*, která umožňovala obsáhnout jejich komplexní charakter: tematicko-obsahové, slohové a jazykové v užším smyslu (Čechová, 1998; Čechová & Styblík, 1989). Jenže bližší rozpracování těchto kritérií, jež by umožňovalo otevřít diskusi o jejich relativní váze, dlouho chybělo. Po několika dílčích pokusech o zpřesnění hodnotících kritérií ve slohové výuce (např. Černá, 2009; Gejgušová et al., 2006) došlo k výraznému posunu zejména v důsledku zavedení centrálních maturit v roce 2011 a centrálního hodnocení maturitních písemných prací v roce 2012. S oběma tendencemi je spojeno jméno Jiřího Kostečky.

Kostečka (2012) argumentoval potřebou sjednotit hodnocení stejné práce různými hodnotiteli, resp. potřebou zamezit případům, kdy stejný hodnotitel hodnotí shodně práce různé kvality. Šlo mu o „nastavení vodítek, umožňujících kalibraci hodnotitelů, ale respektujících v konkrétních případech možnost jejich profesionálního úsudku“ (s. 145).

Ke Kostečkovým myšlenkám pak měl blízko systém pro hodnocení maturitních písemných prací, tzv. systém CERMAT, na jehož návrhu se ostatně sám podílel a který byl zaveden do praxe souběžně se státními maturitami v roce 2012. Tento systém byl založen na 6 holistických kritériích; stupeň naplnění každého z těchto kritérií byl popsán pomocí indikátorů v 6 úrovních. Nasazení systému bylo doprovázeno vydáním metodické příručky pro hodnotitele a zejména pak masivním certifikačním školením hodnotitelů, kteří pomocí tohoto systému maturitní práce hodnotili. Pro český jazyk to jsou následující kritéria¹⁴ (citováno naposledy v kapitole Písemné práce v českém jazyce a jejich hodnocení in Starý et al., 2022):

1. Vytvoření textu podle zadaných kritérií
 - 1A – téma, obsah
 - 1B – komunikační situace, slohový útvar
2. Funkční použití jazykových prostředků
 - 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba
 - 2B – lexikum (adekvátnost jazykových prostředků, použití pojmenování v odpovídajícím významu, širší a prostrost slovní zásoby)

¹⁴ Srov. k tomu tabulku v Příloze 2.



3. Syntaktická a kompoziční výstavba textu
3A – větná stavba, textová koheze
3B – nadvětná syntax, koherence textu

Přestože byla po několika letech závaznost systému CERMAT legislativně zrušena, doznal tento systém značného rozšíření ve středoškolské praxi – a to nejen pro hodnocení maturitních písemných prací, ale i pro hodnocení *PSP* v průběhu studia. Je však třeba v této souvislosti zmínit jeho omezení – vzhledem k účelu, k němuž byl vyvinut, vychází z principů sumativního, nikoliv formativního hodnocení.

Snahy zavádět kritéria a kvantifikovat hodnocení *PSP* jsou některými didaktiky přijímány nejednoznačně (Čechová, 1985, 1998, 2013; Štěpáník, 2018). Z argumentů proti použití kvantifikovatelných kritérií parafrázujeme, že takové pomůcky mohou pomoci učitelům orientovat se ve složitém komplexním útvaru souvislého jazykového projevu, a tedy vést ke sjednocování požadavků ve výuce i ke sjednocování v hodnocení slohových prací, ale přesto jsou užitečné jen pro nezkušeného nebo nesamostatného učitele (Čechová, 2013, s. 5).

S novým impulzem k zavedení jasných hodnoticích kritérií (nyní ovšem nevnímaných pouze jako hodnoticí nástroje) přichází koncepce formativního hodnocení. Důraz na jasná kritéria hodnocení nejsou tentokrát dána ani tak požadavkem na objektivitu, transparentnost a srovnatelnost hodnocení, ale zejména požadavkem na motivační funkci hodnocení pro žáka (Černá, 2009; Starý et al., 2022; Starý & Laufková, 2016; Wiliam & Leahy, 2016).

Pohled německé didaktiky rovněž vychází ze shody o základních hodnoticích kritériích: jazyk (správnost a vhodnost užití jazykových prostředků – to je mimořádně důležité pro didaktiku českého jazyka, která dlouhodobě musí např. v mediálním terénu obhajovat opodstatněnost jazykové správnosti jako nedílné součásti jazykové kultury), obsah, kompozice. Důležité je, že praktické modely hodnocení kontrolních písemných prací z německého jazyka mají v německojazyčných zemích dlouhou tradici, o níž se učitelé mohou opřít (Wolf, 1984). Je přirozené, že ani zde nepanuje jeden monolitní názor, nicméně navzdory diskusím o různých přístupech k hodnocení (holistický x analytický přístup) existuje několik konkrétnějších rozpracování (např. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022; Scheidhammer, 2008), většinou založených na metodě katalogu kritérií vycházejících z Nussbaumerova rastru pro textovou analýzu (Nussbaumer, 1996) a respektujících jej.

Autorem myšlenky katalogu kritérií je švýcarský didaktik Nussbaumer (1996), který původně navrhl tzv. curyšský rastr pro textovou analýzu (*Zürcher Textanalyseraster*) pro výzkum hodnocení více než 200 slohových prací švýcarských maturantů (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022). Tento soupis kritérií byl poté zjednodušen pro praktické potřeby hodnocení slohových prací ve školách (ibid.) a vznikly jeho různé varianty, které se mírně lišily.

I když se tedy jednotlivé varianty katalogu svou strukturou v některých záležitostech navzájem liší, mají společné prvky: jsou vždy jednostránkovým přehledem



všech kritérií, která jsou seřazena ve dvou úrovních: tzv. úroveň dimenze (= skupina kritérií) a tzv. úroveň dílčích kritérií (viz Příloha 2). V dílčích kritériích, ale i v relativní váze jednotlivých dimenzí lze tento katalog poměrně snadno přizpůsobit konkrétnímu slohovému útvaru / konkrétnímu zadání.

V této podobě popsaný princip pak zmiňuje a používá celá řada teoretických prací zabývajících se hodnocením *PSP* (např. Abraham, 2010; Grabowski et al., 2014).

4.5 Nejčastěji diskutovaná hodnotící kritéria a jejich váha

Je nezbytně nutné znovu zmínit kritérium tzv. jazykové správnosti, jelikož má v českém jazykovém prostředí tradičně klíčové postavení, a to navzdory tomu, že požadavek jazykové správnosti byl už velmi dávno relativizován v souladu s tím, jak se rozvíjelo funkční chápání jazyka, definice jazykové kultury a komunikační pojetí výuky.¹⁵ Toto kritérium má mezi hodnotící kritéria patřit i nadále, ovšem s menší vahou – z pečlivé analýzy výše zmíněných požadavků CERMATu je vidět, že kritérium jazykové správnosti je jedním, avšak zdaleka ne jediným kritériem hodnocení. Nicméně v porovnání s německým prostředím a s tam jasnými vahami nastavenými pro jednotlivé as-

pekty *PSP* (např. s výše jmenovanými hodnotícími katalogy) je učiteli v České republice stále úkorně vnímána absence jasných a použitelných návrhů, jak tuto váhu nastavit.¹⁶ Znáмым problémem je v české klasifikační realitě rovněž praxe, kdy o hodnocení *PSP* podle kritéria jazykové správnosti rozhoduje absolutní počet chyb v textu celé práce bez ohledu na její rozsah (Kostečka, 1989, 1993, 2012).

V německojazyčných zemích se klasifikace provádí daleko funkčněji podle relativního výskytu chyb zohledňujícího rozsah textu; sledovaný parametr je tedy definován jako počet chyb na stranu textu nebo na 100 slov (např. Scheidhammer, 2008).

Už bylo rovněž uvedeno, že také od kritéria dodržení zadaného slohového útvaru česká didaktika spíše upouští, což je i v České republice stále konfrontováno s praxí, která se struktury slohových útvarů tradičně – podporována učebnicemi – spíše přidržuje. Váha vztahující se ke kritériu dodržení zadaného slohového útvaru se oslabuje i v německých zemích (srov. opouštění tradičního termínu *Aufsatzunterricht* a nahrazování termínem *Schreibunterricht*), ale – podobně jako v české didaktice – zaznívají hlasy obhajující znalost slohových útvarů. Zdá se tedy, že obě oborové didaktiky řeší principiální rozpor mezi modelovostí na jedné straně a volnou funkční procesualností na straně druhé.

¹⁵ Nepatříme k těm učitelům, kteří by si mysleli, že efektivní komunikace a jazyková správnost se nutně musejí vylučovat.

¹⁶ Pohled z praxe nabídl například ve své rigorózní práci dlouholetá středoškolská učitelka Petra Holubová (Holubová, 2015).

4.6 Zpětná vazba žákovi

Při zdůraznění funkce motivační (srov. formativní hodnocení) je zpětná vazba žákovi patrně zcela klíčovým aspektem hodnocení. Slovní hodnocení však může ve srovnání se známkou působit jako motivační stimul mnohem výrazněji; slovní hodnocení je tedy „výchovně významnější než známkování“ (Čechová, 1998, s. 154). Příklady konkrétních formulací doporučených pro slovní hodnocení i příklady formulací, jimž je třeba se vyhnout, uvádí pro český jazyk Andrášová (2006).

V konkrétní oblasti hodnocení *písemných slohových prací* v předmětu český jazyk na 2. stupni ZŠ je kombinace známek a slovního hodnocení označována za „dobrou tradici“ (ibid.). Kombinaci slovního hodnocení a známky jako nejčastější formu hodnocení (ve 43 % případů) potvrzuje i výzkum Černé (Černá, 2009).

Přístup německé didaktiky je shodný; jistý rozdíl je možno spatřit pouze v diskusi o tom, zdali slovní hodnocení může nahradit vyplněný katalog požadavků (Scheidhammer, 2008), a dále v četnějších nabídkách sad konkrétních formulací pro slovní hodnocení nebo v návrzích hodnotících formulací, které zpětnou vazbu hodnotitele žákovi usnadňují (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022).

5. ZÁVĚR A DISKUSE

Analýzované materiály vypovídají vesměs o tom, že hodnocení *písemných slohových prací* má v německém i českém

prostředí velký význam pro modernizaci pojetí výuky mateřského jazyka a zároveň je vnímáno jako jedna z nejnáročnějších činností učitele. V cílech hodnocení je shodně zdůrazňována motivační/výchovná funkce (formativní hodnocení), avšak v německém prostředí je v kompetenčních modelech práce učitele vyžadována dobrá dovednost hodnocení důrazněji (tzv. diagnostická kompetence).

Rozdíly v přístupech obou vzdělávacích systémů (německá didaktika klade větší důraz na transparentnost a srovnatelnost hodnocení, věnuje větší pozornost praktické podobě hodnocení, kritériální hodnocení je zde více rozšířené a propracované) souvisí s formálním postavením, které *písemné slohové práce* v německém systému vzdělávání mají.

Didaktická teorie v problematice hodnocení *písemných slohových prací* směřuje v obou srovnávaných zemích stejným směrem: nejdůležitějším cílem hodnocení je podporovat a rozvíjet učení žáka, motivovat jej k dalšímu pokroku (formativní hodnocení).

V českém prostředí se projevuje rezervovanější postoj části učitelů a didaktiků (Čechová, 2013, 2017a, 2017b; Štěpáník, 2018) k jednomu z hlavních principů formativního hodnocení, tedy kritériálnímu hodnocení (zejména v analytickém a kvantifikovaném pojetí), což vytvoření jasného systému hodnocení *PSP* poněkud komplikuje. Jediným takovým systémem, který se přes veškeré výhrady ujal a *de facto* supluje odbornou didaktickou intervencí, je systém CERMAT vyvinutý ovšem se specifickým účelem (a proto musí



jít o hodnocení sumativní).¹⁷ Ačkoliv byl systém CERMAT po několika letech jako závazný zrušen, dodnes jej řada škol používá, a to nejen k hodnocení maturitních prací.

Ve Spolkové republice Německo vyplývá větší důraz na hodnocení *PSP*, protože funkce *PSP* napříč systémem vzdělávání je normativní a preskriptivní, a zejména bezprostředněji souvisí s možností přijetí na vysokou školu. Autorita *PSP* je tím daleko vyšší, než je tomu v České republice. S tím souvisí vyšší nároky na transparentnost, a tedy zdůvodnitelnost hodnocení *PSP*. Sice ani v německých spolkových zemích neexistuje v tomto ohledu jednotný předpis podoby hodnocení a v diskusích o problematice hodnocení *PSP*

zaznívají různé názory, ale učitelé mají k dispozici více rozpracovaných jasných systémů hodnocení. Systém hodnocení přitom může být fakultativní, relevantní pro přijetí na vysokou školu je až ve výsledku hodnocení písemných prací (vždy dvojité a ve většině spolkových zemí i centrální).

Z analýz zároveň vyplynula důležitost, jež je výuce hodnocení připisována na fakultách připravujících učitele – v německém kompetenčním modelu se zdůrazňuje diagnostická kompetence učitele (doslova *učitel jako diagnostik*, Schrader, 2014; Südkamp & Praetorius, 2017; Wild, 2019). To na našich fakultách při přípravném vzdělávání učitelů poněkud schází a pozornost je osvojení diagnostických kompetencí věnována až v poslední době.¹⁸

LITERATURA

- Abraham, U. (2010). Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *DTP Band 11/3: Lese- und Literaturunterricht II* (s. 89–115). Baltmannsweiler.
- Andrášová, H. (2006). *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ: Návod a rady, jak vypracovat slovní hodnocení*. Raabe.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2022). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. (9. vyd.). Cornelsen.
- Böth, W. (1995). *Bewusster schreiben: Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik*. Diesterweg.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. ISV.
- Čechová, M. (2013). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 1–6.
- Čechová, M. (2017a). Vybrané psychodidaktické aspekty zkoušení a hodnocení v českém jazyce. *Český jazyk a literatura*, 67(5), 233–238.
- Čechová, M. (2017b). *Život s češtinou: nomen omen*. Academia.

¹⁷ Podle Chválovy definice tento systém patří ke koncepci holistických kritérií (Starý et al., 2022).

¹⁸ Zkušenost dlouholetých vyučujících jazykovědné bohemistiky a lingvodidaktiky; viz i projekt GAUK, jenž podporuje tento článek.

- Čechová, M., & Styblík, V. (1989). *Didaktika češtiny*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Černá, M. (2009). *Kritéria a způsoby hodnocení ve výuce slohu*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz>
- Gejgušová, I., Höfflerová, E., Metelková Svobodová, R., Sekerová, K., Svobodová, D., & Svobodová, J. (2006). *Trénink v českém jazyce pro střední a vyšší odborné školy*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J., & Weinzierl, C. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In D. Knorr, C. Heine & J. Engberg (Eds.), *Methods in writing process research* (s. 147–165). Peter Lang.
- Havlík, M. (2017). Interakční lingvistika. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/INTERAKČNÍ%20LINGVISTIKA>
- Havlová, I., & Hájková, E. (1991). *Kapitoly z didaktiky slohu*. Karolinum.
- Heckt, D. H., & Neumann, K. (2004). *Deutschunterricht von A bis Z*. Westermann.
- Hirschová, M. (2017). Funkční gramatika. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/FUNKČNÍ%20GRAMATIKA>
- Holubová, P. (2015). *Komparativní analýza jazykové a komunikační kompetence v psaných komunikátech u studentů 4. ročníku SŠ. Hodnocení maturitních slohových prací ve vztahu k jejich jazykové úrovni*. [Rigorózní práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz>
- Homberger, D. (2009). *Lexikon Deutschunterricht: Fachwissen für Studium und Schule*. Schneider Hohengehren.
- Ježková, V. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. [Disertační práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. (2. vyd.). Portál.
- Kaplan, I., & Petersen, I. (2019). *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Waxmann.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., ... & Willenberg, H. (Eds.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz.
- Kliwer, H. J., & Pohl, I. (2006). *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A–L*. Schneider Hohengehren.
- Kolář, Z. (2009). *Hodnocení žáků*. (2., doplněné vyd.). Grada.
- Kostečka, J. (1989). *Prověřování, hodnocení a klasifikace v předmětu český jazyk a literatura: pedagogické čtení*. Pedagogický ústav Praha.
- Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. H & H.
- Kostečka, J. (2012). Hodnocení slohových prací včetně maturitních. *Český jazyk a literatura*, 63(2), 134–145.



- Nussbaumer, M. (1996). Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In H. Feilke & P. R. Portmann (Eds.), *Schreiben im Umbruch: Schreibforschung und schulisches Schreiben* (s. 96–112). Klett.
- Nutz, M. (2006). Beurteilung sprachlicher Leistungen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch* (s. 924–940). 2. Teilband (2., přepracované vyd.). Ferdinand Schöningh.
- Scheidhammer, F. J. (2008). *Aufsatzkorrekturen fair und transparent: Checklisten und Beurteilungshilfen*. Verlag an der Ruhr.
- Schrader, F.-W. (2014). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (s. 865–882). Waxmann.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
- Sloboda, M. (2017). Mateřský jazyk. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Starý, K., Chvál, M., & Laufková, V. (2022). *Hodnocení pro učení*. Univerzita Karlova.
- Südkamp, A., & Praetorius A.-K. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A. K. Praetorius (Eds.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (s. 13–18). Waxmann.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. (2., revidované vyd.). Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Karolinum.
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176.
- Štěpáník, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.
- Štěpáník, S. (2021). Obsah vs. forma: jak forma ovlivňuje učitelovo hodnocení žákovských textů? In M. Čechová & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II* (s. 104–128). Západočeská univerzita v Plzni.
- Štěpáník, S. (2022). Interakční stylistika a její didaktické implikace. *Jazyk a kultura*, 51, 202–214.
- Wild, J. (2019). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In I. Kaplan & I. Petersen (Eds.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (s. 101–120). Waxmann.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. EDULAB.
- Wolf, W. (1984). Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(1), 115–130.



NORMATIVNÍ DOKUMENTY, NAŘÍZENÍ, ZÁKONY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Školský zákon spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko [Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen; Schulgesetz NRW – SchulG] (2005). Dostupné z <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>

Nařízení Saského státního ministerstva kultury o všeobecně vzdělávacích gymnáziích a maturitní zkoušce ve Svobodném státě Sasko [Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung im Freistaat Sachsen; Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung – SOGYA] (2012). Dostupné z <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12517-Schulordnung-Gymnasien-Abiturpruefung>

Dohoda konference ministrů kultu o podobě maturitní zkoušky na vyšším gymnaziálním stupni [Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II]. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 1973 i.d.F. vom 24. 10. 2008. Dostupné z https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Gymn-Oberstufe.pdf

PhDr. Hynek Krátký

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka;

e-mail: hynek.kratky@pedf.cuni.cz

prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka;

e-mail: martina.smejkalova@pedf.cuni.cz



KRÁTKÝ, H., ŠMEJKALOVÁ, M. Assessment of Compositions in German and Czech Didactics

The study deals with the comparison of approaches to the assessment of compositions in both German and Czech environments. Czech and German didactics of a mother tongue are divided by the typological difference between German and Czech. However, they are connected by the historical proximity of educational systems and similar didactic approaches to teaching a national language. The study is methodologically based on a selection of reference works from the search engine UKAŽ (sources of Czech and Anglo-Saxon provenance) and the Google Scholar search engine (sources of German provenance). The selected list of reference works on German and Czech subject didactics was further extended by relevant titles of secondary literature contained in those sources. Concerning the examined aspects of the assessment of compositions, this study is mainly focused on the application of criterion-referenced assessment and examines different approaches to evaluation criteria and their importance. The study presents the advantages of methods used in German-speaking countries and offers inspiration for current domestic discussions on evaluation.

Keywords: *assessment, compositions, Czech language, German language, comparison, assessment methods, assessment function*



PŘÍLOHA 1

Přehled českých, resp. překladových pramenů:

- Andrášová, H. (2006). *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ.*
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie.*
- Čechová, M., & Styblík, V. (1989). *Didaktika češtiny.*
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova.*
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství.*
- Čechová, M. (2013). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura.*
- Čechová, M. (2017a). *Vybrané psychodidaktické aspekty zkoušení a hodnocení v českém jazyce.*
- Čechová, M. (2017b). *Život s češtinou: nomen omen.*
- Černá, M. (2009). *Kritéria a způsoby hodnocení ve výuce slohu.*
- Gejgušová, I. et al. (2006). *Trénink v českém jazyce pro střední a vyšší odborné školy.*
- Havlík, M. (2017). Interakční lingvistika. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.*
- Havlová, I., & Hájková, E. (1991). *Kapitoly z didaktiky slohu.*
- Hirschová, M. (2017). Funkční gramatika. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.*
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika.*
- Kolář, Z. (2009). *Hodnocení žáků.*
- Kostečka, J. (1989). *Prověřování, hodnocení a klasifikace v předmětu český jazyk a literatura: pedagogické čtení.*
- Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi.*
- Kostečka, J. (2012). Hodnocení slohových prací včetně maturitních. *Český jazyk a literatura.*
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.*
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce.*
- Starý, K., Chvál, M., & Laufková, V. (2022). *Hodnocení pro učení.*
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova.*
- Štěpáník, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace.*
- Štěpáník, S. (2022). Interakční stylistika a její didaktické implikace. *Jazyk a kultura.*
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.*

Přehled německých pramenů:

- Abraham, U. (2010). Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *DTP Band 11/3: Lese- und Literaturunterricht II.*
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2022). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen.*
- Böth, W. (1995). *Bewusster schreiben: Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik.*



- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J., & Weinzierl, C. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In D. Knorr, C. Heine, & J. Engberg (Eds.), *Methods in writing process research* (s. 147–165).
- Heckt, D. H., & Neumann, K. (2004). *Deutschunterricht von A bis Z*. Westermann.
- Homberger, D. (2009). *Lexikon Deutschunterricht: Fachwissen für Studium und Schule*.
- Kaplan, I., & Petersen, I. (2019). *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., ... Willenberg, H. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*.
- Kliewer, H. J., & Pohl, I. (2006). *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A-L*.
- Nussbaumer, M. (1996). Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In H. Feilke, & P. R., Portmann (Eds.), *Schreiben im Umbruch*.
- Nutz, M. (2006). Beurteilung sprachlicher Leistungen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott, *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch*.
- Scheidhammer, F. J. (2008). *Aufsatzkorrekturen fair und transparent: Checklisten und Beurteilungshilfen*.
- Schrader, F.-W. (2014). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.
- Südkamp, A., & Praetorius A.-K. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte. In A. Südkamp, & A. K. Praetorius (Eds.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*.
- Wild, J. (2019). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In I. Kaplan & I. Petersen (Eds.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*.
- Wolf, W. (1984). Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Pädagogik*.



PŘÍLOHA 2

Základní katalog požadavků sloužící jako vzor k rozpracování podle specifického zadání v německy mluvících zemích (podle Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022, s. 132, přeložil H. K.)

dimenze	kritérium	stupeň		
		0	0,5	1
Jazyková správnost				
Pravopis	1. Odpovídá pravopis včetně interpunkce probranému učivu?			
Gramatika	2. Je text gramaticky správný (morfologie, syntax)?			
Vhodnost jazykových prostředků				
Výběr pojmenování	3. Jsou pojmenování (slova) vybrána vhodně? (např. odborné termíny)			
Větná stavba	4. Jsou syntaktické prostředky použity vhodně a přiměřeně vzhledem k čtenáři a zadání?			
Obsah				
Hlavní myšlenka	5. Lze v textu rozpoznat hlavní myšlenku přiměřenou zadání? (např. vhodný nadpis)			
Rozsah / relevance	6. Je rozsah a obsah textu přiměřený zadání?			
Kompozice				
Slohový útvar	7. Je využit přiměřený slohový útvar?			
Kompozice textu	8. Je text logicky strukturován? Lze rozeznat vnitřní/vnější členění? (odstavce atd.)			
Rozvíjení tématu	9. Je téma rozvíjeno pomocí vhodných otázek?			
Zřetel ke čtenáři	10. Je čtenář aktivně v textu veden? Jsou použity vhodné prostředky strukturující text?			
Proces				
Plánování / editace	11. Vykazuje text stopy fázi plánování a editace?			
Originalita / kreativita	12. Vykazuje text výjimečnou jazykovou originalitu? Je nějakým způsobem kreativní?			
CELKEM bodů:				
Známka:				