

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 5, číslo 1, 2013

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Jazyková výchova ve škole 21. století

Praha 2013

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 5, číslo 1, 2013

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, které nebyly publikovány v jiném periodiku, do recenzovaných rubrik jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl. V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text a nebude na to v souladu s normami a vydavatelskou etiketou upozorněno nebo nebude-li text alespoň z poloviny upraven, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí. Pokud bude text již publikován, upozorní redakce pracoviště autora na autoplagiát. Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications*, *Reviews and News* (texts in these sections are not

reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists). Only original texts which had not been published in different journals are accepted. Only texts which had been reviewed and their author took account of the reviewer's remarks are accepted to reviewed sections. In case of submitting text, which had been already published, and it will not have been pointed out in accordance with norms and publishing etiquette, and if the text will not be at least from one half adjusted, the editorial board will eliminate it, in spite of potential positive reviews. If the text will have been already published, the editorial board will notify the author of auto-plagiarism.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572_VB

Vydává/Published by

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor / Executive editor:

Mgr. *Jan Huleja*

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu: Univerzita Karlova v Praze, katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, nebo na adresu

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221. MK ČR E19169

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 5, číslo 1, 2013

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Doc. PaedDr. *René Bílik*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Falkulta humanitných štúdií Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literární akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha

Doc. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*, Universität Konstanz, Německo

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 5, číslo 1, 2013

Editorial 7

Studie/Papers

Slovesné formanty jako součást gramatických prekonceptů / Verb Formants as a Part of Grammatical Pre-concepts

Eva Höflerová 11

Dětské a žákovské prekoncepty v oblasti psaní / Child and Pupils' Pre-concepts in the Area of Writing

Eva Hájková 21

Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učiteli / Pupils' Attitudes to Czech Language and Teachers' Perception of Them

Isabella Pavelková 27

Felbigerova kniha metodní / Felbiger's Methodology Book

Radovan Vlha 46

Integrativní přístup k nauce výslovnosti ve výuce cizích jazyků / Integrative Approach to Pronunciation in Foreign Language Teaching

Pavla Nečasová 54

Útvary lidové slovesnosti ve výuce cizího jazyka se zaměřením na ruštinu / Forms of Folk Literature and Teaching Foreign Languages (Focused on Russian)

Lenka Havelková 65

Využití internetu pro formování interkulturní kompetence při výuce ruského jazyka / Using Internet for Forming Intercultural Competence in Teaching Russian

Veronika Kaplanová 76

Trochu jiný dialog / A Little bit Different Dialogue

Jasňa Pacovská – Hana Slabá 85

Projekty/Projects

Intertextovost jako překážka porozumění publicistickému textu na základní škole 21. století / Intertextuality as a Barrier in Understanding of Publicistic Text in 21st Century Basic School

Radka Holanová 97

Pedagogická komunikace na konzervatořích / Pedagogical Communication in Conservatoires	
<i>Petra Hádková</i>	113
Aktuální otázky realizace mediální výchovy / Topical Questions in Putting into Practice of Media Education	
<i>Dagmar Strejčková</i>	131
Učitelé a jejich percepce chyb gramatických jevů u žáků mladšího školního věku / Teachers and Their Perception of Grammatical Mistakes of Elementary School Pupils	
<i>Gabriela Babušová</i>	145
Aplikace / Application	
Několik podnětů k výuce antroponomastiky na střední škole / Some Impulses to Teaching Antroponomastics in Secondary School	
<i>Marta Kvíčalová</i>	161
Zvyšování motivace při výuce češtiny u (nejen) romských žáků na druhém stupni základní školy / Motivating (not only) Roma Pupils in Teaching Czech Language in 2 nd Grade of Secondary School	
<i>Drahoslava Kráčmarová</i>	166
Recenze / Reviews	
Učebnice češtiny z Grady	
<i>Eva Hájková</i>	173
Tinková, E. <i>Rétorika aneb Řeč jako nástroj</i> . Kralice na Hané: Computer Media s.r.o., 2010, 136 s.	
<i>Pavλίna Jiříková</i>	175
Bariaková, Z. – Gálisová, A. – Vančíková, K., <i>Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy</i> . Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2012. 110 s. ISBN 978-80-557-0415-9 a ISBN 978-80-557-0416-6 (Zásobník hier). Škola hrou alebo komunikačne a zážitkovo vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry	
<i>Róbert Borbély</i>	178
Zprávy / News	
Konference stylistika v kontextu historie a současnosti / Conference Stylistics in the context of history and present	
<i>Eva Hájková</i>	185
<i>Informace pro přispěvatele</i>	187

EDITORIAL

Milí čtenáři,

Číslo Didaktických studií, které právě otevíráte, naplňuje charakteristiku časopisu s interdisciplinárním charakterem víc než kterékoli jiné. Rozšířením pohledu na jazykovou výchovu obecně a nikoli pouze na výchovu v mateřském jazyce umožňuje přinést příspěvky i z lingvodidaktiky jiných jazyků než češtiny. Tentokrát je to výuka němčiny a ruštiny. Cizojazyčná výchova může být nakonec v mnohém inspirativní i pro výuku jazyka mateřského. Standardně v čísle najdeme i pohled psychologa na jazykovou výchovu. Současná vědecká lingvodidaktika mateřského jazyka staví mimo jiné na studiích orientovaných na dětské/žakovské prekoncepty některých gramatických jevů, na budování představ o pojmech, na rozvoj žákovy kognice a metakognice. Proto mají značný význam i naše studie věnované těmto otázkám. Nezaměřujeme se však pouze na problémy spojené s prací na 1. stupni ZŠ, i když prekoncepty mladších žáků vztahující se k základním lingvistickým pojmům a jazykovým skutečnostem budou mít jistě pro didaktiku klíčový význam, ale věnujeme se i obsahům vyučování pro starší žáky, tentokrát především v oddíle Projekty: intertextovost jako problém porozumění textu a mediální výchova představují též velice významné oblasti, jež současná didaktika českého jazyka řeší. Číslo je tradičně doplněno příspěvky aplikačního charakteru, recenzemi a zprávou.

Doufáme, že vás naše Didaktické studie zaujmou. Budeme vám vděční za vaše názory, postřehy a komentáře k uveřejněným příspěvkům.

Redakční rada

**STUDIE
PAPERS**

SLOVESNÉ FORMANTY JAKO SOUČÁST GRAMATICKÝCH PREKONCEPTŮ¹

Verb Formants as a Part of Grammatical Pre-concepts

Eva Höflerová

Abstrakt: Text popisuje výsledky sondy učiněné u vysokoškolských studentů českého jazyka na začátku systematické výuky morfologie. Sondou se sleduje míra přítomnosti prekonceptu morfologie slovesného tvaru. Studenti slovesný původ deverbálních adjektiv totiž nápadně často (podvědomě) upřednostňují a navzdory zřejmým formálním rozdílům řadí deverbální adjektiva ke slovesům. Distribuce chyb (s ohledem na gramatické charakteristiky adjektiv) může přispět k odhalení mechanismů probíhajících při tvorbě gramatických prekonceptů.

Abstract: The paper describes the results of an investigation carried out as part of systematic teaching of morphology at the beginning of tertiary students' course of the Czech language. The investigation focuses on the students' use of grammatical preconceptions in understanding the morphology of word formations. The obtained results indicate that the students often prefer (subconsciously) to classify adjectives derived from verbs as verbs, despite their formal characteristics, such as syntactic and other grammatical properties. As a result, de-verbal adjectives are wrongly categorized as verbs. The study suggests that monitoring the distribution of errors made by the students participating in the study may be revealing for understanding the underlying processes operating within the period of students' formation of grammatical preconceptions.

Klíčová slova: deverbativum; adjektivum; morf; slovesný čas

Key words: deverbative; adjective; morph; tense

1

V článku podáváme zprávu o výsledku sondy provedené u studentů učitelství českého jazyka. Výsledky sondy primárně neslouží ke zkvalitnění výuky českého jazyka v bakalářských oborech, mají však pomoci v dalších krocích při

1 Text vznikl v rámci GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

poznávání rozsahu a vlastností žákovských gramatických prekonceptů, při poznávání dětské schopnosti orientovat se – ještě před řízenou výukou mateřského jazyka – ve funkcích a tvarech dílčích jednotek² češtiny.

2

Předmětem sondy je míra úspěšnosti při zařazování slovesných adjektiv k náležitému slovnímu druhu. Procento chybování při identifikaci adjektiv odvozených od sloves je podle zkušeností vysokoškolských učitelů značné – ztěžuje to výuku ve všech souvisejících disciplínách (slovotvorbě, syntaxi), neblahé důsledky neznalostí jsou zřejmé i při analýze a tvorbě textu ve stylistice. Během studia českého jazyka se studenti (bakaláři) seznamují podrobněji s přídatnými jmény slovesnými ve třech disciplínách: v morfologii – zde poznávají funkční podstatu slovního druhu jako gramatické kategorie, ve slovotvorbě – v rámci výkladů o transpozičně odvozených adjektivech, v syntaxi – zde pracují se slovesným adjektivem jako s nositelem vlastnosti rozvíjeného (syntaktického) substantiva, popř. jako vyjádřením příznaku subjektového substantiva ve slovesně-jmenném přísudku. Formální a gramaticky funkční vlastnosti deverbativních adjektiv pak promítají ve stylistice do charakteristiky textu. Odhalují (pokud ovšem problematiku v předchozím studiu zvládli) jejich významnou funkci kondenzační. Uvědomují si, že slovesné adjektivum nese díky této funkci i schopnost výrazně modifikovat text – umožňuje realizovat záměrné posuny ve stylových vrstvách (a to i v rámci jednoho textu s deklarovanou dominantní funkcí).

2.1

Následující rekapitulaci poznatků o adjektivech (zejména v části 2.4.3) uvádíme proto, že uvědomělý výběr z této rozsáhlé problematiky by měl být učitel schopen předat žákům. Uvědomělost výběru obsahů a jejich řazení by měly být založeny na znalostech vývojové pedolinguistiky (schopnosti usouvztažňovat aktuální stupeň kognitivního vývoje a řečový projev dítěte) a na uplatnění lingvodidaktických zásad – zejména zásady přiměřenosti a lingvistického přístupu. Předáním poznatku nemáme na mysli výklad deduktivního typu, to není na ZŠ ani nutné, ani možné – zejména v tématu, které v tomto článku zpracováváme, tj. v problematice slovesných adjektiv. Avšak právě proto, že se úplný výklad neoče-

2 Dílčí jednotky v úvodu článku nespécifikujeme – z podstaty projektu, v jehož rámci je téma článku řešeno, je zřejmé, že dílčí jednotkou může být slovo fonetické, lexikální, morfologické, syntaktické, ale v případě lexikálního a morfologického (popř. syntaktického a pragmatického) významu slova jsou relevantní i jeho části – morfy. Z obsahu článku je zřejmé, že centrem našeho zájmu je morf, jenž nese funkci tvaroslovnou i slovotvornou – slovesná kmenotvorná přípona.

kává, je nutno, aby učitel dovedl poučeně reagovat v případech, že se žák s adjektivem odvozeným od slovesa – jeho formou a funkcí – setká v textech. Porozumění slovu s dějovým základem, jež však není sloveso, má, podle našeho názoru, přímou souvislost s porozuměním textu, s čtenářskou gramotností.

2.2

Tvaroslovné, syntaktické a stylistické vlastnosti adjektiv slovesných jsou součástí učiva 2. stupně ZŠ, SŠ a celého bakalářského stupně vysokoškolského studia (viz výše). Vysokoškolští pedagogové působící ve výuce těch učitelských oborů, v nichž se vyučuje český jazyk (učitelství pro 1. stupeň a učitelství pro vyšší stupeň se specializací na češtinu) však mají zkušenost (jak už bylo poznamenáno v úvodu), že se značná část studentů musí na jev cíleně zaměřit (dokonce intenzivněji než na jevy jiné), aby v něm jak při slovnědruhovém charakteristice, tak při uplatňování náležitých syntaktických pravopisu nechybovala. Nesnáze zaznamenávají i učitelé stylistiky – uplatnění těchto adjektiv v textech stylově a funkčně vyhraněných nebývá bezchybné.

2.3

Vzhledem k četnosti a pravidelnosti výskytu chybných řešení v gramatice je možno uvažovat o existenci principu, jenž patrně způsobuje, že jsou slova s výraznou adjektivní formou v koncovém formantu chápána jako slovesa. Pokud by se prokázala pravidelnost onoho principu³, mohl by být získaný poznatek využit – didakticky transformován – již ve výuce učiva o slovesech na 1. stupni.

2.4

Předpokládáme, že „chyba“, která se v testech předložených vysokoškolským studentům tak často vyskytuje, má souvislost s přítomností/nepřítomností kmenotvorné přípony sloves ve sledované slovní jednotce. Nositelem onoho „slovesného“ principu by tedy měla být kmenotvorná přípona sloves, jejíž funkci (v tvarech z kmene přítomného i minulého, včetně variant) si dítě uvědomuje již v raném předškolním věku – prakticky od chvíle, kdy tvoří slovesem organizovanou výpověď se zřetelnou komunikační funkcí.

2.4.1

Slovenská vývojová pedolinguvistika přinesla již před časem (Slančová, 1999) průkazné doklady o strategiích, které se podílejí na osvojování jazyka dí-

3 Jsme si vědomi toho, že výsledky uvedené sondy by musely být ověřeny novými standardně připravenými experimenty.

tětem. D. Slančová pracuje se škálou komunikačních funkcí, jimž dítě – v rámci „reči orientované na dieťa“ (Slančová, 1999, s. 26n.) – rozumí. Ve všech typech podrobně rozebraných KF se objevují slovesa v tvarech všech slovesných časů a všech modů (tamtéž s. 86–138.). Z rozsáhlého materiálu je naprosto zřejmé, že se dítě seznamuje se škálou všech tvarů od kmene přítomného i minulého (s výjimkou slovesných tvarů obsahujících participium pasiva). Aby bylo dítě v komunikaci úspěšné, osvojuje si postupně nabízený systém slovesných paradigm. Na konci předškolního věku pak dokáže správně uplatnit i přítomné tvary dokonavých sloves jako správnou formu pro futurum.

2.4.2

Východiskem pro naše úvahy o gramatických (slovesných) prekonceptech (a tedy i pro text výzkumné sondy určené studentům) byly dvě skutečnosti:

- Dítě v předškolním věku bez obtíží zvládá vyjadřování a myšlení o skutečnostech, které se odehrávají v tom časovém pásmu, jež dokáže vnímat s oporou o konkrétní jevy. Pohybuje se tedy s jistotou nejdříve v přítomných tvarech pro aktuální přezens, později zvládá tvary pro préteritum a futurum nedokonavých, posléze i dokonavých sloves.⁴
- Rozvoj myšlení a slovní zásoby je spojený s dějovostí dětských okazionalismů (Liptáková, 2009, s. 71). Často dítě potřebuje organizační a sémantické centrum výpovědi „sdružit“. V dětské řeči se tak ve značné míře vyskytuje odvozování sloves od podstatných jmen, dítě zcela přirozeně pracuje s kmenotvornou příponou, jež nese pro tyto případy funkci slovotvornou. Liptáková s odvoláním na K. Čukovského uvádí prototyp (prefix) + substantivum + ovať (tamtéž s. 72). Tento nejfrekventovanější typ dětského tvoření okazionalních slov (sloves) náleží do 3. slovesné třídy. Je-li spontánně užívaný, musí dítě (slovenské i české) usouvztažnit formant pro tvary z kmene minulého (infinitiv, participium aktivní) s formantem jiným, odlišným – kmenotvornou příponou pro tvary z kmene přítomného. Kdyby toho nebylo schopno, nemohlo by se pohybovat v tom slovesném (a pro něj i reálném) čase, který je pro dítě nejpřirozenější – v přítomtu. Uvádí-li L. Liptáková případy *plastelínovať*, *vyfarbičkovat*, *zašpenátiť sa* – lze předpokládat i tvary *vyfarbičkujem*, *vyfarbičkuj...*). Analogická situace existuje, samozřejmě, i v češtině. Z toho vyplývá, že dítě si

4 Souvislost vnímání časových pásem s kognitivním vývojem lze odvodit z fází, v jakých si dítě časové souvislosti osvojuje (Piaget, J., Inhelderová, B., 1997, s. 97): 1. řazení událostí (pochopení časové následnosti); 2. spoluzahrnování intervalů mezi bodovými událostmi (pochopení trvání); 3. pochopení měření času (v souvislosti se změnami v prostoru), tedy pochopení toho, že plynutí času je rovnoměrné, bez vztahu k povaze dějů probíhajících v minulosti, přítomnosti či budoucnosti.

s rozvojem slovní zásoby, a to v těch slovních jednotkách, které jsou její součástí dočasně – okazionálně – uvědomuje existenci formantů, jež **podmiňují** dějovost slova a jež podmiňují zařazení slovesa do časového pásma. Uvědomuje si existenci a rozdílnou funkci obou kmenotvorných přípon.

2.4.3

Pro náš experiment jsme měli na vybranou ze slovesných adjektiv tří typů, jejich stručnou charakteristiku připomínáme:⁵

- a) adjektiva procesuální – tvoří se koncovkou (tvarotvorným formantem) *-í* od ženského tvaru přechodníku přítomného nedokonavých sloves (*kupující, mizející, tančící*);
- b) adjektiva rezultativní pasivní vyjadřují vlastnost plynoucí ze zasažení dějem. Tvoří se formantem *-ý, -á -é* od participia trpného předmětových sloves (*koupený, odložený, pokrytý*);
- c) adjektiva rezultativní aktivní – vyjadřují adjektivní formou to, že děj byl vykonán. Tvoří se
 - z ženských tvarů přechodníku minulého formantem *-í* (*vykonavší, zatančivší*);
 - připojením *-lý* k infinitivnímu kmeni (u 2. třídy bez *-nou*): *zralý*;
 - připojením *-ilý* – označují záporně hodnocené vlastnosti, tvoří se od nepočtené skupiny perfektiv s prefixem *z-* odvozených od jmenných výrazů. Původně neutrální význam jména stojícího na počátku slovo tvorné řady slouží ve slovesném adjektivu jako nositel nepříznivého hodnocení *vlk – zvlčit – zvlčilý*. Podobně *změkčilý, zpozdilý*.

2.4.3.1

Našemu záměru odpovídají adjektiva typu (a), (b), a to z těchto důvodů:

- Slovesa v přítomnosti jsou nejčastější (první) slovesnou formou, s níž se děti setkávají v řeči dospělých zaměřených na dítě – orientace v jevech aktuálně existujících je (dospělým mluvčím) doplněna umístěním v čase s vyjádřením způsobu: reference je doplněna predikací – slovesem ve formě odpovídající aktuálnosti probíhajícího děje. (*Auto! – Ano, auto jede.*) Tedy ty morfy, jež spoluvytvářejí tvarotvorný formant slovesa v přítomnosti (aktuálním i neaktuálním), kmenotvorná přípona a osobní koncovka (obojí včetně variant) jsou primárně vnímány jako konstituující prvek slovesa (*děláme, dělají, dělejte; sázíme, sázejí, sázejte...*). Dítě se naučí rozlišovat, že jeden z morfů orientuje (převážně) v čase, další morf, koncový, že má vztah k účastníkům komunikace.
- Adjektiva rezultativní pasivní jsou v textech mluvených i psaných frekvento-

5 Kol. *Příruční mluvnice češtiny*, Praha: NLN, 1995, s. 172 an.

vaná (souvisí to i s faktem, že jejich základem jsou předmětová slovesa) a svou podstatou se opět dotýkají pásma aktuálního i neaktuálního přítomnosti. Označují charakteristiku (okolnost), která je „přenesena“ do přítomnosti z minulosti – jako důsledek či výsledek toho, co se dělo v minulosti. Slouží tedy nakonec opět tomu pásmu vnímání, které lze u dítěte chápat jako základní, univerzální, bezpříznakové. Kmenotvorná přípona *-e(ě)* je průvodcem transferu od děje v minulosti do výsledku onoho (již ukončeného) děje. Aktuální realita (přítomnost, *prézens*) zaznamenává výsledek ukončeného děje: *opřel – opřen – opřený, trpěl – trpěn – trpěný*). Fáze participia pasivního je v řeči dětí mezistupněm řečově (produkčně⁶) neaktivním, je však fází natolik pravidelnou a v postupu směrem k adjektivu odvozenému logickou, že by zvládnutí této lingvistické znalosti nemělo dělat potíže.

2.4.4 Charakteristika testu.

Test byl zaměřen na zařazování slov ke slovním druhům. Důraz byl kladen na uplatnění znalosti o kritériích pro určování slovních druhů: kritéria formálního, obsahově-sémantického a syntakticko-funkčního. Úkoly sledovaly i schopnost rozpoznat výsledky slovnědruhové transpozice (např. u partikulí) a schopnost vyčlenit při určování slovních druhů efekt morfologické homonymie (text *Tu zatajil kolouch dech...*). Na problematiku adjektiv slovesných nebylo nijak upozorněno. Všechna zařazení a k řešení určená adjektiva však obsahovala pozitivní kmenotvornou příponu jako prvek signalizující základové slovo: *smějící se, žvýkající, naparáděném, týkajících se, obývající, opřený, rozevřenýma*. Zvolili jsme pouze takové příklady, kdy je verbální adjektivum shodným přívlastkem, vyloučili jsme případy, kdy by bylo jmennou částí verbonominálního predikátu a silněji by tak evokovalo slovesnou charakteristiku. Rozdílné bylo slovosledné postavení vůči řídicímu substantivu. Druhým rozdílným rysem byly valenční vlastnosti adjektiv. Některé přívlastky byly realizovány takovým slovesným adjektivem, jemuž byla ponechána původní valenční vazba – řídily tedy jiné slovo (stejně jako fundující slovo, tedy sloveso). Očekávali jsme, že valenční síla adjektiva posílí tendenci vnímat slovo jako sloveso (tedy chybně).

2.4.5 Charakteristika vzorku respondentů.

Test byl předložen 64 studentům v oborech, v nichž se studuje český jazyk. Skupinu A tvořilo 39 studentů učitelství češtiny pro 2. a 3. stupeň, skupinu B 25

6 Percepce tvarů s participiem trpným se dá očekávat v situacích, kdy je dítěti předkládán (čten) psaný text – pohádky a jiné narativní texty. Nelze vyloučit ani percepce z jiných textů, jež účelově (primárně nebo sekundárně) využívají tuto gramatickou formu.

budoucích učitelů na 1. stupni. Obě skupiny byly testovány, jak už bylo uvedeno výše, na začátku výkladů o české morfologii, studenti mohli využít pouze úvodní poučení (podané ve výuce několik dnů předem) o kriteriích pro určování druhů slov.

2.4.6 Řešení testu:

Tabulku, v níž jsou podány údaje získané z testů, organizujeme takto:

Sloupec I – čísla řádků v tabulce (je na ně odkazováno v interpretaci výsledků – viz část 2.5 níže)

Sloupec II – označení vzorku respondentů: A – studenti učitelství češtiny pro 2. a 3. stupeň, B – studenti učitelství pro 1. stupeň

Sloupec III – obsahuje adjektiva, jež byla předmětem sledování (výhradně adjektiva odvozená od sloves).

Sloupce IV až VI – sdružují ty vlastností sledovaných adjektiv, jež mají vliv na rozhodování o jejich slovnědruhovém zařazení: slovosledná pozice vůči řídicímu slovu ve sloupcích IV a V (u preponovaných atributů lze předpokládat vyšší procento správných řešení ve srovnání s typově totožným adjektivem v postpozici), ve sloupci VI je zaznamenána dominační schopnost adjektiva jako projev valence zdrojového slovesa.

Sloupec VII – ukazuje, jaký podíl měly odpovědi se správným řešením (tj. slovo je adjektivum).

Sloupec VIII – uvedeno procento výskytu takového řešení, při němž převážily jevy přenesené ze zdrojového slovesa do slova odvozeného: identifikovaná kmenotvorná přípona, slovosledné zařazení v postpozici (u adjektivního atributu v psaných textech, pokud nemají odborný charakter, méně časté), zřetelné valenční vazby.

Sloupec VIX – uvádí jiné řešení – (sdružuje jak správné řešení, tj. výrok, že slovo je adjektivem, tak i jiná chybná řešení, než jaká jsou uvedena ve sloupci VII).

Sloupec X – podává informaci o množství studentů, kteří nebyli schopni o slovnědruhovém zařazení adjektiv rozhodnout.

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
		TEXT	VLASTNOSTI ADJEKTIVA V TEXTU			ŘEŠENÍ % respondentů			
	SKUPINA RESPONDENTŮ	ADJEKTIVUM	PŘÍVLASTEK PREPONOVANÝ	PŘÍVLASTEK POSTPONOVANÝ	ADJEKTIVUM ŘÍDÍ JINÉ VĚTNÉ ČLENY	SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ	ADJ. URČENO JAKO SLOVESO	JINÉ ŘEŠENÍ	ŘEŠENÍ NEPROVEDENO
1	A	smějící se	/		-	60	27	13	0
2	B					60	24	16	0
3	A	žvýkající	/		/	68	27	0	5
4	B					71	21	8	0
5	A	naparádě-ném	/		-	100	0	0	0
6	B					95	0	0	5
7	A	týkajících se		/	/	18	59	5	18
8	B					61	26	0	13
9	A	obývající		/	/	36	59	0	5
10	B					58	26	0	16
11	A	opřený	/		/	60	36	0	4
12	B					82	10	0	8
13	A	rozevřený-ma	/		/	95	0	5	0
14	B					84	5	0	11

2.5

Z výše uvedených údajů zvýrazněme tyto skutečnosti:

1. Dějovou podstatu adjektiva vytvořeného transpozicí ze slovesa (vedoucí až k chybnému zařazení slova ke slovesu) vnímají studenti silněji u adjektiv procesuálních (řádek 1–4, 7–10). Důvodem je patrně to, že adjektivum procesuální obsahuje kmenotvornou příponu kmene přítomného, ta evokuje „prézentnost“, znak, jenž byl dominantní při vnímání slov, kte-

rými dospělí uskutečňovali většinu predikačních aktů při kompletování výpovědí při řeči orientované na (malé) dítě. (Viz 2.4.3.1 výše.) Sloveso v přítomnosti je tedy v předškolním věku výrazně spojeno s osvojováním kognitivních kategorií.

2. Chybovost při zařazení adjektiva k náležitému slovnímu druhu se zvyšuje tehdy, má-li sledované adjektivum v textu realizovány původní syntaktické (valenční) vlastnosti motivujícího slovesa (řádek 7+8, řádek 9+10).
3. U adjektiv rezultativních pasivních se promítá (patrně) u dospělých studentů zkušenost se slovo tvorným formantem adjektiv se sufixem *-ěný*. Ten signalizuje, že adjektivum vyjadřuje vlastnost, kterou má materiál pojmenovaný základovým substantivem (dřevěný, slaměný). Lze se domnívat, že představa vlastnosti, jež je odvozena ze zdrojového substantiva, zcela převládla u slova *naparáděný* (řádek 5+6). Ta fáze slovo tvorby, kdy ze substantiva *paráda* vzniká sloveso *parádit se* a jeho varianta *naparádit se* (*naparádit se* – *naparáděn*), patrně nebyla respondenty vůbec vzata v úvahu. Naprosto jiná situace (při stejném formantu) je u slova *opřeny* (řádek 11 a 12). Značná chybovost je, podle našeho názoru, způsobena právě přítomností větných členů tímto slovesným adjektivem řízených a identifikací formantu *-e(n)* jako formantu slovesného.

Výše uvedená konstatování jsou primárně osvětlením vysokého počtu chybných řešení při identifikaci sledovaného morfologického jevu, a to po absolvování výkladů na nižších typech škol. Poznání podstaty chybovosti může (byť s udivujícím zpožděním) pomoci studentům češtiny pochopit podstatu slovesných adjektiv a s ní jejich uplatnění v syntaxi a při tvorbě textu.

Podstatný význam však může mít sonda⁷ i pro bádání v oblasti konstruktivistického přístupu k výuce češtiny na 1. stupni ZŠ. Je impulsem pro studium dalších gramatických prekonceptů, jež se projevují již v raných fázích osvojování řeči – při tvorbě jednoduchých, avšak syntakticky (a pragmaticky) úplných výpovědí. Ukazuje se, že verbalizovaný důkaz o orientaci v čase a prostoru má význam nejen kognitivní, ale i řečotvorný. To, že si dítě aktivně a bezchybně osvojí gramaticky správné formy nutné pro odkazování na entity provázející jeho kognitivní vývoj (tedy formu slovesa jako centra výpovědi reflektující prožívání stavů a dějů), souběžně buduje smysl pro celý jazykový systém. Uvědomění si jeho univerzálnosti je pak objevitelskou činností dítěte samého, nikoli předmětem výkladu učitele.

7 Uvědomujeme si nutnost opakovat experiment v takových podmínkách, které zcela vyloučí nahodilost v závěrech.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- HÖFLEROVÁ, E. Slova v myšlení o čase. In *Čas v jazyce a literatuře*. M. Čechová, D. Moldanová, Z. Millerová (Eds.). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, s. 50–54.
- LIPTÁKOVÁ, L., VUŽŇÁKOVÁ, K. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009.
- LIPTÁKOVÁ, L. A KOL. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2011.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.
- SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1999.

Příloha: Text testu

„Pohleďte na mne!“ zvolal **smějící se** a chléb **žvýkající** Sancho, „byl jsem veselý **mysli**, dokud jsem byl mocným vladařem a dokud jsem jezdil na **naparáděném** mezku s **rolničkami**.“

Lomítko se stává novým rozdělovacím/členicím znaménkem. V **éře** psacích strojů bývalo v **područí** závorek, které se na mnoha klávesnicích muselo nahrazovat právě lomítkem – ale počítačové **psaní** i sazba nám umožnily **obě** znaménka rozlišovat.

Dovolte mi podělit se s vámi o **několik** informací **týkajících se** psychologie a sebehodnocení. Při sebehodnocení je důležité, jak tě hodnotí ti, s **nimiž se právě** ztotožňuješ, mínění „party“. Ještě důležitější je však názor těch, kterým by ses rád podobal, s nimiž se chceš ztotožnit.

Vše, co bylo až **doposud** řečeno, platí **pouze** pro příslušníky společnosti lidské, pro lidi **obývající** tuto Zemi.

Tu zatajil kolouch dech. U **paty** nedalekého osamělého javoru, **opřený** zády o kmen, sedí v narezlém mechu člověk. Sedí bez pohnutí a široce **rozevřenýma** očima se směje důvěřivosti jeleního mláděte.

doc. PhDr. Eva Höflerová, Ph. D.

Ústav bohemistiky a knihovnictví Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě

eva.hoeflerovafpf.slu.cz

DĚTSKÉ A ŽÁKOVSKÉ PREKONCEPTY V OBLASTI PSANÍ

Child and Pupils' Pre-concepts in the Area of Writing

Eva Hájková

Abstrakt: *Text shrmažďuje úvahy o vzniku a vývoji dětských představ o funkci psaní jako způsobu záznamu informace, o vývoji psací techniky u jedince a o osvojování ortografických pravidel. Na základě zkušeností učitelů vymezuje typy žákovských chyb/problémů při osvojování lexikálního pravopisu v češtině.*

Klíčová slova: *dětské a žákovské představy o psaní, vývoj dovednosti psát, lexikální pravopis*

Abstract: *The text summarizes the reflections of origin and development of children's ideas about function of writing as a means of information record, development of writing technique in an individual and acquisition of orthographical rules. On the basis of teachers' experience it defines types of pupils' mistakes/problems in lexical orthography acquisition in Czech.*

Key words: *children and pupils' ideas about writing, development of writing skills, lexical orthography*

Zdá se, že můžeme předpokládat, že dítě si s ontogenezí řeči souběžně vytváří prekoncepty toho, jak řeč funguje v interpersonální komunikaci. Už kojeneček si postupně osvojí repertoár zvukových signálů funkčně rozlišitelných podle komunikačního záměru: od požadavku na uspokojení svých základních potřeb, jako jsou hlad a žízeň, teplo a chlad, odstranění fyzického nepohodlí, k emocionálním projevům radosti, strachu, spokojenosti či nespokojenosti a k sociálním projevům požadavku přítomnosti/nepřítomnosti konkrétní věci a především osoby. S rozvojem řeči si jedinec postupně osvojuje nejen konkrétní jazykové jednotky a jejich funkci, ale i různé sociální řečové modely, kompenzační strategie a obecně konvenční komunikační pravidla společnosti, do níž se narodil. Jistě je tomu tak primárně v mluvené řeči, soustředme se však nyní na její psanou podobu.

Po generace měly malé děti možnost sledovat, jak dospělí, popř. starší děti

v jejich okolí píší. S největší pravděpodobností tak vznikala v dítěti představa o možnosti zachycení řeči zápisem, o čemž svědčí různé „čmáropisy“ jako výsledek pouhého pohybu psacího náčiní po papíře. Některé děti takto vyráběly dokonce celé knihy, pokud jim ovšem k tomu prostředí poskytovalo dostatek intelektuálních i věcných podnětů. Bylo pak jen otázkou času, než dítě zaregistrovalo určitou pravidelnost v grafice dospělých a postupně tak odhalilo funkci i tvar grafémů daného jazyka¹. Výsledek reflektované nápodoby, „čmáropis“ 3-4letých dětí, se mění ve vědomý prostředek sebevyjádření již v předškolním věku zdravě se vyvíjejících jedinců – dítě má povědomí o existenci jistého grafického systému sloužícího k zaznamenávání a fixaci informací, do něhož proniká dílčím osvojením vybraných grafémů a jejich seskupováním limitovaným svými aktuálními potřebami: píše své jméno, označení blízkých osob, věcí či domácích zvířat, popř. symbolický název obrázku, jež namalovalo. Registrujeme, že ne všechny děti projdou stadiem čmáropisu. Otázkou pak může být, zda prvotní osvojení grafémů probíhá u dětí, u nichž se objevil čmáropis, dříve či rychleji než u dětí, které stadiem čmáropisu neprošly. Další otázkou je též možnost, že děti, u nichž se objevil čmáropis, mají pak období prvotních grafémů podstatně kratší než děti druhé skupiny². Stadium prvotních grafémů můžeme označit také za dobu dosud vědomě neuchopené organizace grafických jazykových jednotek, která se však mění v okamžiku nástupu vědomé edukace psaní, tj. korektního zvládnutí tvarů písmen a pravidel jejich spojování, a to bez ohledu na to, zda jde o edukaci institucionální, či neinstitucionální.

V přehledu tedy můžeme vymezit následující stadia vývoje psaní u jedince:

- 1) Stadium čmáropisu – stadium veškerých psacích projevů jedince jako výsledek reflektované nápodoby registrované psací činnosti v okolí jedince. Tímto stadiem nemusejí objektivně projít všichni jedinci.
- 2) Stadium prvotních grafémů – stadium prvotních pokusů jedince realizovat grafém/grafémy daného jazyka, mnohdy v nedokonalé podobě či v nekorektním seskupení, vědomě však užité jedincem k fixaci informace.
- 3) Stadium systematické edukace psaní – období postupného zvládnutí grafické soustavy daného jazyka a jeho ortografických pravidel. Z hlediska vymezení komunikační dovednosti psaní tvoří technický předpoklad pro psaní, a to

1 Uvažujeme zde český, popř. evropský kontext.

2 Zcela specifickou otázku jistě přinese budoucnost, v níž se bude využívat stále více a více různých záznamových přístrojů a možná se přestane rukou psát vůbec – bude-li se manuálně nějaký grafický záznam řeči vytvářet, bude se s největší pravděpodobností využívat některého ze zařízení s nastavenými grafémy a začátky psaní budou patrně spočívat „pouze“ v jejich správné identifikaci.

pokud jde o zvládnutí soustavy grafémů. Toto období lze dále vnitřně členit³.

Vymezené fáze vývoje psaní u jedince nabízejí i úvahy o formování dětského/žákovského prekonceptu psaní. Je otázkou, zda si dítě v čmáropisu vytváří prekoncept psaní a jak se pak takový prekoncept mění postupným osvojováním grafémů daného jazyka. Prvotní představy dítěte o psaní jsou evidentně spojeny pouze s možností zaznamenat řeč. Dítě samo si uvědomuje podobnost či shodnost svých klikyháků v různých „zápisech“, proto mnohdy volí jako rozlišovací prostředky barvu čmáropisu, jindy doplňuje ilustraci. Požaduje-li po dospělém, aby čmáropisný záznam přečetl, spokojí se s postižením věcnosti/tématu záznamu, nedožaduje se zpravidla „doslovného“ přečtení, jak tomu ovšem bývá jindy v mluvené komunikaci při opakované reprodukci vyprávění, pohádek, příběhů. V dalších vývojových etapách psaní se zájem jedince přesouvá od představy, že řeč lze zapsat, k představě, jak lze řeč zapsat. Představoval-li čmáropis prekoncept psaní, upřesňuje se nyní, u dítěte, které stadiem čmáropisu neprošlo, nově vzniká: zvukům řeči odpovídají ustálené značky – písmena.

Dítě zvládá některé grafémy ještě před vstupem do školy, nejčastěji to bývají písmena potřebná k zápisu vlastního jména (srov. výše). Jde zásadně o podobu velkých tiskacích písmen, přičemž jejich tvarové anomálie jsou jak pro dítě, tak pro jeho okolí nepodstatné. Kromě jmen píšou některé děti i různá krátká sdělení, u nichž je rozhodující jejich aktuálnost. Dítě se soustředí opět na obsah psaného sdělení, snaží se přitom respektovat konvenční tvar jednotlivých grafémů a bývá schopno svůj zápis bezchybně přečíst, i když některé grafémy ve slovech chybí nebo jsou stranově převrácené či jinak deformované. Potud bychom mohli označit vývoj psaní u jedince za přirozený.

Od nástupu vědomé edukace psaní je přirozený vývoj této dovednosti částečně potlačen akcentem na společenské nároky na psaní – uplatňuje se požadavek na dodržování konvenční podoby jednotlivých grafémů, v určité míře požadavek na čitelnost zápisu, požadavek na kvalitu sluchové analýzy řeči a tomu odpovídající kvalitu výběru užitých grafémů a v neposlední řadě požadavek respektování pravopisných pravidel daného jazyka. Dá se předpokládat, že dětské představy o psaní jsou založeny na vztahu konkrétního zvuku řeči a konkrétního grafému. Svědčí o tom řada fonetických zápisů raných dětských psacích pokusů. Český pravopis však není fonetický. Předložíme-li žáku pravopisné pravidlo, jež je v rozporu s fonetickou představou psaní, narušíme tuto dosud přirozenou žákovu představu o psaní a zbavíme ho tím jeho dosavadní opory v ní. V žákově představě/prekonceptu psaní vznikne trhлина, na jejíž místo vnucujeme pravopisné pravidlo. Následně požadujeme, aby se toto pravopisné pravidlo stalo žáku nadále

3 Srov. např. Křivánek, Wildová a kol., 1998; Hájková, 2003.

oporou, tedy součástí jeho původního prekonceptu. Celý problém je v tom, že o tom, co dělal žák dosud přirozeně, je nucen nyní přemýšlet. Aby přesto došlo k úspěšnému osvojení pravopisného pravidla a toto pravopisné pravidlo se tak stalo žákovi opravdu oporou při psaní, je třeba najít takový didaktický postup, který dokáže narušení původního žákova prekonceptu překonat a který žáka dovede k vytvoření konceptu psaní složeného z nosných součástí původního prekonceptu a nových interiorizovaných pravopisných pravidel.

Práce s žakovskými prekoncepty tvoří základ pro uplatnění konstruktivistického přístupu k edukaci. V jazykové výchově se setkáváme se základním problémem při snaze uplatnit konstruktivistický přístup, neboť jazyk je založen na konvenci, nikoli na zákonitostech známých z oboru přírodních věd. Při konstruování svých poznatků bude proto žák vždy závislý na vhodném výběru jazykové skutečnosti, tedy na výběru, který provede učitel, a na simulované didaktické situaci, kterou učitel vytvoří. Pokud jde o pravopis, je tato situace zvláště zřetelná: sledovat fungování určitého pravopisného pravidla, resp. dojít k závěru a zobecnění pravopisného pravidla jde jen na takovém jazykovém materiálu, v němž se sledovaný jev uplatní – učitel záměrně vybírá jen takový jazykový materiál, aby z něho bylo odvoditelné pravidlo, jež má být žákům představeno. Přesto lze pravopis považovat za oblast, v níž se můžeme pokusit o uplatnění konstruktivistického přístupu v edukaci právě pro existenci konvenčně přijímaných pravidel, jež by měla univerzálně platit.

O postupu osvojování pravopisných pravidel mohou vypovídat žakovské písemnosti a případné chyby v nich i zkušenosti učitelů s nejčastějšími chybami. Zaměřujeme se zde na chyby, protože právě ty zůstávají v paměti učitele déle než bezchybně osvojené jevy. Upozorňují totiž učitele na existenci určitého problému v osvojování konkrétního pravopisného jevu: na jeho objektivní či aktuální obtížnost nebo na nevhodně zvolenou vyučovací metodu. Následující text komentuje výsledky šetření na základě expertního učitelského dotazníku zaměřeného na lexikální pravopis. V dotazníku byl taxativní výčet jevů českého lexikálního pravopisu s požadavkem, aby učitel doplnil nejčastější žakovské chyby v něm na konkrétních příkladech, s nimiž se u žáků setkal. Ze získaných odpovědí lze vyvodit následující zjištění:

1. Přetrvává představa o fonetickém zápisu slov
 - a) se skupinami *dě, tě, ně* zapisovanými jako *dě, tě, ně*: *kůň – koňe, děti, řesto*;
 - b) skupina *mě* zapisovaná jako *mně*: *mněsto, mněsíc, mněl, zemně*;
 - c) ztotožnění přízvukového taktu a slova vlivem dominantního sluchového vjemu (*vlese, stebou; toje; bojíse*).
2. „Absolutní“ uplatnění pravidla

- a) *ú/ů* na začátku/uvnitř slova: *úhel* X *trojúhelník* (též 3.a);
 - b) tvrdé skupiny – zanedbání slov přejatých: *prync* (srov. též 4.c);
 - c) po probrání vlastních jmen píší s velkým písmenem i botanické názvy rostlin.
3. Nedostatečně zvládnutá stavba slova
- a) psaní *ů* ve slovech s více předponami: *nejneurodnější*;
 - b) skupiny *bě, pě, vě* od 2. roč. psány správně X v 5. roč. po probrání slov s předponou typ *vjezd* rozkolísání *bě/bje, vě/vje* bez ohledu na stavbu slova, nově se objevují chyby typu *bježí*;
 - c) neodhalení příbuznosti mezi slovy, zvl. u slova *být*, naopak uvažování fiktivní příbuznosti na základě zvukové shody typ *líbyt, napodobyt* apod. (souvisí s bodem (e));
 - d) „falešná“ příbuznost: *hlemýžď* – *slymák*;
 - e) žáci nenajdou kořen slova;
 - f) nerozliší předložku a předponu (*na koupit, ne slyším*).
4. Jiné vlivy
- a) nedostatečná sluchová analýza u skupin *di, ti, ni* X *dy, ty, ny*;
 - b) kumulace jevů, typ *prázdniny*;
 - c) necitlivost pro rozlišení slov domácích a původem cizích (*princ*);
 - d) didaktická chyba učitele: písmeno *ě* čteme *ije* (*střídme* – přestože dítě nepřichází z nářeční oblasti odpovídající dané výslovnosti).

První dvě skupiny chyb vypovídají o střetu původního žákova prekonceptu psaní s nově nabízeným pravopisným pravidlem, které se ovšem nestalo onou požadovanou jistotou, jež by měla nahradit původní jistotu prekonceptu: v prvním případě zvítězila původní žákova představa o psaní, v druhém případě žák sice vzal nové pravopisné pravidlo na vědomí, ale nedostatečně, resp. s neochotou vnímání/respektování souvisejících informací. Dá se předpokládat, že takto uchopené pravopisné pravidlo bylo uloženo do žákovy krátkodobé paměti, z níž se po kratší či delší době vytratí. Jediným, ale nezaručeným pozitivním výsledkem může být zkrácení doby nutné pro pochopení daného jevu při jeho opětovné expozici.

Druhé dvě skupiny chyb, vymezené v našem přehledu, dokazují nezbytnost edukace pravopisu v širším jazykovém kontextu a současně nutnost posílit pozici lexikologie a slovtvorby v jazykové edukaci. Za úvahu může stát např. i posloupnost řad tzv. vyjmenovaných slov. Přijmeme-li za didakticky výhodné rozlišování slov vyjmenovaných a slov s nimi příbuzných, pak je zásadně nevhodné začínat celou partii tohoto učiva řadou s ypsilonem po *b*, jak se dosud děje. Od 70. let minulého století byla totiž do této řady přidávána (různě v různých učebnicových řadách) i slova příbuzná se slovem *být* (*bydlit, obyvatel, nábytek, zbytek*)

s odůvodněním obtížnosti poznání příbuzenského vztahu s tímto slovem, čímž se popřela sama skutečnost vyjmenovanosti slov v řadě a jejich odlišování od slov s nimi příbuzných. Z tohoto důvodu by bylo výhodnější začínat dané učivo nejspíše řadou s psaným ypsilonem po *l* a řady s ypsilonem po *b* a po *v* jako nejtěžší nechat až na konec. Podobně si můžeme klást otázku, proč naše didaktika opus-tila praxi slovníčku připojeného k učebnicím jednotlivých postupných ročníků a mapujícím slovní zásobu předpokládanou jako minimální pro tyto ročníky.

U všech vymezených skupin chyb je jistě problém v nedostatečné interiorizaci nabízeného pravopisného pravidla, otázkou však zůstanou příčiny této skutečnosti. Budeme-li je hledat jen na straně učitele, pak nutně musíme uvažovat buď o nevhodně zvoleném nebo nekvalitně realizovaném didaktickém postupu, nebo o proporčně nevyvážené expozici a procvičování, resp. upevňování učiva. V obou těchto případech je prostor pro konstruktivistický přístup k edukaci, techniky jeho uplatnění je nutno propracovat a výzkumně ověřit.

Literatura

HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateř-skému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: PedF UK, 2008, 136 str., ISBN 978-80-7290-364-1.

KOLEKTIV *Čeština ve škole 21. století – Úvodní studie*. Praha: PedF UK, 2012, 120 str., ISBN 978-80-7290-617-8.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. A KOL. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 1998.

Text vznikl v rámci GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

POSTOJE ŽÁKŮ K ČESKÉMU JAZYKU A JEJICH PERCEPCE UČITELI

Pupils' Attitudes to Czech Language and Teachers' Perception of Them

Isabella Pavelková

***Abstrakt:** Předkládaná studie mapuje postojové charakteristiky k předmětu český jazyk z pohledu žáků, ale i z hlediska učitelské percepce žákovských postojů. Sledovány jsou proměnné obliba, obtížnost a význam předmětu, prožitek vlastního nadání pro předmět, motivace a píle v předmětu, doplněné o prospěch a učitelův odhad výkonu žáků v českém jazyce. Orientačně se zmiňujeme také o nudit v hodinách českého jazyka. Prezentované výsledky jsou čerpány z výzkumu realizovaného na II. stupni základních škol České republiky (vzorek 3 108 žáků a 179 jejich učitelů). Zároveň studie ukazuje možnosti zvyšování učitelovy profesní kompetence prostřednictvím autodiagnostických strategií učitele.*

***Klíčová slova:** pedagogická psychologie; český jazyk; postoje ke školním předmětům; motivace; nadání; nuda*

***Abstract:** The presented study maps the approach characteristics to the learning subject of Czech language from the point of view of pupils, but also from the point of view of teachers' perception of pupils' approaches. The variables monitored are popularity, difficulty and importance of the subject, experience of one's own talent for the subject, motivation and diligence in the subject, supplemented with the results and teacher's estimate of pupils' performance in Czech language. The topic of boredom in Czech language lessons is also discussed briefly. The results presented come from a research made in the 2nd level of Czech elementary schools (sample of 3 108 pupils and 179 of their teachers). The study also shows possibilities to increase the teacher's professional competence using self-diagnostic strategies of the teacher.*

***Key words:** pedagogical psychology; Czech language; approaches to school subjects; motivation; talent; boredom*

Vymezení problému a teoretická východiska

Mnoho učitelů českého jazyka se v dnešní době zamýšlí nad postoji žáků k předmětu český jazyk. Někdy jim dělá starost nízká motivovanost žáků a mnohdy neochota žáků k náročné školní práci. Zároveň jsou promyšleny a někde i zaváděny změny v koncepci výuky českého jazyka, a to bez hluboké znalosti a popisu českého jazyka jako školního předmětu. Umíme dohlédnout dopady radikálních změn, které jsou někdy navrhovány?

Článek přináší informace o postavení českého jazyka mezi ostatními předměty na II. stupni základní školy. Zaměřujeme se na otázky žákovské motivovanosti, pocitu vlastní kompetence, odhadu obtížnosti předmětu a významu, a to jak z pohledu žáků, tak z hlediska učitelské percepce žákovských postojů. Výsledky jsou diskutovány (interpretovány) na základě konceptu sociální a subjektivní reprezentace a podávají informaci o současném postavení českého jazyka z hlediska sebepercepce žáků.

Pedagogika a oborové didaktiky (včetně pedagogického výzkumu) se zabývají především definováním odpovídajícího obsahu a jeho didaktickou transformací ve vyučování. Psychologický, respektive pedagogicko-psychologický výzkum se více zaměřuje na jednotlivé komponenty vzdělávacího procesu. Do popředí se dostává fungování žáka, učitele a třídy v tomto procesu. Zajímá nás, které psychologické procesy jsou při vyučování aktivizovány a rozvíjeny. Konkrétně, které motivační a kognitivní procesy do vyučování vstupují. Jak u motivačních, tak u kognitivních procesů platí, že jsou předpokladem i výsledkem učebních procesů. Nejde nám tedy například jen o využití motivace pro zvýšení efektivity učení, ale i o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků (srov. Pavelková, 2002). Z psychologického hlediska nás tedy zároveň zajímají informace (ukazatele), které by bylo možné použít jako kritérium pro zjištění účinnosti vzdělávacího procesu (Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010).

Východiskem výzkumů postojů k předmětu český jazyk (obdobně jako u jiných předmětů) je koncepce **sociální reprezentace a subjektivní reprezentace**. Sociální reprezentací je míněna obecná představa o předmětu český jazyk ve společnosti. Moscovici (Moscovici, 1981) sociální reprezentaci chápe jako množinu pojmů, výpovědí a objasnění jevů, které se vytvářejí na základě vzájemné komunikace jedinců dané společnosti a mají charakter odpovídající mýtům tradiční společnosti. Jinými slovy, předmět má určitou „pověst“ ve společnosti – tradované představy o předmětu český jazyk. Subjektivní reprezentace předmětu je pak individuální, subjektivní obraz (koncept) žáka o předmětu český jazyk, který je dán individuálním subjektivním prožitkem v tomto předmětu. Mezi sociální a subjektivní reprezentací, jak ukazuje obr. 1, dochází k plynulému ovlivňování. Vyučování českému jazyku můžeme chápat jako interakci mezi subjektivními ob-

razy například o jeho oblibě, obtížnosti a významu, jak si je postupně vytváří učitel a žák (Hrabal, Pavelková, 2010). Učitele i žáka v tomto procesu ovlivňují osobnostní vlastnosti a sociální reprezentace tohoto předmětu ve společnosti a další faktory. U učitele například podoba jeho pedagogického vzdělání, u žáka jeho zkušenosti s předmětem, které se individualizují například v závislosti na jeho nadání pro předmět či jiných osobnostních charakteristikách. Interakce mezi sociální a subjektivní reprezentací předmětu pak podstatně ovlivňuje žákův postoj k předmětu, jeho sebezpojetí, motivovanost v něm, pocit přetížení nebo nudy a podobně (Lohrmann, 2008).

Schéma 1. Utváření funkce sociální reprezentace předmětu (převzato z Hrabal, Pavelková, 2010, s. 29):



Výzkumné cíle, vzorek, metody a výzkumné proměnné

Cílem výzkumu bylo poskytnout pedagogicko-psychologickému výzkumu a pedagogické praxi informace o stavu vyučovacích předmětů na II. stupni základní školy z hlediska aktivace žákovské motivace a zprostředkování významu a prožitku vlastní kompetence žáků. Z výzkumu vybíráme ty výsledky, které se týkají českého jazyka. Vyučovací předmět český jazyk byl brán jako celek, nerozlišovali jsme jednotlivé části českého jazyka.

Výzkumný vzorek. Výzkum probíhal ve dvou etapách, v první etapě se zúčastnili pouze žáci II. stupně základních škol (2071 žáků). Ve druhé etapě se výzkumu zúčastnili nejen žáci (1037 žáků), ale i všichni jejich učitelé (179 učitelů).

Výzkumné metody. Jádrem metod tvořil dotazník postojů k předmětům (Hrabal, Pavelková, 2010). Tři základní postojové charakteristiky (oblíba, obtížnost a význam) byly převzaty z původního dotazníku V. Hrabala staršího (Hrabal, Hrabal, 2002). Dále byl dotazník rozšířen o charakteristiky: nadání pro předmět, motivace v předmětu a píle v předmětu. Jednotlivé charakteristiky byly vždy zjišťovány na pětistupňové škále. Odhad oblíbenosti předmětu – 1 velmi oblíbený předmět.... 5 velmi neoblíbený předmět; odhad obtížnosti předmětu – 1 velmi obtížný předmět.... 5 velmi snadný předmět; odhad významu předmětu – 1 velmi významný předmět.... 5 velmi nevýznamný předmět; odhad nadání pro předmět – 1 velmi nadaný pro předmět.... 5 nenadaný pro předmět; odhad motivace pro předmět – 1 velmi motivovaný.... 5 nemotivovaný; odhad píle – 1 velmi pilný.... 5 nepracující, líný. Na stejném principu, ale v jiném dotazníku, byla zjišťována nuda v předmětu – 1 nikdy nezažívám v předmětu nudu.... 5 nudu zažívám v předmětu skoro pořád. Učitelé posuzovali své žáky ve stejných charakteristikách jako žáci, snažili se tedy odhadnout, jaké mají jejich žáci postoje k předmětu. Navíc ještě posuzovali výkon žáků opět na pětistupňové škále – 1 podává velmi dobré výkony.... 5 podává velmi slabé výkony.

Upřesnění sledovaných proměnných. **Oblíba** předmětu – emocionální prožitek z a v předmětu. Vnímaná **obtížnost** předmětu – vztahuje se k celé řadě motivačních procesů (pocit výkonnosti, sebeobraz, prožitek úspěchu nebo neúspěchu a podobně). Vnímaný **význam** předmětu – připisovaný subjektivní smysl zaobírat se předmětem. Motivační zdroj – zvnitřnění sociální reprezentace předmětu z hlediska jeho uplatnění ve společnosti. Prožitek vlastního **nadání** pro předmět – kompetenční složka motivace učební činnosti, *self-efficacy* (vnímaná osobní zdatnost). **Motivace a píle** v předmětu – píle je chápána jako realizovaná motivace ve vyučování a v domácí přípravě. **Nuda** v předmětu – emoce projevující se jak na úrovni emocionální, tak na úrovni kognitivní.

Shrnutí obecných výsledků

K jednotlivým předmětům se váží typické postoje. Předměty se odlišují ve všech sledovaných ukazatelích. Předměty vytvářejí typické konstelace sledovaných proměnných. To, jak je školní realita složitá, ukazuje fakt, že relativně podstatná část žáků se s typickým postojem k předmětu neshoduje. Tomuto problému se budeme věnovat v podkapitole: Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům. Učitelé tedy většinou pracují s žáky, kteří mají pestrou strukturu postojů. U některých sledovaných ukazatelů dochází k vývo-

jovým posunům během druhého stupně základní školy (Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010). Mezi jednotlivými sledovanými charakteristikami existují více či méně stabilní vazby (Pavelková, Hrabal, 2012).

Mezi jednotlivými sledovanými charakteristikami existují na obecné úrovni různé vztahy. Ve zkratce se ukázaly následující vazby (podrobnější rozbor viz Hrabal, Pavelková, 2010): čím je předmět obtížnější, tím méně je oblíben (silná vazba); čím je předmět v očích žáků oblíbenější, tím významnějším ho shledávají (středně silná vazba); mezi obtížností a významem se ukázala jen malá vzájemná souvislost; mezi oblibou a prospěchem se ukázala malá souvislost; mezi vnímanou obtížností a prospěchem slabá souvislost; mezi významem a prospěchem nebyla prokázána souvislost.

Postavení předmětu český jazyk mezi ostatními předměty na druhém stupni základní školy z pohledu žáků i učitelů

Udělejme si nejdříve představu o postavení jednotlivých předmětů, které jsou vyučovány na druhém stupni základní školy, z hlediska jejich obliby, obtížnosti a významu, a to nejen z pohledu žáků, ale i z hlediska učitelské percepce žakovského pohledu. Výsledky (zatím jen v taxativní podobě) jsou uvedeny v tabulkách 1., 2. a 3. Podrobný popis výsledků čtenář najde v publikacích Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010, a Hrabal, Pavelková, 2010.

U žáků patří český jazyk mezi méně oblíbené předměty (průměr 3, což na zadávané škále odpovídá charakteristice: ani oblíbený, ani neoblíbený). Ještě menší oblibu má matematika, němčina a fyzika. Z pohledu učitelů se český jazyk v oblibě posouvá na poslední místo, průměrná hodnota je však mírně nižší: 2,9. Žáci považují český jazyk za druhý nejobtížnější předmět, jako obtížnější je vnímána již jen matematika. Průměrná hodnota (2,6) však naznačuje, že jde o předmět vnímaný jako obtížný, respektive ani obtížný, ani snadný. Z hlediska učitelů se český jazyk v obtížnosti umisťuje až za matematiku, chemii, němčinu a angličtinu. Průměrná hodnota je 2,8, což by naznačovalo, že učitelé českého jazyka si myslí, že žáci český jazyk přeci jenom považují za snazší. Výrazný rozdíl v pohledu na český jazyk mezi žáky a učiteli vidíme u charakteristiky: význam. Žáci považují český jazyk za druhý nejvýznamnější předmět, za angličtinou. Průměrná hodnota připisovaného významu českému jazyku je u žáků 1,7, což znamená, že ho považují za významný, případně velmi významný. Učitelé pravděpodobně podceňují žáky připisovaný význam českému jazyku, odhad žakovského významu se v jejich názoru posouvá až na čtvrté místo, za angličtinu, informatiku a matematiku. I průměrná hodnota je daleko nižší než u žáků: 2,4.

Shrneme-li srovnání žakovského a učitelského pohledu (zatím nejde o porovnání míry shody v percepce učitelů a jednotlivých žáků), vidíme, že panuje

poměrně shoda mezi odhadem učitelů a žáků v proměnné oblība (u žáků je však oblība předmětu více diferencovaná než u učitelů). U vnímané obtížnosti také panuje poměrně shoda, zajímavé je, že většinu předmětů považují žáci za lehčí, než odhadují učitelé. U parametru význam je shoda menší. Přes dílčí odlišnosti výsledky podporují výše uvedené tvrzení, že existuje určitá obecná představa o jednotlivých předmětech, respektive skupinách předmětů.

Tab. 1.: Oblība předmětů z pohledu žáků a učitelů

<u>učitelé</u>	<u>žáci</u>
informatika	informatika
tělesná výchova	tělesná výchova
výtvarná výchova	výtvarná výchova
pracovní výchova	rodinná výchova
rodinná výchova	pracovní výchova
občanská výchova	hudební výchova
zeměpis	dějepis
hudební výchova	angličtina
angličtina	občanská výchova
přírodověda	zeměpis
dějepis	přírodověda
fyzika	chemie
němčina	<u>český jazyk</u>
chemie	matematika
matematika	němčina
<u>český jazyk</u>	fyzika

Tab. 2.: Obtížnost předmětů z pohledu žáků a učitelů

<u>učitelé</u>	<u>žáci</u>
matematika	matematika
chemie	český jazyk
němčina	fyzika
angličtina	chemie
český jazyk	němčina
fyzika	angličtina
přírodověda	přírodověda
dějepis	dějepis
zeměpis	zeměpis
informatika	občanská výchova
občanská výchova	informatika
pracovní výchova	tělesná výchova
tělesná výchova	pracovní výchova
výtvarná výchova	výtvarná výchova
hudební výchova	hudební výchova
rodinná výchova	rodinná výchova

Tab. 3.: Význam předmětů z pohledu žáků i učitelů

<u>učitelé</u>	<u>žáci</u>
angličtina	angličtina
informatika	český jazyk
matematika	matematika
český jazyk	informatika
tělesná výchova	němčina
občanská výchova	dějepis
němčina	zeměpis
pracovní výchova	fyzika

přírodověda	přírodověda
výtvarná výchova	tělesná výchova
zeměpis	chemie
dějepis	občanská výchova
fyzika	rodinná výchova
chemie	pracovní výchova
rodinná výchova	výtvarná výchova
hudební výchova	hudební výchova

Souvislosti mezi žákovskými sebepercepčními charakteristikami a učitelovou percepcí žákovských postojů ke školním předmětům

V dalším kroku jsme pomocí faktorové analýzy hledali souvislosti mezi jednotlivými ukazateli, které jsme výše představili. Zvláště nás zajímala shoda, respektive odlišnost v žákovských postojích k předmětům a percepcí těchto ukazatelů učitelem.

Prezentované výsledky se opírají o faktorovou analýzu. Pro extrakci faktorů jsme použili metodu hlavních komponent, pro rotaci metodu VARIMAX. Počet faktorů byl dán tak, aby i nejslabší z nich vyčerpал více rozptylu než původní proměnné (ty jsou standardizovány tak, že rozptyl každé z nich je roven jedna). Z výsledků faktorové analýzy přinášíme popis jen těch faktorů, které se vztahují k českému jazyku (kompletní výsledky jsou u autorky článku).

Z hlediska českého jazyka je velice zajímavý hned první nejsilnější faktor, který jsme nazvali **školsky orientovaní (úspěšní) žáci**. Tento faktor je sycen jednak prospěchem žáků v českém jazyce, anglickém jazyce, matematice, fyzice, chemii, přírodovědě, zeměpisu, dějepisu, občanské výchově, rodinné výchově a hudební výchově, dále byl tento faktor sycen u českého jazyka žákovskými sebepercepčními charakteristikami jako vnímané nadání pro český jazyk a motivačními charakteristikami (oblíba, motivace, píle, zájem). Z učitelských percepčních charakteristik je tento faktor sycen všemi sledovanými ukazateli (oblíba, obtížnost, význam, nadání pro předmět, motivace, píle a výkon v předmětu) u předmětů český jazyk, anglický jazyk, matematika, fyzika, chemie, biologie, zeměpis, dějepis a občanská výchova. U ostatních výchov sem spadá především učitelova výkonová charakteristika žáků.

Velice zajímavé je tedy svým způsobem výsadní postavení českého jazyka – žáci, kteří mají dobrý postoj k českému jazyku a jsou k němu motivovaní, jsou zároveň žáky, kteří mají lepší prospěch skoro ve všech předmětech. Z tohoto pohledu může být český jazyk využit i pro diagnostiku úspěšného žáka. Mimo jiné se tímto zjištěním potvrzuje správnost využití českého jazyka při přijímacích zkouškách na střední školu.

Druhým zajímavým momentem u tohoto faktoru je kumulace všech pozitivních charakteristik v percepce učitelů u dobrých žáků. Pochopení tohoto faktu je možné opřít o zákonitosti připisování příčin (atribuční teorie: Weiner 1979, Kelly 1972), které rozlišují: mnohonásobné schéma postačujících příčin a mnohonásobné schéma nutných příčin. Jestliže je výsledek určitého výkonu závislý pouze na výskytu několika příčin, využíváme tzv. mnohonásobné schéma nutných příčin. Školní úspěch (dobrý výkon) je učiteli připisován nejen schopnostem, ale i motivaci, péli a celkovému pozitivnímu postoji k předmětu (obliba předmětu, menší vnímaná obtížnost předmětu, vyšší význam předmětu), jak to odpovídá popisovanému prvnímu faktoru. Čím extrémnějším (náročnějším) jevem mají být připisovány příčiny, tím je pravděpodobnější, že ten, kdo příčiny posuzuje, bude užívat při své úvaze mnohonásobné schéma nutných příčin. S vyšší výkonu (lepším prospěchem) roste pravděpodobnost užití mnohonásobného schématu nutných příčin, zatímco při nižších výkonech (horším prospěchu) je větší pravděpodobnost užití mnohonásobného schématu dostačujících příčin – k výkonu dostačují buď jen schopnosti, nebo jen motivace a podobně. Obdobné závěry přinášejí i naše starší výzkumy. Například bylo výzkumně potvrzeno (Pavelková, 2002), že ve většině případů učitelé přisuzují žákům s velkou péli a dobrými výkony také velké schopnosti a naopak žákům s malým úsilím a špatnými výkony nízké schopnosti.

Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům

Z pohledu učitelovy práce se ukazuje jako velice zajímavý ukazatel míra shod v názorech žáků. Jiná situace nastává v předmětech, kde je míra homogenity u jednotlivých postojových charakteristik nízká a v podstatě si žáci myslí to samé, a jiná práce čeká učitele v předmětu, kde se žákovské názory polarizují, část žáků například má předmět velmi oblíbený a část žáků velmi neoblíbený.

Ukazatele homogenity (jak se žáci ve svých názorech shodují) jsme sledovali jak z hlediska jednotlivých postojových charakteristik, tak z hlediska jednotlivých předmětů. Jsme si vědomi, že míra homogenity může naznačovat skutečnou shodu názorů, a tím jasnější obraz postavení jednotlivých předmětů, ale může být způsobena i složitostí percepčních a sebepercepčních zadání pro respondenty

a být důsledkem jejich nerozhodnosti či neujasněnosti názorů a větších tendencí volit středové hodnoty.

Pro posouzení homogenity jednotlivých sledovaných postojových charakteristik jsme je v prvním kroku seřadili podle směrodatné odchylky. V druhém kroku jsme 112 seřazených charakteristik (14 předmětů x 8 charakteristik) rozdělili na kvartily. Stručně budeme komentovat jen první a čtvrtý kvartil, tedy ty charakteristiky, které vykazují velký stupeň homogenity, respektive malý stupeň homogenity.

Vysoká míra homogenity. Velké zastoupení v prvním kvartilu (velká míra homogenity) mají ukazatele **prospěchu**, a to především u výchov (tělesná, výtvarná, hudební, rodinná, občanská a informatika), kde je průměrná známka velice dobrá (skoro všichni mají v těchto předmětech jedničky), ale i u přírodovědy, zeměpisu a chemie, kde je průměrná známka poněkud nižší. Překvapivé pro nás bylo zjištění, že poměrně velkou míru homogenity vykazuje ukazatel prospěchu i u českého jazyka, který má ze sledovaných předmětů nejhorší prospěch. U zmíněných předmětů známky příliš nerozlišují, a tím se snižuje motivační potenciál prospěchu v těchto předmětech.

Silné zastoupení mají v prvním kvartilu také charakteristiky **významu**. Především se žáci shodují na vysokém významu anglického jazyka, matematiky a českého jazyka.

Relativní shoda panuje také u odhadu nadání pro některé předměty. U tělesné výchovy, informatiky a rodinné výchovy se žáci shodují na svém dobrém nadání pro tyto předměty (první tři místa podle průměru). U přírodovědy, občanské nauky a zeměpisu, které z hlediska nadání jsou ve středu, je také shoda. Z hlediska připisovaného nadání je zajímavý i český jazyk, protože žáci se shodují na spíše malém nadání pro tento předmět.

Relativní shoda se ukazuje u některých předmětů i z hlediska **oblíby**, a to jak u tělesné výchovy a informatiky, které patří mezi nejvíce oblíbené, tak u českého jazyka, který patří mezi nejméně oblíbené předměty.

Shoda panuje také u odhadu obtížnosti českého jazyka, který žáci považují za jeden z nejobtížnějších předmětů (odpovídá střední obtížnosti), a v názoru na obtížnost informatiky a rodinné výchovy, které považují za velmi snadné.

Shrneme-li parametry, které vykazují velkou míru shody, jde velmi často o ukazatele prospěchu, u některých předmětů významu, oblíby, obtížnosti a odhadu svého nadání pro předmět. Ukazatel píle, motivace a zájmu se do prvního kvartilu u žádného předmětu nedostal.

Z hlediska jednotlivých předmětů získává zvláštní postavení český jazyk, u něhož je v postojích k němu relativní shoda u největšího počtu parametrů – prospěch, význam, obtížnost, oblíba, nadání.

Nízká míra homogenity. Poměrně často se neshodují žáci v názoru na zajímavost předmětů: matematika, fyzika, dějepis, chemie a výchovy – občanská, rodinná, tělesná, hudební a především výtvarná.

Zvláštní blok tvoří specifické motivační charakteristiky (motivace a píle), které vykazují nízkou míru homogenity skorou u všech předmětů.

Žáci se také odlišují v názoru na své nadání pro hudební a výtvarnou výchovu – otázka percipovaného nadání je pravděpodobně v těchto předmětech citlivým momentem.

Shrneme-li parametry, které vykazují malou míru shody, jde, s výjimkou odhadu nadání pro hudební a výtvarnou výchovu, o ukazatele zaujetí a nasazení pro předmět – tedy motivační ukazatele.

Český jazyk – posuny v postojích během II. stupně ZŠ

U některých předmětů dochází na druhém stupni k určitým posunům. Jak je na tom z tohoto hlediska český jazyk? Při popisu posunů postojů k českému jazyku v průběhu druhého stupně základní školy využijeme dalších proměnných: odhad nadání pro český jazyk, odhad motivace, píle a nudy v předmětu, které jsme opět zjišťovali na 5stupňové škále (viz výše). Ve 4. tabulce představujeme vývojové posuny v postojích k českému jazyku v průběhu druhého stupně, a to z pohledu žáků, ale i z hlediska učitelské percepce žakovských pohledů.

Obliba českého jazyka v průběhu druhého stupně mírně kolísá, v 7. ročníku je nejnižší, učitelé si naopak myslí, že je v 7. ročníku nejvyšší. Žáci vnímají obtížnost českého jazyka nejvyšší v osmém ročníku, obdobně učitelé. Obtížnost z pohledu žáků v průběhu druhého stupně mírně narůstá. Nejvyšší význam českého jazyka vnímají žáci v 8. ročníku, učitelé tento posun pravděpodobně příliš nezaznamenávají. Nejlepší prospěch mají žáci v českém jazyce v 6. a 9. ročníku – k odhadu výkonnosti se ještě vrátíme. V 6., 7. a 8. ročníku považují učitelé své žáky za nadanější na český jazyk, než se považují sami žáci. Důvěra žáků ve své nadání na český jazyk je dosti nízká a ještě mírně klesá. Žakovskou osobně vnímanou zdatnost pro český jazyk (*self-efficacy*) považujeme za velmi významnou, a proto bychom se k ní při jiné příležitosti rádi vrátili a zevrubně ji analyzovali. Motivace u žáků zůstává přibližně stejná, učitelé si myslí, že žáci šestých tříd jsou motivovanější. Ze žakovského pohledu je píle žáků nejnižší v 7. ročníku, z učitelského je nejvyšší v šesté třídě.

Tab. 4.: Žákovské postoje a učitelova percepce žakovských postojů k českému jazyku (vývojové posuny během II. stupně základní školy)

	Žáci (6. až 9. roč.)	Učitelé (6. až 9. roč.)
Obliba	2,9; 3,1; 3,0; 2,9	3,0; 2,8; 2,9; 2,9
Obtížnost	2,7; 2,7; 2,5; 2,6	2,9; 2,8; 2,7; 2,9
Význam	1,7; 1,8; 1,6; 1,7	2,3; 2,4; 2,4; 2,3
Známka	2,4; 2,6; 2,6; 2,5	Výkon 2,6;2,7; 2,8; 2,6
Nadání	2,9; 3,0; 3,1; 3,0	2,6; 2,8; 2,7; 3,0
Motivace	2,6;2,7; 2,6; 2,7	2,5; 2,7; 2,6; 2,6
Píle	2,7;3,0; 2,6; 2,7	2,5; 2,7; 2,7; 2,6

Postoje chlapců a dívek k předmětu – český jazyk

U všech předmětů byly prokázány odlišnosti v postojích chlapců a dívek. U českého jazyka jde o poměrně velké rozdíly. Protože jde o rozsáhlý vzorek, u něhož se statistická významnost vztahuje již na malé rozdíly, komentujeme jen ty rozdíly mezi chlapci a dívkami, které jsou vysoce významné a větší než +0,20 či -0,20 (odpovídá pětině stupně na měrných škálách). Rozdíly v postojích chlapců a dívek k českému jazyku ukazuje tabulka 5. Z tabulky vyplývá, že děvčata mají český jazyk oblíbenější, považují ho za méně náročný a mají v něm lepší prospěch než chlapci. Děvčata se také cítí pro český jazyk více nadaná, více motivovaná a pilná než chlapci.

Tab. 5.: Rozdíly v postojích chlapců a dívek k předmětu český jazyk

	Pohlaví	N	Průměr	Rozdíl průměrů chlapci-dívky	Statistická významnost
obliba	chlapci	1658	3,16	0,44	**
	dívky	1448	2,72		
obtížnost	chlapci	1658	2,47	-0,33	**
	dívky	1450	2,8		
význam	chlapci	1659	1,77	0,19	**
	dívky	1449	1,58		

známka	chlapci	1644	2,7	0,43	**
	dívky	1438	2,27		
nadání	chlapci	852	3,13	0,3	**
	dívky	759	2,83		
motivace	chlapci	852	2,74	0.21	**
	dívky	761	2,53		
píle	chlapci	852	2,96	0.28	**
	dívky	7762	2,68		

* = $p < 0.05$ ** = $p < 0.01$

Prospěch v českém jazyce a učitelem odhadovaný výkon žáků v českém jazyce

Nejdříve se zastavme u vztahu prospěchu a učitelem odhadovaným výkonem žáků jako jedné z podob učitelova pojetí úspěšného žáka. U některých předmětů převládá výborný prospěch (jde především o výchovy), a prospěch tedy příliš nediferencuje. Požádali jsme tedy učitele, aby nám u žáků odhadli žákovskou výkonnost. Přehled prospěchu v českém jazyce a učitelův odhad jejich výkonnosti přinesla již tabulka 4. Tabulka ukazuje, že známka, kterou učitel dává, a odhad výkonu žáků se v českém jazyce příliš neliší. Výrazný rozdíl se především prokázal u výchov, kde učitelé dávají lepší známky, než odhadují žákovskou výkonnost. U hlavních předmětů známky a výkon více korelují. U českého jazyka a obdobně u angličtiny a matematiky učitelé nezanedbatelný podíl žáků známkují hůř, než odpovídá výkonnost. Konkrétně v českém jazyce korespondovalo hodnocení výkonu se známkou u 46 % žáků, výkon byl hodnocen výše, než jak je žák oceněn známkou, u 32 %, a konečně výkon je hodnocen níže, než jakou má žák známku, u 22 % žáků. Jen pro zajímavost můžeme tyto výsledky srovnat s hudební výchovou, kde hodnocení výkonu koresponduje se známkou v 5 %, výkon je hodnocen výše než známka v 1 %, a výkon je hodnocen níže než známka v 94 %. Rozdíly mezi prospěchem a odhadovaným výkonem můžeme vysvětlit tím, že v prospěchu jsou zahrnuty výkonové i nevýkonové komponenty. Mezi nevýkonové složky patří především výchovně motivační potenciál prospěchu. U žáků, kde učitel hodnotí výše jejich výkon, než jim dává známku, dává najevo, že není spokojen s prací žáka, nebo se domnívá, že špatný prospěch ho bude motivovat k větší snaze. Ve známce se může také odrážet učitelova nespokojenost s chováním žáka a podobně.

Píle a nadání žáků v percepci žáků a učitelů v českém jazyce

V dalším kroku výzkumu nás zajímalo, za jak pilné a nadané považují učitelé českého jazyka své žáky a za jak pilné a nadané se považují samotní žáci v českém jazyce.

Pohled učitelů: úroveň píle je stejná jako úroveň nadání = 58 %; úroveň píle je vyšší než úroveň nadání = 19 %; úroveň píle je nižší než nadání = 22 %. Učitelé českého jazyka připisují ve více než polovině případů žákům stejnou úroveň píle jako nadání. Toto zjištění otvírá otázku, zda učitelé umí dobře diferencovat mezi těmito dvěma ukazateli u svých žáků. Nediferencované pojetí naznačuje sníženou diagnostickou způsobilost učitele a může vést k málo citlivému motivačnímu působení na žáky.

Pohled žáků: úroveň píle je stejná jako úroveň nadání = 50 %; úroveň píle je vyšší než úroveň nadání = 18 %; úroveň píle je nižší než nadání = 33 %. Také z pohledu žáků jsou píle a nadání v mnoha případech vyrovnané. Srovnáme-li však tyto údaje s percepcí učitele, vidíme, že mezi pílí a nadáním více rozlišují.

Obdobně bychom si mohli položit otázku, zda klasifikace více souvisí s nadáním žáka, či s jeho pílí, jinými slovy, za co učitel spíše klasifikuje: za píli či za nadání?

Nudí se žáci v českém jazyce?

Rádi bychom se při prezentaci výsledků ještě zastavili u **nudy**, která je se školou často spojována. Nuda je chápána jako negativní jev snižující žakovskou motivaci a výkonnost. O nudě se většinou hovoří ve velmi zjednodušené proklamativní formě. Nemáme v této stati prostor na podrobnou analýzu tohoto pojmu (zájemce o tuto problematiku odkazujeme například na stať „Nuda ve škole“, Pavelková, 2010), a proto z výsledků vybíráme odpovědi jen na některé otázky, které se vztahují k českému jazyku.

Při úvahách o nudě ve škole se ukazuje jako velmi důležité rozlišovat dvě formy nudy: jednak tzv. **situační nudu** – tato nuda má konkrétní příčinu, člověk se nachází v nepodnětné situaci (dlouhé čekání ve frontě, nezáživný film apod.), jednak tzv. **existenciální nudu** – k nudě nemusí být konkrétní důvod – problém není v situaci, ale v člověku (fenomenologové hovoří o „duševní prázdnotě“). Položme si otázku: Kdo za nudu ve škole může? Odpověď bude znít jednoduše: učitel i žák. Nuda má totiž dva zdroje: prožívanou monotónnost (jednotvárnost) vyučování (za ni většinou bývá zodpovědný učitel) – může jít o jednotvárnost hlasovou, obsahovou, metodickou a podobně, druhým zdrojem je neschopnost žáka najít subjektivní smysl v prováděné činnosti, probírané látce, předmětu (zde je za nudu zodpovědný žák). Ta samá situace může být pro některé žáky podnět-

ná, pro jiné frustrující – ve škole, a můžeme provokativně říci i v „dobré“ škole, se může nudit každý. Vznik nudy závisí na **situaci a na člověku**. Do nudy mohou upadnout dobří žáci, kteří látku již znají, ale daleko často do nudy padají slabší žáci. Nudí se žáci v českém jazyce? Orientační údaje přináší tabulka 6. Žáci tedy nudu v českém jazyce spíše nezažívají, respektive někdy zažívají (průměrná hodnota 2,51). Z patnácti sledovaných předmětů se umístil český jazyk na devátém místě, tedy mírně pod průměrem. Chlapci a děvčata se v českém jazyce nudí přibližně stejně, ale jak naznačuje směrodatná odchylka, chlapci se v názoru na nudu více rozcházejí, děvčata se v názoru na výskyt nudy více shodují. Četnost nudy ve škole je tedy daleko menší, než se předpokládá. Velkým problémem však pravděpodobně bude změna názoru u dnešní mládeže v tom, kdo za nudu může. Jak ukázaly rozhovory s lidmi různého věku, na rozdíl od starší generace, která sice také přiznává, že se v životě (ve škole) někdy nudila, ale jednoznačně lokalizovala příčinu nudy do sebe, jsou zdroje nudy u mladších daleko více lokalizovány vně jich samotných (*špatný učitel, nezajímavý předmět, k ničemu to není, nezajímavé vyučovací metody atd.*). Za nudu podle nich tedy ve škole může především učitel, jeho „povinnosti“ je žáky zaujmout a především bavit. (*„Učiteli dokaž mi, proč se právě tomuto mám učit. „Učitel má umět nás zabavit.“*) Tento posun se promítá i do reakcí na nudu, které jsou v podstatě tři: 1. **Stažení se do sebe** – žák „generuje“ vlastní vnitřní stimulaci (sní, uniká do fantazie apod.); 2. **Rozptýlená aktivita** – hraní si, malování z nudy, povídání se sousedem a podobně; 3. **Agresivní chování** – vůči učiteli, spolužákům, předmětům. Nemusí jít o zjevnou agresivitu ve smyslu rušení a rozbíjení hodiny. Může jít o rafinovanější skrytější strategie. Nechme opět promluvit přímo žáky: *„Stále říkám, že nerozumím, i když již dávno rozumím.“* *„Stále kladu otázky, které s tématem moc nesouvisejí.“* *„Dělám, že se nudím; nasadím nepřítomný znuděný výraz; stále zívám.“* Z hlediska rozbití hodiny jsou to velice účelné strategie. Neměli bychom zapomenout, že nuda žáka je jeden z největších stresorů učitele, málo co tak učitele vyčerpává.

Svým způsobem je však nuda přirozený jev a v určité míře patří i do školy, jde o reakci na podnětově chudou situaci. S takovými situacemi se pravděpodobně setkáme i v životě a je nutné se na ně naučit konstruktivně reagovat, případně jim předcházet.

Tab. 6.: Četnost výskytu nudy v českém jazyce na II. stupni základní školy

	chlapci		dívky	
	průměr	směrodatná odchylka	průměr	směrodatná odchylka
Český jazyk	2,53	1,14	2,49	0,98

N = 215

Legenda – posuzovací škála: nudu v předmětu: 1 nikdy nezažívám; 2 spíše nezažívám; 3 někdy zažívám; 4 často zažívám; 5 zažívám skoro pořád

Možnosti sebereflexe učitele českého jazyka v oblasti subjektivních teorií pomocí autodiagnostických metod

Ve stati jsme představili některé vybrané charakteristiky českého jazyka jako předmětu. Učitele českého jazyka by nyní pravděpodobně zajímaly možnosti a nástroje sebereflexe, kterými by se učitel sám zorientoval v oblasti svého pojetí výuky, svého pojetí úspěšného žáka, či zjistil, jak dobrý je diagnostik motivačních zdrojů svých žáků. Konkrétně si může klást otázky: Jaký postoj k předmětu český jazyk má třída a jednotliví žáci mé třídy? Jsou postoje mých žáků podobné jako u žáků jiných škol? Jsme v průměru nebo se od něj výrazně lišíme? Jsem já jako učitel v odhadu žákovských postojů se svými žáky ve shodě? V kterém směru se liším od jiných učitelů českého jazyka a v čem se s nimi naopak shoduji? Přetěžuji své žáky? Vyučuji dost zajímavě a přitom náročně? Umím u jednotlivých žáků rozeznat, co stojí za jejich úspěchem či neúspěchem? Diferencuji v prospěchu? Jaká vlastně je moje představa úspěšného žáka? Nezvýhodňuji určitý typ žáků? Umím rozlišit důvody, proč se jednotliví žáci učí? V kladení otázek bychom mohli pokračovat. Způsob, jak můžeme najít odpovědi na tyto otázky, však není jednoduchý a překračuje možnosti rozsahu tohoto článku. Čtenáři, kterého výše uvedené otázky zaujaly, však můžeme nabídnout publikaci *Jaký jsem učitel* (Hrabal, Pavelková, 2010), kde krok po kroku nabízíme autodiagnostické postupy, které si v této oblasti může učitel sám ve třídách, v nichž učí, realizovat.

Při autodiagnostických postupech se nemůžeme spolehnout na pouhou reflexi situace, a to především z následujícího důvodu. Každý učitel českého jazyka má svou představu, koncept (subjektivní teorii), jak český jazyk vyučovat, jak se projevuje úspěšný žák v jeho předmětu a jaké předpoklady mají jednotliví žáci pro jeho předmět. Tyto představy jsou zčásti uvědomělé, zčásti ne zcela vědomé. Vědomé i ne zcela vědomé koncepty ovlivňují jak učitelovo chování při vyučování,

tak i to, jak komunikuje s jednotlivými žáky, jak náročné úkoly jim zadává a jak je hodnotí. Komunikace učitele s žákem a jeho hodnocení pak ovlivňují utváření žákova sebeobrazu v oblasti školního výkonu, který je základem jeho vnímané osobní zdatnosti (*self-efficacy*) ve školním kontextu. Pomocí speciálně konstruovaných autodiagnostických postupů se dostáváme k poznání specifiky vlastního pedagogického působení, poznání své učitelské individuality a jejích zdrojů. Jde mimo jiné o účinnou obranu proti nejistotám (nespravedlivé kritice) a ohrožení (učitel-expert na své možnosti i slabá místa – poznání subjektivních teorií).

Knihou *Jaký jsem učitel* nabízí ke všem výše sledovaným tématům (otázkám) konkrétní metody zjišťování, referenční normy a rovněž náměty, jak si dále se zjištěnými výsledky počínat. Konkretizace diagnostických postupů si může každý učitel snadno osvojit. V referenčních normách, jež slouží k ujasnění pozice (učitele i jeho žáků a třídy), pak najde upřesnění v širším kontextu populace. Čtenář také nalezne doporučení, jak na výsledky z autodiagnostické analýzy reagovat a jak je při vyučování využít. Zvláště podrobně je rozebírána problematika žákovské motivace, což je oblast, která učitelům českého jazyka dělá velké starosti (nízký rozvoj adekvátních výkonových a poznávacích potřeb, motivační konflikty, facilitující a inhibující strach, nuda v českém jazyce a podobně).

Závěr

Prezentované výsledky mohou sloužit jako kritérium a zároveň jako korektiva pro plánované změny. Změny se mohou týkat jednak koncepce, jednak didaktických strategií v předmětu. I když se koncepty jednotlivých vyučovacích předmětů vyvíjejí, je zajímavé, že když srovnáme naše výsledky s výzkumy V. Hrabala v osmdesátých letech minulého století, vidíme, že se základní postojové charakteristiky v podstatě nezměnily. Je tedy možné se ptát: Nakolik je možné změnit postojové koncepty jednotlivých předmětů a za jakou cenu? Potvrzuje se naše úvodní východisko, že postojové koncepty jednotlivých předmětů jsou zakotveny ve společnosti ve formě své sociální reprezentace, která je na jednu stranu formována charakterem společnosti, na druhou stranu ve svém důsledku charakter společnosti formuje. Měníme-li totiž charakter vyučovacího předmětu, měníme následně také jeho sociální reprezentaci, a tím v budoucnosti i přínos předmětu (Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010). Zavádění nepromyšlených inovací můžeme mít i negativní dopady. Například snížení obtížnosti předmětu za cenu vynechání určitých oblastí, zvýšení přitažlivosti předmětu za cenu snížení tvrdé kognitivní práce. Některé předměty mají právo být náročné, jde samozřejmě o přiměřenou náročnost, která je poměrně dobře ovlivnitelná kvalitními (ověřenými) didaktickými postupy. Jde mimo jiné i o kultivaci strategií, jak se žák může vyrovnávat i s případným neúspěchem. Když se žák nikdy s neúspěchem

nesetká, tak může být z tohoto hlediska v budoucnosti snadno ohrožen. Problematická se může ukázat i snaha zvyšovat subjektivní smysl zaobírat se českým jazykem tím, že budeme předmět představovat jen ve zjednodušené, „praktické“ podobě a pomineme jeho teoretickou hloubku.

Všechny školní předměty mají jedinečnou konstelaci postojových charakteristik, které vytvářejí poněkud jinou situaci pro práci učitele. Příkladem mohou být český jazyk a matematika, které jsou vnímané jako ne příliš oblíbené, spíše těžké, ale vysoce významné. Uvědomují-li si žáci význam předmětu, ať již je subjektivní smysl u každého žáka dán něčím jiným (budu znalosti z předmětu potřebovat u přijímaček či u maturity, předmětem získám kompetenci, kterou pro sebe považuji za důležitou nebo je ceněna společností – jde tedy o zdatnosti, které zvyšují mou prestiž, či zdatnostmi rozvinu svou inteligenci, případně se žáci mohou domnívat, že předmětem získají znalosti a dovednosti, které využijí v budoucím životě, a podobně), je jim společné, že chtějí obsah předmětu ovládat (umět). Učitel by se tedy měl soustředit na to, jak žákům pomoci, aby si zdatnosti opravdu osvojili. Z motivačního hlediska se pak učitel může především opřít o výkonovou a poznávací motivaci. Výkonovou motivaci může aktualizovat především zadáváním jasných, obtížnostně přiměřených úkolů pro žáky. Navození výkonové, pracovní atmosféry bude pak pravděpodobně akceptováno.

Podbízení se žákům tím, že budeme stále snižovat kognitivní náročnost předmětu, nepovažujeme za řešení. Na druhé straně v předmětech vnímaných jako oblíbené, snadné, ale málo významné (většina výchov), je potřeba žákům pomoci najít subjektivní smysl v učení se těmto předmětům především aktivací zájmové a kognitivní motivace.

Český jazyk se ve výzkumu ukázal jako výsostně zajímavý předmět. Výše uvedené poznatky o předmětu český jazyk považujeme v mnoha ohledech za přínosné: velká shoda v postojových názorech na český jazyk, přetrvávající připisovaný vysoký význam českého jazyka u žáků (odlišnost pohledu učitelů), obtížnost předmětu a nízká důvěra ve schopnosti pro český jazyk u žáků, relativně malá zažívaná nuda v českém jazyce atd. Potvrdilo se, že český jazyk může dobře sloužit jako indikátor pro školsky orientované žáky. Motivační charakteristiky vážící se na český jazyk totiž úzce souvisejí s prospěchem v ostatních předmětech teoretického zaměření. Trochu hrubě řečeno: Donutí-li se žák pracovat v českém jazyce, který ho moc nebaví, donutí se pravděpodobně pracovat i v jiných předmětech.

V závěru jsme se snažili odkázat na skutečnost, že výsledky mohou sloužit jako podklad pro autodiagnostickou práci učitele, jeho sebereflexi a tím zvyšování jeho odborné kompetence. Objektivní, autodiagnosticky fundovaná sebereflexe dává učiteli českého jazyka větší sebejistotu v jeho výchovně-vzdělávací práci se žáky, pozitivně ovlivňuje jeho vnímanou osobní zdatnost.

Literatura

- HRABAL, V. (st.), HRABAL, V. (ml). *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010.
- KELLY, H. H. *Causal Schemata and the Attribution Proces*. New York: General Learning Press, 1972.
- LOHRMANN, K. „Langeweile im Unterricht“. In *Pädagogische Psychologie und Entwicklungpsychologie*, 66, Münster: Waxmann, 2008.
- MOSCOVICI, S. „On social representations“. In FORGAS, J. P. (ed.). *Social cognition: Perspectives on evryday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní motivace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002.
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A., HRABAL, V. „Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků“. *Pedagogika*, roč. LX, č. 1 (2010), s. 38–61.
- PAVELKOVÁ, I. „Nuda ve škole“. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum. 2010, s. 219–233.
- WEINER, B. „Theory of Motivation for some Classroom“. *Journal of Educational Psychology*, roč. 1, č. 1 (1979), s. 3–25.

Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
Katedra psychologie PedF UK v Praze
isabella.pavelkova@pedf.cuni.cz

FELBIGEROVA KNIHA METHODNÍ

Felbiger's Methodology Book

Radovan Vlha

Abstrakt: Článek¹ pojednává o knize methodní Josefa Felbigera. V článku se zamýšlíme nad tím, zda veškeré výtky vůči této ve své době značně oblíbené knize jsou spravedlivé.

Abstract: The article focuses on *Methodenbuch* by Johann Ignatz von Felbiger. In the article we discuss the rightfulness of the reproofs that were raised to this book, which was very popular in its time.

Klíčová slova: Johan Ignác von Felbiger; Kniha methodní; Methodenbuch

Key words: Johann Ignatz von Felbiger; Methodenbuch

Úvod

Kniha methodní byla v českém překladu poprvé vydána roku 1777. Postupně se dočkala několika znovuvydání, významných úprav, doplnění. V našem článku budeme pracovat s jejím otiskem z roku 1824, který vychází pod názvem *Kniha methodní nebo Navedení k dokonalému učitelskému úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách*. Toto pozdější vydání jsme zvolili z několika důvodů – jedním z nejzávažnějších je jeho faktická dostupnost pro případné zájemce, kniha je v úplnosti naskenována na stránkách Národní knihovny České republiky. V textu uváděné citace budeme nejen transliterovat, ale také transkribovat do současného českého pravopisu, zastáváme názor, že takto upravený text bude pro čtenáře nejsnáze čitelný.

Našich cílů je několik. Chceme v prvé řadě poukázat na zkreslování a zjednodušování informací v knize obsažených. Pozdější generace badatelů mnohdy odsoudily postavu reformátora J. I. Felbigera a jeho dílo, ne vždy však šlo o výtky oprávněné, mnohdy byly antipatie založeny na nacionalistických tendencích a priori odmítajících vše, co přicházelo z Vídně. Snažíme se také předvést pedagogické zásady, které Felbiger považoval za klíčové v procesu vyučování a které jsou

1 Článek vznikl v rámci řešení projektu SVV 265402 *Školní vzdělávání a učitelská profese*.

platné dodnes – i to dosvědčuje, jak důkladně pedagogické otázky J. I. Felbiger promýšlel.

I v době, kdy se prosazuje konstruktivismus ve vyučování českému jazyku, je tento krátký pohled do dějin pedagogiky potřebný – na jedné straně je nutné vždy přizpůsobovat výuku stávající době, novým poznatkům, měnícímu se světu, avšak na druhé straně podrobné studium historie nás mnohdy upozorní na okolnosti již dávno známé, a dokonce i v průběhu času ověřené. Tento podstatný fakt bývá mnohdy zbytečně přehlížen.

Historie

Johan Ignác Felbiger se narodil 6. ledna 1724 ve slezském Velkém Hlohově (či snad ve Vratislavi) a po absolvování gymnázia se dává na studium teologie. Odmítá dogmatismus a postupně se uchyluje k osvícenství, pietismu a filantropismu. Začíná se věnovat pedagogické činnosti, 12. srpna 1761 začíná na zaháňské farní škole vyučovat podle tzv. zaháňské vyučovací metody, která je založena na hromadném vyučování, což byl zásadní pokrok oproti do té doby převládající individuální výuce. Postupně získává pověst organizátora, novátora, vynikajícího učitele a člověka se širokým kulturním rozhledem.

Už tato tzv. zaháňská vyučovací metoda byla v polovině 18. století převratnou novinkou. Neefektivita tehdejšího školství spočívala i v tom, že se učitel věnoval pouze jednomu žákovi. Jak uvádí dvojice autorů Štverák – Mrzena, Felbiger si uvědomoval nutnost změny a *záhy dospěl k pevnému přesvědčení, že zkvalitnění vyučování mládeže, a tím i vhodnější přípravy na její budoucí praktické uplatnění v životě, je možno dosáhnout pouze a jedině pomocí zlepšené metody vyučování používané vzdělaným učitelem* (Štverák, Mrzena, 1986, s. 19).

Neutěšenost tehdejšího stavu školství a potřebu reformy dokládají i údaje O. Kádnera, který uvádí, že v roce 1770 v Čechách navštěvovala školy ¼ z celkového počtu dětí a celá ½ nechodila nikam, o zbylé čtvrtině nemáme k dispozici ani odhad. Kupříkladu ve Slezsku z celkového počtu 59 000 dětí chodilo do školy přibližně 2 400, ještě více alarmující je údaj, že i v Opavě (tedy ve městě) chodilo do školy pouhých 41 dětí z 600 (Kádner, 1923, s. 355). Situace dospěla do stavu, kdy mocnářství přestalo být ekonomicky konkurenceschopné, což bylo způsobeno zejména nízkou (a mnohdy prakticky žádnou) vzdělaností obyvatelstva.

Svémi pedagogickými úspěchy vzbudil J. I. Felbiger pozornost i u dvora. Prvního května roku 1774 je povolán do Vídně, kde má vést tolik potřebnou školskou reformu. Za několik měsíců dokončuje svou práci a předkládá návrh školního zákona, který byl vydán 6. prosince 1774 pod názvem *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen Kaiserlichen Erbländern* (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy

ve všech císařských dědičných zemích) (Štverák, Mrzena, 1986, s. 20). Tento zákon znamená zásadní posun ve školním prostředí.

I když reforma byla započata, i o několik desetiletí později byl stav i na pražské univerzitě tristní: *Ještě koncem XVIII. století, kdy na pražské universitě studoval lékařství Held, přednášel teoretickou chirurgii bývalý bradýř a ranhojič Arnold, a to tak, že příslušné aparáty ukazoval u stolku dole posluchačům z dálky jeho asistent, který také příslušné operace jen naznačoval ve vzduchu rukou; podobně profesor zoologie vykládal bez přírodnin a pomáhal si drastickými prostředky (ucho sloní naznačoval na své hlavě kapesním šátkem!)* (Kádner, 1923, s. 353).

Musíme však uvést i čísla, která dokládají, že reforma v rámci triviálního školství úspěšná byla. Podle časopisu Škola a život z roku 1886 bylo v roce 1775 v Čechách 30 000 žáků, v roce 1787 jich bylo již 158 767 a v roce 1795 jich bylo 216 659 (z celkového počtu 314 523 dětí), přičemž jen v Praze bylo 30 a na venkově 2 514 škol.

Kniha methodní

Kniha methodní vychází poprvé německy v roce 1775 a znamená zásadní změnu v chápání celého procesu vyučování. Její vliv byl natolik silný, že prostřednictvím jejího českého překladu můžeme vysledovat kořeny mnohých činností dodnes ve školách prováděných (např. vedení třídní knihy, vstávání žáků při příchodu učitele, čistota žáků i hygienické zázemí třídy/školy).

V Čechách byla Kniha methodní poprvé vydána roku 1777 pod úplným názvem *Kniha methodní pro učitele škol v c. k. zemích, v níž důkladně a jadrně se ukazuje, jakby v školním řádu určitý způsob učitelů netoliko vesměs, ale i zvláště, při každé k učení nařizené věci zříditi se měl. Mimo přímozpravného ustanovení, jakby se učitelové školní ve všech dílech svého ouřadu, též podobně ředitelové, vrchní a jiní kteříkolivěk dohlížitelové zachovati měli, by školnímu řádu náležitě zadost učinili*. Zprvu vychází český překlad ve dvou svazcích a třech dílech spolu s paralelním německým zněním, později (v letech 1788 a 1789) je vydáno *Jádro methodní knihy, obzvláště pro sedlské učitele v cís. král. zemích* již bez německého znění. Toto Jádro je překladem německého *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landeschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten* a snaží se vystihnout jen základní myšlenky původní Knihy methodní.

Vydání z roku 1824 vyšlo pod názvem *Kniha methodní nebo Navedení k dokonalému učitelskému úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách*. Jak je již z názvu patrné, Felbigerovi šlo především o reformu takříkajíc zdola, byl si plně vědom toho, že bez kvalitního triviálního (tj. základního) vzdělání nemůže nastat jakýkoli budoucí pokrok.

Jak uvádí Kádner, právě časté vydávání a nemalá popularita knihy paradoxně vedla k opačnému extrému. Slibně započatá reforma školství ustrnula na mrtvém bodě, myšlenky v knize obsažené podlehly neúměrnému zjednodušení, některé nebyly pochopeny vůbec, *mnoho z úsilí Felbigerova zůstávalo dále jen na papíře* (Kádner, 1923, s. 366). Přitom Felbiger se zcela v duchu osvícenství snaží obsáhnout všechny aspekty školního prostředí, proto se jeho návody týkají i činností nespojených přímo s aktem vyučování. Tato snaha je nejlépe patrná z rozdělení knihy (šest hlavních částí, první je dále členěna na oddělení) a názvů jednotlivých kapitol knihy²: po *Povzbuzení* následuje *Uvedení*. To se skládá z částí: *Užitek a potřebnost vyučování a vychovávání; Povinnost obce o vzdělávání a vychovávání pečovat; Smysl vychovávání a vyučování; Co a jak mnoho může a musí se v tomto ohledu ve škole konati*. První hlavní část knihy se jmenuje *O vlastním vyučování nebo vzdělávání duševním* a dělí se na tři Oddělení – *O návodnosti zvlášť; Všeobecné návodství a Zvláštní návodství*. Druhá hlavní část se zabývá mravním vychováním (*O mravném vychování*), třetí hlavní část je věnována školní kázni (*O školní kázni*), čtvrtá hlavní část pojednává o tělesném vychování (*O tělesném vychování*), pátá hlavní část nese název *O zvláštních povinnostech učitele, kteréž na školu, jako místo svého okresu vstahování mají* a poslední hlavní část analyzuje rozmanité vlastnosti učitele (*O vlastnostech učitelových*).

Rozsah knihy a širší témat v ní zmíněných nás nutí vybrat pouze několik problémů, které budeme analyzovat. Soudíme, že na základě těchto ilustrací ukážeme, že kniha methodní je mnohdy neprávem považována za základní dílo formalismu, školního drilu a nepružného c. k. školského systému.

Katechyzírování

Felbigerovi bylo nejčastěji vytýkáno uplatňování jediné vyučovací metody, tzv. katechyzírování. Kupříkladu J. Jelínek uvádí: *Základní metodou je katechetická metoda („katechyzírování“), přednáška a potom rozhovor o předneseném učivu, tedy deduktivní postup*. A dále: *Katechyzírování příkládal Felbiger velkou váhu a obratnost učitele v něm bývala měřítkem jeho vyučovatelského mistrovství* (Jelínek, 1972, s. 38, 40). S tímto tvrzením však nemůžeme plně souhlasit. Felbiger učitele ve své knize doslova nabádá: *Ať učitel na pouhém pravidle nepřestává, nýbrž z jednotlivých příkladů, v nichž pravidlo obsaženo jest* (Felbiger, 1824, s. 58). Doporučený postup tedy není deduktivní, ale naopak induktivní, o stranu dále dokonce čteme: *Nyní dej toto tak říká samo nalezené pravidlo od více žáků nahlas a zřetelně udati, aby je snadněji v paměti vštípili...* (Felbiger, 1824, s. 59). Žáci tedy mají sami objevit hledané pravidlo, je ale pravdou, že k tomuto objevu

2 Avšak názvy kapitol v obsahu plně nesouhlasí s názvy kapitol v samotném textu.

mají být dovedeni vhodnými otázkami učitele. V žádném případě nemá být látka dětem sdělena hned v rámci poučky, takovouto metodu označuje Felbiger za vysloveně špatnou, pro děti nevhodnou, vyučování se poté mění v *nesrozumitelné z paměti bleptání*, děti takto vyučované *mnoho vědí, ale málo myslí*, což vede k jejich *tupomyslnosti* (Felbiger, 1824, s. 13). Zároveň je však odmítán i opačný extrém, kdy by se děti neměly vůbec nic učit z paměti.

K samotným otázkám a jejich výstavbě se Felbiger vyjadřuje nejednou. Právě již zmiňovaná katechetická metoda ve Felbigerově pojetí měla za svůj hlavní cíl odstranění verbalismu a formalismu ve školách. Byla však pro učitele mimořádně náročná: pro mladší žáky byl vhodný způsob dialogicko-syntetický (rozmluvosborný), který měl pomáhat udržet pozornost žáků a pomoci jim při zapamatování si hlavních částí výuky. Otázky měly být stručné, zřetelné, povzbuzující, zajímavé a vždy se na ně mělo odpovídat celou větou. Jednoslovná odpověď ano/ne nebyla brána jako dostatečná (Štverák – Mrzena, 1986, s. 39). Bohužel, v praxi se ukázalo, že řada učitelů otázky klást neumí, možná i proto jsou v knize uvedeny návody, jak se vhodně ptát. Pouze při vhodně pokládaných otázkách může být naplněno Felbigerovo III. základní pravidlo, ve kterém se mimo jiné říká: *nýbrž se starostlivě od snadnějšího k těžšímu, od známého k neznámému, od jednoduchého k složenému vedli, aby jich síla se na snadném k těžšímu sílila a vzdělávala* (Felbiger, 1824, s. 17). Nesmíme si však ony ukázkové otázky představovat na základě tehdejších tzv. „tázokníh“, kde byly otištěny otázky i s odpověďmi a žáci se obé učili z paměti. Tuto formu učení Felbiger rezolutně odmítá, katechyzírování jako sokratickou metodu doporučuje například při opakování a procvičování látky. Jak ale dodává J. Jelínek: *Nadto v praxi samé – ne bez vlivu Felbigerovy knihy – stávalo se katechyzírování samo sobě účelem (...) Nadto v praxi se sokratická metoda zvrhávala v naivní otázkování, které nevedlo k samostatnému přemýšlení a které bylo vlastně skrytou dedukcí. Naivní, nekonečné kladení otázek, začasné předpokládajících samozřejmé odpovědi, bylo „katechyzírování“ i sokratické metodě společné* (Jelínek, 1872, s. 41). Snad z textu dostatečně vyplynulo, že právě samozřejmé odpovědi, skrytá dedukce a nekonečný proud otázek nemělo se záměrem Knihy methodní nic společného. Tento fakt potvrzuje i další vybraný problém věnující se zábavnosti vyučování.

Zábavnost vyučování

Po učiteli je důrazně vyžadováno, aby bylo vyučování pro děti zábavné, a ty tudíž rády chodily do školy. Často můžeme mít tehdejší školní výchovu spojenou jen s nekonečným drilem a učením se pouček nazpaměť. K tomuto tématu se bezesporu váže tzv. tabulková a písmenková metoda. Tyto metody, jinak zvané i literární a tabelární (z německého Buchstaben- und Tabellarisierungsmethode),

měly v době, kdy byl nedostatek učebnic, napomáhat žákům s učením. Na tabulku se zapisovala počáteční písmena slov řazených za sebou, resp. do tabulky. Již Felbiger však tyto metody odsuzuje, podle něj vedou k čirému verbalismu. *Žák začasť nepřemýšlel o věci, nýbrž „hádal“, které slovo znamená to neb ono písmeno, obsah se ztrácel* (Jelínek, 1972, s. 42). Felbiger využíval při vyučování jiných metod. Kromě již zmíněné sokratické metody se nebránil ani metodě přímé, kdy učitel vykládá látku dětem. Felbiger připomíná, že učitel sice může vykládat látku všem dětem, ale děti *nemohou pohromadě zároveň mysliti*, z čehož plyne, že řada z nich je nepozorná, *své myšlení docela něčím jiným zaměstnávají* (Felbiger, 1824, s. 13, 14). Felbiger nabádá učitele, aby dále pilně četli i jiné pedagogické spisy, aby si vyměňovali poznatky přímo z praxe i s jinými kantory, jedině na základě svého neustálého sebevzdělávání mohou vyučování učinit přitažlivým.

Zároveň však nabádá, aby se nepoužívala vždy nekriticky stále tatáž vyučovací metoda, žáky brzy unaví stereotypní vyučování, následkem čehož jsou pasivní a *upadnou z nedostatku vlastní samočinnosti v onu dřímotu ducha, při kteréž děti bez myšlení přednášení učitelovo poslouchají* (Felbiger, 1824, s. 19). Felbiger si tak byl naprosto vědom pravdivosti výroku Marca Fabia Quintiliana *variatio delectat* – změna baví.

Vše se také snaží převést na příklady, čímž naplňuje myšlenku Tomáše Akvinského, kterou následně upravil John Lock: *nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu* – nic není v rozumu, co dříve neprošlo smysly. Jak jen to je možné, vše musí být žákům představeno i jinak než pouhým výkladem. Vhodné je používat modely věcí, které není možné dětem představit přímo, pokud chybí i model, je třeba přiblížit probíranou látku pomocí jiných známých věcí, se kterými hledáme podobnosti či rozdíly.

Střídáním činností jsou žáci více vtaženi do vyučování, je povzbuzována jejich pozornost. I proto možná doporučuje Felbiger využívat při vyučování jazyka texty, které jsou záměrně napsány s chybami. Jistě je třeba se vyhnout textům, které jsou doslova přeplněny chybami, ale nácvik hledání chyb je dobrou průpravou pro praktickou činnost každodenního života – umět po sobě nalézt chybu. Felbiger zastává požadavek škola hrou, avšak důrazně dodává: *Varujte se přepínati, a vyučování v hračku a lelkování obracet; neboť to seslabuje vážnost, pozorlivost a činnost žáků, a má to škodné následky na schopnost a jich mravnost* (Felbiger, 1824, s. 17). Ve světle těchto informací působí až příliš odmítavě tvrzení E. Strnada: *Felbiger nemohl ve své škole potřebovat ještě vzdělání universálního, všeobecného, přesto se však ve své „Methodní knize“ uchyluje ke Komenskému pro princip pospolného učení (Zusammenunterrichten), i když jej malicherně zatížil a znetvořil normováním postupu učení zcela mechanického a bezduchého* (Strnad, 1955, s. 92–93).

Otázka odměn a trestů

Tomuto problému se Felbiger věnuje do podrobnosti, bylo by zásadním omylem se domnívat, že doporučuje fyzické tresty. Tento druh trestu je dokonce považován až za poslední, zcela krajní možnost. Jako vhodné tresty se uvádějí: významný pohled, lhostejné zacházení, přeskočení žáka při čtení nebo zkoušení, napsání prvního písmene jeho jména na tabuli, lehké vyplísnění, opravdové kárání, neúčast na procházce či opakovací hodině, složení určitého dítěti svěřeného úřadu, oddělení od lepších žáků, zaměstnání v přítomnosti nadřízených, delší zdržení ve škole, zapsání do černé knihy, navrácení na několik hodin do nižší třídy. Když selžou všechny možnosti, nastupují tělesné tresty. Jsou tedy posledním možným řešením před vyloučením ze školy. Trestají se jimi nejzávažnější prohřešky: krádeže, bití ostatních dětí, zdivočelost... Konají se pouze metlou nebo tenkým proutkem, a to v postranní místnosti, vždy s vědomím nadřízeného, duchovního, či dokonce rodičů, aby se zamezilo případným žalobám. Je zakázáno používání: plácaček, bejkovců, facek, pohlavků, tahání za uši a vlasy, tlučení do hlavy, bití přes špičky prstů i klečení. Všimněme si zároveň důležitého napomenutí: *Bití není vlastně prostředek kázně, nýbrž toliko pomocný prostředek, aby se v nouzi kázním prostředkům vchod způsobil* (Felbiger, 1824, s. 234). Pokud je tělesných trestů užíváno v jiných než nezbytně nutných případech, vedou často pouze k zatvrzelosti.

Odměny a tresty však mají být používány *tak skrovně, jak jen možno* (Felbiger, 1824, s. 230), vždy ale s přihlédnutím ke konkrétnímu žákovi. Felbiger tedy odmítá jednotné odměny či tresty pro všechny, i za stejnou činnost musíme dva žáky odměňovat nejen podle jejich povahy, ale také podle jejich duševních shodností – i malé zlepšení u žáka *slabé hlavy* je pro něj významné, u žáka *schopné hlavy* již nemusíme každou drobnost chválit.

Závěr

Knihy methodní znamenala ve své době zásadní převrat ve školách. Nejen že se zavedlo již zmiňované hromadné vyučování, ale školnímu dni se ustanovil pevný řád, který měl za úkol zvýšit vážnost vyučování (postavit se před začátkem vyučování při příchodu učitele, chodit do školy čistě oblečen), sjednotilo se vyučování i po stránce formální (třídní knihy, slavnostní odevzdání vysvědčení, školní řád). Kniha nabádala k důslednému vzdělávání učitelů, apelovala na jejich mravní bezúhonnost – měli se stát váženými občany města či obce, ale i na jejich formální vystupování – bezvadná dikce a výslovnost, čistý šat, důsledná spravedlnost. Také se vyjadřovala ke školním budovám, již by se nemělo stát, že škola je pouhým trpěným doplňkem vesnice, i hygienické nároky na školní třídu jsou v knize podrobně rozepsány – v blízkosti školy nemohou být chlévy ani žádná výrobní zařízení, je také

nevhodné, aby školní třída sloužila jako sklad různých potravin. I v těchto ohledech přinesl Felbiger nový pohled na věc, který se nám dnes již jeví jako samozřejmý. Také internacionální vliv knihy a myšlenek v ní obsažených byl značný: po vzoru reformy se začaly zřizovat školy v Rusku i Polsku (Kádner, 1923, s. 368), ovšem v samotném Rakousku-Uhersku se setkávala reforma i s odmítáním z důvodů její přílišné uniformity (např. v Chorvatsku nebo Uhersku).

Na základě tří vybraných problémů jsme se pokusili ukázat, že pozdější zjednodušování a z toho plynoucí názory na vyučování v osmnáctém století nejsou vždy založeny na primárních pramenech. Samozřejmě jsme si vědomi i toho, že skutečná školní praxe pravděpodobně byla diametrálně odlišná od cílů Knihy methodní, ale to jen podpořilo myšlenku nutnosti vzdělávání učitelů ve specializovaných institucích.

Článek nechce v žádném případě tvrdit, že vše v Knize methodní je bezchybné a správné, ale ve vztahu k panující situaci v druhé polovině osmnáctého století soudíme, že kniha přinesla více pozitiv než negativ, předložená reforma byla v té době vskutku revoluční.

Na závěr uvedme slova O. Kádnera, který o Felbigerově Knize methodní napsal: *Celkem kniha, prostředkující mezi pietisty a filantropisty, nese všude nepokryté stopy studia Komenského zásad didaktických i speciálně metodických (vyučování budiž zajímavé, názorné, postupujž od neznámého ke známému atd.) a je škoda, že zapadla dnes téměř nadobro* (Kádner, 1923, s. 365).

Literatura

- FELBIGER, K. I. von. *Knihy methodnj, nebo, Nawedenj k dokonalému wedenj učitelského úřadu pro učitele na trivialnjch a hlawnjch sskolách*. Praha: Kronberger a Weber, 1824.
- ŠTVERÁK, V. – MRZENA, J. *Felbiger a Kindermann: reformátoři lidového školství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.
- JELÍNEK, J. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774-1918*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1972.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky II.: od renesance a reformace do konce století osmnáctého*. Praha: Česká grafická unie, 1923.
- STRNAD, E. *Vlastenecký učitel: Dokumenty a materiály k vývoji učitele v době obrození*. 1. vyd. Praha: SPN, 1955.
- Škola a život*, r. 12, sešit 4., 1886.

Mgr. Radovan Vlha
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
radovan.vlha@seznam.cz

INTEGRATIVNÍ PŘÍSTUP K NÁCVIKU VÝSLOVNOSTI VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Integrative Approach To Pronunciation Practice in Foreign Language Teaching

Pavla Nečasová

Abstrakt: Článek se věnuje problematice osvojení zvukové stránky cizího jazyka s důrazem na němčinu. Uvádí příklady dvou výzkumných šetření, jejichž výsledky dokládají podceňování úlohy nácviku standardní výslovnosti v rámci institucionální výuky, a to jak z hlediska učitelů, tak i žáků. Jako jedno z možných řešení pro zlepšení stavu je doporučováno zařadit do výuky integrativní cvičení, která umožní propojit nácvik výslovnosti s dalšími jazykovými prostředky. V závěru příspěvku jsou uvedeny konkrétní příklady integrativních výslovnostních cvičení.

Abstract: This paper discusses the acquisition of the phonetic system of foreign languages with emphasizing in particular on the German language. Examples of two surveys are given whose results demonstrate underestimating the role of practicing standard pronunciation in educational teaching. The paper suggests one possible solution by focussing on integrative exercises with both teachers and students. These exercises could incorporate practice of pronunciation with other linguistic means. In the final part of this article there are specific examples of integrative pronunciation exercises.

Klíčová slova: integrativní výuka; integrativní cvičení; komplexní přístup; výuka cizích jazyků; osvojení zvukové roviny

Keywords: integrative teaching; integrative exercises; comprehensive approach; teaching foreign languages; acquisition of the phonetic system

Úvod

V historii didaktiky cizích jazyků se postupně rozvíjely jednotlivé metodické koncepty, které řešily klíčové problémy didaktiky cizího jazyka, jako jsou např. úloha mateřského jazyka, způsob osvojování gramatiky, vztah mezi psanou a zvukovou stránkou jazyka apod. Většina těchto metod upřednostňovala vždy určitou složku nebo metodické postupy. Nástup komunikativní metody v 70. le-

tech 20. stol. vedl k tomu, že v rámci výuky cizích jazyků na základních a středních školách začal být prosazován požadavek **komplexního přístupu** k osvojování cizích jazyků, a to jak v oblasti řečových dovedností, tak i jazykových prostředků. Vývoj metod však pokročil ještě dál a je možno zaznamenat v posledních letech určitý odklon od velkých metodických konceptů, které jsou nahrazovány rozvojem různých metodických tendencí (např. učení orientované na žáka, činnostní učení, autonomní učení, bilingvální učení apod.), které však mají stále společný cíl, tj. – osvojení **komunikativní kompetence**, a to co nejefektivněji a s ohledem na osobnost žáka. Výstižnou definici komunikativní kompetence Littlewooda cituje ve svém článku Veselý (1991–1992, s. 34). Podle Littlewooda je komunikativní kompetence „dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územ v zemi daného jazyka“. Tato definice zahrnuje všechny řečové dovednosti i jazykové prostředky včetně socio-kulturního a interkulturního pozadí komunikace, tedy je v ní zřejmý požadavek komplexního přístupu k výuce cizích jazyků. Veselý (1989–1990, s. 193) považuje princip komplexnosti jazykových prostředků za základní předpoklad při výuce cizích jazyků, když tvrdí, že „ovládnutí všech těchto prostředků (lexikální, gramatické, fonetické, grafické a pravopisné) je nezbytné pro ústní a písemnou formu komunikace v cizím jazyce“. Zdůrazňuje ovšem také, že ne všechny jazykové prostředky mají stejnou důležitost, a vyzdvihuje v této souvislosti primát lexika. Připomíná, že osvojování slovní zásoby je s gramatickými, grafickými i fonetickými znalostmi a dovednostmi úzce spjato. V soulase s principem komplexnosti poukazuje i na nutnost integrace nově získaných poznatků a dovedností s těmi, které si žáci osvojili již dříve.

Role nácviku výslovnosti ve výuce němčiny

Na základě požadované komplexnosti by mělo být nedílnou součástí výuky cizího jazyka i osvojování zvukové stránky cizího jazyka, a to jak v rovině segmentální, tak i suprasegmentální. Bohužel se stále setkáváme s podceňováním úlohy výslovnosti ve výuce cizích jazyků, i přesto, že ovládnutí zvukové stránky jazyka sehrává při osvojování cizího jazyka významnou roli, např. v důsledku její distinktivní funkce. Dobrá znalost zvukové a s ní úzce související grafické materie má významný vliv na úspěšnost celého procesu učení se cizímu jazyku při rozvíjení všech řečových dovedností. Nelze správně recipovat slyšený text bez dobré znalosti jednotlivých zvukových jevů. Žák nemůže správně číst, nemá-li znalosti v oblasti vztahů mezi zvukovou a grafickou stránkou, nemůže produkovat srozumitelné promluvy a ani je zaznamenávat. Dielingová (Dieling, 1992, s. 7)

v tomto ohledu chápe znalosti a dovednosti standardní výslovnosti jako „solide Grundlagen für den Aufbau der Zielfähigkeiten“. Upozorňuje zároveň, že nelze spoléhat na to, že výslovnost si žáci osvojí jako jakýsi vedlejší produkt výuky cizího jazyka, nýbrž nácvik by měl být vědomý a systematický. Zdůrazňuje rovněž, že osvojení standardní výslovnosti na základě typické artikulační báze není žádnou nadbytečnou „krasomluvou“, stejně tak jako v grafické rovině „krasopis“, připouští ovšem, že ne všichni žáci musí dosáhnout maximálního stupně osvojení tak, aby se jejich výslovnost neodlišovala od výslovnosti rodilého mluvčího. Stupeň osvojení standardní výslovnosti a s tím související toleranční práh vyučujících je tak třeba odvozovat od cíle výuky každé jazykové skupiny žáků. Budoucí učitelé němčiny by měli vládnout výslovností na úrovni rodilého mluvčího, absolventi technických oborů vysokých škol na úrovni potřebné ke kultivované a bezproblémové komunikaci v oboru apod.

Nabízí se tak otázka, jak učitelé cizích jazyků a konkrétně němčiny přistupují k problematice systematického a vědomého nácviku standardní výslovnosti a jak řeší opravování výslovnostních chyb. Jedná se podle jejich názoru o důležitou oblast ve výuce cizích jazyků a věnují jí podle toho dostatečný prostor a čas, nebo ji ponechávají na okraji zájmu? Na tyto otázky může podat alespoň částečnou odpověď výzkumné šetření realizované Michalcovou (Michalcová, 2012). Michalcová uskutečnila šetření u skupiny 15 středoškolských učitelů němčiny. Jako výzkumnou metodu použila nejdříve přímé pozorování učební situace zaměřené na opravování výslovnostních chyb (toleranční práh) a poté byl stejným vyučujícím zadán dotazník, v němž byl zkoumán jejich vztah k osvojování zvukové stránky. Následně byly porovnány vykazované odpovědi v dotaznících s realitou učební situace týchž vyučujících. Výsledky šetření dokládají, že všichni dotázaní učitelé přisuzují zvukové stránce jazyka ve výuce němčiny významnou, nebo dokonce velmi významnou roli. Téměř všichni se nácvikem výslovnosti zabývají pravidelně a také učebnice, kterou používají, obsahuje odkazy či cvičení na výslovnost. Tři čtvrtiny respondentů poskytují žákům ještě dodatečný materiál pro nácvik výslovnosti. 8 dotázaných uvedlo, že fonetická cvičení realizují se svými žáky každou hodinu němčiny, 6 z nich jedenkrát až dvakrát týdně. Přibližně polovina respondentů uvedla, že opravuje chybnou výslovnost u žáků vždy, druhá polovina někdy, průměrný čas věnovaný v jedné hodině výslovnosti představuje 6 minut. V 10 případech následuje po opravě připomenutí příslušného výslovnostního pravidla, v jednom případě nejsou uváděna žádná pravidla pro výslovnost. Téměř polovina respondentů se kloní k názoru, že je podle nich důležité, aby jejich žáci hovořili foneticky správně, 7 uvedlo, že jako důležité spatřují to, že výslovnost zachová smysl slova nebo věty, jeden uvedl, že gramatická správnost je pro něj důležitější než fonetická. Zjištěná data ukazují na to, že vyučující si uvě-

domují, jak významnou roli nácvik výslovnosti má, a postavení fonetiky ve výuce němčiny by podle těchto výsledků nebylo nijak znepokojivé.

Když však došlo ke srovnávání dat v dotazníku a údajů získaných přímým pozorováním při hospitacích, bylo zjištěno, že vyučující nevěnují tolik pozornosti výslovnosti svých žáků, jak udávali v dotaznících, neboť přibližně polovina vyučujících neopravovala chyby ve výslovnosti žáků téměř nikdy. Pokud již došlo k opravě, jen polovina respondentů vyžadovala zopakování správné výslovnosti a nebyla opakována žádná pravidla. Samozřejmě je vždy třeba mít na paměti, jaký je cíl každé konkrétní aktivity, a že ne vždy je vhodné zasahovat do ústního projevu žáka, přerušovat jej apod., ale i tak lze najít vhodný způsob následné opravy chyb.

Neutěšený stav osvojování výslovnosti němčiny ukazují i dotazníková šetření realizovaná každým rokem u studentů germanistiky na PedF UK v Praze v prvním ročníku na konci prvního semestru. Šetření, které proběhlo v akademickém roce 2012/2013 a bylo zaměřené na rozsah nácviku výslovnosti na střední škole, se podrobilo 44 studentů. Z odpovědí dotazovaných vyplynulo, že výslovnost němčiny si osvojovali především prakticky v průběhu mluvního projevu (33 respondentů) bez speciálních výslovnostních cvičení a v 29 případech bez teoretického vysvětlení (tam, kde teoretické vysvětlení probíhalo, orientovalo se často jen na výslovnost předních zaokrouhlených hlásek). 34 dotázaných uvedlo, že jejich učebnice neobsahovala cvičení orientovaná primárně na nácvik výslovnosti (většina současných učebnicových souborů tato cvičení ve skutečnosti obsahuje, ale zřejmě je vyučující do výuky nezařazovali, z čehož pak mohl vzniknout uvedený dojem). U 20 respondentů neprobíhal nácvik výslovnosti nikdy, u 16 občas, u 3 pravidelně (ostatní se nevyjádřili). Pokud byla realizována výslovnostní cvičení (u 19 dotazovaných), byla v 8 případech hodnocena jako přínosná a efektivní, v 7 případech jako nudná a ve 3 jako neefektivní (jeden dotázaný se nevyjádřil). 29 respondentů uvedlo, že nebyla procvičována suprasegmentální stránka, tedy větné intonaci a slovním a větným přízvukům nebyla věnována žádná pozornost. Jediný pozitivní výsledek poukazoval ve 33 případech na to, že vyučující opravují někdy výslovnostní chyby v ústních projevech (opět se ovšem jednalo nejčastěji o přední zaokrouhlené hlásky).

Každým rokem je přitom v těchto dotazníkových šetřeních dosahováno obdobných výsledků, nelze tedy pozorovat zhoršení nebo naopak zlepšení stavu. Studenti často poukazují na špatnou výslovnost samotných vyučujících a uvádějí zvýšenou pozornost výslovnosti jen ve výuce rodilých mluvčích. Z následných volných diskusí vyplývá, že studenti speciální výslovnostní cvičení typu „Opakujte se zřetelnou výslovností“ dělali neradi, o dobrou výslovnost se nesnažili, neboť i jejich středoškolské učitelé mluvili spíše „českou němčinou“ a standardní výslovnost od žáků často nevyžadovali.

Zjištěným faktům nasvědčuje i skutečný stav výslovnosti němčiny u nastupujících studentů germanistiky, kdy jen velmi malé procento studentů zná alespoň nějaké výslovnostní pravidlo (vstupní znalosti studentů se týkají především vztahu zvukové a grafické stránky jazyka). Odhadem 3 % studentů mají výslovnost téměř standardní (většinou jsou to absolventi bilingvních gymnázií, kde vyučují rodilí mluvčí), u ostatních vykazuje jejich výslovnost hrubé chyby, a to i v případech distinktivní funkce výslovnosti.

Tradiční přístup k osvojování zvukové stránky jazyka

Základní postup pro osvojování výslovnosti by měl začínat poslechem provázeným identifikačními a diskriminačními cvičeními, kdy žáci rozlišují a identifikují jednotlivé segmenty či intonační jevy. Tato cvičení vedou k bližšímu poznání zvukové stránky jazyka, bohužel však bývají často opomíjena a vyučující přecházejí rovnou ke druhé fázi – cvičením produkčním, v nichž žáci opakuji slyšený text. Mnozí z nich však nemají dostatečně vyvinutý fonemický sluch, a je pro ně tudíž obtížné slyšené recipovat a následně vyslovovat.

Kromě výše uvedených cvičení bývá pro seznámení se základními pravidly výslovnosti uváděn v některých učebnicích vytvořených českými autory krátký exkurz ve formě fonetického minima, které má za cíl pomoci žákům v počáteční fázi osvojování cizího jazyka proniknout do této problematiky. Jedná se o zjednodušený přehled, obsahující nejčastěji poznatky o vztahu grafému a zvukové realizace hlásky, a dále seznam obtížných, především segmentálních prvků, které se vyslovují odlišně od mateřského jazyka. V několika případech je ovšem toto fonetické minimum natolik simplifikováno, že obsahuje chyby, které se u žáků později těžko napravují. Jedná se např. o návod k výslovnosti německých dvojhlásek, u nichž je místo klouzavé výslovnosti dvou samohláskových prvků doporučována výslovnost samohlásky a souhlásky *j*.

Zvuková stránka jazyka je v dalším procesu osvojování cizího jazyka propojována se všemi řečovými dovednostmi – při čtení, poslechu, písemném a hlavně ústním projevu. (Že je tento způsob učitelů často využíván, ukazují výše uvedené výsledky dotazníkového šetření.) S tím je samozřejmě spojen nácvik výslovnosti pomocí říkadel, básní a rytmických písní.

Cíleněji však může být zvuková stránka jazyka nacvičována i v integraci s dalšími jazykovými prostředky, což je dosud málo využíváno.

Integrativní přístup k nácviku výslovnosti

Věnujme se nyní druhé, produkční fázi nácviku výslovnosti. Jak bylo již výše uvedeno, tradiční cvičení na opakování nejsou dostatečným nástrojem pro nácvik výslovnosti a nejsou žáky přijímána vždy pozitivně. Nelze je však z výuky vyloučit. Je proto třeba hledat další cesty a možnosti, jak nácvik výslovnosti zabezpečit. Vzhledem k tomu, že počet hodin výuky cizích jazyků v učebních plánech je omezený, a nelze tudíž jít cestou extenzivní, nabízí se spíše cesta intenzivní, kdy do popředí stavíme cíl, aby si žáci osvojovali cizí jazyk co nejefektivněji, tzn., aby získali co nejvíce znalostí a dovedností v co nejkratším čase a přitom s co nejdelší paměťovou stopou. Jako jedna možnost se nabízí právě integrace nácviku výslovnosti s dalšími jazykovými prostředky. Oprávněnost způsobu řešení tohoto problému potvrzují i Häusermann a Piepho (Häusermann, Piepho, 1996, s. 49): „Eine Aufzählung von Wörtern mit den gleichen Merkmalen ist noch keine Übung. Übungsmaterial beginnt erst da, wo Wörter in eine Proportion zueinander gesetzt, zu einem wie auch immer aufeinander bezogenen Paar gefügt, zu einer Gestalt geformt werden, wo eine assoziative oder intellektuelle oder emotionale Spannung sie verknüpft“.

Jde o proces, kdy dochází k propojování několika druhů kanálů, jimiž přicházejí poznatky, a významnou se zde jeví rovněž opora o již získané poznatky. Opodstatnění této úvahy poskytují závěry kognitivní psychologie, která se může v oblasti psychologie učení opírat o výsledky empirických výzkumů. Je v nich již prokázáno, že osvojování izolovaných poznatků bez ukotvení v kontextu efektivitu osvojování cizího jazyka snižuje. Tradiční škola měla vždy tendenci opírat se o představu dítěte jako čistého nepopsaného listu a školní výuku realizovat spíše jako „popisování“ tohoto čistého listu školní vědou (Škoda, Doulík, 2011, s. 120). Tím mohla vznikat paralelní pojetí osvojovaných znalostí, která do značné míry pochopení či uchopení poznatků, jejich zautomatizování nebo jejich dlouhodobé zapamatování znesnadňují. Tento paralelismus může vznikat i v rámci jednoho předmětu.

Měli bychom se tedy při snaze o komplexnost více zaměřit na propojování jednotlivých jevů a procesů, což je možné označit jako snahu o **integraci**, její realizaci ve vzdělávacím procesu pak jako **integrativní výuku**.

Hartl, Hartlová (Hartl, Hartlová, 2010, s. 223) definují integraci jako „vzájemné slučování činnosti jednotlivých částí jednoho systému nebo několika systémů dohromady“. Snahy o integraci poznatků ve vyučování se odehrávají již několik desetiletí. Např. O. Chlup (Skalková, 2007, s. 72) v rámci formulace koncepce základního učení již v 50. letech 20. stol. mimo jiné požadoval, aby byla překonávána poznatková roztříštěnost a byly realizovány více mezipředmětové souvislosti, a to souvislosti poznatků v rámci jednoho předmětu i různých předmětů.

Od konce 50. let 20. stol. pak probíhá úsilí o modernizaci vzdělávání, kdy jedním z významných principů bylo úsilí právě o realizaci integračních principů.

Integraci můžeme obecně rozdělovat na vertikální, jež řeší propojení teorie s praxí, a integraci horizontální, která se zabývá propojováním poznatků z různých oborů. Tento příspěvek se zabývá integrací horizontální, vertikální integraci bychom chápali v kontextu problematiky příspěvku jako jev doprovodný.

Horizontální integraci lze aplikovat na proces osvojování všech řečových dovedností a jazykových prostředků. Jak zdůrazňuje Krumm (Krumm, 2001, s. 6), existují dva základní přístupy v procesu rozvoje řečových dovedností – jeden přístup vychází z toho, že všechny řečové dovednosti (poslech a čtení s porozuměním, písemný i ústní projev) sestávají z komplexu dalších komponent – jakýchsi dílčích dovedností, jako jsou např. psychomotorické, sémantické a strategické komponenty – a jako komplex tedy mají být osvojovány. Na straně druhé je zde nutné i izolované osvojování určitých dovedností (i jejich komponent), a to především v případech, kdy jde při osvojování jevů ve zvukové nebo grafické stránce (při čtení a ústním/písemném projevu) o zcela odlišné jevy od mateřského nebo prvního cizího jazyka. Tento izolovaný nácvik by však neměl trvat dlouho, objevuje se spíše na začátku výuky cizích jazyků a postupně by měl přecházet do běžné komunikativní fáze, kdy jsou využívány kombinované řečové dovednosti.

Horizontální integraci je možné realizovat i u jazykových prostředků, konkrétně lze zapojit nácvik výslovnosti do osvojování znalostí gramatických, lexikálních i znalostí grafické stránky jazyka. Häusermann a Piepho (Häusermann, Piepho, 1996, s. 77) v této souvislosti zdůrazňují: „Was für die Grammatikübung, die Wortschatzarbeit, das Schreiben usw. gilt, gilt doppelt für das Stimmen der phonetischen Instrumente: Es sollte sich nie selbständig machen, nie isolieren aus dem Ganzen des Lerngeschehens. Phonetikausbildung muss stets in enger Vernetzung stehen mit allen Lerntätigkeiten“.

Uvedme nejdříve několik příkladů pro zapojení výslovnosti při procvičování **gramatických jevů** pomocí integrativních cvičení.

V obou výše uvedených Výzkumných šetřeních bylo zjištěno, že učitelé nejčastěji opravují přední zaokrouhlené hlásky. Právě **morfologie** nabízí možnosti cíleného nácviku labializace.

1. Tvoření množného čísla

das Buch – die Bücher

der Kopf – die Köpfe

der Ton – die Töne

2. Stupňování přídavných jmen

typisch – typischer – am typischsten

hoch – höher – am höchsten

süß – süßer – am süßesten

Propojení osvojování výslovnosti a morfologických znalostí nabízí i rozdíl ve výslovnosti vokalizovaného a konsonantického *r*, což lze prakticky nacvičovat na tvoření množného čísla:

das Ohr – die Ohren

das Tier – die Tiere

die Uhr – die Uhren

Další oblastí vhodnou pro integraci nácviku výslovnosti je **slovotvorba**. Při osvojování znalosti tvoření slov pomocí různých přípon je možné úspěšně procvičovat labializaci:

1. Přípona *-lich*

der Hof – höflich

der Norden – nördlich

der Grund – gründlich

der Mund – mündlich

2. Diminutivní přípony *-chen, -lein*

das Haus – das Häuschen

die Rose – das Röslein

die Puppe – das Püppchen

Do procesu systemizace a **rozšiřování slovní zásoby** (především pomocí slovních polí) lze zapojit nácvik přízvuku jednoduchých cizích slov i slov složených. Jedná se o důležité skupiny slov (vč. internacionalismů), které významně rozšiřují potenciaální slovní zásobu:

1. Přízvuk jednoduchých cizích slov, např. přípony *-ade, -or*

Limonade, Promenade, Kolonade, Schokolade

Doktor, Professor, Direktor

Doktoren, Professoren, Direktoren

2. Přízvuk složených slov

Buch – Kochbuch, Handbuch, Tagebuch...

Haus – Mietshaus, Krankenhaus, Hochhaus...

Zvláštní skupinu tvoří integrace výslovnosti do prezentace **poznatků z reálií**, především z hlediska kognitivního přístupu k reáliím. Opět se nabízí nácvik labializovaných hlásek. Uvedená cvičení mají jako primární cíl procvičení výslovnosti, znalost reálií přitom může vznikat jako vedlejší produkt. Některá cvičení mohou obsahovat i herní prvky, kdy dochází k postupnému rozvíjení vět. Příklady cvičení byly převzaty z publikace Dielingové a Hirschfeldové (Dieling, Hirschfeld, 2000):

1. Labializace

Der Kölner Dom.

Der Dom zu Köln.

Die Größe des Doms.

Die Schönheit des Doms.

Seine Größe und Schönheit.

Einer der größten und schönsten deutschen Dome.

Vollendet wurde der Kölner Dom erst im 19. Jahrhundert.

Grüß Gott!

Willkommen in München!

Die Bürger von München.

Die Münchner Akademie der Künste.

Schloss Nymphenburg bei München.

Faktické reálie německy mluvících zemí obsahují celou řadu zeměpisných názvů, které představují pro české mluvčí obtíže. Ty spočívají často v pozici slovního přízvuku a délky samohlásky:

2. Propojení více výslovnostních jevů – např. slovní přízvuk, délka samohlásek a labializace

Lübeck

Zürich

Hannover

Berlin

Thüringer Bratwürste

Lübecker Marzipan

*Nürnbergger Lebkuchen
das Münchner Oktoberfest*

Vztah mezi **zvukovou a grafickou stránkou** každého jazyka je významná oblast, kterou je rovněž třeba cíleně nacvičovat. Slouží k tomu např. diktáty s mezerami, což je zábavnější forma jinak poměrně obtížného cvičení. Jedná se např. o psaní *s*, *ss*, *ß* nebo *aa*, *a*, *ah*.

Závěr

Požadavek zařadit integrovaná výslovnostní cvičení do výuky cizího jazyka neplatí jen pro vztah výslovnosti k vybraným jazykovým prostředkům. Mohli bychom uvést i další kombinace, jako jsou gramatika a reálie při stupňování přídavných jmen, např. *nejdelší řeka, tato řeka je delší, nejvyšší hora, tato hora je vyšší než apod.* Efektivitu integrativních cvičení je rovněž nutné doložit následnými experimentálními výzkumy.

Tímto příspěvkem bychom chtěli upozornit hlavně na to, že osvojování cizího jazyka by měl být komplexní proces, neboť i používání cizího jazyka v reálné komunikaci je nutné komplexní, a proto bychom se měli snažit zařazovat integrovaná cvičení co nejčastěji.

Literatura

- DIELING, H. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- DIELING, H., HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 21*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt, 2000.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010.
- HÄUSERMANN, U., PIEPHO, H. E. *Aufgaben Handbuch. Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 1996.
- KRUMM, H. J. „Die Sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert“. In *Fremdsprache Deutsch*, č. 24 (2001), s. 5–12.
- MICHALCOVÁ, P. *Aussprachefehlerkorrektur der tschechischen Lernenden im Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. (Diplomová práce.) Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- ŠKODA, J., DOULÍK P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011.
- VESELÝ, J. „K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům“.

Cizí jazyky, roč. 35, č. 2 (1991–1992), s. 33–40.

VESELÝ, J. „Princip komplexnosti při vyučování cizím jazykům“. *Cizí jazyky*, roč. 33, č. 5 (1989–1990), s. 193–199.

PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Katedra germanistiky PedF UK v Praze

pavla.necasova@pedf.cuni.cz

ÚTVARY LIDOVÉ SLOVESNOSTI VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA SE ZAMĚŘENÍM NA RUŠTINU

Forms of Folk Literature in Teaching Foreign Languages (Focused on Russian)

Lenka Havelková

***Abstrakt:** Článek se zabývá možnostmi využití formální a obsahové stránky lidové slovesnosti ve výuce cizího jazyka. Vychází z obecného vztahu jazyka a kultury, jíž je lidová slovesnost nedílnou součástí. Dále pak analyzuje klíčové dokumenty upravující jazykové vzdělávání v České republice, jakož i aktuálně nejpoužívanější učební soubory pro výuku ruštiny v českých školách z pohledu využívání lidové slovesnosti jako učebního textu. Závěrečná část je věnována konkrétním možnostem uplatňování lidové slovesnosti ve výuce ruštině.*

***Abstract:** The paper deals with the possibilities of using formal and content aspects of the oral tradition in teaching a foreign language. It is based on the general relationship between language and culture, the integral part of which is the oral tradition. Furthermore, it analyzes key documents regulating language education and also the most widely used textbooks for teaching Russian in Czech schools from the view point of the use of the oral tradition as a study text. The final part is devoted to specific possibilities of the application of the oral tradition in teaching Russian.*

***Klíčová slova:** jazyk; kultura; lidová slovesnost; výuka cizích jazyků; ruština; učebnice ruštiny*

***Key words:** language; culture; oral tradition; foreign language teaching; Russian; textbook of Russian*

Jazyk a kultura

Jazyk a kultura představují dva společenské fenomény, které jsou navzájem úzce provázány a které nemohou existovat jeden bez druhého. Je zcela nepochybné, že jazyk je formován kulturou společnosti, ve kterém je užíván, a zároveň existuje i prokazatelný vliv jazyka na kulturu daného národa. O. S. Achmanova (1966, s. 568) ve své definici jazyka zcela zjevně vyjadřuje úzkou provázanost jazyka s kulturou: „Jazyk je jeden ze svébytných znakových systémů, který je základním a nejdůležitějším prostředkem komunikace mezi členy daného kolektivu, pro které představuje tento systém také prostředek rozvoje myšlení a předávání kulturně-historických tradic z generace na generaci.“ (překlad L. H.) S. G. Ter-Minasova (2008, s. 14) doplňuje, že „jazyk je zrcadlem kultury, ve kterém se odráží nejen reálný svět, obklopující člověka, nejen reálné podmínky jeho života, ale i společenské sebeuvědomění národa, jeho mentalita, národní charakter, způsob života, tradice, obyčej, morálka, hodnotový systém, způsob vidění a vnímání okolního světa“. (překlad L. H.) Je tedy zjevné, že učení se jazyku bez osvojování si znalostí o jeho kulturním pozadí je nedostatečné a vede k mnohým zkreslením a nedorozuměním. „I když lidé ovládají jeden a týž jazyk, ne vždy mohou správně pochopit jeden druhého; příčinou je často právě rozdílnost kultur.“ (Vereščagin, Kostomarov, 1990, s. 26, překlad L. H.)

Kulturní kontext jazyka v klíčových dokumentech pro cizojazyčnou výuku

Tato skutečnost se tedy musí nutně odrážet i ve výuce jazyka, se kterou musí jít ruku v ruce i poznávání kultury společnosti, které daným jazykem hovoří. Tímto požadavkem se didaktika cizích jazyků zabývá již od 60. let 20. století a zejména v posledních dvaceti letech zájem o tuto problematiku nabývá na intenzitě. Nutnost zasazovat jazyk do kulturního kontextu je zřejmá ze všech současných základních, národních i evropských, dokumentů jazykového vzdělávání, jakož i z učebních souborů, které v České republice od 90. let minulého století vznikají. Rozeberme si nyní klíčové dokumenty, které akcentují znalost kulturního kontextu při osvojování cizího jazyka.

Na nadnárodní úrovni se otázkami jazykového vzdělávání zabývají především Rada Evropy a Evropská unie. Významnými celoevropskými dokumenty pro jazykové vzdělávání se staly Maastrichtská smlouva z roku 1992 a Bílá kniha z roku 1995, které se zabývají v obecnější rovině významem jazykového vzdělání pro všechny občany EU, avšak i v těchto dokumentech můžeme najít požadavky komplementárního vztahu jazyka a kultury. E. Walterová (2004, s. 272) uvádí, že

„první iniciativy Evropského společenství v oblasti kooperace ve vzdělávání byly zaměřeny především na to, aby si občané uvědomili význam svého jazykového a kulturního bohatství“, což se stalo východiskem i pro pojetí moderní cizojazyčné výuky, která je založena nejen na osvojování daného cizojazyčného kódu, ale vychází také ze znalosti mateřského jazyka a mateřské kultury, s nimiž žák nově osvojené poznatky porovnává a tím si uvědomuje jazykovou a kulturní diverzitu.

Ústředním dokumentem evropského jazykového vzdělávání je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ) s podtitulem „Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“, který byl vydán Radou Evropy v roce 2001, o rok později pak vyšel v českém překladu kolektivu autorů Univerzity Palackého. Tato publikace, jejíž hlavní cíle lze najít v jejím samotném podtitulu, je nejdůležitějším jednotným koncepčním dokumentem jazykového vzdělávání v celé Evropě. Rámec jasně vyjadřuje požadavek provázanosti jazyka a kultury a jejich srovnávání s mateřštinou. „Jazyk není pouze důležitým aspektem kultury, je také prostředkem získávání přístupu k projevům kultury. Nejrůznější kultury (národní, oblastní, společenské), ke kterým jedinec získal přístup, neexistují v jeho kulturní kompetenci jednoduše paralelně, ale dochází k jejich srovnávání, kontrastování, vzájemnému aktivnímu působení.“ (SERRJ, 2002, s. 6)

Cílem cizojazyčné výuky je formování komunikativní kompetence, kterou SERRJ člení na kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. Pro náš příspěvek je klíčová kompetence sociolingvistická, která zásadně ovlivňuje komunikační proces, často aniž by si to jeho účastníci uvědomovali.

Sociolingvistická kompetence představuje souhrn znalostí a dovedností, které jsou nezbytně nutné pro zvládnutí a řešení cizojazyčné situace z hlediska všech jejích společenských dimenzí. Tato dílčí komponenta komunikativní kompetence zahrnuje: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, nářečí a přízvuk. (SERRJ, 2002, s. 120)

Výrazy lidové moudrosti definuje jako „ustálená spojení, která obsahují a upevňují obecně sdílené postoje, jsou významným obohacením lidové kultury. [...] Znalost takto nashromážděné lidové moudrosti, o které se má z jazykového hlediska za to, že patří ke všeobecnému povědomí, je význačnou komponentou lingvistického aspektu sociolingvistické kompetence. K nim patří: přísloví, idiomy, všeobecně známé citace, vyjádření pověřivosti, zvláště pranostik, postojů jako jsou klišé a hodnot.“ (SERRJ, s. 122) Jak je tedy z tohoto citátu zřejmé, uplatňování útvarů lidové slovesnosti v cizojazyčné výuce je nanejvýše žádoucí.

Klíčovými dokumenty pro jednotlivé typy a stupně škol jsou v českém vzdělávacím systému Rámcové vzdělávací programy (RVP) a z nich vyplývající Školní vzdělávací programy (ŠVP). Tyto dokumenty z pohledu výuky cizích jazy-

ků představují konkretizaci evropských požadavků pro české prostředí. Důraz na utváření kulturologické kompetence žáků je formulován již v cílech RVP pro základní vzdělávání. RVP ZV uvádí, že jedním z cílů základního vzdělávání je „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.“ (RVP ZV, 2007, s. 5) Tento cíl je významným východiskem dílčích úkolů pro řadu vzdělávacích oblastí, včetně jazykových. Formování sociolingvistické kompetence je zdůrazňováno od počáteční fáze výuky cizích jazyků, o čemž svědčí požadavek, že se žáci mají od prvního období výuky na prvním stupni ZŠ seznamovat s pravidly běžné každodenní komunikace. Z RVP ZV rovněž jasně vyplývá, že v rámci studia cizích jazyků by se žáci měli seznámit s historickým i kulturním vývojem dané jazykové oblasti a z něj vyplývajícími kulturními tradicemi. Žáci by měli být vedeni k chápání shodných i odlišných znaků vlastní kultury i kultury osvojovaného jazyka. Proto se také již od samého počátku osvojování cizího jazyka objevuje tematický okruh svátky, zvyky a tradice, jehož součástí jsou i útvary lidové slovesnosti a který je provázán s podobnými tematickými okruhy jiných vzdělávacích oborů. V tomto tematickém okruhu jde především o uvědomění si vlastních tradic a seznámení se s tradicemi kulturního společenství mluvícího daným cizím jazykem. RVP pro gymnaziální i střední odborné vzdělávání v tomto ohledu kontinuálně navazují na RVP ZV, dále rozvíjejí a upevňují sociolingvistickou kompetenci žáků v cizím jazyce.

Obecně lze tedy tvrdit, že z dokumentů jazykového vzdělávání jasně vyplývá, že kulturní hlediska jsou v cizojazyčné výuce nezbytná a žádoucí a že k formování sociolingvistické kompetence je nutné využívat všechny projevy kultury, tedy i útvary lidové slovesnosti.

Analýza vybraných učebních souborů pro výuku ruštiny

Reálnou cizojazyčnou výuku však nejvíce ovlivňuje učební soubor, který je v dané třídě využíván. Každý učební soubor, pokud získal doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, odpovídá současným národním i evropským požadavkům na cizojazyčnou výuku, avšak má vždy vlastní celkovou koncepci, jakým způsobem přistupuje k jednotlivým lingvodidaktickým otázkám, tedy i k uplatňování kulturního kontextu obecně, jakož i využití jednotlivých kulturních jednotek či kulturních markerů, tudíž i práce s útvary lidové slovesnosti se v jednotlivých učebních souborech liší. Tento fakt můžeme dokázat pomocí kvalitativní analýzy jednotlivých učebních souborů pro výuku ruštiny.

Pro analýzu byly vybrány tři učební soubory vzniklé v českém prostředí *Радуга по-новому 1-5*, *Класс! 1-3* a *Поехали 1-6* a dva soubory ruské proveni-

ence *Приглашение в Россию 1-2* a *Дорога в Россию 1-3*. České učební soubory byly vybrány především na základě četnosti jejich využívání při výuce na středních a základních školách v ČR, kde jasně dominují. Učebnice vzniklé v Ruské federaci byly vybrány zejména kvůli jejich relativní dostupnosti i na českém trhu, lze tedy předpokládat, že mohou být využívány i v českých školách. Dalším důležitým hlediskem pro výběr byla úroveň znalostí žáků, jedná se o soubory určené pro žáky s nulovou výchozí znalostí ruštiny, přičemž všechny vedou k dosažení úrovně B1 dle SERRJ. Důležitým faktorem ovlivňujícím koncepci učebních souborů byl i národnostní okruh potenciálních žáků, kteří budou s daným souborem pracovat. Učební soubory *Поехали*, *Класс!* a *Радуга по-новому* vznikly v českém prostředí, jsou tedy primárně určeny k výuce ruštiny v české škole (ZŠ a SŠ), velmi silně akcentují zřetel k mateřtině, což se projevuje i v práci s kulturologickým materiálem. *Дорога в Россию* a *Приглашение в Россию* jsou určeny žákům z celého světa, tedy neexistuje konkrétní cílová národnostní skupina žáků, proto samozřejmě nemůže být zřetel k mateřskému jazyku a mateřské kultuře studentů plně realizován.

Na základě analýzy těchto učebních souborů bylo zjištěno, že všechny soubory vedou žáky k rozvíjení sociolingvistické kompetence, avšak v různém rozsahu a prostřednictvím různých prostředků. Soubory české provenience intenzivně vedou žáky ke srovnávání cizího a svého jazyka a cizí a své kultury, explicitně ukazují na shody a rozdíly. Oproti tomu soubory vzniklé v ruském prostředí spíše kladou pouze návodné otázky směřující k porovnání cizího a svého.

Ve všech analyzovaných učebních souborech můžeme v různém zastoupení najít různé kategorie kulturologického materiálu. Nejčastěji učebnice nabízejí kulturní, historické a geografické údaje o Ruské federaci, Moskvě a Sankt-Petěrburgu, dále pak o životním stylu v Rusku, méně často se objevují informace o úzu společenského chování či komunikačních zvyklostech v daném kulturním prostředí. České učební soubory ale navíc nabízejí i velké množství různých žánrů lidové slovesnosti. V ruských souborech jsou uvedeny převážně jen písničky, které slouží pouze jako doplňkový materiál bez významnějšího funkčního využití.

Ze zkoumaných učebních souborů nejlépe vede žáky ke komplexnímu chápání ruského kulturně-jazykového kontextu soubor *Поехали*, který nabízí nejširší škálu možností pro formování sociolingvistické kompetence žáků, jakož i pro reflexi ruské a české kultury. Vede žáky již od počáteční fáze osvojování ruštiny k samostatnému uvědomování si jejich shod i rozdílů jak explicitní formou, tak i implicitně výběrem vhodného materiálu, který je v učebnici nabízen. Sociokulturní odkazy nejrozmanitějšího charakteru lze nalézt prakticky ve všech lekcích. Rovněž je možné vysledovat vzestupnou intenzitu frekvence kulturologických informací v závislosti na pokročilosti v osvojování jazyka.

Útvary lidové slovesnosti jsou v tomto souboru uváděny nejintenzivněji ze všech analyzovaných, přičemž jsou využívány v podstatě všechny folklórní žánry. V závislosti na cílové skupině žáků (ZŠ) je zařazováno mnoho námětů pro dramaturgizaci lidových textů písniček, básniček, říkanek, anekdot, pohádek a dalších textů, které slouží jako motivační prostředek pro vzbuzení zájmu o ruský jazyk a ruskou kulturu, avšak zároveň jsou využívány pro nácvik výslovnosti, čtení či jednotlivých gramatických jevů.

Lidová slovesnost

Předmětem našeho příspěvku je však především lidová slovesnost a její uplatňování v cizojazyčné výuce. Lidová slovesnost je součástí ústní národní lidové kultury (folklóru), kterou S. Je. Nikitina (1993, s. 5) charakterizuje jako souhrn kolektivních i individuálních textů a zároveň souhrn způsobů jejich fungování v národní kultuře, přičemž kolektivní texty bývají zpravidla tradiční, individuální texty představují spíše každodenní mluvu, avšak mohou přenášet i tradiční kulturní náměty. Ústní národní kultura v sobě zahrnuje ústní lidovou slovesnost, nářeční i profesionální specifika, slovní i hudební kulturu, intonační charakteristiky jazyka i některé doprovodné neverbální projevy.

Folklór lze tedy považovat za výsledek lidové kolektivní tradice. B. Beneš (1990, s. 7) definuje folklór jako „soubor historicky vzniklých slovesných, hudebních, vokálních, tanečních a divadelních projevů, žánrů a komunikačních procesů, které tvoří dlouhodobě přetrvávající otevřenou strukturu stereotypů v rámci daného typu lidové tradiční kultury, v níž vznikly, a které slouží jak k informativnímu sdělení či vyjádření různých představ, názorů a komentářů, tak i k emocionálně zaměřené zábavě“.

B. Beneš (1990) rozděluje folklórní žánry do dvou hlavních skupin. První skupinu tvoří lidová poezie, do které zařazuje lidové písně a říkadla, lidové divadlo a drobné folklórní žánry, jako jsou přísloví, pořekadla, pranostiky, hádanky, zaříkání a lidové nápisy a dopisy. Druhou folklórní skupinu představují útvary lidové prózy, do níž patří pohádky, pověrečné povídky, legendy a pověsti, vzpomínková vyprávění, humorky a anekdoty.

Slovník literární teorie (1984, s. 202) definuje lidovou slovesnost jako „tvorbu vznikající bez písemné fixace mezi venkovskými a částečně i městskými vrstvami obyvatelstva a tradovanou ústním podáním, která spolu s lidovou hudbou, tancem, výtvarným uměním, obřady, obyčejí a filozofickými názory lidu tvoří součást folklóru, tj. lidové duchovní kultury“ a diferencuje její žánry do čtyř skupin: lidová próza (pohádky, pověsti, pověrečné povídky, humorky a povídky ze života), lidové písně, lidové hry a dětský folklór (říkadla, rozpočítadla, dětské

hry), přičemž nad rámec lidové prózy vyčleňuje přísloví, pořekadla, pranostiky a hádanky, tedy drobné útvary, které nemají epický charakter a často inklinují k veršované formě.

Lidová slovesnost ve výuce ruštině

Jednotlivé útvary lidové slovesnosti mají pro výuku cizího jazyka velký potenciál jak z pohledu obsahového, tak i formálního, neboť jsou věrným zrcadlem národní kultury, ve které vznikly a pro jejíž fungování měly nezastupitelnou funkci, fixovaly v sobě celospolečenskou zkušenost, která byla formována po dlouhá staletí, a proto jsou odrazem společenských podmínek života příslušného kulturního společenství. Jak bylo uvedeno výše, znalost kulturního kontextu studovaného jazyka má pro pochopení mnohých výpovědí klíčový význam, proto je vhodné v cizojazyčné výuce využívat všechny druhy a formy jazykových jednotek a struktur, které mohou napomoci k hlubšímu a preciznějšímu pochopení cizojazyčných výpovědí.

Lidová slovesnost v sobě zahrnuje velké množství nejrůznějších forem a jejich komplexní analýza by přesáhla rámec tohoto článku, zaměříme se tedy pouze na drobné útvary lidové slovesnosti a možnosti jejich aplikace do výuky ruštiny.

Z pohledu využití formální stránky těchto útvarů lidové slovesnosti hraje nejdůležitější úlohu fakt, že se jedná často o jednotky, které jsou zvukově harmonické, využívají různé druhy rýmů a rytů. Pro ilustraci si uvedme některé příklady ruských rýmovaných nebo dokonce rytmických přísloví, pořekadel, pranostik, hádanek či rozpočítadel.

Přísloví: *Не сиди сложа руки, так не будет и скуки. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. Где виден путь прямой, не ездят по кривой.*

Pořekadla: *С волками жить – по-волчьи выть. Где дешево, там и дорого. Есть терпение – будет и умение.*

Pranostiky: *Пока снег бока не промочит, медведь из берлоги не вскочит. С крыши свисают сосульки, с елок летают чешуйки. Коли в мае дождь – будет рожь.*

Хádanky:

*Кто осенью холодной
Ходит хмурый и голодный? (волк)*

*Приказало солнце: стой,
Семицветный мост крутой!
Тучка скрыла солнца свет –
Рухнул мост, и щепок нет. (Радуга)*

Rozpočítadla:

*Подогрела чайка чайник,
Пригласила восемь чаек:
– Приходите все на чай!
– Сколько чаек? Отвечай!*

*Трыницы-брыницы, бубенцы,
Раззвонились удалцы,
Диги, диги, диги, дон,
Выходи скорее вон!*

Jak je z těchto uvedených ukázek zřejmé, jedná se o jazykové útvary, které jsou velmi zvukomalebné, z čehož jednoznačně vyplývá jejich obrovský potenciál pro nácvik cizojazyčné výslovnosti, která je zejména v počáteční fázi výuky klíčová, protože ovlivňuje nejen schopnost správně vyslovovat jednotlivé segmentální a suprasegmentální elementy daného jazyka, ale také následně zásadně ovlivňuje dovednost vnímat, analyzovat, rozlišovat a identifikovat jednotlivé jednotky, má tedy také zásadní vliv na rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním a v důsledku toho i na schopnost adekvátní komunikace v daném jazyce.

Na příkladech z lidové slovesnosti lze také efektivně nacvičovat čtení a psaní, což je důležité zejména pro ruštinu, která používá jiný grafický systém než čeština. Jako příklad může posloužit výše uvedené rozpočítadlo o rackovi, v němž se mnohokrát opakuje hláska/písmeno „č“, na které při osvojování jeho čtení i psaní působí interferenční vliv z českého jazyka.

Obsahová stránka útvarů lidové slovesnosti rovněž nabízí širokou škálu možností jejího uplatnění v cizojazyčné výuce. Na materiálu lidové slovesnosti lze velmi dobře rozšiřovat či systematizovat slovní zásobu nejrůznějších témat, například pranostiky – počasí, příroda, živočichové a rostliny; přísloví – charakterové vlastnosti člověka, činnosti člověka; hádanky – části lidského těla, ovoce a zelenina, roční období, počasí, profese apod. Lidovou slovesnost lze rovněž využít pro nácvik jednotlivých gramatických jevů, například tvarů rozkazovacího či podmiňovacího způsobu, jednotlivých typů větných konstrukcí, přechodníků a dalších.

Lidová slovesnost představuje soubor jazykových projevů, které jsou velmi úzce spjaty s kulturou národa, ve které vznikly. Do značné míry odrážejí společenské i geografické podmínky, ve kterých daný národ žil či žije, způsob života, mentalitu národa, jeho hodnotový systém, způsob vnímání a chápání okolního světa i další kulturní atributy. Její přítomnost v cizojazyčné výuce má tedy nutně vliv na formování způsobu chápání jazykových promluv v širším kulturně-společenském kontextu, tedy na rozvoj sociokulturní kompetence žáků.

Demonstrujme si tedy toto tvrzení například na materiálu lidových pranostik. Ačkoli se jedná o útvar, který v současném moderním jazyce již nevzniká, neboť jeho funkce byla nahrazena technologickými prostředky, i přesto v sobě skrývá mnoho informací o daném národu, jednoznačně vypovídá o geografických a klimatických podmínkách teritoria, na němž daný národ žil či stále žije (meteorologické pranostiky dlouhodobé předpovědi počasí, kalendářní a časoměrné pranostiky), o zákonitostech přírodního cyklu (meteorologické pranostiky krátkodobé předpovědi počasí), o způsobu života obyvatelstva (hospodářské či rolnické pranostiky), o mentalitě národa (pověrečné a žertovné pranostiky) atd., podrobnější sémantické porovnání lze najít v článku L. Havelkové (2011). Na základě konkrétních lidových pranostik je možné porovnávat materiál cizího jazyka s mateřským a tím také přispívat k hlubšímu pochopení kultury vlastní.

Pokud hovoříme o aplikaci lidové slovesnosti do výuky, nesmíme opomíjet také její expresivitu, která velmi dobře působí na emocionální prožívání žáků, které je současnou lingvodidaktikou velmi intenzivně zdůrazňováno. Proto jsou útvary lidové slovesnosti vhodné pro využití v jazykových hrách (pexesa, křížovky, hádanky, ilustrování přísloví či pranostik atd.), bez nichž je výuka žáků zejména na základní škole v současnosti téměř nemyslitelná. Důležitá je i motivační složka práce s lidovou slovesností, neboť nabízí potenciál pro všechny tři základní typy motivace: poznávací motivaci, tedy motivaci dozvědět se něco více o daném jazyce a jazykové kultuře, jakož i celkově k učení se cizímu jazyku; výkonovou motivaci, tedy potřebu pozitivního výsledku vlastní práce, a konečně i sociální motivaci, například při práci ve skupinách či při jazykových hrách soutěžního charakteru.

Závěr

Lidová slovesnost představuje jazykový materiál, jenž má velký potenciál pro rozvoj komunikativní kompetence, který si uvědomují nejen tvůrci učebních souborů pro základní a střední školy, ale i autoři koncepčních dokumentů vzdělávání v cizích jazycích. Tento fakt dokazují mnohé zmínky o využívání lidové slovesnosti jako součásti národní kultury ve všech pedagogických dokumentech.

V našem příspěvku jsme demonstrovali uplatnění pouze některých útvarů lidové slovesnosti jako jsou pranostiky, přísloví, pořekadla, hádanky a rozpočítadla, tedy kratších forem, nicméně obecně lze říci, že v cizojazyčné výuce lze využít v podstatě všech jejích výrazů. Zejména u žáků mladšího věku by měla lidová slovesnost v cizojazyčné výuce zaujímat významné místo, neboť mnohé útvary (hádanky, rozpočítadla, písničky, ukolébavky a další) v jazykové kultuře vznikly právě pro děti, jsou ztvárněny hravou formou a nabízejí možnosti zapojení více smyslů lidského vnímání, pohybu či emocionality žáků, a proto mohou napomoci efektivnějšímu osvojování mnohdy i velmi obtížných jazykových jevů.

Vždy je velmi důležité, aby nácvik jazykových jevů probíhal jakoby mimochodem, aby se žák soustřeďoval buď na samotný obsah sdělení, nebo na činnost, kterou v daný moment vykonává.

Na základě materiálu lidové slovesnosti je možné vhodně přispívat k rozvoji komunikativní kompetence v jejím širokém pojetí. Jeho pomocí lze nacvičovat v podstatě všechny řečové dovednosti, od poslechu přes čtení a mluvení až po psaní, přičemž je intenzivně rozvíjena sociolingvistická kompetence žáků. Lidová slovesnost disponuje širokými možnostmi jejího využití v cizojazyčné výuce, nicméně vždy bude hrát klíčovou úlohu učitel a jeho přístup, jak daného jazykového kulturně nasyceného materiálu ve své výuce využije a jak bude žáky motivovat k poznávání nejen cizího jazyka, ale i s ním spojené kultury.

Literatura

- ACHMANOVA, O. S. *Slovar lingvističeskich terminov*. Moskva: Sovetskaja encyklopedija, 1966.
- BENEŠ, B. *Česká lidová slovesnost*. Praha: Odeon, 1990.
- HAVELKOVÁ, L. Sémantická hlediska českých, ruských a německých pranostik ve srovnání. *Didaktické studie*, roč. 3, č. 1 (2011), s. 27–33.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze 2007* [online]. Poslední revize 2. 4. 2009 [cit. 10. 2. 2013]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>](http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007).
- NIKITINA, S. Je. *Ustnaja narodnaja kultura i jazykovoje soznanije*. Moskva: Nauka, 1993.
- RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- TER-MINASOVA, S. G. *Jazyk i mežkulturnaja kommunikacija*. Moskva: Slovo, 2008.

VEREŠČAGIN, Je. M.; KOSTOMAROV, V. G. *Jazyk i kultura: Lingvostranovedenijsje v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij jazyk, 1990.

VLAŠÍN, Š. (ed.). *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.

WALTEROVÁ, E. et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

PhDr. Lenka Havelková, Ph.D.

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky PedF UK v Praze

lenka.havelkova@pedf.cuni.cz

VYUŽITÍ INTERNETU PRO FORMOVÁNÍ INTERKULTURNÍ KOMPETENCE PŘI VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA

Using Internet for Forming Intercultural Competence in Teaching Russian

Veronika Kaplanová

***Abstrakt:** Nárůst interkulturní komunikace a spolu s tím i potřeba interkulturní kompetence jsou důsledkem postupující globalizace. Tato kompetence se proto stala jedním z klíčových cílů výuky cizích jazyků. Článek se zabývá možnostmi rozvoje interkulturní kompetence ve výuce ruštiny s pomocí internetu, analyzuje vybrané elektronické zdroje a uvádí i některé konkrétní příklady jejich využití.*

***Klíčová slova:** interkulturní kompetence; interkulturní komunikace; výuka cizích jazyků; ruština; informační a komunikační technologie; internet*

***Abstract:** The increase of the cross-cultural communication and the need for the development of the cross-cultural competence are results of globalisation. This competence has therefore become one of key goals of learning and teaching foreign languages. The paper deals with possibilities of the development of cross-cultural competence in teaching Russian by means of the Internet. It also analyzes selected electronic sources and focuses on practical examples of their use.*

***Key words:** cross-cultural competence; cross-cultural communication; foreign language teaching; Russian; information and communication technology; Internet*

Informační a komunikační technologie (ICT) se stávají neoddělitelnou součástí našeho života. Stále více pronikají také do oblasti vzdělávání. Tyto moderní technologie jsou vyhledávaným pomocníkem rovněž při výuce cizích jazyků, neboť především internet usnadňuje přístup k informacím a umožňuje kontakt i mezi osobami, pro které by byla komunikace z finančních důvodů nebo pro

velkou vzdálenost jinak obtížná či úplně nemožná. Žáci se tak mohou snadno setkávat s nositeli jiného mateřského jazyka, tedy s lidmi z jiného sociálně-kulturního prostředí, čímž se stávají subjekty interkulturní komunikace.

Vymezení klíčových pojmů

„**Interkulturní komunikace** je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčkami jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů“ (Průcha, 2010, s. 16).

Pojem interkulturní komunikace se poprvé v odborné literatuře objevil v roce 1954 v knize Tragera a Halla *Culture and Communication*, avšak až v 70. letech 20. století se zformovala interkulturní komunikace jako samostatná disciplína, jež byla „zaměřena na studium komunikačních neúspěchů a jejich důsledků v situacích interkulturní komunikace. [...] Už od samého počátku je interkulturní komunikace výrazně aplikovaně orientována“ (Ter-Minasova, 2000, s. 47, překlad V. K.), protože se nezabývá pouze teoretickými znalostmi o jazykových prostředcích a jejich osvojování, ale zároveň se věnuje i nezbytným pragmatickým a sociálním dovednostem, nutným pro přirozenou komunikaci v cizím jazyce. Nové poznatky o principech interkulturní komunikace se v současné době silně promítají i do oblasti výuky cizích jazyků. Jazyk reflektuje geografii, klima, historii, kulturu i životní podmínky dané země. „Každá hodina cizího jazyka je křížovatkou kultur, je interkulturní komunikací v praxi, protože každé cizí slovo odráží cizí svět a cizí kulturu“ (Ter-Minasova, 2000, s. 24, překlad V. K.).

Interkulturní kompetence je definována jako „způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifíčkách národních nebo etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifíček partnerů“ (Průcha, 2010, s. 46).

Rovněž *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2006) se věnuje interkulturním dovednostem, které jsou formulovány jako „schopnost dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu; vnímavost ke kultuře a schopnost identifikovat a užívat různé strategie, které jsou zapotřebí ke kontaktu s představiteli jiných kultur; schopnost plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi svou vlastní a cizí kulturou a schopnost efektivně řešit nedorozumění interkulturního charakteru a konfliktní situace a schopnost vypořádat se se stereotypními vztahy.“ (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2006, s. 106–107)

Ve výuce cizího jazyka je proto nutné prezentovat žákům kulturu daného jazykového společenství jako rámec jazykových promluv, přičemž zvýšenou pozornost je třeba věnovat slovům s odlišnou **kulturní konotací** vzhledem k mateřskému jazyku žáků. Například chápání slov *холодно* (zima) – *тепло* (tepló) se v češtině i ruštině často různí, stejně jako představy o vzdálenosti vyjádřené slovy *далеко* (daleko) – *близко* (blízko). Například chápání reálné vzdálenosti slova *недалеко* – *недалеко* ve větách *Мáme chatu недалеко Прагу.* – *У нас дача недалеко от Москвы.* se může v českém a ruském prostředí lišit o stovky kilometrů. Rovněž v pojetí *кřesťanství* – *náboženství* mohou existovat odlišné konotace, neboť v Rusku převládá pravoslaví, ale v České republice je nejpočetněji zastoupena římskokatolická církev. Dalším příkladem jsou *Vánoce*, které se v obou zemích slaví v jinou dobu, pojí se s nimi jiné zvyky, obyčeje či tradiční pokrmy. České děti věří, že jim dárky nosí Ježíšek, ruské jsou obdarovávány dědou Mrázem. Různé jsou i konotace typické *snídaně* v Čechách a v Rusku. Podobných příkladů je možné uvést mnoho.

Formování interkulturní kompetence pomocí ICT z hlediska vybraných didaktických principů

Nejúčinnějším prostředkem poznání cílové kultury je nepochybně pobyt v zemi studovaného jazyka, tj. život v přímém a stálém kontaktu s rodilými mluvčími. ICT však mohou tuto zkušenost do určité míry zprostředkovat, a přispět tak k efektivnímu osvojení cílového jazyka, protože pomáhají naplňovat některé základní didaktické principy cizojazyčné výuky (Hendrich, 1988, s. 71–88), které se získáváním interkulturní kompetence úzce souvisejí.

Prvním z těchto principů je **princip názornosti**, neboť internet nabízí obrovské množství fotografií, animací, virtuálních prohlídek a autentických či pro výuku cizího jazyka speciálně vytvořených audio a videonahrávek. Jako příklad virtuálních prohlídek je možné uvést stránky *Виртуальные туристические пешеходные маршруты – Сферические панорамы*¹, kde si lze prohlédnout během virtuálních procházek Moskvu, Petrohrad, Suzdal a další místa Ruské federace. Žáci mohou postupovat po bodech na mapkách, vybrané památky si velmi zblízka prohlédnout a rozhlédnout se před nimi po okolí do všech stran. Uvedená webová stránka však nenabízí pouze samotné virtuální prohlídky, ale i texty popisující daná místa, proto může učitel zaměřit práci s tímto materiálem také na rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním či nacvičovat různé druhy techniky čtení. Žáci mohou také zkoušet vytvářet nové trasy prohlídek na základě práce

1 <<http://virtour.ru/>> [online] [cit. 2013-04-25]

s mapami či si připravit vybraný úsek trasy z pohledu průvodce a za doprovodu vizuální opory seznámit spolužáky s danými pamětihodnostmi, přičemž bude rozvíjena dovednost samostatného ústního projevu (reprodukce i vlastní produkce textu). Při práci s touto webovou stránkou tak mohou být využity různé organizační formy výuky (samostatná práce při čtení textů, párová či skupinová práce při tvorbě nových tras nebo zpracovávání materiálu, frontální či skupinová výuka při prezentaci výsledků apod.).

Princip vědeckosti je podporován možností najít na internetu nejaktuálnější informace k nejrůznějším tématům. Internet tak pomáhá bránit zaostávání obsahu vzdělávání za nejnovějším stavem poznání, umožňuje reflektovat aktuální vývojové tendence daného jazyka i s ním spojených sociokulturních faktů. Úkolem žáků může být nejen samostatné vyhledávání nejnovějších informací z ruských webových stránek k danému tématu, ale internet je i prostředím, ve kterém je nejrychleji reflektován vývoj jazyka a jeho jednotek, zejména lexikálních, proto zadáním pro žáky může být také například vyhledávání neologizmů, slov přejatých z angličtiny, lexikálních jednotek jazyka virtuálního světa v současném ruském jazyce.

ICT lze využít v projektovém vyučování ve třídě i při individuální práci na domácím úkolu či referátu, výborně tak podporují **princip samostatné činnosti žáků**. Učitel může žákům zadávat různé druhy úkolů, které vyžadují v první řadě dovednost vyhledávání informací na internetu a jejich následné ústní i písemné zpracování. Například zadání typu *Najděte na internetu typická ruská jídla nebo vánoční tradice a porovnejte je s českými* může pomoci k hlubšímu uvědomění kulturních rozdílů.

Konkrétní konotace dvojic slov *близко – далеко, холодно – тепло* je možné najít také v dílech ruské literatury. Na internetu lze však nalézt nejen texty krásné literatury, ale i dalších projevů ruské kultury. Jako příklad lze uvést *Отечество. ru – История России. Сайт для тех, кто любит Россию*², kde se žáci mohou seznámit s ruskou historií, kulturou a tradicemi. Stránky jsou věnovány také významným osobnostem z nejrůznějších oblastí života ruské společnosti – básníkům, spisovatelům, umělcům, skladatelům, vědcům, cestovatelům, kosmonautům, sportovcům i ruským svatým. Na webu jsou k dispozici informace v podstatě o jakémkoli jevu historie a současnosti Ruska, oficiálními stránkami ruských měst a obcí počínaje a stránkami o mincích, erbech a vlajkách konče.

Internet nabízí nepřehledné množství poznatků o ruské kultuře, které může učitel využít při výuce samotné nebo při různých mimoškolních činnostech. Jako příklad můžeme zmínit výše uvedená slova s rozdílnou kulturní konotací. Pro se-

2 <ote4estvo.py> [online] [cit. 2013-02-18]

známení žáků s ruskou snídaní nebo typickými ruskými jídly je možné na internetu najít různé stránky zaměřené na ruskou kuchyni, které obsahují mnoho fotografií, obrázků, a dokonce i receptů. Například na stránkách *История русской кухни*³ je popsán vývoj historie ruské kuchyně od 9. století až do poloviny 20. století. Stránky jsou bohatě ilustrovány fotografiemi slaných i sladkých ruských jídel. Za povšimnutí stojí i typické ruské nádobí. Na webových stránkách *Русская кухня – рецепты национальных блюд России с фото*⁴ uživatelé naleznou různé ruské předkrmy, polévky, pokrmy z masa a ryb, tradiční národní potraviny i zvyky, které jsou se stolováním spojené. Všechny recepty jsou doplněny fotografiemi. Na základě tohoto materiálu mohou žáci pochopitelně rozvíjet své jazykové dovednosti, avšak mohou získat i emocionální vztah k ruské kultuře. Žáci mohou například sami připravit tematicky zaměřenou hodinu na prezentaci ruské kuchyně, doma zkusit uvařit nějaké typické ruské jídlo a společně pak ve škole vše ochutnávat, popisovat a vysvětlovat, co jedí a co o tomto jídle vědí, nebo mohou zorganizovat i celý školní den ruské kuchyně a vše prezentovat i ostatním žákům ve škole. Takto lze tedy vhodně formovat nejen jazykovou kompetenci, ale i vztah žáků k danému jazyku a kultuře a podporovat motivaci k učení prostřednictvím zážitku.

Podobným způsobem lze pracovat i s tematickým okruhem ruských vánočních svátků a zvyků, kterým je věnována pozornost například na stránkách *В России, о России / Русские традиции Рождества Rurik.se*⁵ nebo v díle u českých dětí velmi oblíbeného animovaného seriálu *Ну, погоди!*; *“Новый год” (1974) (Blu-Ray 2011) [Full HD - 1080p] – YouTube*⁶. Tradiční oslavy Vánoc jsou tématem i třicetiminutového rozhovoru s duchovním chrámu svatých Cyrila a Metoděje při jekatěrinburském pravoslavném duchovním semináři, který je možné zhlédnout na YouTube *Традиции празднования Рождества – YouTube*⁷.

Dalším příkladem vhodných webových stránek pro didaktické využití je *Энциклопедия Кругосвет, Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия*⁸. V oddílu *Искусство – Культура* lze nalézt pododdíly zaměřené na výtvarné umění, sochařství a architekturu, literaturu, divadlo a kino, estrády a slavný ruský balet a cirkus. Pro seznámení s ruskými reáliemi jsou výbornou pomůckou i audionahrávky. Na anglických stránkách *Wilson Center*⁹ v oddílu

3 <<http://supercook.ru/russian/rus-01.html>> [online] [cit. 2013-02-16]

4 <<http://gurmanika.com/kuhni/russkaya>> [online] [cit. 2013-02-16]

5 <<http://www.rurik.se/index.php?id=75>> [online] [cit. 2013-02-16]

6 <http://www.youtube.com/watch?v=2zBfw_aztWE> [online] [cit. 2012-08-29]

7 <<http://www.youtube.com/watch?v=MJ4Uu5TTqZU>> [online] [cit. 2012-08-29]

8 <<http://www.krugosvet.ru/>> [online] [cit. 2013-02-18]

9 <[http://www.wilsoncenter.org/program-multimedia/Kennan 20Institute%](http://www.wilsoncenter.org/program-multimedia/Kennan%20Institute%20)> [online]

Multimedia nebo na *The Free Information Society – Educating and Entertaining since 2003*¹⁰ se nacházejí velmi zajímavé originální nahrávky řeči známých osobností, jako jsou například Boris Jelcin nebo Maxim Gorkij. Zde si je možné poslechnout významné slavnostní i politické projevy osobností sovětské či ruské politiky a kultury.

Učitel musí brát zřetel ke schopnostem, dovednostem, vlastnostem i zájmům každého jedince. Internet poskytuje prostor k diferenciaci úkolů pro jednotlivé žáky, a nabízí tak možnost realizace požadavku **principu diferencovaného přístupu k žákům**. Například v rámci tématu ruská kultura může vyučující méně nadanému žákovi či žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami zadat vyhledávání obrázků moskevských církevních památek, průměrnému žákovi i v rámci téže třídy lze dát úkol vyhledat o těchto památkách základní informace a nadanému žákovi tyto informace zpracovat a uspořádat. Všichni se však o daném tématu dozvědí nové informace, které poté mohou sdílet třeba při práci ve dvojicích či skupinách. Individuálně lze přistupovat i k celým třídám vzhledem k jejich zaměření výběrem témat a textů (např. sportovní nebo umělecké třídy), k úrovni znalostí ruského jazyka i k věku žáků.

(Nejen) slabším žákům internet umožňuje snáze uplatnit preferované styly učení. Žákům s vizuálním stylem učení může učitel nabídnout barevné obrázky, fotografie, mapy, virtuální prohlídky a animace. Těm, u nichž převládá auditivní styl učení, internet poskytuje různé výukové materiály se zvukovou oporou, audioknihy a další nahrávky hudební či s mluveným slovem. Nadaní žáci jsou navíc stimulováni tím, že k tématu svého zájmu mohou najít informace téměř v jakémkoliv hloubce a rozsahu.

Princip diferencovaného přístupu k žákům tedy může ovlivnit možnost úspěšného splnění úkolu. Pocit úspěchu je klíčovým faktorem vzdělávání a právě práce s internetem je v tomto ohledu jedním z klíčových nástrojů, které vedou k naplnění velmi zásadního **principu pozitivní motivace**. Žáci se raději učí, pokud je pro ně učební látka a forma výuky atraktivní. Pro mladé lidi je navíc práce s notebookem, tabletem či smartphonem často přitažlivější než práce s klasickou tištěnou učebnicí, která je statická. Škola se tak může více přiblížit hře či volnočasovým aktivitám žáků, které mohou žáky motivovat i k samostatnému učení a tvůrčí činnosti.

[cit. 2013-02-13]
10 <<http://www.freeinfosociety.com>> [cit. 2013-02-12]

Učení se řečové etiketě pomocí internetu

Pro úspěšnou komunikaci je nezbytné ovládat principy řečové etikety daného společenství, tj. soubor pravidel a norem komunikace, které jsou v určité kultuře vnímány jako zdvořilé. Na stránkách *Русский речевой этикет*¹¹ se lze dozvědět, jak začít a ukončit rozhovor, jak správně formulovat pozvání, jak po blahopřát, jak se chovat v případě smutné události, jak poradit, o něco požádat, jak složit kompliment, jak souhlasit nebo naopak odmítnout. Jsou zde uvedeny konkrétní příklady použití vhodných frází i s komentářem, co je ve které situaci zvykem. Specifika řečové etikety, příklady její realizace, souvislost řečové etikety a pravidel společenského chování, tabu, kultura kritiky a komplimentů, neverbální prostředky a další témata jsou rozpracována na *Русский язык и культура речи. Раздел I. Тема 7.*¹²

Ruská řečová etiketa je i součástí učebnice *Практикум по деловому общению*¹³ J. N. Skaženika, která nabízí podrobné informace o chování v obchodním styku a poskytuje výběr různých univerzálních frází, kterými je možno vyjádřit pozdrav, rozloučení, pochvalu, žádost, omluvu, nabídku nebo pozvání. Na této webové stránce se uživatelé rovněž dozvědí užitečné poznatky o ruském systému oslovení a jaké slovní obraty je vhodné použít při seznamování. Učební text je doplněn otázkami pro ověření znalostí z teorie i praxe. Z dalších elektronických zdrojů, věnovaných ruské řečové etiketě, je možné uvést *Речевой этикет и культура общения. Формулы речевого этикета*¹⁴ a *Речевой этикет – Русский язык*¹⁵.

Zvláštnosti nejen řečové etikety jsou analyzovány na *Эти странные русские: Манеры и этикет*¹⁶, kde je možné dozvědět se zajímavé informace o polibku na přivítanou, domácím obutí pro hosty nebo o tykání a vykání. Na stránce *Улыбка в России / Этикет и стиль*¹⁷ je popsán rozdíl v pojetí úsměvu a jeho chápání v pracovním styku v Rusku, Evropě nebo Americe. Specifika ruské etikety jsou stručně charakterizována i na anglojazyčných stránkách *Russia – Cultural Etiquette – e Diplomat*¹⁸, které se věnují tématům, jako jsou podání ruky, gesta, proxemika, trávení volného času nebo stolování. Všechny tyto stránky jsou vhodné i pro samostudium pokročilých žáků nebo jako zdroj doplňujících informací

11 <<http://kakbog.ru/russkiy-rechevoy-etiket>> [cit. 2013-01-28]

12 <<http://imp.rudn.ru/ffec/rlang/rl7.html>> [cit. 2013-01-28]

13 <<http://www.aup.ru/books/m96/>> [cit. 2013-01-28]

14 <<http://homeclass.ru/raznoe/rechevoy-etiket.html>> [cit. 2013-01-28]

15 <<http://russkiyyazik.ru/775/>> [cit. 2013-01-28]

16 <<http://www.langust.ru/review/xenorus5.shtml>> [cit. 2013-01-28]

17 <<http://razmir.ru/blogs/post/ulybka-v-rossii-1896>> [cit. 2013-01-28]

18 <http://www.ediplomat.com/np/cultural_etiquette/ce_ru.htm> [cit. 2013-02-27]

pro učitele, kteří mohou žákům poznatky prezentovat, dané projevy porovnávat s mateřským jazykem a kulturou a vytvářet úkoly simulující reálné komunikační situace, přičemž úkolem žáků by bylo využít dané prostředky ve svých projevech.

Schopnost člověka komunikovat je vrozená, avšak konkrétní realizace a podoba komunikace jsou podmíněny kulturně. Účastník interkulturní komunikace používá speciální jazykové varianty a diskursivní strategie, které se odlišují od těch, jež by použil v rámci své vlastní kultury. Aby byla taková komunikace úspěšná, nestačí ovládat pouze řečovou etiketu, nezbytné je i vědět, co lze očekávat v kontaktu s cizincem, a důkladně si osvojit pravidla a zvyklosti chování cílové kultury.

Interkulturní komunikace prostřednictvím internetu

Internet usnadňuje žákům setkání dokonce i s živým ruským jazykem a jeho novými vývojovými tendencemi, které jsou úzce spjaty s kulturou země. Výborným prostředkem je program *Skype*, který nabízí textovou, hlasovou i video komunikaci dvou i více uživatelů. Prostřednictvím *Skypu* je tedy možné přiblížit se osobní komunikaci tváří v tvář, včetně mnohých jejích verbálních, neverbálních a paraverbálních součástí. Program umožňuje žákům vidět své komunikační partnery – rodilé mluvčí při běžné komunikaci, lze tedy sledovat jejich kulturně podmíněná gesta a výrazy tváře, slyšet autentickou neadaptovanou a předem nepřipravenou řeč v jejím přirozeném tempu. Interkulturní komunikaci je možné realizovat i prostřednictvím různých sociálních sítí, jako např. *Facebook*, *Google+*, *Twitter*, ruské sítě *Вконтакте*, elektronické pošty, chatů a diskuzních fór.

Závěr

V dnešním globalizovaném světě je interkulturní kompetence neoddiskutovatelnou nutností pro každého z nás. V oblasti vzdělávání jsou kladeny vyšší nároky nejen na žáky, ale i na učitele cizích jazyků, kteří ve výuce vystupují v roli zprostředkovatele jiné kultury. Učitelé cizího jazyka musí prezentovat daný jazyk a s ním spojenou kulturu co nejobjektivněji a bez jakýchkoli schematizujících stereotypů, a proto se musejí neustále dále vzdělávat, neboť se nutně musí orientovat v aktuálních politických, ekonomických i kulturních událostech a neustále sledovat vývoj jimi vyučovaného cizího jazyka. Internet nabízí velké množství podnětů pro učitele i žáky, a pokud je využíván efektivně, může se stát velmi dobrým pomocníkem. Je však třeba mít na paměti, že celosvětová síť poskytuje informace, které nelze automaticky přijímat za pravdivé a správné. Je tedy třeba zároveň žáky vést k dovednosti kritického hodnocení informací, která je jedním z hlavních cílů nejen výuky cizího jazyka, ale i všech vzdělávacích oborů.

Literatura

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010.

RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

TER-MINASOVA, S. G. *Jazyk i měžkulturnaja komunikacija*. Moskva: Slovo, 2000.

Mgr. Veronika Kaplanová
Unicorn College
veronika.kaplanova@gmail.com

TROCHU JINÝ DIALOG

A Little Bit Different Dialogue

Jasňa Pacovská – Hana Slabá

Motto: „Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání.“¹

Radim Palouš

Abstrakt: Příspěvek je apelem na pedagogy k reflexi výchovného potenciálu dialogu. Doporučení jsou založena na přístupech ukotvených ve filosofii výchovy a v tzv. dialogickém jednání s vnitřním partnerem, které se otevírá principu hry. Tato orientace směřuje pedagogickou komunikaci od sdělování ke sdílení a napomáhá vytváření partnerských vztahů ve škole.

Klíčová slova: dialog, pedagogický dialog, sdílení, hra, dialogické jednání s vnitřním partnerem

Abstract: The paper addresses pedagogues to reflect educational potential of a dialogue. Recommendations are based on the attitudes originated from the philosophy of education and in so-called (Inter)acting with the inner Partner which is opened to the principle of a game. That orientation directs pedagogical communication from communicating to sharing and it helps to create partners relations at school.

Key words: dialogue, educational dialogue, sparing, game, (Inter)acting with the inner Partner

Dialogu byla věnována řada domácích i zahraničních studií.² Dialogem se zabývají také pedagogové a didaktikové: např. na Slovensku P. Gavora (1988, 2005), u nás J. Mareš – J. Křivohlavý (1995), J. Svobodová (2000), E. Höflerová (2003) aj. V popředí zájmu těchto autorů stojí dialog svého druhu – dialog peda-

-
- 1 Motto je převzato z publikace K filosofii výchovy od R. Palouše (Palouš, 1991), významného představitele filosofie výchovy.
 - 2 Např. zásadní studie *Dialog a monolog* od J. Mukařovského publikovaná ve výboru z autorových prací *Studie z poetiky* (Mukařovský, 1982), monografie *Komunikativní složky výstavby dialogického textu* O. Müllerové (Müllerová, 1983) a publikace *Kapitoly o dialogu* autorské dvojice O. Müllerová a J. Hoffmannová (Müllerová – Hoffmannová, 1994). Kromě toho byla publikována řada statí i knižních titulů orientovaných na dialog v konkrétních komunikačních situacích.

gogický, k němuž dochází mezi vychovávajícím/vzdělávajícím a vychovávaným/vzdělávaným. Takový dialog je základní formou komunikace nejen ve škole, ale také v rodině, kde v roli vychovatelů a vzdělavatelů jsou rodiče, kteří komunikují se svými dětmi formují jejich osobnost a přispívají k jejich socializaci. V našem příspěvku soustředíme hlavní pozornost na dialog ve škole, na komunikaci učitelů se žáky. Budeme sledovat, jaké faktory se podílejí na naplnění výchovné funkce tohoto dialogu.

Než přistoupíme k charakteristice pedagogického dialogu, připomeneme základní vlastnosti dialogu z pozice lingvistiky. Obvykle bývá zdůrazňováno, že dialog je jednou ze základních forem lidské komunikace, že je to způsob komunikace dvou nebo více partnerů, kteří se v určitém časovém úseku aktivně střídají v roli mluvčího a posluchače (Müllerová – Hoffmanová, 1994). Tato definice navazuje na Mukařovského přístup k dialogu (Mukařovský, 1982). Ve své studii se Mukařovský zabývá spontánním dialogem, který vystihují tři základní rysy: vztah mezi aktivním mluvčím a pasivním posluchačem (vztah Já – Ty), jejich vztah ke konkrétní situaci dialogu a střídání osobních kontextů mluvčího a posluchače. Na základě těchto rysů stanovil tři typy dialogu: osobní dialog, předmětný dialog a konverzaci, v níž převládá fatická funkce.

Dialog je jedním z témat výuky, současně je či měl by být hlavní učební metodou prostupující všechny předměty, neboť je základní formou mezilidské interakce. Tato zjištění v nás vyvolávají pochybnosti v podobě tázání: Je škola otevřená dialogu? Podněcují učitelé žáky k účasti v dialogu? Na základě studia Rámcových vzdělávacích programů a na základě analýzy několika vyučovacích hodin českého jazyka na základní a střední škole můžeme říci, že žáci se o dialogu učí. Žáci znají rozdíl mezi dialogem a monologem, jsou poučeni o různých typech otázek, rozlišují přímé, nepřímé a polopřímé promluvy v textech. Také se učí, což už nebývá tak časté, dovednosti vést dialog. Tento dialog sleduje převážně pragmatické cíle, vede žáka hlavně k sebeprosazení – ve škole i za její branou. Dalším stupněm, který již naznačuje etickou dimenzi dialogu, je potřeba vést žáky k rozpoznávání různých komunikačních situací a s tím souvisejících sociálních rolí. Z toho vyplývá potřeba vést komunikaci v souladu s komunikačními pravidly odpovídajícími společenským normám. Konkrétně se může jednat o osvojení vhodných způsobů navazování, udržování a ukončování dialogu, o způsoby vyjadřování souhlasu i nesouhlasu s partnerem. Ještě vyšším cílem je vědomí respektu vůči komunikačnímu partnerovi, naslouchání jeho potřebám. Dosažení tohoto cíle je podmíněno zdvořilostí, která je vyjadřována vhodnými verbálními, paraverbálními a neverbálními prostředky.

Pedagogický dialog, má-li plnit výchovnou a vzdělávací funkci, má-li být tím *řečištěm, v němž proudí poznávání*, se vyznačuje zvláštním vnitřním napětím,

kteří je vyvoláno výjimečností svého cíle, specifickými jazykovými prostředky, v nichž se prolíná pojmenovací funkce s poznávací, svébytností komunikační situace a jejími účastníky, kteří si naslouchají a vědomě a současně svobodně dospívají ke sdílení společného světa. Takový dialog se neopírá o předem vypracované postupy; je projevem lidské přirozenosti, projevem uchopování světa kolem nás, rozvíjí kognitivní schopnosti zúčastněných, podněcuje kreativitu – žáků i učitelů.

Vyjdeme-li z etymologie slova „dialog“, zjišťujeme, že jeho původ je v řeckém *dia logos*, tedy *skrze slova*. Skrze slova myslíme a získáváme informace o světě, o sobě, o svých blízkých, o slovech samých. Je to proces aktivní a do značné míry i namáhavý, což v lexikální rovině implikuje již předpona *skrz-*. K dialogu je třeba připravenosti, vnímavosti a otevřenosti. Vnímavý musí být pedagog, aby následně vedl k vnímavosti své žáky.

Dia-log je tedy roz-hovor neboli hovor skrze slova.³ To zdůrazňuje i E. Brikcius: *Dialog pochází z řeckého dia logos, což znamená skrze slovo, cestou jazyka. Právě dialog by měl vládnout v zemi obydlené člověkem. Není to jen rozmluva dvou nebo více osob, ale výměna názorů, kterou berou všechny zúčastněné osoby poctivě* (Brikcius, 2003, s. 53).

Takto se dostáváme k filosofické dimenzi dialogu (srov. motto příspěvku). Aby bylo zřejmé, že filosofický rozměr dialogu má pro výuku zásadní význam, pokusme se o bližší vysvětlení oné filosofické dimenze. Dialog není jednostranným předáváním informací, manipulací komunikačním partnerem. Jeho podstatou je uznávání autonomie druhého, s nímž je třeba se seznámit, přiblížit se mu, oslovit jej a naslouchat mu. Takový přístup je třeba přenést i do školy, takovými principy by se měl řídit pedagogický dialog. Podstatný je vztah mezi učitelem a žákem, jeho nezbytným aspektem je respekt vůči komunikačnímu partnerovi.

Toto pojetí před námi otevírá velký výchovný potenciál: účastníci dialogu jsou partnery, naslouchají si, dospívají ke sdílení společných významů, v průběhu dialogu si vytvářejí obraz o komunikačních partnerech, ale i sami o sobě, vytvářejí si také obraz o světě, v němž sami žijí, i o světě svých rodičů, prarodičů a předchozích generací – nabývají historickou paměť.

Frontální způsob výuky zakládající se na transmisi poznatků většinou selhává. Budování společných významů je založené na společné činnosti vyrůstající z prožitků našeho těla a ze smyslového vnímání. Svět uchopujeme celým tělem – smysly a smyslové vnímání má v rámci tohoto procesu zásadní význam. Přes smysly se dobíráme smyslu. Smysly umožňují získávat zkušenosti, které jsou základem

3 Etymologii slova dialog reflektuje i několik příspěvků ve sborníku *Dialogické jednání jako otevřená otázka* (1997); explicitní poukazy nacházíme hlavně v textu R. Palouše *Předpoklady sokratovského dialogu*.

naší percepce světa a našeho myšlení. V procesu učení se tak stávají stavebními kameny sdílení významů mezi učiteli a žáky.

Smyslové vnímání je provázané s jazykem. Jelikož smysly jsou spjaty s naším tělem, s jistým zjednodušením můžeme říci, že se jedná o propojení úžeji vymezené tělesnosti s jazykem. Svědectvím toho jsou četná metaforická vyjádření a frazémy, které se pevně zabydlely v našem mateřském jazyce. Ukazují, jak významnou roli hraje smyslové vnímání v poznávání světa: *zorný úhel, věnovat pozornost, uchopit problém, pohled odjinud, tichá voda břehy mele, nehas, co tě nepálí aj.*⁴ I. Vaňková v této souvislosti říká: *Svět by se „nejevil“ – nedával se ve vši mnohosti a komplikovanosti spatřovat (tj. nejen „vidět“, ale také slyšet, vnímat hmatem, čichem a chutí), kdybychom neměli tělo s fungujícími smysly* (Vaňková a kol., 2005, s. 108).

Základem dialogu je pochopení komunikantů, jež vychází z tělesného a smyslového základu řeči. Ač se naše těla podobají a prostřednictvím smyslů vnímáme podobně svět, naše životy ovlivňují různé podmínky, které se promítají do našeho nastavení vůči světu a vedou k odlišnostem v jeho percepci. V dialogu a dialogem lze dospět k průniku rozdílných pohledů na svět, partneři poznávají svět „brýlemi“ toho druhého. Takový dialog je obohacením, je cestou vyjednání společných významů a sdílení zkušeností.

Vědomí těchto vlastností dialogu by mělo být vlastní každému učiteli, z něj by měly vyrůstat jeho pedagogické schopnosti, které se ve výuce promění v komunikační dovednosti v podobě partnerského naslouchání žákům. To pak povede k vytváření klimatu, v němž žák může pocítit důvěru a bezpečí a oprostí se od strachu ze selhání. Taková komunikace nastoluje vztahy, v nichž škola přestane být frustrujícím a stresujícím prostorem, z něhož si žák odnáší „bolestná zranění“.

O podobách komunikace ve škole přemýšlí Z. Helus: *Ve škole je stále rozšířena nevyváženost v interakci mezi učitelem a žáky. Jednosměrně dirigující působení učitele neumožňuje dětem plně rozvinout jejich vlastní komunikativní aktivity – aktivity dotazování, polemizování, laborování tématu, vyžádání pomoci, prokázání kompetence, nabídky alternativního řešení. [Následně dochází k tzv.] škatulkování žáků, přesněji řečeno typizujícímu roztrídění (např. na špatné a dobré, chytré a hloupé, spolehlivé a nespolehlivé, zbrklé a rozvážné, drzé a slušné)*⁵ (Helus, 1996, s. 26).

Podle Heluse dochází ve škole k nedoceňování kvalit žákova prožívání, což má negativní projevy. *Až třetina dětí a mladistvých prochází během školní dráhy*

4 Smyslům a jejich reflexi v řeči, zejména ve slovní zásobě, se věnují *Kapitoly o smyslech* v publikaci *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky* (2005).

5 Typologii žáků se věnuje *Pražská skupina školní etnografie* (1995).

obdobími tak výrazné úzkosti, že je na místě uvažovat o dlouhodobých důsledcích pro osobnost. Úzkostné stavy se asociují se širokým spektrem situací – například již s pouhým zadáním úkolu a následně pak se stykem s předměty tvořícími jeho součást (učebnicí, sešitem, knihou vůbec). Úzkost se negativně promítá do vztahů s rodiči, pedagogy. Vytváří bariéru ve vztahu ke vzdělání generálně. Alarmující jsou její fyziologické koreláty, zasahující do psychosomatické kondice⁶ jedince. Např. úzkostná orientace na chybu mění postoj žáka k učební činnosti, ovlivňuje charakteristiky jejího průběhu a snižuje výkon. Závažným projevem úzkosti je i pocit ztráty životní perspektivy⁷ (Helus, 1996, s. 22).

Vedením dialogu, tedy skrze slovo, pedagog může odhalovat tajemství, která jsou uložena v hloubi duše a vynořují se v podobě šťastných žáků, pro něž může být právě škola oázou štěstí (Helus, tamtéž). Dialog odhaluje také úzkosti, lze v něm rozpoznat žáky, pro něž je prostředí školy spjato s nejistotou a strachem.

Právě v rozhovorech, kde otázky i odpovědi jsou vyvážené, kde naslouchání předchází tázání, dochází k porozumění. Prostřednictvím takového sdílení se utváří mezi žáky a učiteli vztah důvěry, jenž přispívá k symetrii mezi oběma póly komunikačního procesu ve škole. Je však politováníhodné, že se jedná zatím o vizi, která dosud nebyla ve většině škol naplněna. I když se v naší společnosti povolna začíná o dialog „pečovat“, podstatou této „péče“ je převážně orientace na dosažení osobního úspěchu, zatímco otevírání přátelského klimatu je stále upozaděno (viz výše).

Řešení této situace lze hledat v tzv. **psychosomatických disciplínách**, jejichž podstatou je prožitek, zkušenost, ubírají se cestou sebepoznání a cestou vynalézavé tvořivé praxe. Tímto směrem se také vydává Dialogické jednání s vnitřním partnerem (dále jen DJ). Inspiraci pro tento přístup lze nalézt v řadě filosofických a psychologických prací. I když prof. Vyskočil, zakladatel této disciplíny, teoretické zázemí nijak nezdůrazňuje, je patrné, že se utvářela na základě několika zdrojů. Mezi nejvýznamnější patří Finkovo pojetí hry (1996), Patočkova filozofie (1995) či Jungova psychologie (např. 1993). Nejpodstatnější a nejsilnější na DJ je **prožitek**, fenomén, jehož studiem se zabývají uvedené inspirativní teorie. Je to prožívání / prožití / zažití situace samé.

DJ usiluje o pravdivost a autenticitu lidského jednání. Považuje je za hodnoty, které vytvářejí podmínky svobodného a tvořivého projevu. V tom spatřujeme výchovné směřování DJ. Vychází z hodnot, které jsou zdrojem dorozumění, poznání, sebepoznání, sebepřijetí a přijetí toho druhého (srov. Vyskočil, 2007). Pedagogická komunikace a veřejné vystupování vůbec by měly z autenticity a z tvořivého

6 Jedním z hlavních cílů DJ je rozvíjení psychosomatické kondice.

7 O zdrojích úzkosti a jejich vlivech na postoje adolescentů ke světu píše P. Macek (1999).

nepředsudečného jednání vyrůstat. To jsou důvody, proč by DJ mělo oslovit učitele. DJ rozvíjí lidskou kognitivitu, můžeme říci, plní významnou poznávací funkci. Ve výuce lze tuto funkci využít ke kultivaci komunikace, k odpovědnosti, tvořivosti, komunikativnosti a zaujatosti pro věc. Jde o autenticitu, opravdovost, pravdivost. Je třeba oprostít se od předstírání, přehrávání. Jen učitel zaujatý tématem, entuziastický, je považován za osobnost budící úctu, působící jako vzor, jenž, jak jsme se dotazováním studentů dověděli, vyvolává v žácích představu ideálu, který je hoden následování.

DJ vychází z našeho těla, hlasu a řeči. Hlasem proměňujícím se v řeč vycházíme ze sebe a přicházíme k druhým. Právě řeči připisuje I. Vyskočil velký **kognitivní potenciál**, jejím prostřednictvím poznáváme partnera, ale i sami sebe. To když se třeba zalekneme, co jsme to vyslovili, když máme potřebu korigovat vyslovené, když hledáme výstižný výraz. Jde o výraz nejen v rovině jazyka, ale i v rovině těla – jazykové prostředky jsou provázány s nejazykovými, výpovědní hodnotu má verbální i neverbální komunikace. To je další téma, v němž nacházíme průsečíky DJ a pedagogické komunikace.

Protože DJ vychází z autentického prožitku, lze je stěží popsat. Musí se prostě vyzkoušet⁸. Přesto se pokusíme přiblížit alespoň některé jeho základní vlastnosti.⁹ DJ je učebním předmětem, nebo ještě lépe metodou¹⁰ prof. Ivana Vyskočila. Semináře dialogického jednání probíhají od roku 1990 na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. Primárně se jich účastní studenti domovské katedry a ostatních kateder DAMU. Z vlastního zájmu je ještě navštěvují, v posledních letech stále hojněji, studenti z jiných vysokých škol a také pracující nejrůznějšího zaměření.

Každý z účastníků vchází do prázdného **prostoru**, do místnosti, která není vybavená žádným nábytkem ani rekvizitami, jen podél stěny jsou židle pro frekventanty semináře a prof. Vyskočila či jeho asistenty. Účastník nedostává téměř žádné vstupní informace, je vyzván, aby pouze pomocí svého těla a hlasu, verbálními nebo i paraverbálními prostředky hledal **vnitřního partnera**, přičemž nesmí navazovat vědomý kontakt s ostatními účastníky DJ, neboť ti nejsou publikem v klasickém slova smyslu. Nejsou však pasivní, ale svou pozorností, soustředěností, ale hlavně dobrou vůlí spoluvytvářejí atmosféru pozitivní energie,

8 O mnoha aspektech dialogického jednání se dovídáme z publikací Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU, např. *Dialogické jednání jako otevřená otázka* (1997), *Hic sunt leones (O autorském herectví)*, *Řeč, mluva hlas* (2006) aj.

9 Srov. kapitulu o DJ v monografii Jasni Pacovské *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* (2012).

10 Metoda v tomto kontextu nepředstavuje algoritmizované postupy, ale návrhy, jistý směr, kterým je možno se ubírat.

tzv. **vodivého napětí**. Na jeho vytváření se podílí uvolněný **tělesný projev** aktérů a plný **hlas** podpořený dechem.

Účastníci seminářů se tak postupně učí být sebou samými za přítomnosti druhých. Podstatné je, aby jejich jednání bylo pravdivé, aby nic „nepřehrávali“ ani nepředstírali, aby **řecí, hlasem, tělem reflektovali svůj aktuální stav**; aby byli koncentrovaní, aby se vnímali, aby na podněty, které přicházejí z těla, dokázali reagovat. Měli by se poslouchat a následně si i odpovídat. Prof. Vyskočil nebo jeho asistenti dávají účastníkům bezprostřední zpětnou vazbu. Nabízejí rady, jak rozvinout vlastní dispozice, jak *rozvinout svou mohoucnost do větších gest, hlasu, řeči těla, výrazu* (Slavíková, 1997, s. 38).

Pokud se účastníkovi DJ daří, začne si je užívat, začne si hrát. Dialogické jednání tak povýší na hru (srov. Slavíková, tamtéž). K proměně dialogu ve **hru** dochází, aniž bychom si to uvědomovali. Obojí je provázáno: hra s dialogem, dialog s hrou, obojí je ovlivněno naším postojem ke světu. Podle D. Krámského hra nemůže být bez dialogu, dialog musí být v harmonickém vztahu se světem. Jednotlivec vystupuje ze své částečnosti a hledá společnou řeč, není to řeč uzuální, ale překročuje se jí objektivisticky strukturovaný svět. Přenášíme se do světa fantazie a pohádek. Nelze hovořit o absenci pravidel, pravidla jsou neřečená, podstatná je, jak říká Krámský, *otevřenost k druhému* (Krámský 1996).

Další významnou charakteristikou DJ je oblast tzv. **veřejné samoty**,¹¹ kdy se jedinec učí být sám sebou za přítomnosti druhých. Vede verbálně, hlasem, hlavně však celým tělem dialog se sebou samým. Jedná bez přípravy, zcela autenticky. Všem účastníkům vedoucí semináře téměř po každém vystoupení (vystoupení do prostoru je současně „vystoupením“ ze sebe sama) zdůrazňuje, aby se nesnažili své následující jednání promýšlet předem a konstruovat, ale aby čekali, co se v nich aktuálně bude dít, aby adekvátně reagovali a vnímali, jak vše spolu souvisí.

J. Tulka a O. Škochová Bláhová, kteří se zabývají DJ v kontextu pedagogiky (zejména z hlediska didaktiky literatury), považují za jeho velký přínos rozvíjení schopnosti **naslouchat**.¹² Jde jednak o sebe-naslouchání, jednak o naslouchání komunikačním partnerům, které je třeba aktivně vnímat. Někdy se pouze domníváme, že nasloucháme. K tomu dochází v situacích tzv. předporozumění. Takový jedinec je posluchačem (srov. základní význam slova ve výkladovém slov-

11 Tento pojem je znám v souvislosti s Konstantinem Stanislavským, v dialogickém jednání je jeho význam trochu pozměněn.

12 Naslouchání je základní dovedností, kterou je třeba systematicky rozvíjet v rámci komunikační výchovy (viz Šebesta, 1999). Koncem minulého století se nasloucháním začali soustavně zabývat i teoretikové didaktiky mateřského jazyka a zaměření pozornosti na rozvoj naslouchání se odrazilo v koncepci vzdělávacích programů, např. v projektu Občanská škola a později i v Rámcovém vzdělávacím projektu.

níku), pouze poslouchá, nikoli naslouchá. Pro takového jedince volíme termín **egocentrický mluvčí**.¹³

Pedagogové by na komunikační proces měli pohlížet z komplexního hlediska. Pro tento pohled je podstatné, aby docházelo ke zpětné vazbě, aby učitel adekvátně verbálně reagoval na žáky a současně vnímal reakce žáků. Zde by si měl každý pedagog položit otázku: Dochází k takovým reakcím v dostatečné míře? Dochází k nim vůbec? Odpověď na tyto otázky nachází na základě svého výzkumu P. Macek (1999): *Čeští adolescenti nevnímají svoje učitele jako naslouchající partnery!*

Bohužel si učitelé stále neuvědomují, že je žáci nebudou akceptovat, pokud budou hlavně kárat a kázat, aniž by se jim snažili porozumět. Aby se komunikace ve škole přiblížila té ideální, doporučujeme všem učitelům, aby se zamysleli nad slovy I. Plaňavy: *Druhé lidi i svůj vztah k nim vnímáme, prožíváme, posuzujeme jakoby zvláštními brýlemi. Abychom si porozuměli a mohli pospolitě žít, je nezbytné o brýlích vědět; a měly by to být brýle, které dovolují vidět podobně nebo o to alespoň usilovat. A kdo vidí víc, přesněji a širším zorným úhlem – ten má větší šanci druhým porozumět* (Plaňava, 2005, s. 28).

Náš příspěvek by měl být vnímán jako výzva k rozvíjení dialogické přirozenosti člověka. Jestliže tuto výzvu pedagogové vyslyší, náš text dopěl k vytčenému cíli.

Literatura

- BRIKCIUS, E. Dialogické a monologické jednání. In Čunderle, M. (ed.) *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Praha: Akademie múzických umění 2003, s. 53–58.
- ČUNDERLE, M. (ed.) *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003.
- ČUNDERLE, M. – SLAVÍKOVÁ, E. (eds.) *Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze semináře 11. 11. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006.
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Československý spisovatel, 1993.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: SPN, 1988.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- HELUS, Z. Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In Pešková, J.; Lipertová, P. (eds.) *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, s. 16–26.

13 I když jde o recepci, označení mluvčí je, domníváme se, v takové situaci na místě. Recepce u poslouchajícího účastníka komunikace velmi často splývá s produkcí, byť v rovině vnitřní řeči, jež má velmi blízko k plánování a vytváření strategií vlastní produkce, což je při DJ nežádoucí.

- HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003.
- JUNG, C. G. *Analytická psychologie – její teorie a praxe*. Praha: Academia, 1993.
- KRÁMSKÝ, D. Harmonie hry a dobrodružství výchovy. In Pešková, J.; Lipertová, P. (eds.) *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK v Praze.
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárnímu kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2012.
- MACEK, P. *Adolescence. Psychické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: CDVU MU, 1995.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Dialog a monolog. In MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z poetiky*. Praha: Odeon, 1982, s. 208–229.
- MÜLLEROVÁ, O. *Komunikativní složky výstavby dialogického textu*. Praha: Univerzita Karlova, 1983.
- MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R. K základům sokratovského dialogu. In Vyskočilová, E. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: Akademie múzických umění, 1997, s. 7–13.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikúmené, 1995.
- PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací*. Praha: Grada, 2005.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Typy žáků*. Zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
- SLAVÍKOVÁ, E. Dialogické jednání z pohledu některých psychoterapeutických škol. In: Vyskočilová, E. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: Akademie múzických umění, 1997, s. 37–42.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, 2000.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.
- TULKA, J.; ŠKOCHOVÁ BLÁHOVÁ, O. (eds.) *Komunikabilita – a její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2004.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005.

VYSKOČIL, I. Otázky pro prof. Ivana Vyskočila a Michala Čunderleho. *Slovo a smysl*, 8, 2007, s. 201–215.

VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: Akademie múzických umění, 1997.

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury FP TUL

sledrova@seznam.cz

Mgr. Hana Slabá

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze

hanka.slaba@seznam.cz

PROJEKTY

PROJECTS

INTERTEXTOVOST JAKO PŘEKÁŽKA POROZUMĚNÍ PUBLICISTICKÉMU TEXTU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE 21. STOLETÍ

Intertextuality as a Barrier in Understanding of Publicistic Text in 21st Century Basic School

Radka Holanová

***Abstrakt:** V článku se věnujeme intertextovosti jako jedné z možných příčin neporozumění publicistickému textu. Na základě výzkumné sondy provedené na pražských ZŠ sledujeme, s jakou přesností jsou žáci schopni interpretovat význam textů se zapojeným intertextovým odkazem. Zamýšlíme se nad příčinami neúspěšných interpretací.*

***Klíčová slova:** intertextovost; publicistické texty; čtení s porozuměním; interpretace textu; dezinterpretace*

***Abstract:** The paper focuses on intertextuality as one of the potential causes of pupil's lack of success during perception of journalistic text. Based on research realised at several basic schools in Prague, we analyse the accuracy, with which the pupils are able to interpret the meaning of the texts with incorporated intertextual link. We analyse unsuccessful interpretations.*

***Key words:** intertextuality; journalistic text; comprehensive reading; interpretation; misinterpretation*

1.

V prosinci 2012 jsme na vybraných pražských základních školách uskutečnili drobnou výzkumnou sondu zaměřenou na schopnost žáků porozumět publicistickému textu s intertextovým odkazem¹. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 131 respondentů z 8. a 9. tříd dvou pražských základních škol ve věku 13–15 let. Na otázky odpovídalo celkem 40 dívek a 91 chlapců.

Pretexty, k nimž články (a zejména jejich titulky) odkazovaly, zahrnovaly dvě

1 Intertextovostí rozumíme navazování textu na jiný text, které je součástí významové výstavby navazujícího textu, např. Homoláč, 1996.

knihy, obě i s filmovým zpracováním, film (původní film a jeho dvě pokračování, tzv. sequely) a obecně známou pověst. Použité texty viz příloha. V jednom z článků se vyskytuje i aktualizované rčení, k němuž se žádná z otázek nevztahovala, přesto mohlo mít vliv na interpretaci textu jako celku (viz dále). Zajímalo nás, zda a nakolik přesně budou žáci schopni interpretace odkazů, resp. pochopení základního sdělení textu spolu s dalšími roviny inkorporovanými do textů. Všíáme si přesnosti odpovědí, zamýšlíme se nad tím, které z odpovědí můžeme označit za správné a které nikoli. Pokusíme se zhodnotit, nakolik může být intertextovost v daných textech překážkou pro porozumění, pochopení textu.

Odpovědi žáků jsou autentické, gramatické chyby a stylistické nedostatky jsme neopravovali; nebyly předmětem našeho zkoumání. Vzhledem k jejich četnosti a charakteru se jim budeme věnovat v samostatném příspěvku². Úryvky časopisových textů v příloze jsou též uvedeny v původní podobě včetně odchylek od jazykové normy.

2.

První text v dotazníku je článek z časopisu Týden zabývající se švýcarským výzkumem, při němž potkanům byla určitým způsobem přerušena mícha, ale po léčbě a rehabilitaci byla zvířata opět schopna chodit. Žáci měli odpovědět na otázku, proč má článek nadpis „Už zase skáču přes kaluže“. Titulek odkazuje ke známé novele Alana Marshalla *Už zase skáču přes kaluže* (1955) nebo ke stejnojmennému filmu Karla Kachyni z roku 1970. Z odpovědí žáků je patrné, že v jedné ze škol, na níž byl průzkum proveden, byla kniha povinnou četbou. Na druhé škole naopak odkaz neodhalil téměř nikdo z žáků.

Tato otázka patřila k hojně zodpovídaným. Pouze 9 žáků vůbec neodpovědělo a 15 jich odpovědělo, že nevědí. 3 žáci si uvědomili odkaz ke knize / filmu, ale vyjádřili se velmi obecně, proto nemůžeme poznat, zda jsou schopni titulek správně interpretovat: *Podle knížky. / Podle té knihy. Podle filmu.* 5 dětí vyjádření k pretextu stručně rozvedlo: *Podle té knihy kde byl ochrnutý chlapec. / Z knížky Alana Marshala kde kluk měl ochrnuté nohy. / Protože hl. hrdina této knihy je taky ochrnutý. / Ve filmu „Už zase skáču přes kaluže!“ byl hl. postavou kluk, který ochrnutl na nohy po mozkové obrně. / V knížce Už zase skáču přes kaluže je osoba která chce jezdit na koni a má takovéto postižení.*

6 žáků poměrně dobře vystihlo paralelu mezi knihou / filmem a článkem,

2 Dotazník vyplňovalo i několik žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština (Srbka, 2 Ukrajinci a Vietnámec). Zde jsme provedli drobné úpravy, aby byly odpovědi srozumitelné.

např.: *Je to z filmu, kde se naučil kluk s ochrnutýma nohama znovu chodit. Stejně tak i potkani... / Protože, je to pojmenovaný podle knížky, kdy byl kluk který nemohl chodit, ale pak chodil. / Je to z knížky „Už zase skáču přes kaluže.“ Že zvířata zas mohou skákat. / Protože umožnili chromím zvířatům opět se postavit na nohy, stejně jako v té knížce „Už zase skáču přes kaluže“. / Protože článek se váže ke knize Už zase skáču přes kaluže. Chlapec který v knize vystupoval byl taky ochrnutý a nakonec začal i chodit.* Další dva žáci odpovídají trochu nepřesně (potkanům se nestalo to samé, nemají také obrnu), ale základní myšlenka je vystihnuta: *Protože se hlavní postavě v této knize stalo to samé. Byl na vozíčku a každé den chodil na rehabilitaci. / Protože většina lidí zná knihu „Už zase skáču přes kaluže“ a ta je také o chlapci s obrnou. Tak si dali nadpis, na který si všichni vzpomenou. Další nepovedený článek.* Druhá z odpovědí je produktem primárně negativně naladěného studenta, který všechny texty v dotazníku vnímá jako nepovedené, trapné pokusy o manipulaci. Nicméně správně si uvědomuje, že obecná známost pretextu je pro upoutání pozornosti v tomto případě zásadní.

7 žáků uvedlo odpověď s nevyjádřeným podmětem, predikát je v singuláru, což spíše naznačuje, že se vyjadřují k hlavnímu hrdinovi knihy / filmu, např.: *Protože před úrazem nemohl skákat přes kaluže, ale po rehabilitacích už mohl. / Protože skákat ani chodit nemohl, ale díky té rehabilitaci ano! / Protože měl ochrnuté nohy uzdravil se a zase skákal přes kaluže. / Moch zase chodit. / Už může zase chodit.* V některých případech zřejmě dochází k prolínání obou rovin, např. *Jednou ochrnul a nemohl nic dělat. Poté co se udělal výzkum se zas dala ochrnutost vyléčit, a tak zase může běhat, skákat.* Srov. též některé nepřesnosti (např. *před úrazem*) a stylizační nedokonalosti, viz výše.

Následující odpovědi sice pracují s interpretací intertextového odkazu, ale jsou fakticky nepřesné, neobratně formulované, obsahují sémantické chyby (žák např. evidentně nerozumí slovu *předejít*), opět s nevyjádřeným podmětem. Ovšem žáci se vyjadřují o obrně, nikoli o přerušení nervů, mají tedy zřejmě na mysli chlapce, ne potkana: *Protože umí předejít tomu že má obrnu a snaží se žít normálně. / Protože měl obrnu a snažil se žít jako normální člověk a nedělal si z toho nic že nemůže hýbat nohama.*

V jedné z odpovědí žák zřejmě pretext vnímá, ale hlavní hrdina není specifikován. Žák pociťuje odkaz jako ironický, žertovný, ale odpověď značí, že buď článek nečetl, nebo knihu / film nezná podrobně. Není schopen vytvořit paralelu mezi oběma závěry příběhu: *Měla to být ironie, hl. hrdina nemohl chodit a tak ani nemohl skákat, myslím, že to byl nevinný žertík a povedl se.*

Ve čtyřech odpovědích s nevyjádřeným subjektem plurál v predikátu evokuje spíše potkany, např.: *Že můžou znova chodit. / Protože po úrazu chodit nemohou a díky této rehabilitaci zase chodit mohou. / Protože můžou chodit a skákat.*

Celkem 29 respondentů poměrně přesně pochopilo základní význam článku, resp. souvislost mezi článkem a nadpisem, přestože intertextovost neodhalili a další rovina jim zřejmě uniká; text vztahují výhradně ke zvířatům, např.: *Protože, ze článku vyplývá, že potkani po stimulaci nervových buněk po přerušené míše naučili znovu chodit tak jako před tím. / Protože potkani i přes přerušenu míchu mohli běhat (po léčbě). / Že ty zvířata s přerušenu míchou můžou znovu chodit. / No, že se začly zase hýbat ty potkani. / Protože vědci našli způsob jak obnovit částečně přerušenu míchu a ty zvířata mohla zase chodit. / Jakože už zase běhají ty krysy. / Že díky Švýcarským odborníkům jsou opět zírata zdraví. / No že jsou zvířata s přerušenu míchou schopni zase chodit* apod. V jedné z těchto odpovědí navíc žák zmiňuje jiný intertextový odkaz, přičemž má zřejmě na mysli text *Bůh ti skáče přes kaluže a ve sněhu trhá růže*, který je součástí písně *Blázen v rytmu doprovázen* od skupiny *Hipnotic*: *Protože se to zpívá v jedné písničce a taky proto že se vědcům podařilo znovuobnovit nervové spojení míchy a zvířata zas mohou chodit (Popřípadě i skákat přes kaluže).*

Skupina těchto dotazovaných si všímá především možné aplikace na lidech, vyjádření pocitu naděje pro lidi po úrazu, výzvy. Někteří z nich se zaměřují ovšem výhradně na lidi a v tom případě se odpovědi dostávají na hranici dezinterpretace, např.: *Protože se udělal výzkum na potkanech a ty pár týdnů nemohli chodit, ale vše dobře dopadlo a už můžou, takže byto mohlo fungovat i na lidech. / Že i když se něco přihodí úraz a přestaneme moct vykonávat věci jako do teď tak máme naději na léčbu a vrátí se vše do normálu. / Protože odborníci objevili novou metodu, jak by zvířata i lidé mohli chodit. / Že ty lidi s porušenu míchou mohou zase běhat, chodit a tak podobně. / Protože článek je o tom, že odborníci z univerzity přišli na způsob, aby postižení lidé mohli zase chodit. / Když někdo má nehodu a je potom na vozíku neznámená to, že je to na celý život. Když chce tak může zase chodit. / Tak trochu výzva pro lidi, co ochrnuli. Budou moci zase skákat přes kaluže, být normální!* (Srov. opět některé nepřesnosti, např. *když se lidem stane něco s mozem...*). Jako příklad zcela chybné interpretace z této kategorie uvedme např.: *Člověk, který nemůže chodit opět poznává radosti života. Tipicky nabourává naše podvědomí. Neboť skákání přes kaluže působilo v minulosti potěšení.*

15 žáků odkaz k pretextu neodhalilo, a tak si při vysvětlování titulku různým způsobem vypomáhali. Část (7) jich vnímá skákání přes kaluže doslova, jako reprezentaci znovunabytého zdraví, např.: *Protože když se někomu přeruší mícha, tak nemůže chodit, ale když mu jí pak někdo spraví může zase chodit a skákat přes kaluže. / Protože když někdo ochrne, tak přes kaluže nemůže skákat, ale když se uzdraví tak ano. / Protože je o tom, jak naučili potkany znovu chodit (skákat přes kaluže)* atp. U některých dotazovaných konkretizace skákání přes kaluže probíhala kuriózním, snad až humorným způsobem, pravděpodobně byla způsobena

snahou odpovědět „za každou cenu“: *Protože článek je o vědeckém experimentu kdy vědci naučili potkany chodit po přerušení míchi, a potkan je „kanálové“ zvíře které skáče a proplouvá kalužemi. / Protože má poraněnou míchu a tak skáče o berlích přes kaluže. Druhé skupině respondentů (8) kaluž evokovala problémy (či jejich překonávání), těžké životní skutečnosti, pád na dno, např.: Protože je nebezpečí že do ní může spadnout. A namočit se do špatných problému. / Protože je v životě vždycky nějaká překážka a mi ji musíme překonat. / Nevím, ale myslím že je to že lidé mají naději se dostat z těžkých životních situací (jako ta zvířata) / Že máš problémy a nevíš si rady pak je vyřešíš a přijde další problém.* Titulek tedy naopak vnímali přeneseně. V jiné rovině přeneseného významu zmiňme též dvě následující odpovědi (jednu velmi obecnou, druhou specifikovanou): *Metafora. / Je to metafora na to, že už zase mohou běžat.*

Některé další odpovědi jsou velmi nepřesné, příliš obecné nebo nevystihují podstatu problému, např.: *Každý po nemoci bude zase fit na běhání, skákání, plavání. / To je kvůli tomu spojení těch nervů. / Jelikož se vědcům podařilo spojit nervové spojení v mozku potkanů. / Spojení s mostem (tkáňovým).*

U několika dalších respondentů nejsme schopni najít motivaci nesprávných odpovědí, přestože se několikrát opakují, např.: *Pomoc postiženým. / Naznačuje to na to že pomáhaj postiženým. / Umožnění pro staré nemocné lidi zavzpomínat si na dětství, atd. / Vrací se do mládí (vzpomíná).* Další dotazovaní vnímali název článku jako arbitrární (*Vubec na to nema vliv. Mohlo by tam klidně napsáno skáču přes židli. / Jen tak. / Aby se to nějak jmenovalo*) nebo odpovídají tautologicky (*Protože skáče přes kaluže (3)*). Mezi dalšími chybnými, nejasnými či nepřesnými odpověďmi zmiňme např.: *Ty zvířata mají štěstí. / Znova se narodil.* apod.

3.

Následující tři otázky se váží k úvodnímu sloupku v magazínu pro ženy *Ona Dnes*. Sloupek pojednává vtipnou formou o zákazu EU nazývat marmeládou jiné výrobky než citrusové, což značně naráží na českou tradici. Text má titulek *VY-VÍTE-CO*, čímž odkazuje k příběhům o Harry Potterovi, resp. k označování Lorda Voldemorta, jehož jméno se nesmělo vyslovovat. Autorka dále píše, že sedí „ve městě, jehož sláva hvězd se dotýká už třináct set let“, a vtipně tak využívá pověst o Libuši a jejím proroctví. Následně je užito přirovnání k filmu *Muži v černém*, v němž speciální tajný tým ničil stopy po mimozemšťanech a vymazával paměť nechtěným svědkům.

3.1

Na otázku, *proč se sloupek jmenuje vy-víte-co?*, celých 43 žáků odpovědělo, že nevědí. 28 respondentů neodpovědělo vůbec, dva napsali, že otázce nerozumí, že ji nechápou.

Pouze 4 z odpovědí můžeme označit jako správné, přestože obsahují jisté nepřesnosti: *Jako slovo „marmeláda“ které se nemůže používat. / Protože EU zakázala označovat slovem marmeláda cokoli, co není z citrusu. / Protože se to slovo nemá vyslovovat. / Nesmí se ten název vyslovovat.* Další dvě odpovědi jsou sice velmi nepřesné, ale jistý náznak souvislosti s pretextem či částečné pochopení nadpisu v nich můžeme detekovat: *Neboť nebyla plná svoboda vyjadřování a na to chce autorka poukázat. / Protože to babička napíše na etiketu a oni ji za to zabásnou.*

Z jedné odpovědi je sice zřetelné, že respondent odhalil odkaz na Harryho Pottera, ovšem interpretace nadpisu je zcela chybná, je zjevné, že žákyně text článku vůbec nečetla: *Protože to určitě bude o lordu Voldemortovi.* Tato dívka v textu otázky přepsala zájmeno *co* na *kdo*.

Další tři odpovědi se alespoň dotýkají obsahu článku, dotazovaní si všimají absurdního zákazu, problém vnímají negativně. Kritická vyjádření k politické situaci zdánlivě hýří širokou slovní zásobou, ale spíše se jedná o klišé: *Protože Češi vědí co nám EU zakazuje. např.: Pomazánkové máslo. / Popisuje se v něm opakující se absurdita EU. / Tento sloupek odráží dění u nás v ČR, potažmo v EU. Bohužel se takovéto případy se jen množí. VY-VÍTE-CO se jmenuje proto, že každý to v dnešních dobách prožívá tento „absurdistán“.*

Nepochopení podstaty textu dokládají v různé míře též tyto odpovědi: *Protože zakazují lidem to co dělají a dělají to rádi. / Protože babička, která si dělá marmelády je dělat nemůže, a to je chyba, protože každý by si měl dělat co chce. / Protože ta organizace černých mužů je utajená a proto si myslím, že název se jmenuje VY-VÍTE-CO.*

Dalších 14 odpovědí svědčí nejen o nepochopení odkazu, ale i názvu samotného ve vazbě na následující text. Všechny mají společné využití slovesa *vědět* v různých osobách plurálu (často v chybném tvaru). Žáci se opírají o sémantiku slovesa, aniž by odhalili význam celku, ukrytý za intertextový odkaz, např.: *Protože víme o čem se píše. / Jakože víme o co jde :) / Všichni lidi ví o čem píše. / Všichni lidi ví o čem se mluví. / asi protože všichni budou vědět o co jde. / Víme o co se jedná, víme co se řeší... / Asi protože vědí co apod.* Opačný význam nadpisu jsme zaznamenali dvakrát: *Protože je to téma, o kterém se moc nemluví. / Protože o tom nevědí.* Následující odpovědi obsahující verbum *vědět* též svědčí o dezinterpretaci: *Redaktorka nazvala článek tímto názvem proto, že myslěla, že všichni víme že tento problém je naprosto hloupej. / Je to o městě nebo zemi v které žiju a tak bych to asi měl vědět.* Dva respondenti o titulku nesprávně míní, že se jedná o interrogativní

funkci výpovědi: *Ptá se nás jestli víme co je za problémy u nás na Zemi. / Ptá se nás jestli vlastně víme co je to za problém. Jestli je to závažné.*

7 dotazovaných si uvědomuje persvazivní funkci zvoleného nadpisu. Tyto odpovědi můžeme tedy ohodnotit jako správné, ale nepoznáme z nich, nakolik přesně, či zda vůbec, respondenti text pochopili, např.: *Aby byl zajímavý. / Aby si ten článek lidi přečetli. / Aby nás to zaujalo a my si to přečetly. / Aby nás článek pobavil (zaujal).*

Někteří žáci se vůči úkolu vymezují negativně: *Zdá se mi to jako kravina, ale pokud bych měl odpovědět na tuto otázku tak by to bylo: nevím. / Protože je to úplná blbost. / Jsou to nějaké bláboly.*

3.2

Druhá otázka ke sloupku zněla: *Jak se jmenuje město, ve kterém autorka sedí?* 16 respondentů neodpovědělo vůbec, 16 odpovědělo, že nevědí, další 4 odpověděli, že to v textu není uvedeno (*Není to tam napsané. / Není to v textu.*).

56 dotazovaných správně uvedlo, že se jedná o Prahu. 54 odpovědí bylo jednoslovných, jedna žákyně dodala *to říkala Libuše*, ovšem další svoji odpověď komentovala: *Soudím podle toho, že Lenku Tréglovou znám, ne podle článku. Z odpovědi je zřejmé, že intertextový odkaz nepochopila. Odpověď v podobě dvou měst Karlovy Vary, Praha řadíme mezi chybné odpovědi.*

Přestože se *Starými pověstmi českými* se jistě setkali všichni žáci, a to nejen ve škole, zaznamenali jsme celkem 38 jiných odpovědí než *Praha*. 17 respondentů odpovědělo, že autorka pobývá v *Bruselu*. Zřejmě proto, že to bylo jediné explicitně zmíněné jméno města v úryvku. S tím pravděpodobně souvisí i odpověď *město 13 hvězd*. Žák si nejspíš formulaci „jehož sláva hvězd se dotýká“ spojil s vlajkou Evropské unie, přestože na ní je 12 hvězd.

Dále se v odpovědích vyskytla reálná města (*Londýn /2x/, Paříž, Los Angeles, New York, Betlém*), čtvrti (nesprávně napsané – *Holliwood, Holliwod*), stát (*Belgie*), přesně specifikované nereálné místo (*Bradavice*; takto odpověděla studentka, která se domnívala, že článek bude o Voldemortovi, viz výše) či velmi obecně lokalizovaná místa (*Je to známé město, ale nevím jak se jmenuje. / Někdy jméno má. / v česku / Někde v Evropské Unii / Česko na vesnici / na chudé vesnici na Moravě.*

3.3

Třetí otázka k témuž textu zněla: *Co znamená, že na místo nastoupí tým jako z Mužů v černém?* Akční sci-fi komedie z roku 1997 měla dva sequely v roce 2002 a 2012, celá série je tedy i mezi současnou mládeží poměrně známá. V tom-

to případě jsou veškeré informace potřebné pro odpověď obsaženy přímo v textu. Intertextový odkaz je použit jako oživující ornament, není tedy potřeba jej identifikovat pro správné pochopení textu, ale současně jeho chybná interpretace může vnímání obsahu textu velmi zkreslit.

22 respondentů odpovědělo, že nevědí, 19 na otázku neodpovědělo, 2 odpovědi nebylo možno přečíst, 2 žáci odpověděli *nerozumím, to nedovedu vysvětlit*.

5 odpovědí je explicitně vztaženo k filmu, ovšem velmi obecně: *Jak ten film? / Podle filmu „Muži v černém“: / Nastoupil tým jako byl ve filmu Muži v černém. / No jako, že nastoupí prostě takový tým podobný z muži v černém, že mají podobné schopnosti... / zpodobnění tajné služby/policistů s filmem.*

28 dotazovaných bylo schopno v odpovědi uvést nějaký detail podstatný pro aktivitu „mužů v černém“, ať už ji získali díky recepci filmu, nebo pouze v nějaké variaci zopakovali informaci, kterou našli ve sloupku, např.: *Jako z toho filmu Mans in Black, takže tam přijdou a ukliděj stopy. / Že vlastně oni by dokázali vymazat po marmeládě všechny stopy. Vyřeší to, dokáží to. / Protože vymazávají paměť. / Muži v černém dokáží vymazat všechny stopy včetně paměťových. / Jsou to lidi co zahlazují stopy. / Protože přijde tým aby vymazal všechny stopy... / Že zamaskují všechny stopy aby nikdo o marmeládě nevěděl. / Že tam nastoupí detektivové a policajti, kteří smažou všechny stopy po marmeládě apod.*

Dva z respondentů si sice uvědomují odkaz, ale nijak jej nevztahují k článku: *Muži v černém se starali o bezpečnost. „Uklízeli stopy po nestvůrách, které ohrožovali jejich město. Lidem, co je viděli, vymazali paměť. / Muži v černém řešili stopy příšer. Další odpověď je zaměřena spíše na hodnocení filmu než na propojení dvou textů: Frajeři se s ničím nemažou a ten film byl výborný s Willem Smithem. Mezi odpověďmi nalezneme i (zřejmě) pokus o recesi: Nastoupí utajená organizace na utajení ufonů, marmeláda je ufon.*

Někteří v odpovědi upozorňují na „nelegální“ charakter činnosti babičky, resp. na absurditu celého problému: *Tajný agenti o kterých se ani neví že existují – jakoby babička vyráběla bombu na atentát. Za velmi nepřesné považujeme odpovědi: Že tam přijeli muži a všechno uklidili. / Přijdou všechno vodnesou a pak zmizí. / Jako tým který spolupracuje a hledá lidi co to zavinili. / Babička asi viděla něco co neměla.*

9 respondentů se ve svých odpovědích soustředilo především na vnější znaky, resp. vzezření „mužů v černém“, např.: *V tomto filmu byli muži v černých kabátech, hlavně všim tím vybavením atd. Přirovnání je podle mě příznačné. / Že tam budou chlapy v oblecích. / Nastoupí bílí lidé v černém obleku. / No jako že jsou oblečení v černém a tmavými brýlemi A.T.D. / Že jsou to profíci v černých oblecích s BÍLOU košilí.*

Odpovědi 10 žáků patrně vycházejí především ze sledování akčních či špi-

onážních filmů, např.: *Nějací agenti. / Agenti, ne? / Agenti, kteří ji zatknou. Asi vládní. / elitní tým / no schopný tým / Organizovaný tým který ochrání. / speciální oddíl / zvláštní jednotka.*

U ostatních odpovědí dochází k výrazné dezinterpretaci (např.: *No něací opraváři paměti to budou. / Policie (3x) / Pohřební služba (2x) / security / Že tam přijedou černoši. / Že na místo přijdou bodyguardi. / Politické nesouhlasy, tak na protest si berou lidé černé oblečení kukly přes hlavu. / Že policie spíše řeší absurdní případy, než aby se zabývala důležitějšími věcmi. / Že je smutek. / Budou jen dva. / Přichází někdo nový.*), výroky jsou příliš obecné (např. *Muži co vyřeší problémy. / Zachrání svět.*) nebo výroky svědčí o neporozumění použitých slov, obsahují sémantické chyby (*sehraný, dobrý, bojácny*).

4.

Poslední úkol zněl *Vysvětlete název článku „Půjdem spolu do marketu...“* Autor článku v časopisu Reflex aktualizuje jednu z vánočních koled *Půjdem spolu do Betléma* a vystihuje tak hlavní téma článku, totiž úvahu nad komercializací Vánoc, nad redukcí tradičního vnímání Vánoc a vánočních zvyků a nad převládajícím konzumním trávením vánočních svátků. Zmiňovanou koledu zná jistě většina respondentů, ovšem článek je poměrně obtížný, obsahuje termíny, archaická vyjádření či složitá souvětí, což se také projevilo v četnosti odpovědí. 37 žáků na dotaz odpovědělo, že nevědí. (Srov. např. odpověď *Nevím, je to hrozně těžké.*) 26 respondentů neodpovědělo vůbec.

9 dotazovaných sice našlo odkaz ke konkrétnímu pretextu, ale tento vztah popsalo jen velmi obecně, takže nelze poznat, zda jsou schopni obohatit primární význam textu o další rovinu: *Vánoční koleda / Písnička / Ta Vánoční koleda / Půjdem spolu do Betléma. / Podle koledy „Půjdem spolu do Betléma“: / Jako něco nakupovat místo do betléma :) / Jako půjdem spolu do betléma dudlajda. Dva žáci z této skupiny místo odpovědi doplnili aktualizovaný název písně na *dudlaj dudlaj dudlaj da*, což ovšem značí, že pretext znají.*

Ze šesti odpovědí je patrné, že respondenti byli schopni propojit titulek s článkem, že vnímají více rovin nadpisu, uvědomují si narážku na konzumní společnost a její negativní podtext, např.: *Koleda Půjdem spolu do betléma, kdy ty svátky vánoční byly hezčí. Teď když jsou Vánoce, tak se chodí nakupovat do marketu, všechny dárky. / Název článku je podle toho, jak lidé berou Vánoce. Vánoce jsou přeci o narození Ježíše Krista a jeho uctění, ne o dárcích a jídle!! Dnes už lidé myslí na Vánoce jen jako na peníze dané za dárky a jídlo. Proto – Půjdem spolu do marketu... / Půjdem spolu do betléma je název Koledy, tady ale místo ní použili půjdem spolu do marketu jako narážku na předvánoční šílenství. / Dříve byly Vánoce*

více o zvykách a ne jenom o dárcích. Dříve byla koleda „Půjdem spolu do betléma“ a teďka už Půjdem spolu do marketu“.

Také dalších 6 odpovědí význam titulku v podstatě vystihuje, respondenti vnímají posun ve způsobu trávení vánočních svátků, ovšem není zcela zřejmé, kterou z variant (minulost, či současnost) pocítují jako pozitivní. Negativní vnímání jevu můžeme pouze vytušit, např.: *Protože dnes jsou vánoce spíše o nákupech a dárcích než o tradicích, Ježíškovi a rodině. / O tom že lidi už nedělají ty starší zvyky, ale radši dělají to co je v dané chvíli v módě. / Že se moc nedodržují tradice, ale spíše se více jí a nakupuje. / Vánoční zvyky postupem doby mizí a tradice vánoc se nedodržují. / Název vyplývá z toho, že Vánoce a všeliaké svátky travíme čím dál tím víc v supermarketech. / Dřív byli Vánoce o „Ježíši Kristu“ a v posledních letech jen o reklamách, nakupování, slevách.*

Další respondenti sice vyjadřují nelibost, která se vztahuje k určitému negativnímu jevu současnosti, ovšem popisovaná situace nesouvisí s nadpisem, týká se části následujícího textu článku nebo je velmi zobecněná, vyplývá spíše z vnitřních pocitů recipientů než z textu: *Supermarkety mají vánoční zboží už v září a tím na nás tlačí, abychom si něco už na Vánoce kupovali už v září.³ / Lidé jsou informováni už několik měsíců před svátkem. / Je to trochu ironie že chodíme do marketu nakupovat než, aby jsme rači šly někam ven se projít. / Lidé více nakupují dárky a méně se starají o ostatní.*

8 respondentů přisuzuje titulku zcela opačný význam, resp. naprosto opomíjí paradox obsažený v nadpisu, případně text vnímají jako reklamu: *Nabádá nás nadpisem k návštěvě supermarketu, jak nadpisem tak článkem. / Zase zkoušeli být vtipný, chtějí upoutat pozornost lidí na určitý market. / Aby si lidi více kupovali věci. / Jde se nakupovat. Jsou Vánoce a lidé utrácí. Má vytvořit nakupující honičku. / To znamená aby lidi šli utrácet. / Všichni lidé mají jít do marketu, je to upoutávka apod. K této zásadní interpretační chybě mohlo přispět i neodhalené aktualizované rčení, resp. jeho ironické vyznění: *Název článku je takový protože se tu píše že čím víc toho zkonsumuješ tím víc si člověkem? Proto asi pudou nakoupit do marketu.* Jako další příklad dezinterpretace uvedme: *Je tam poslední věta jako ta žranice že čím bohatší seš tím víc nakoupíš.* Někteří popisují zobrazovanou skutečnost zcela neutrálně, s mírnou inklinací pozitivně vnímat pořizování dárků: *Vánoce, Valentýn – tyhle svátky jsou také o rozdávání dárků svým blízkým a proto „Půjdem spolu do marketu“, nakoupit dárky do obchodů. / Protože o Vánocích lidi často cho-**

3 Dotazník jsme rozdávali v prosinci, takže negativní vnímání příliš časného zahájení předvánočních reklamních kampaní nemohlo být způsobeno aktuální situací, zřejmě je též podpořeno zmínkou v textu o „natahování doby vánoční k měsíci září“.

dí do marketu. / Asi kvůli těm svátkům musí se nakoupit a vše připravit.

Poměrně velká skupina respondentů (14) zadaný úkol pochopila tak, že mají titulek reformulovat, zjednodušit a pokud možno se přitom vyhnout cizímu výrazu market: *Pudem nakupovat. / Půjdeme do obchodu* atd. Z použití 1. osoby plurálu či singuláru můžeme vycítit, že se žák zahrnuje mezi ty, kteří do marketu půjdou: *Protože pudu do obchodáku. / Protože pudem do obchodáku. / Protože půjdem s dotyčnou osobou do obchodu. / Že si něco spolu půjdem koupit do marketu. Nebo k vánocím nebo k valentýnu. / Půjdem nakupovat dárky nebo jídlo nebo pít!* Ojedinele se mezi odpověďmi setkáme i s vysvětlením postoje k článku a jistým povýšeným vnímáním autorova záměru: *Půjdem spolu do obchodu – překlad pro laické lidi, nevím jestli to pan Kučera myslel vážně, ale opravdu mě to nezaujalo.* Eventuálně je text převeden do 3. osoby plurálu: *Že jdou nakupovat. / Dva lidé jdou do obchodu. / Jdou si něco koupit. / Protože pujdou do krámu* atd.

Další odpovědi se týkají obecně nakupování (implicitně s mírně kritickým postojem), ovšem nijak nesouvisí s Vánoci, např.: *Že všechno stojí peníze a všechno tam je dražší a dražší. / Vždy se něco musí koupit a vždy se za vše musí dávat peníze. / Dnes se všechno bere z obchodů. / Protože to souvisí s nakupováním jídla.*

Některé odpovědi se naprosto mýjely s obsahem článku, můžeme je označit jako zcela chybné: *Protože je to žena a má výhrady jestli jí to sluší nebo jestli v tom není tlustá. / Budou spolu tančit* apod.

5.

Z výsledků naší sondy vyplývá, že interpretace intertextovosti zdaleka není pro žáky osmých a devátých tříd automatická, snadná, najít požadovaný význam je pro ně obtížné. Přestože se nejednalo o texty primárně určené této věkové skupině, měli by být schopni alespoň základní sdělení recipovat, viz RVP, výstupy komunikační a slohové výchovy pro 2. stupeň, s. 24n: „čtení s porozuměním, praktické, věcné, kritické čtení, formuluje hlavní myšlenky textu, vyhledá klíčová slova...“ Někteří respondenti měli problém i s výstupem formulovaným v RVP jako „rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj“. Manipulativní strategii vnímali i tam, kde nebyla, a zaujímali až přehnaně kritický postoj (viz kap. 4).

Ukázalo se, že většina respondentů nebyla schopna text se zapojeným intertextovým odkazem interpretovat. Pokud jej interpretovali, při formulování odpovědi se mnozí dopouštěli velkého počtu nepřesností.

Ačkoli naším primárním cílem nebylo dělit odpovědi na správné a chybné,

můžeme uvést orientační⁴ tabulku jednotlivých otázek z hlediska úspěšnosti interpretace textů:

Otázka s odkazem na text	Odpovědi správné a mírně nepřesné	Odpovědi „nevím“, žáci, kteří neodpověděli, výrazné dezinterpretace
1. Už zase skáču přes kaluže	59 %	41 %
2.a) Harry Potter	14 %	86 %
2.b) Libušina věštba	43 %	57 %
2.c) Muži v černém	48 %	52 %
3. Půjdem spolu do Betléma	32 %	68 %

Z výsledků je patrné, že jedinou otázkou, kde byli respondenti schopni odpovědět správně v nadpoloviční většině, byla otázka první, vztahující se k titulku *Už zase skáču přes kaluže*. Pravděpodobně se na tom podílela široká znalost pretextu (viz výše), ale patrně i možnost doslovné interpretace nadpisu (*potkani mohou zase skákat přes kaluže*).

Z velmi špatných, až zarážejících výsledků otázky 2a vyplývá, že znalost pretextu není jedinou podmínkou porozumění odkazu. Domníváme se, že mezi respondenty nebyl takřka nikdo, kdo by neznal Harryho Pottera, ať už v knižní, či filmové verzi. Přesto nadpisu téměř nikdo neporozuměl, správně jej neinterpretovat. Přitom je třeba vytvořit prakticky stejný druh paralely jako v případě první otázky. Chlapec může chodit – potkani mohou chodit. Označení někoho (Voldemorta), jehož jméno se nesmí vyslovit – označení něčeho (marmelády), jehož jméno se nesmí vyslovit. Selhává zde ovšem snaha o doslovnou interpretaci nadpisu (hojné množství odpovědí typu *víme, o čem se mluví*).

Relativně úspěšná otázka 2c svědčí o poměrně široké znalosti pretextu a o schopnosti žáků orientovat se i v textu, v němž se intertextový odkaz nachází, ale veškeré informace jsou obsaženy též v okolním textu. Dezinterpretace je zde o to více zarážející a chybné odpovědi jsou až komické (*pohřební služba, černoši apod.*).

4 V některých případech je velmi obtížné rozhodnout, zda je odpověď mírně nepřesná či chybná, jedná se tedy skutečně pouze o přibližné procentuální výsledky. Výsledky v tabulce též nereflktují, zda byli respondenti schopni odhalit intertextovost.

Taktéž *Staré české báje a pověsti*, resp. *pověst o Libuši*, ve škole jistě všichni recipovali, přesto tomu výsledky neodpovídají. Otázku správně zodpověděla méně než polovina respondentů.

Na malé úspěšnosti u poslední otázky se pravděpodobně podílela i poměrně velká složitost textu navazujícího na titulěk, která způsobila interpretační nejasnosti. Je zde obtížné stanovit, jakou měrou byla neúspěšnost způsobena intertextovostí.

Bohužel nemůžeme zjistit, jak moc pozorně žáci text četli (či zda jej vůbec četli). Je otázka, které z chyb, odpovědí „nevím“ nebo chybějících odpovědí byly způsobeny nepozorností, zbrklostí, časovým tlakem při vyplňování dotazníku, nedostatkem motivace, resp. leností text pozorně přečíst. Některé nedostatky v odpovědích byly zřejmě zapříčiněny neschopností přesně se vyjádřit, stylizační neobratností.

Učitelé, kteří dotazníky rozdávali, uvedli, že žáci dotazníky subjektivně vnímali jako velmi obtížné, použité texty jim připadaly dlouhé. Žáci měli tendenci se o vyplňování „správné odpovědi“ neustále radit⁵ nebo text rovnou odložit jako příliš těžký a namáhavý, vyplnit pouze na první pohled jasné odpovědi.

Jsme si vědomi faktu, že interpretace intertextových odkazů a zejména vyjadřování se o nich je obtížné i pro středoškolské studenty a že žáci pro ně nejsou dostatečně terminologicky vybaveni (viz Čapková 2009, 2010). Je pro ně obtížné reflektovat další rovinu textu, nejen proto, že intertextovost má vliv na změnu linearity toku čtení. Studenti texty s intertextovostí vnímají jako obtížnější (Čapková 2010, Holanová 2012). Intertextové odkazování ovšem patří (nejen) v současnosti k velmi častým postupům tvorby textu. Sami studenti vědomě používají intertextové odkazy ve svých sděleních (srov. např. Holanová, 2010–2011). Tematika vzájemných vztahů textů je sice zařazena až do RVP pro gymnaziální vzdělávání (RVP, 2007, s. 15), žáci by ovšem měli být na recepci tohoto zajímavého textového jevu alespoň náznakem připravováni postupně už ke konci docházky na základní školu.

Literatura

ČAPKOVÁ, R. „Kompetence SŠ studentů k vnímání mezitextového navazování v reklamních textech a řeči o ní“. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 2 (2009), s. 65–78.

ČAPKOVÁ, R. *Intertextualita v reklamě a její využití v hodinách českého jazyka na SŠ*. Praha: Pedagogická fakulta UK, dizertační práce, 2010.

HOLANOVÁ, R. „Jak reklamní texty ovlivňují vyjadřování středoškolských studentů“. *Český jazyk a literatura*, roč. 61, č. 3 (2010–2011), s. 118–124.

5 Učitelé měli pochopitelně zakázáno žákům radit.

HOLANOVÁ, R. „Intertextovost jako zdroj neporozumění učebnímu textu“. *Didaktické studie*, roč. 4, č. 2 (2012), s. 61–74.

HOMOLÁČ, J. *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. Praha: Univerzita Karlova, 1996.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

Článek vznikl pod záštitou Univerzitního výzkumného centra (UNCE) *Centrum výzkumu základního vzdělávání* na UK PedF v Praze.

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
radka.holanova@pedf.cuni.cz

Příloha:

Texty použité v dotazníku

UŽ ZASE SKÁČU PŘES KALUŽE

Zvířata s přerušenou míchou se díky stimulaci nervových buněk a rehabilitaci opět naučila chodit. Obnova spojení mezi mozkiem a míchou dává naději i lidem.

Švýcarští odborníci nařízli potkanům míchu na dvou místech tak, že přerušili všechna nervová spojení, ale nechali tkáňový most, přes který by se kontakt mezi mozkiem a míchou mohl teoreticky obnovit. Jako kdyby dřevorubec dvakrát do poloviny nařízl strom, ale pokaždé z jiné strany. Koruna by zůstala s kořeny dřevní hmotou spojena, ale možnost výměny látek mezi nimi by byla znemožněna. Potkanům ochrnuly zadní nohy. Odborníci z Curyšské univerzity však s nimi vzápětí začali pracovat. Do páteřního kanálu vstříkli látky napodobující chemické signály přicházející z mozku. Míchu navíc stimulovali elektrickými impulsy. Po šesti týdnech rehabilitace dokázali potkani nohy ovládat tak, že bez problémů uběhli desítky metrů. Ukázalo se, že nervy přes „most“ přerostly a spojení mezi mozkiem a míchou se částečně obnovilo. (...)

(časopis Týden)

VY-VÍTE-CO

Sedím si tu, ve městě, jehož sláva hvězd se dotýká už skoro třináct set let, a cítím se bezpečně chráněná bandou kancelářských krys specializovaných na to, co jím. V den uzávěrky tohoto magazínu jsem zjistila, že Evropská unie zakázala označovat slovem marmeláda cokoli, co není z citrusů. Super! Pevně doufám, že se nerozhučí sirény od nás až po Brusel, kdykoliv nějaká babička v malebné české či moravské vísce napíše perem na domácí etiketu ono slovo. Za adekvátní považuji, aby do několika desítek minut před její chaloupkou se skřípěním brzd zastavilo několik černých aut, babičku zabásli a na místo nastoupil tým jako z Mužů v černém a vymazal po marmeládě všechny stopy, včetně paměťových. (...)

(Lenka Tréglová, vedoucí magazínu Ona Dnes)

PŮJDEM SPOLU DO MARKETU...

Kdo z nás by to nevěděl? Najde se snad mezi čtenáři Reflexu někdo, kdo by dokázal odolat už v kolébce do něj vtlučené pravdě, že život je krásný? A bylo

to vtlokání naprosto patričné, vždyť život nabízí krás nepřeborně. Menší, malé, ba podružné, ale také větší, velké, náramné. A Vánoce – ty jsou jednou z vůbec nejmegalitičtějších.

Ve střídě věků se nicméně dramaturgie Vánoc proměňuje v tom smyslu, že dnešní český člověk vánoční z tradičních vánočních zvyků rok co rok ukrajuje a redukuje. I když si ještě tu a tam možná rozkrojí jablíčko, střevícem hodí či olovem zalije. Redukci se nelze divit, doba postmoderní a už ještě další, teprve hledající jméno, se bezohledně dere vpřed a plně ovládá naši mysl.

Tak vzniká a rozvíjí se zábavný paradox tkvící v tom, že doba vánoční, již má konzumní společnost tendenci natáhnout dozadu k měsíci září a dopředu nejméně k Valentinovi, ve skutečnosti sráží k nule možnost užít si Vánoc jinak než komicky. Nic na tom nezmění ani ona moudrá nabádání v masových médiích, že vánoční svátky nejsou jen žranice, že musíme pečovat o jejich duchovní obsah. To se snadno řekne, ale hůř provádí. Co s takovým nabádáním v době, v níž vládne konzum, v níž neúprosně platí, že čím prachatější jsi a čím víc toho zkonzumuješ, tím víc jsi člověkem? (...)

(Jan P. Kučera, Reflex, 51-52-07)

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE NA KONZERVATOŘÍCH

Pedagogical Communication in Conservatoires

Petra Hádková

***Abstrakt:** Text představuje empirickou studii, která je věnována pedagogické komunikaci na konzervatořích a je výsledkem výzkumného šetření, které proběhlo na několika konzervatořích v České republice. Autorka zaměřuje pozornost na komunikační struktury, které se vyskytují při výuce, podrobně je popisuje a srovnává s jinými výsledky, a vyslovuje obecnější závěry o jazyku umělecky zaměřené mládeže, kde se soustředí na jeho specifika, která se vyskytla v oblasti slovní zásoby.*

***Klíčová hesla:** pedagogická komunikace; konzervatoře; komunikační struktura; hudební slang*

***Abstract:** The text represents an empirical study dealing with educational communication at conservatories and is a result of a research survey made at several conservatories in the Czech Republic. The author focuses on communication structures during lessons that are described in detail and compared with other results. At the end, she makes general conclusions about language of artistically oriented youth concentrating on its specifics in the field of vocabulary.*

***Key words:** Educational communication; conservatories; communication structure; music slang*

Úvod a uvedení do problematiky

Tato studie vzniká na základě ročního projektu, jehož cílem je analyzovat pedagogickou komunikaci na konzervatořích, popsat její specifika a užívání vyjadřovacích prostředků.

Možnosti výzkumů v pedagogické komunikaci jsou veliké, od neverbální komunikace až po interakční styl učitele (Gavora, 2005), proto jsme svou pozornost zaměřili na komunikační struktury, které představují jednu ze základních charakteristik pedagogické komunikace.

Pedagogická komunikace bývá v odborné literatuře definována jako „vzá-

jemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace jsou v ní zprostředkovány jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“ (Gavora, 1988, s. 22.) Jedná se tedy o komunikaci mezi účastníky výchovně vzdělávacích procesů, která probíhá především ve škole a slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů. V rámci výzkumného šetření komunikačních struktur byla naše pozornost soustředěna pouze na komunikaci ve vyučovacích hodinách, která bývá označována termínem výuková komunikace. (Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2011, s. 20.)

Komunikace jako taková má řadu různých významů a existuje pro ni mnoho definic, které vyjadřují různé přístupy a hlediska. Snažili jsme se proto o stanovení takové definice, která by nejlépe odpovídala našemu výzkumnému záměru. Komunikaci chápeme jako výměnu sdělení, jako „proudění informací z jednoho bodu (zdroje) k druhému bodu (k příjemci)“ a jako „přenos nebo vytváření znalosti.“ (The New Webster's International Encyclopedia, 1994; podle Vybíral, 2009, s. 25.)

Výzkum byl prováděn na konzervatořích, kde se vyučuje hudbě, proto věnujeme pozornost nejen verbální komunikaci, ale i komunikaci, která se uskutečňuje pomocí hudby (tj. hudebních znaků) a která je v některých odborných předmětech dominantní. „Hudba z hlediska komunikace znamená, že soubory jazykových znaků mohou být nahrazeny jinými znaky, neboť jimi bývají provázány, a tyto jiné znaky pak mohou fungovat jako synonymní. Jsou to právě ty znaky, které se týkají stavu komunikujícího a jeho vztahu vůči tomu druhému.“ (Doubravová, 2002, s. 125; podrobněji o hudebním znaku a hudební sémiotice viz Fukač, Jiránek, Poledňák, Volek a kol., 1992.)

Charakteristika konzervatoří

Konzervatoře jsou šestileté, popř. osmileté umělecké školy, které poskytují střední a vyšší vzdělání. Nabízí studium v oboru zpěv, hudba, hudebně dramatické umění, tanec a ladění klavírů. V našem průzkumu se zaměřujeme pouze na šestileté konzervatoře, kde se vyučuje zpěv, hudba a hudebně dramatické umění. Výuka zahrnuje jak kolektivní všeobecné a odborné předměty, tak individuální hodiny, které jsme do našeho výzkumu nezahrnuli. V rámci kolektivních všeobecných předmětů mají studenti hodiny českého jazyk a literatury, cizího jazyka, (kulturních) dějin, občanské výchovy a informačně-komunikačních technologií. Z odborných kolektivních předmětů jmenujme intonaci a rytmus, harmonii, nauku o hudebních nástrojích, hudební formy, kontrapunkt, hudební nauku, estetiku, předměty zaměřené na dějiny jednotlivých hudebních nástrojů.

V rámci pedagogického vzdělání, které studenti absolvují v pátém a šestém ročníku, se uplatňují předměty jako pedagogika a metodika hry na jednotlivé hudební nástroje aj.

Výzkumné metody

V této studii pracujeme s daty z terénního výzkumu. Metodologie projektu zahrnuje pozorování a audiostudii vyučovacích hodin. Jednalo se o pozorování přímé, kdy jsme byli přítomni ve školní třídě, a nepřímé, zprostředkované zvukovým záznamem, který byl přepsán do protokolu. Strukturované pozorování bylo hlavní metodou při výzkumu komunikačních struktur. Z důvodu zachování anonymity jsme všechna jména a příjmení pozměnili. Počátečním vzorem nám byla práce Magdalény Samuhelové (1988), která ve svém výzkumu vypracovala typologii osmnácti komunikačních struktur. Při prvním kódování jsme použili její kódovací arch, který jsme postupně doplňovali o nové KS. Pro každou hodinu jsme použili nový arch. Každá komunikační struktura měla svůj řádek, kam se při jejím výskytu zaznamenala čárka.

Výzkumný vzorek

Do výzkumného šetření bylo celkem zahrnuto šest konzervatorií v Čechách. Jednalo se o konzervatoř v Pardubicích, Teplicích, Plzni a tři konzervatoře v Praze. Celkem jsme nashromáždili materiál z dvanácti vyučovacích hodin, ze čtyř hodin českého jazyka a literatury, ze dvou hodin kulturních dějin a harmonie, z jedné hodiny dějin klavírní literatury, pedagogiky, dějin hudby a intonace a rytmu. Všechny hodiny odučilo deset učitelů s vyučovací praxí tří až dvaceti let, a to ve druhých, třetích, čtvrtých a šestých ročnících. S nahráváním byli studenti i učitelé obeznámeni, u osob mladších osmnácti let byl nutný písemný souhlas zákonných zástupců.

Komunikační struktury

Výzkumná šetření v oblasti komunikačních struktur můžeme v české a slovenské pedagogice zaznamenat již od 70. let. Jmenujme například práce J. Průchy (1971), J. Mareše (1975), nebo studii M. Samuhelové „Štruktúry v pedagogickej komunikácii“ (1988), která vypracovala typologii osmnácti KS, které se vyskytly na druhém stupni základních slovenských škol. Jelikož jiné novější studie toho typu zcela absentují, stala se nám tato práce východiskem a vzorem pro naše vý-

zkumné šetření. Nejnovější česká studie z oblasti KS (K. Šedová, R. Švaříček, Z. Makovská, J. Zounek, 2011) se zabývá dialogickými strukturami ve výukové komunikaci na druhém stupni základních škol, tedy zužuje svou pozornost pouze na výukový dialog mezi učitelem a žákem, v rámci něhož popisuje různé typy komunikačních struktur.

Cílem našeho výzkumného šetření bylo popsat a prozkoumat komunikační struktury ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích. Zjišťovali jsme: A) které typy komunikačních struktur se vyskytují ve výukové komunikaci na konzervatořích, B) které komunikační struktury jsou nejvíce zastoupeny, tedy frekvenci komunikačních struktur.

Jelikož pracujeme nejen s verbální komunikací, ale i se zvuky pomocí nichž učitelé komunikují se studenty, bylo zapotřebí upravit některá teoretická východiska. Komunikační strukturou rozumíme způsob uspořádání komunikační situace – zdroje a příjemce komunikace a komunikační spojení mezi nimi. Zdrojem komunikace může být učitel, žák, žáci (skupina žáků, třída), cizí osoba ve třídě, učební pomůcka (audio nebo audiovizuální záznam, hudební nástroj, který patří k jednomu z důležitých zdrojů komunikace na konzervatořích). Příjemcem v komunikaci může být učitel, žák, žáci nebo cizí osoba ve třídě.

Pomocí grafického zápisu komunikačních struktur lze zaznamenat a vyčíst: 1) jaké zdroje a jací příjemci se komunikace účastní; 2) kdo je iniciátorem komunikačního aktu; 3) jakým směrem proudí informace, to znamená, zda byla komunikace jednosměrná, nebo obousměrná. „Základní podmínkou zkoumání komunikační struktury je určení její hranice.“ (Samuhelová, 1988, s. 56.) Komunikační struktura začíná prvním komunikačním spojením mezi zdroji a příjemci komunikace a končí posledním komunikačním spojením mezi nimi. Jakmile do komunikace vstoupí nový zdroj nebo příjemce, začíná nová komunikační struktura.

Typy komunikačních struktur ve výukové komunikaci na konzervatořích

Na konzervatořích je komunikace zprostředkována nejen verbálně, ale i pomocí hudby, což je typické především pro odborné předměty, jako jsou intonace a rytmus, harmonie, analýza, kontrapunkt, sborový zpěv aj. Na základě způsobu komunikace v těchto předmětech jsme identifikovali další nové komunikační struktury. Důležitým zdrojem komunikace se tu stává hudební nástroj (učební pomůcka) skrze nějž učitel komunikuje se žáky.

Podle vztahu nadřazenosti a podřazenosti rozlišujeme komunikaci vertikální a horizontální. Vertikální komunikace je taková, kde tok informace jde zeshora

dolů nebo naopak, od učitele k žákovi, žákům či naopak. O horizontální komunikaci mluvíme tehdy, jestliže probíhá mezi rovnocennými partnery, například jen mezi žáky, nebo jen mezi učiteli. Komunikace také může být jednosměrná nebo obousměrná. (Samuhelová, 1988) Jednosměrnou komunikaci značí jednosměrná šipka a tok informací jde pouze jedním směrem, od jednoho zdroje k příjemci. Obousměrná komunikace je značena jednou obousměrnou šipkou, kde tok informací proudí mezi zdrojem a příjemcem, přičemž z příjemce se stává zdroj a z původního zdroje příjemce.

Dále uvádíme jednotlivé typy komunikačních struktur, které stručně charakterizujeme a ilustrujeme konkrétními příklady. Pořadí komunikačních struktur je totožné s pořadím struktur v tabulce (viz níže).

1. $U \rightarrow \check{Z}$

Je jednosměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje s jedním žákem. Tok informace, který značí šipka, jde od učitele k žákovi. Například učitel dává příkaz nebo napomíná.

U: Když řeknu, že nebudeš jíst, tak nebudeš jíst.

2. $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje se všemi žáky ve třídě. Podává souvislý výklad, oslovuje žáky, klade řečnické otázky, velmi často klade otázku, na kterou vzápětí odpovídá jeden z žáků.

U: Kdybyste je porovnali s Ravelem, jak vám přijdou? Debussy a Ravel?

3. $U \rightarrow \check{Z}_k, k < n; (k=1, 2 \dots n)$

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje pouze se skupinou žáků.

U: Takže zbyli nám jedna, dva, tři, jdeme na to, poslouchajte.

4. $U \rightarrow X$

Je jednosměrná komunikace, kde písmeno X označuje cizí osobu ve třídě. Může jí být jiný učitel nebo výzkumník, pak se jedná o komunikaci horizontální, nebo cizí student, pak mluvíme o komunikaci vertikální.

U: Prosim Vás, mohla byste mi podat ten kabel?

5. U↔Ž

Obousměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje s jedním žákem, který reaguje na učitelova slova. Tok informací jde od učitele k žákovi a od žáka k učiteli. Jedná se o dialog, kde učitel může vystřídat několik mluvčích nebo jen jednoho žáka, s kterým uskuteční jedno či více komunikačních spojení. Učitel klade otázku žákovi, který na ni odpoví; napomíná žáka, který zpětně reaguje na učitelovu poznámku; žádá o něco žáka; přikazuje něco žákovi, který reaguje na učitelova slova.

U: Prosím tě, zopakuj ještě, jaký to byl obchodník?

Ž: Dagles.

6. U↔ŽŽ

Obousměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje se žáky a ti mu odpovídají na jeho podněty. Používá se při opakovní učiva, zjišťování názoru třídy. Velmi často se tato struktura objevuje při položení nižší kognitivní otázky, na kterou odpoví více žáků najednou.

U: Co všechno bychom do toho středověku zahrnuli? Tak začneme slohy, jaké stavitelské slohy znáte?

ŽŽ: Románský.

U: Románský a?

ŽŽ: Gotický.

7. U↔X

Obousměrná komunikace s cizí osobou, která je přítomna ve vyučovací hodině, jako například výzkumník, učitel nebo rodič, který se přišel podívat na ukázkovou hodinu. Komunikaci iniciuje učitel a cizí osoba reaguje na jeho podněty. Může být horizontální nebo vertikální (viz výše u U→X).

U: Asi by měli víc nahlas ne, nebo to nevadí? Je to slyšet?

X: Já nevím.

U: Tak kdyžtak trochu přitlačte.

8. U∩UP→Ž

Jednosměrná vertikální komunikace, jejímž iniciátorem je učitel, který komunikuje se žákem skrze hudební nástroj, ten na jeho podnět nereaguje, častým důvodem je jeho nevědomost.

U∩UP: Dvojzvuk zahrán na pianě.

9. U∩UP→ŽŽ

Jednosměrná vertikální komunikace, jejímž iniciátorem je učitel. Tato struktura se nejčastěji vyskytuje v odborných předmětech, jako je např. harmonie, kdy učitel vykládá látku, analyzuje skladbu a přitom hraje žákům ukázkou.

U∩UP: *Tříhlasý frygický akord (zahráno na pianě jako ukáзка).*

10. U∩UP↔Ž

Obousměrná vertikální komunikace, učitel komunikuje pouze skrze hudební nástroj a žák reaguje na jeho hraní. Tato komunikační struktura je typická pro hodiny intonace.

U∩UP: *Dvojzvuk zahrán na pianě.*

Ž: *Malá sekunda.*

11. U∩UP↔ŽŽ

Obousměrná vertikální komunikace, učitel je iniciátorem komunikace a komunikuje s žáky skrze hudební nástroj. Tato struktura se vyskytla velmi zřídka, a to pouze v hudebních odborných předmětech, jako je intonace a harmonie.

U∩UP: *Tón.*

ŽŽ: *Ná. (Žáci zpívají.)*

12. Ž→U

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy žák je jejím iniciátorem, ale učitel na jeho projev nereaguje. Vyvolává jiného žáka, neslyší ho nebo ignoruje jeho poznámky.

U: *Lucemburkové, jak šli za sebou? Vyjmenujem si je.*

Ž1: *Karel IV.*

Ž2: *Jan Lucemburský, který si vzal Elišku Přemyslovnu.*

U: *Ano, vzal si Elišku Přemyslovnu...*

13. Ž→Ž

Jednosměrná horizontální komunikace, kdy žák komunikuje s jiným žákem, který na jeho projev nereaguje. Vyskytuje se při napovídání nebo při ně-

kterých žákovských komentářích, které prezentují vlastní postoje žáka, nemají výukový ani učební potenciál.

U: A přestaneš konečně jíst. Taky to bude asi referát navíc.

Ž1: Jo, tak jo.

Ž2: Neprud', mlč, Heleno.

14. $\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná horizontálně vertikální komunikace, kdy žák mluví k učiteli i žákům naráz. Například žák přednášející referát.

Ž: Tak, dnes budu hovořit o relikviích, které se u nás našly.

15. $\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná horizontální komunikace, kdy žák komunikuje s jinými žáky, od kterých chybí zpětná vazba. Žák porušuje pravidla komunikace ve vyučování, nebo má za úkol přednést něco ostatním žákům (žák nehovoří primárně k učiteli).

Ž: Dneska vám budu vyprávět o raku říčním, je to ohrožený druh a slyšela jsem, že v našich potocích se objevil i rak americký, který tohoto raka vytěšňuje.

16. $\check{Z} \leftrightarrow U$

Obousměrná vertikální komunikace, kdy žák je iniciátorem komunikace a učitel reaguje na jeho verbální projev. Přestože M. Samuhelová uvádí, že tato struktura není moc častá v tradičních vyučovacích hodinách, v našem výzkumu je velmi frekventovaná. Často ji předchází komunikační struktura $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$, kdy učitel klade otázku celé třídě, jmenovitě nevyvolává a čeká, kdo se sám ujme slova. Objevuje se i v momentech, kdy žák něčemu nerozumí, potřebuje něco zopakovat nebo zeptat se na něco, co ho zajímá. Struktura se objevuje i v situacích, kdy žák přichází pozdě do hodiny.

Ž: Ten D dur je pro levou ruku?

U: Ano, D dur je pro levou.

17. $\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$

Obousměrná horizontální komunikace, kdy spolu komunikují dva žáci. Vyskytuje se v hodinách, kde je zařazena forma skupinového vyučování, jazykové hry, při porušení pedagogických pravidel, když žáci vyrušují nebo si napovídají během samostatné písemné práce.

Ž1: *Jakou máš nejradši kosmetiku, Heleno?*

Ž2: *Já používám kosmetiku od Yves Rocher.*

18. $\check{Z} \leftrightarrow X$

Obousměrná komunikace, kdy žák iniciuje komunikaci s cizí osobou, která reaguje na jeho podnět. Často se jedná o vertikální komunikaci, kdy cizí osobou je jiný učitel.

Ž: *Paní profesorko, já nevím, jestli ona říkala, že nakonec půjde na ten pěvecký seminář.*

X: *Jo, Nováková, no asi tam půjde, já jsem s ní totiž ještě mluvila, abych ji na to upozornila.*

19. $\check{Z} \cap UP \rightarrow U$

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy žák je iniciátorem komunikace a komunikuje skrze nástroj. Učitel na žákův projev nereaguje. Tato struktura se vyskytla ve dvou hodinách. V jedné hodině v rámci porušení kázně, kdy student měl na stole budík, na který zvonil pomocí lžičky. Učitel zareagoval pouze varovným pohledem. V jiné hodině i škole v rámci žakovského humoru hrál žák na háček od stolku a zprvu jej učitel ignoroval. V následující struktuře žák hraje pro učitele i žáky.

Ž \cap UP: *Hraje na háček od stolu.*

ŽŽ: *Smích.*

20. $\check{Z} \cap UP \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná horizontálně-vertikální komunikace, tato struktura se vyskytla pouze jednou, jako navázání na předchozí strukturu.

U: *Kterej tón tam převažuje, ještě zahraj.*

Ž \cap UP: *Hraje na háček od stolu.*

ŽŽ: *Zpívají tón, který převažuje.*

U: *Es.*

21. $\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy žáci jsou jejími iniciátory, ale učitel na jejich projev nereaguje.

ŽŽ: *Requiem jsme dělali.*

U: *Potřebuji zapojit, Petro nebo Jano, nemáte tam někde kabel?*

22. $\check{Z}\check{Z}\leftrightarrow U$

Obousměrná vertikální komunikace, kdy žáci sami začínají komunikaci s učitelem, který reaguje na jejich podnět.

U: Znáte nějaký části z toho?

Ž1: Akvárium.

U: Em..., ano.

ŽŽ: Labuť.

U: Ano, správně, další?

Ž2: Želvy.

23. $X\leftrightarrow U$

Obousměrná komunikace s cizí osobou, s jiným učitelem, výzkumníkem, cizím žákem atd. Tato osoba je iniciátorem komunikace a je mu učitelem poskytnuta zpětná vazba.

X: Dobrý den, můžu vyrušit na chvíli, bude vás více? Asi v tom dalším ročníku. Kdo z vás půjde?

U: Dobrý den, pojďte, pojďte...

24. $UP\rightarrow\check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná komunikace, tok informací proudí od učební pomůcky k žákům. Učební pomůckou může být dataprojektor, film, hudební nahrávka, interaktivní tabule atd.

U: Teď se podíváme na váš známý dokument, jsou to ty dvouminutové, tříminutové sekvence... A podíváme se na...

UP: Toulky českou historií, lepšího průvodce byste nenašli, jsem totiž český lev...

25. $U\cap UP\wedge\check{Z}\check{Z}\rightarrow U\wedge\check{Z}\check{Z}$

Poslední struktura vyjadřuje jednosměrnou horizontálně-vertikální komunikaci, kde iniciátorem komunikace je učitel, který zpívá a zároveň hraje na hudební nástroj, a žáci, kteří zpívají s ním. Učitel i žáci jsou tedy zároveň i příjemci.

$U\cap UP\wedge\check{Z}\check{Z}\rightarrow U\wedge\check{Z}\check{Z}$: Svatý Václave... (Všichni zpívají za klavírního doprovodu učitele.)

Pro srovnání uvádíme tabulku komunikačních struktur M. Samuhelové a tabulku z našeho výzkumného šetření. V tabulce od M. Samuhelové (na pravé straně) jsou zvýrazněny komunikační struktury, které jsme dosud na konzerva-

tořích nezaznamenali. Na levé straně představujeme typologii dvaceti pěti KS z výukové komunikace na konzervatořích, kde nové komunikační struktury jsou označeny šedě, přičemž tmavě jsou označeny čistě verbální komunikační struktury a světle takové, kde se uplatňuje komunikace skrze hudební nástroj. KS jsou v tabulce seřazeny nejprve podle zdroje komunikace, kde v rámci nich jsou uvedeny KS jednosměrné a pak obousměrné.

Tabulka č. 1, komunikační struktury P. Hádkové z konzervatoří a M. Samuhelové ze ZŠ.

Hádková – konzervatoře		Samuhelová – základní školy	
kód	Grafický zápis	kód	Grafický zápis
1	$U \rightarrow \check{Z}$	1	$U \rightarrow \check{Z}$
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
3	$U \rightarrow \check{Z}_k, k < n; (k=1, 2 \dots n)$	3	$U \leftrightarrow \check{Z}$
4	$U \rightarrow X$	4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
5	$U \leftrightarrow \check{Z}$	5	$\check{Z} \rightarrow U$
6	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$
7	$U \leftrightarrow X$	7	$\check{Z} \leftrightarrow U$
8	$U \cap UP \rightarrow \check{Z}$	8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$
9	$U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	9	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$
10	$U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}$	10	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
11	$U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	11	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$
12	$\check{Z} \rightarrow U$	12	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
13	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	13	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}$
14	$\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$	14	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$
15	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	15	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
16	$\check{Z} \leftrightarrow U$	16	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
17	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	17	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
18	$\check{Z} \leftrightarrow X$	18	$X \leftrightarrow U$
19	$\check{Z} \cap UP \rightarrow U$		
20	$\check{Z} \cap UP \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$		
21	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$		
22	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$		
23	$X \leftrightarrow U$		
24	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$		
25	$U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$		

Legenda: U = učitel, Ž = žák, ŽŽ = žáci, UP = učební pomůcka, X = jiná osoba v učebně, →, ↔ = směr toku informací, ∧ = a zároveň, ∩ = skrze.

Frekvence komunikačních struktur a interpretace výsledků

Ve výzkumném šetření jsme celkem identifikovali 1 187 výskytů komunikačních struktur ve dvanácti vyučovacích hodinách. V tabulce č. 2 (viz níže) uvádíme ucelený přehled všech KS tak, jak se vyskytly v jednotlivých předmětech, jejich celkový počet, procentuální zastoupení a pořadí výskytu.

Tabulka č. 2

	Gra- fický zápis	Konzervatoře a předměty													Σ	%	pořadí výskytu
		Čj	Čj	Čj	ČL	PED	KDE	KDE	KIL	DH	Int	Har	Har				
1	U→Ž	15	10	1	2		9	1			2	6	4	50	4,21	6.	
2	U→ŽŽ	24	26	54	38	6	47	50	8	24	24	61	39	401	33,78	1.	
3	U→Ž _k k<n; (k=1, 2, ... n)									1				1	0,08	16.	
4	U→X						2					1		3	0,25	14.	
5	U↔Ž	18	15	4	8		10	12		5	18	10	25	125	10,53	3.	
6	U↔ŽŽ	4	3	6	1	2	16	8	1		2	2	1	46	3,8	7.	
7	U↔X	1		1				1						3	0,25	14.	
8	U∩UP →Ž									1				1	0,08	16.	
9	U∩UP →ŽŽ											38	4	42	3,54	8.	
10	U∩UP ↔Ž									49		9		58	4,89	5.	

11	$U \cap UP$ $\leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$									1	1	2	4	0,34	15.	
12	$\check{Z} \rightarrow U$	2		5	6		2	5		11	17	16	9	73	6,15	4.
13	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	1		1						2	2	1	1	8	0,67	11.
14	$\check{Z} \rightarrow U$ $\wedge \check{Z}\check{Z}$						1				1	2	1	5	0,42	13.
15	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	8						12			1	1	1	23	1,94	9.
16	$\check{Z} \leftrightarrow U$	12	24	59	32	7	29	49	5	27	10	16	35	305	25,7	2.
17	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	3	1		1	2		1	1	3		2	5	19	1,6	10.
18	$\check{Z} \leftrightarrow X$			1										1	0,08	16.
19	$\check{Z} \cap UP$ $\rightarrow U$											1	1	2	0,17	16.
20	$\check{Z} \cap UP$ $\rightarrow U$ $\wedge \check{Z}\check{Z}$											4		4	0,34	13.
21	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$											1	1	2	0,17	16.
22	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$								1	1				2	0,17	15.
23	$X \leftrightarrow U$			3										3	0,25	14.
24	$UP \rightarrow -$ $\check{Z}\check{Z}$	2								2		1		5	0,42	12.
25	$U \cap UP$ $\wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U$ $\wedge \check{Z}\check{Z}$											1		1	0,08	16.
	Celkem	90	79	135	88	17	128	127	16	75	129	174	129	1187	100	

Legenda: U = učitel, \check{Z} = žák, $\check{Z}\check{Z}$ = žáci, UP = učební pomůcka, X = jiná osoba v učebně, $\rightarrow, \leftrightarrow$ = směr toku informací, \wedge = a zároveň, \cap = skrze.

Z tabulky č. 2 můžeme vyčíst, že nejméně komunikačních struktur jsme zaznamenali v hodinách pedagogiky (PED) a dějin klavírní literatury (KIL), a to v počtu šestnáct a sedmáct, ve kterých z 98 % převažoval výklad učitele. Tyto

hodiny byly jako jediné odučeny v šestých ročnících. Nejvíce komunikačních struktur, v počtu 174, jsme zaznamenali v jedné hodině harmonie (HAR), ve které se vyskytlo devatenáct různých typů KS. Hodina byla zaměřená na opakování látky a na analýzu hudebních děl, kdy učitel velmi často používal jako prostředek komunikace hudební nástroj. Druhý nejčastější výskyt KS, s četností 135, jsme zaznamenali v jedné z hodin českého jazyka (Čj), kde učitel s žáky po celou dobu výuky analyzoval větný rozbor. V ostatních hodinách českého jazyka byl výskyt KS nižší (90, 79, viz tabulka č. 2), což bylo dáno tím, že se probíralo nové učivo a studenti pracovali samostatně na zadaných úlohách. Vysoký počet KS, v počtu 129, se vyskytl v předmětu intonace a v druhé hodině harmonie. V obou těchto předmětech jsme zaznamenali nejen vysoký počet KS, ale i typů KS. Je to dáno tím, že pro tyto předměty jsou typické KS, kde učitel komunikuje se žáky skrze hudební nástroj. Předměty intonace (Int) i harmonie patří k jedněm z nejnáročnějších, kde výklady teorií stojí v pozadí interpretace, analýzy a tvořivosti žáků. Téměř stejný počet KS jsme zaznamenali v hodinách kulturních dějin, 128 a 127 KS, které byly věnovány opakování učiva a výkladu nové látky.

Nyní zhodnotíme frekvenci jednotlivých struktur. Přehled o jejich výskytu uvádíme v tabulce č. 2, kde je tmavou barvou označen počet nejfrekventovanější KS a světlou barvou druhá nejfrekventovanější KS. Z celkového počtu dvaceti pěti KS má nejvyšší frekvenci jednosměrná komunikační struktura $U \rightarrow \text{Ž}\text{Ž}$ (33,78 %) s kódem 2, kde tok informací směřuje od učitele k žákům. V 67 % je také tato KS nejfrekventovanější v rámci jednotlivých hodin.

Tato KS je horizontální a vyskytuje se nejen v rámci monologu, ale i při navozování dialogů. Je to dáno tím, že většina učitelů vyvolává konkrétní žáky pouze výjimečně, často pokládá otázku celé třídě a čeká, který žák na ni zareaguje. Tato strategie aktivizuje všechny žáky, poměrně dobře funguje, neboť studenti jsou k sobě ohleduplní, ve většině případů mluví jeden nebo jeden po druhém, takže učitele nic nevyrušuje. Můžeme se domnívat, že je to dáno tím, že učitelům na těchto středních školách připadá nežádoucí vyvolávat konkrétní žáky jako na základních školách. Když se podíváme na výsledky z výzkumu M. Samuhelové (Gavora, 1988, s. 68), která se věnovala komunikačním strukturám právě na základních školách, dočteme se, že jako nejfrekventovanější strukturu uvádí $U \leftrightarrow \text{Ž}$, kde iniciátorem je učitel, na jehož podněty žáci reagují. Autorka u této KS spatřuje nevýhodu v zaměření se pouze na jednoho žáka, což vede k verbální deaktivaci ostatních. V našem výzkumném šetření má tato KS kód 5 a je třetí nejpočetnější komunikační strukturou se 125 výskyty (tj. 10,53 %). Je to KS vertikální, obousměrná, typická pro dialog učitele s žákem, kdy učitel je iniciátorem komunikace, která se týkala nejen obsahu učiva, ale také výchovných, organizačních i osobních otázek a připomínek.

Druhá nejfrekventovanější komunikační struktura s kódem 7 má grafické znázornění $\check{Z} \leftrightarrow U$ (25,7 %). Je to obousměrná vertikální KS, též typická pro dialog mezi učitelem a žákem, kde iniciátorem komunikace je žák. Ten klade otázku či připomínku učiteli, který na ni reaguje. Ve výzkumném šetření jsme se nejčastěji setkali se situací, kdy žák odpovídal na otázku, která byla položena celé třídě. Proto této struktuře velmi často předchází již výše zmiňovaná struktura s grafickým znázorněním $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$. Další KS, jak můžeme spatřit v tabulce č. 2, jsou v rámci zanalyzovaných dvanácti hodin velmi málo frekventované. Přesto bychom upozornili na obousměrnou komunikační strukturu $U \cap UP \rightarrow \check{Z}$ označenou kódem 10, která byla zaznamenána jako nejfrekventovanější KS v hodinách intonace. Iniciátorem komunikace je učitel, který komunikuje skrze hudební nástroj. Typickým příkladem je situace, kdy učitel hraje intervaly a žáci v dopředu stanoveném pořadí je analyzují a určují. Z tabulky č. 2 může vypočítat, že frekvence výskytu dialogických struktur (566) je menší než frekvence výskytu jednosměrných KS (621), bylo by však chybou interpretovat tento výsledek tak, že v hodinách učitelé upřednostňují monolog. Naopak, ze tří nejfrekventovanějších KS jsou dvě dialogické, přičemž struktura $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ v mnoho případech aktivizuje žáky a vybízí k dialogu.

Jazyk umělecky zaměřené mládeže

Při výzkumném šetření jsme se zaměřili i na vyjadřovací prostředky studentů, kde jsme pozorovali nejvíce specifika ve slovní zásobě. Ta je u studentů konzervatoří velmi pestrá, protože se do ní promítá mnohem více slovní zásoba z oboru, který studují, a to jak v podobě normativní (terminologická nomenklatura), tak v podobě neoficiální (slangizmy, případně profesionalizmy). Podrobně jsme se již věnovali této problematice dříve viz Hádková (2009, 2011). Uvědomujeme si, že získaný výzkumný vzorek z 12 vyučovacích hodin není dostatečně reprezentativní na to, abychom mohli dělat obecnější závěry. Přesto můžeme konstatovat, že hudební slang se objevil pouze v hudebně odborných předmětech, jako je intonace, harmonie, dějiny klavírní literatury a dějiny hudby. Celkem jsme zaznamenali osm slangismů, což v rámci čtyř hodin není málo. Byl jím slangový výraz *Bégéeska*, která označuje klavírní školu pro začátečníky, název vznikl na základě prvních písmen z příjmení autorů; *klároš* označuje dechový nástroj klarinet (srov. synonyma klacek, štěbenec viz Hádková, 2009); *tahat v orchestru* znamená hrát v orchestrálním seskupení, kde všichni mají rovnocenný part; *stříkačka* označuje hudební nástroj trubku; *čtvrťka* čtvrtovou notu na jednu dobu; *klavírák* označuje klavírní výtah z orchestrálního díla; *plutí v pedálu* znamená náhodné používání pedálu; *deňák* označuje denní studium nebo studenta z denního stu-

dia. Níže uvádíme ukázky s jednotlivými slangismy v kontextovém zapojení, tak jak se ve výuce vyskytly.

U: To je ten hlavní motivek, ale velkým uživatelem lidové hudby byl Bartók, který sbíral lidové písně, jako Tomáš Sušil a nesrozumitelné, s Kodájem byli kámoši, chodili a sbírali po dědinách písně a zapisovali je a promítli to do své muziky, možná, že jste někdo na povinném klavíru hrál Mikrokosmos? To je instruktivní sbírka etud, Bégésku jste hráli?

ŽŽ: Jojo.

U: A malej Felix umí hrát na klávesy?

Ž1: Ne, na klároš.

U: Na klarinet, ahá. Tahal v orchestru, nebo sólo?

Ž1: Sólo.

Ž2: Hráli pěkně, stříkačky úžasně.

U: Tak Ondro, pojď druhou řádku, nechce se ti, proč? Zkus, vždyť je to jenom na zkoušku. Já ti dám čtvrtky, jo?

U: Tuto skladbu určitě všichni znáte, příští hodinu si pustíme nahrávku.

Ž: Myslím, že mám doma klavírák od toho.

U: Ano, to je možné.

U: To není plutí v pedálu naprosto nekonkrétní, tam musí být konkrétní prsty. Nic v tom nehledejte, to je matematika, nic víc. (Učitel popisuje zkušenost při hře Debussyho.)

U: Též jedna studentka z deňáku bude mít přednášku o Ravelovi, protože napíše práci, přijďte si ji poslechnout.

Závěr

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zmapovat a popsat KS na konzervatořích. Celkem jsme identifikovali 25 KS, které se vyskytly ve výukové komunikaci. Zjistili jsme, že z hlediska struktur dochází ve výukové komunikaci k určitému stereotypnímu opakování dvou nejfrekventovanějších KS, kdy struktura U→ŽŽ velmi často předchází strukturu Ž↔U. V hudebně odborných předmětech, jako je intonace a harmonie, jsme identifikovali nové, pro tyto předměty specifické KS, kdy učitel nebo žák komunikuje pomocí hudebního nástroje. Hodiny těchto předmětů patří z hlediska počtu typů KS k nejpestřejším. V 61 % všech získaných dat byl hlavním iniciátorem komunikace učitel.

Jazyk studentů konzervatoří má svá specifika v oblasti slovní zásoby, která je navíc kromě studentské mluvy obohacena hudebními slangismy, při jejichž tvorbě lze vypožorovat nápaditost a tvořivost studentů.

Literatura

- BRABCOVÁ, R. *Mluvený projev v teorii a praxi*. Praha: UK, 1987.
- DOUBRAVOVÁ, J. *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-493-9.
- FUKAČ, J.; JIRÁNEK, J.; POLEDŇÁK, I.; VOLEK, J. a kol. *Základy hudební sémiotiky 1. díl*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0373-1.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978 80-7290-364-1.
- HÁDKOVÁ, P. *Hudební slang interpretů klasické hudby na Liberecku, Pardubicku a v Praze*. (Diplomová práce.) Praha: UK, Fakulta pedagogická, 2009.
- HÁDKOVÁ, P. „Sémantické tvoření slangizmů u studentů konzervatoří“. *Didaktické studie*, roč. 3, č. 1 (2011), s. 42–50. ISSN 1804-1221.
- HUBÁČEK, J. *O českých slanzích*. Ostrava: Profil, 1979.
- MAREŠ, J. „Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování“. *Pedagogika*, roč. 25, č. 5 (1975), s. 617–628.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85467-96-8.
- PRŮCHA, J. „Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu“. *Pedagogika*, roč. 21, č. 6 (1971), s. 867–882.
- SAMUHELOVÁ, M. „Štruktúry v pedagogickej komunikácii“. GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 55–73.
- ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; MAKOVSKÁ, Z.; ZOUNEK, J. „Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy“. *Pedagogika*, roč. 61, č. 1 (2011), s. 13–33, 2011.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Tato práce vznikla za podpory projektu GA UK 612812 „PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE NA KONZERVATORÍCH“, který je řešen v rámci KČJ PedF UK v Praze.

Mgr. Petra Hádková, DiS.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
petrahadkova@seznam.cz

AKTUÁLNÍ OTÁZKY REALIZACE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Topical Questions in Putting into Practice of Media Education

Dagmar Strejčková

Abstrakt: Článek se zabývá realizací Mediální výchovy ve výuce učitelů druhého stupně základních škol v České republice, a to se zvláštním zaměřením na implementaci tematických okruhů tohoto průřezového tématu do výuky. Článek shrnuje dílčí výsledky dotazníkového šetření, jež mělo charakter šetření výběrového a jeho respondenty byli učitelé vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na druhém stupni základních škol v České republice. V příspěvku jsou představena teoretická a empirická východiska, výzkumný problém včetně výzkumných otázek a hypotéz, pojednáno je o výzkumném nástroji a výzkumném souboru, sběru i analýze získaných dat. Ve výzkumu byly použity statistické metody. Výzkum přinesl poznatky o současném stavu implementace mediální výchovy do výuky českého jazyka. Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé českého jazyka začleňují do své výuky receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova ve stejné míře jako tematické okruhy produktivní.

Klíčová slova: média; mediální výchova; mediální gramotnost; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; Český jazyk a literatura

Abstract: The paper deals with the realization of Media Education in the instruction of Czech language and literature teachers at upper primary schools in the Czech Republic with special concentration on the incorporation of the thematic topics of this cross-curricular subject to teaching. The article summarizes partial results of questionnaire research, which had a selective character and its respondents were teachers of Czech language and literature at upper primary schools in the Czech Republic. In the article there were presented theoretical and empirical solutions, the research problem, including the research questions and hypothesis, and the research instrument and research file, counting collection and analysis of gained data. In the empirical part the statistics procedure was utilized. The research brought findings concerning the situation of Media Education implementation to the instruction of Czech language and literature. The empirical research found out that teachers of Czech language and literature implement to teaching receptive thematic areas to

the same degree as productive thematic areas of cross-curricular subject of Media Education.

Key words: media, media education, media literacy, The Framework Education Programme for Elementary Education, the Czech language and literature

1. Úvod

V současné době jsme svědky názorů pokládajících média za sociální instituce veřejného a politického života na jedné straně a nástroje naplnění soukromí a potřeby zábavy a rekreace na straně druhé. Média tak dnes tvoří nedílnou součást společnosti a kultury, kterou současně formují. Opakovaně se z odborné i laické veřejnosti prosazují přání zabývat se médii, jejich vlastnostmi, filozofií, etikou i principy, na kterých fungují. Lidé si uvědomují, že toto poznání je zvláště důležité k tomu, abychom byli schopni využívat média ke svému prospěchu a současně se dokázali bránit jejich případným neblahým dopadům. Události, které se odehrávají v oblasti veřejného života, jsou médii interpretovány. Média jsou tak významným zdrojem výkladů sociální reality či potřebným klíčem k účinnému vystupování na veřejnosti i arbitrem společenské prestiže mediálních ikon. Je zřejmé, že mediální problematika je stále aktuálnější a postupně se stává i běžnou součástí kurikul všeobecného vzdělávání téměř ve všech zemích, které žijí ve stavu plné mediální saturace.

2. Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

V podmínkách České republiky se o zavedení mediální výchovy začalo hovořit od počátku 90. let 20. století, ale její explicitní zakotvení přineslo až přijetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005, dále jen RVP ZV), ve kterém je formulována jako jedno z šesti průřezových témat s výrazně formativní povahou. Tímto zařazením se mediální výchova, kterou lze chápat jako výchovu k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení, stala závaznou součástí kurikula. Mediální výchovu lze chápat jako vyučovací předmět, jehož mateřské obory nejsou pevně vymezeny, nachází se v průsečíku zájmů pedagogiky, mediálních studií, filmové vědy, estetiky, sociologie, psychologie i dalších humanitních a sociálních disciplín. Je chápána jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 119). Jedná se o edukační proces, jehož hlavním cílem je předat žákům takové znalosti a napomáhat jim v rozvoji takových dovedností, jež budou zvyšovat

jejich mediální gramotnost a kritickou reflexi mediálních obrazů, textů a sdělení, jež produkují hromadné masové prostředky. Společně s ostatními průřezovými tématy se podílí na rozvíjení postojů a hodnot každého žáka, seznamuje je s podstatou a základními vlastnostmi moderních médií a vytváří tzv. mediální kompetence jedince (podrobněji viz Buckingham, 2003, s. 4; Plášek, 2004, s. 9; Bělohradská, 2010, s. 11–12).

Cílem mediální výchovy je rozvíjet mediální gramotnost, neboli schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech (srov. Bína, 2005, s. 20). Obecně rozeznáváme dvě roviny mediální gramotnosti. Jednou z nich je utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahu u příjemců. Touto oblastí se zabývá tzv. kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. Předpokládá se, že pochopení základních principů a mechanismů fungování médií vytvoří u žáků nezbytný základ pro schopnost kritického přijímání a posuzování mediálních sdělení. Tento rozměr zahrnuje osvojení si základních poznatků o historii současných médií, o principech jejich fungování, o společenské roli médií, o případných hrozbách jejich zneužití a o rozvoji médií jako průmyslového odvětví. Na základě těchto znalostí a schopností budou žáci lépe chráněni před potenciálním zneužitím masovými médii. Druhou rovinou je praktická příprava na využívání médií. Žáci se učí vyhledávat informace a realizovat myšlenky a nápady za pomoci vlastní mediální produkce (tvorba webových stránek, fotografií, filmů, novinových článků do školního časopisu apod.). V této souvislosti se hovoří o dovednostní větvi mediální výchovy či o koncepci užívající slogan pragmatické pedagogiky tzv. *learning by doing* (podrobněji viz Vránková, 2004, s. 41–42; Bína, 2005, s. 20–21).

Předkládaný článek se zabývá dílčími aspekty výzkumného šetření, jehož komplexním cílem bylo zjistit, jak učitelé českého jazyka a literatury v České republice realizují průřezové téma Mediální výchova. Realizace mediální výchovy byla operacionalizována výčtem tematických okruhů, jejichž míra začlenění do výuky byla zjišťována na základě odpovědí učitelů, které vyjádřili na pětistupňové škále Likertova typu. Toto výzkumné šetření probíhalo v první polovině roku 2012.

3. Shrnutí dosavadního stavu poznání řešené problematiky

O médiích jako pedagogickém tématu lze uvažovat v několika oblastech. Šedová (2004) rozlišuje trojí perspektivu pedagogického pohledu na média:

- média jako socializační instituce,
- média jako kurikulární oblast (oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti jako nutná součást všeobecného vzdělávání) a

- média jako zdroj proměny výchovné situace (působení médií na samotné koncepty výchovy a vzdělávání).

Výzkumy účinků médií dokládají, že hromadné sdělovací prostředky mohou podstatným způsobem formovat vědění, myšlení, prožívání i jednání svých adresátů. Výzkumy socializační funkce médií se nejčastěji zaměřují na zjišťování vlivu médií na děti (např. Mediappro, 2005–2006; Young Canadians in a Wired World, 2000–2005; Šedřová, 2007) a na odhalení účinků násilí prezentovaného v médiích (Bandura, Ross, Ross, 1961; Anderson, Bushman, 2001).

Z hlediska realizovaného výzkumu je stěžejní zejména oblast druhá. Ve srovnání se značným množstvím šetření týkajících se účinků médií na děti a mladistvé, je výzkumů zaměřených na zjišťování stavu mediální výchovy či úrovně mediální gramotnosti k dispozici menší množství a zaměřují se většinou jen na určitý úsek této problematiky. Nejvíce výzkumných šetření se pokouší zjišťovat účinnost mediální výchovy. Lze se setkat rovněž s výzkumy, které se věnují otázce vztahu studentů k médiím a jejich uživatelskému přístupu k nim po absolvování předmětu mediální výchova, či s výzkumy sledujícími produktivní složku mediální výchovy (např. Buckingham et al., 2008). Jen sporadicky se objevují výzkumná šetření zaměřující se na projektovou či realizovanou formu kurikula mediální výchovy, případně na determinanty, které pojetí mediální výchovy ovlivňují. Tyto výzkumy mají z hlediska předkládané studie zásadnější význam, zabýváme se jimi tedy podrobněji.

V roce 2001 byl organizací UNESCO uskutečněn rozsáhlý výzkum v oblasti mediálního vzdělávání s cílem zjistit současný stav mediální výchovy ve vybraných zemích. Zpráva z výzkumu *Youth Media Education Survey* shrnuje výsledky získané z 35 zemí (srov. Final Report from Youth Media Education Survey, 2001). Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím dotazníků, analyzovány však byly i další materiály vztahující se k mediální výchově v jednotlivých zemích. Dotazník se týkal tří klíčových oblastí: mediální výchovy ve školách, spolupráce v mediální výchově a rozvoje mediální výchovy. Vyšlo najevo, že se v jednotlivých zemích neprosazuje jediný přístup k mediální výchově. Z výzkumu dále vyplynulo, že překážkou k rozvoji mediální výchovy v jednotlivých zemích je nedostatečná připravenost učitelů a kvalita poskytovaných zdrojů a podpory.

Výzkumem mediální výchovy u nás se zabýval rovněž Výzkumný ústav pedagogický, který prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťoval, jak učitelé vnímají průřezová témata, jaké mají znalosti o jednotlivých průřezových tématech, jaký mají postoj k průřezovým tématům jako novému prvku ve vzdělávání a jak nahlízejí na jejich uplatnění ve výuce (blíže viz Tvorba a ověřování modelových očekávaných výstupů k tematickým okruhům průřezových témat pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a pro gymnázia, 2009). Výsledky ukazují, že

převládá integrativní pojetí průřezových témat. Při otázce, která z průřezových témat jsou do výuky učiteli nejčastěji zařazována, se mediální výchova umístila na třetím místě. Z tematických okruhů mediální výchovy se dle výsledků výzkumu do výuky nejlépe daří zapojovat okruh „Práce v realizačním týmu“.

Vařeka (2006) provedl výzkum kurikulárních dokumentů souvisejících s konceptem mediální výchovy a mediální gramotnosti v České republice a provedl komparaci českého a kanadského přístupu k mediální výchově na příkladu kurikulárních dokumentů vyššího sekundárního vzdělávání gymnaziálního typu. Dále formou ankety uskutečnil výzkum na 16 českých pilotních gymnáziích, který reflektoval způsob, jakým daná gymnázia přistupují k zavádění mediální výchovy do výuky. Na základě obdržených odpovědí se ukázalo, že gymnázia lze rozčlenit do dvou základních skupin. První skupina pilotních gymnázií s mediální výchovou ve své koncepci vzdělávání aktivně pracovala, druhá skupina prozatím o mediální výchově příliš neuvažovala a vyčkávala, jak se vyvine kurikulární reforma.

Vzdělávací programy zkoumala také Adamcová (2000). Cílem bylo zjistit, zda ve státních kurikulárních dokumentech (Standard základního vzdělávání, 1997; Vzdělávací program Základní škola, 1996; Vzdělávací program Obecná škola, 1996; Vzdělávací program Národní škola, 1997) existují strukturální a obsahové předpoklady pro implementaci mediální výchovy do povinného vzdělávání. Za použití kombinace kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy dospěla k závěru, že nejlépe připraveným a uzpůsobeným programem k zavedení mediální výchovy byl v době výzkumu Vzdělávací program Obecná škola.

Výzkum týkající se determinantů didaktického pojetí mediální výchovy na základní škole provedla Bělohradská (2006). Šetření bylo realizováno formou řízených rozhovorů a dotazníků, jejichž respondenty byli žáci 4.–9. ročníků základních škol z České republiky (1234 žáků), jejich rodiče (132 rodičů), učitelé základních škol (156 učitelů) a vedoucí školních knihoven (83 knihovníků). Z výzkumného šetření vyplynulo, že didaktické pojetí mediální výchovy je na jednotlivých školách odlišné a závisí především na iniciativě a schopnostech jednotlivých učitelů.

V dalším výzkumu (srov. Bělohradská, 2010) autorka realizovala výzkumné šetření zaměřené na možnosti realizace mediální výchovy na školách, rozvoj studijních kompetencí žáků a školou řízené využívání práce žáků s médii mimo školní vyučování. Autorka použila metodu strukturovaných rozhovorů s 11 učitelkami a učiteli škol s různými podmínkami podle velikosti školy, vybavení a zaměření školního vzdělávacího programu. Dle výsledků mají učitelé pozitivní postoje k zařazení mediální výchovy do výuky, ale pouze polovina z nich považuje vybavení školy za dostatečné k tomu, aby mohly být naplněny požadavky

kladené na mediální výchovu. Ukázalo se, že nedošlo ke změně v přístupu učitelů k zadávání domácích úkolů, jelikož k práci s knihami, denním tiskem a návštěvě knihoven směřovaly zadávané domácí úkoly ve stejné míře jako před zavedením mediální výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, resp. do školních vzdělávacích programů.

Výzkumy projektované a realizované formy kurikula mediální výchovy zjišťují nejen současný stav mediální výchovy na školách, ale i znalosti a postoje učitelů ovlivňující její uplatňování ve výuce. Z těchto výzkumů vyplývá, že didaktické pojetí mediální výchovy závisí především na připravenosti, iniciativě a schopnostech jednotlivých učitelů.

4. Výzkumné šetření

Vzhledem k širšímu tématu mediální výchovy je její obsah sledován ve dvou rovinách, které odpovídají jejímu tradičnímu pojetí kombinujícímu kriticko-analytický přístup s konceptem learning by doing. V RVP ZV jsou tyto oblasti nazvány jako receptivní a produktivní činnosti, které tvoří souhrnné označení pro dvě skupiny tematických okruhů. Oblast receptivních činností zahrnuje tematické okruhy, které se týkají kritického čtení a vnímání mediálních sdělení u příjemců, interpretace vztahu mezi mediálními sděleními a skutečností, porozumění stavbě mediálních sdělení, jejich pravidelnostem a principům, vnímání autorem mediálních sdělení a pochopení fungování médií a jejich vlivu na společnost. Tematické okruhy produktivních činností jsou realizovány v podobě tvorby mediálního sdělení, např. pro školní časopis, televizi, rozhlas, internetové stránky aj. V rámci těchto činností by si žáci měli osvojit i základní kompetence ke kooperativním činnostem v týmu, k vzájemné komunikaci a spolupráci (RVP ZV, 2007, s. 102–103).

V předloženém článku je shrnuta analýza týkající se významného aspektu realizace mediální výchovy ve výuce učitelů českého jazyka a literatury v České republice. O realizaci průřezového tématu Mediální výchova uvažujeme na základě tematických okruhů, které učitelé do své výuky začleňují. V souvislosti s cílem výzkumného šetření byla formulována výzkumná otázka a stanovena odpovídající hypotéza. Výzkumná otázka zní následovně: Začleňují učitelé českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání častěji než tematické okruhy produktivní?

Na základě výzkumné otázky dle výsledků předvýzkumu¹ byla formulována

1 Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 173 respondentů. K získání podrobnějších výsled-

hypotéza tohoto znění: Učitelé českého jazyka a literatury častěji začleňují receptivní tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova než tematické okruhy produktivní.

Ke splnění výzkumného cíle byl použit dotazník vlastní konstrukce. Ačkoliv bylo výzkumným nástrojem odhaleno množství hledisek vztahujících se ke koncepci a realizaci průřezového tématu Mediální výchova u učitelů českého jazyka a literatury v České republice, vzhledem k rozsahu tohoto příspěvku bude pozornost věnována vyhodnocení části dotazníku, která umožní potvrdit či vyvrátit shora uvedenou hypotézu.

4.1 Charakteristika respondentů

Výzkumný soubor tvořili učitelé českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol ze základního souboru všech základních škol v České republice. Celkem bylo osloveno 2738 základních škol a ke dni 30. 6. 2012 vyplnilo dotazník celkem 766 respondentů, z nichž pouze 600 učitelů odpovědělo, že mediální výchovu ve své výuce realizuje. Níže uvedená data jsou tak vyhodnocena pouze u této skupiny respondentů. Vzhledem k tomu, že nelze s přesností určit počet všech učitelů českého jazyka na základních školách v České republice², nelze stanovit návratnost dotazníků s požadovanou přesností. Respondentům byla zajištěna anonymita při analýze a prezentaci dat.

4.2 Sběr a analýza získaných dat

Sběr dat byl proveden oslovením ředitelů všech základních škol v České republice s žádostí o administraci on-line verze dotazníku učitelům českého jazyka a literatury na jejich škole. Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů exportovány do programu Microsoft Office Excel a následně do softwaru Statistica 10.0, kde byla data transformována do podoby databáze.

Reliabilita výzkumného nástroje, představující schopnost dotazníku spolehlivě a přesně zachycovat zkoumané jevy (Chrásková, 2007, s. 171; blíže viz Kerlinger, 1972, s. 421–434), byla zjišťována psychometrickými charakteristikami dotazníku – koeficientem reliability Cronbachovo α . Reliabilita škál ve škálové položce

ků předvýzkumu srov. STREJČKOVÁ, 2012.

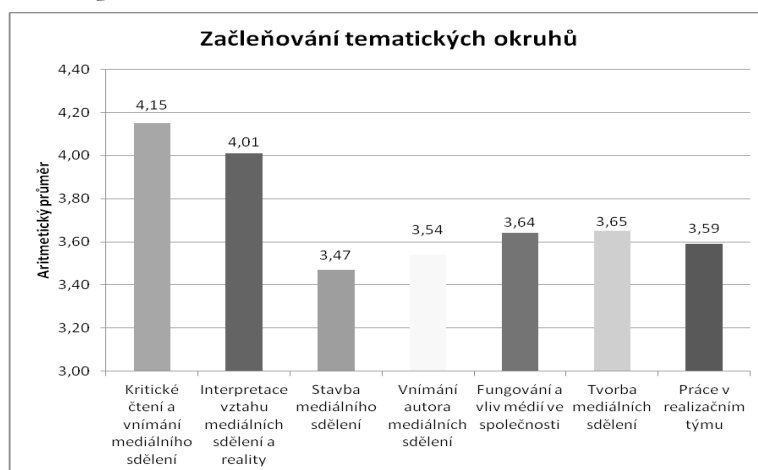
2 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy počet jednotlivých učitelů na základních školách statisticky neeviduje, což vyplývá z odpovědi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na žádost o informaci ve smyslu zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších změn a doplňků.

týkající se začleňování tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova dosahovala hodnoty $\alpha = 0,93$, což indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje (Nunally, 1978).

Procedury deskriptivní statistiky byly využity k výpočtu měr centrální tendence, jako je aritmetický průměr, medián a modus, dále k výpočtu míry variability (charakteristiky rozptýlení), jako je směrodatná odchylka a rozptyl. Zohledněna byla dále rovněž četnost modu a hodnota horního a dolního kvartilu. Procentuální vyjádření odpovědí na položky bylo standardně zaokrouhлено na setiny procenta, tudíž součet nemusí být vždy roven 100 %. Na zjištění vlivu nezávislých proměnných byly použity testy indukativní statistiky. U výsledků šetření, u kterých byla nalezena statistická významnost mezi proměnnými, je tato významnost uvedena. Pro výpočet byly použity parametrické testy, a to analýza rozptylu (ANOVA) a Studentův t-test.

4.3 Výsledky dotazníkového šetření ve vztahu k tematickým okruhům průřezového tématu Mediální výchova

V dotazníkovém šetření byla pozornost věnována míře začleňování jednotlivých tematických okruhů (receptivních i produktivních) do výuky českého jazyka a literatury. Pro tuto analýzu byly vypočítány aritmetické průměry jednotlivých tematických okruhů a následně aritmetické průměry pro celé skupiny tematických okruhů receptivních a produktivních činností. Čím vyšší je hodnota aritmetického průměru, tím jsou tematické okruhy začleňovány ve větší míře. Respondenti odpovídali na pětistupňové škále: *určitě ano* (5); *spíše ano* (4); *nemohu se vyjádřit* (3); *spíše ne* (2); *určitě ne* (1).



Graf č. 1: Začlenění jednotlivých tematických okruhů receptivních a produktivních činností mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury

V následujícím textu je pozornost věnována zhodnocení jednotlivých dílčích oblastí receptivních a produktivních činností.

V rámci receptivních činností u učitelů převažovalo začleňování tematického okruhu kritické čtení a vnímání mediálních sdělení. V největší míře je v rámci tohoto tematického okruhu utvářen kritický přístup ke zpravodajství a reklamě, u něhož 341 respondentů (56,83 %) uvedlo jednoznačně kladnou odpověď. Překvapivě nejméně se učitelé českého jazyka a literatury věnují objasňování pravidel tvorby mediálního obsahu sdělení ($x = 3,67$). Ve srovnání s kritickým čtením a vnímáním mediálních sdělení byl nepatrně méně začleňován tematický okruh interpretace vztahu mediálních sdělení a reality ($x = 4,01$). V rámci tohoto tematického okruhu se nejvíce učitelů (361 respondentů, 60,17 %) vyjádřilo tak, že určitě vedou žáky k rozlišování různých žánrů sdělení, jako např. zprávy, komentáře, reportáže, sloupku aj. Je zřejmé, že učitelé českého jazyka pokládají tyto dva tematické okruhy ve své výuce za klíčové.

Ačkoliv jsme předpokládali v českém jazyce začlenění především tematických okruhů, které se zabývají stavbou mediálního sdělení a jeho tvorby, tyto tematické okruhy byly začleňovány ve výrazně menší míře. Učitelé nejčastěji v rámci tohoto tematického okruhu užívají příkladů stavby mediálních zpráv, jako je např. srovnávání titulních stran různých deníků apod. (46,83 %). Naopak fungování a vliv médií ve společnosti, u kterého se očekává začlenění i do jiných vyučovacích předmětů, dosáhlo vyšší hodnoty aritmetického průměru ($x = 3,64$), což však může být způsobeno typem aprobace jednotlivých respondentů.

Tematický okruh vnímání autora mediálních sdělení s hodnotou průměru 3,54 byl začleňován více než tematický okruh stavba mediálních sdělení, který byl ze všech tematických okruhů začleňován nejméně. I v rámci tohoto tematického okruhu se nejvíce respondentů přiklonilo k odpovědi spíše ano. Téměř polovina respondentů zvolila tuto odpověď u činností rozpoznání názorů autora mediálního sdělení (48,83 %) a užití výrazových prostředků autora (48,5 %).

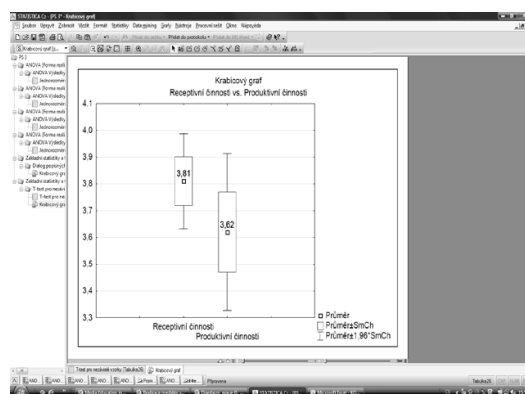
Ve skupině produktivních činností jsme se zabývali tvorbou mediálních sdělení a prací v realizačním týmu. Aritmetický průměr tematického okruhu tvorba mediálních sdělení dosáhl nižší hodnoty, a to 3,65. Bylo předpokládáno, že vzhledem k zaměření výzkumu na učitele českého jazyka a literatury bude u tohoto tematického okruhu převládat jednoznačně pozitivní výsledek. Nejvíce byla zastoupena odpověď spíše ano, a to u náplně týkající se výrazových prostředků pro tvorbu mediálního sdělení, kterou tvořila více jak polovina respondentů (53,33 %). Nejméně je v rámci tohoto tematického okruhu začleňována oblast týkající se objasnění potenciálu moderních technologií při tvorbě mediálních sdělení. I přes tuto skutečnost však nejvíce respondentů volilo spíše kladnou odpověď (189 učitelů, 31,5 %).

Posledním analyzovaným tematickým okruhem byl okruh nazvaný práce v realizačním týmu, který byl začleňován nejméně. Překvapivě nejmenšího aritmetického průměru dosáhla složka vztahující se k redakci školního časopisu, rozhlasu, televize, internetového média aj. ($x = 3,33$). Srovnáme-li dosažený výsledek s výše uvedeným šetřením Výzkumného ústavu pedagogického (kterého se účastnili učitelé všech vyučovacích předmětů), je ve zjištěných skutečnostech zřejmý výrazný nesoulad. Jedním z možných vysvětlení je menší míra participace učitelů českého jazyka na výčtu námi dotazovaných školních médií. Z těchto aktivit se češtináři nejvíce zapojují pouze do školních webových stránek ($x = 2,92$) a do redakce školního časopisu ($x = 2,77$). Výsledky tak dokládají převažující zaměření vyplývající z charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Abychom mohli závěrem posoudit platnost stanovené hypotézy, bylo zapotřebí stanovit, zda při realizaci mediální výchovy ve výuce českého jazyka převládají spíše činnosti receptivní či produktivní. Míra začlenění byla opět odvozena z vypočítaného aritmetického průměru skupin předmětných tematických okruhů.

<i>Začleňování skupin tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchova</i>	
Skupiny tematických okruhů	Průměr
Tematické okruhy receptivních činností	3,81
Tematické okruhy produktivních činností	3,62

Tabulka č. 1: Začleňování skupin tematických okruhů



Graf č. 2: Začleňování skupin tematických okruhů

Z uvedené tabulky č. 1 i grafu č. 2 je zřejmé, že tematické okruhy receptivních činností jsou ve výuce českého jazyka implementovány ve větší míře než tematické okruhy produktivních činností. Z grafu lze dále zaznamenat, že odpovědi

respondentů u receptivních činností byly více konzistentní, čemuž odpovídá rozptyl dat. Pro ověření stanovené hypotézy byl použit Studentův t-test ($t = 1,01$), z něhož plyne, že rozdíl mezi skupinami není statisticky významný. Učitelé českého jazyka tedy začleňují tematické okruhy receptivních činností ve stejné míře jako tematické okruhy produktivních činností. S ohledem na výše uvedené jsme nuceni stanovenou hypotézu vyvrátit.

5. Závěr

Cílem příspěvku bylo zjistit, v jaké míře začleňují učitelé českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol v České republice tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že učitelé nejčastěji začleňují tematické okruhy kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, které dosáhly nejvyšší hodnoty aritmetického průměru. Překvapivé bylo zjištění, že tematické okruhy zabývající se stavbou mediálního sdělení a jeho tvorby, byly do výuky implementovány v podstatně menším rozsahu. Mezi učiteli nebyl rovněž zjištěn rozdíl v míře začlenění receptivních a produktivních tematických okruhů.

Pro praxi lze shrnout, že mezi učiteli tak převládaly odpovědi, dle kterých jsou tematické okruhy spíše začleňovány. Realizovaná forma kurikula mediální výchovy tak u učitelů v oblasti tematických okruhů v převažující míře odpovídá jeho projektované formě, která je deklarována Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Ačkoliv by bylo možné, tak jako u jiných výzkumů, předpokládat jistý nesoulad mezi stanovenou koncepcí mediální výchovy v RVP ZV a její realizací ve škole, na základě získaných dat z celorepublikového výzkumného šetření je zřejmé, že u učitelů českého jazyka a literatury dochází k velmi výrazné shodě obou forem a učitelé ve své výuce převážně naplňují požadavky, které na výuku průřezového tématu Mediální výchova klade Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Z našeho výzkumu však rovněž vyplynulo, že se učitelé v menší míře věnují odhalování hodnocení autora mediálních sdělení, kterým by vedli žáky k hodnocení toho, co čtou. To nabízí i dílčí komentář k výsledkům šetření PISA 2009, dle kterého čeští žáci dosáhli výrazně horších výsledků na škále *Zhodnocení textu*. Je zřejmé, že žáci v České republice jsou méně zvyklí texty kriticky posuzovat a vyhodnocovat. Do budoucna je tedy možné využít potenciál, který průřezové téma Mediální výchova v tomto směru přináší, a zaměřit svoji pozornost více na aplikaci tohoto tematického okruhu ve výuce učitelů na druhém stupni základních škol.

Literatura

- ADAMCOVÁ, A. *Mediální výchova a její pojetí v programech povinného vzdělávání v České republice*. Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta MU, 2000.
- ANDERSON, C. A.; BUSHMAN, B. J. „Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature“. *Psychological Science*, roč. 12, č. 5 (2001), s. 353–359.
- BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S. A. „Transmission of aggression through imitation of aggressive models“. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, roč. 63, č. 3 (1961), s. 575–582.
- BĚLOHRADSKÁ, J. „Determinanty mediální výchovy v realitě přípravy ŠVP na základních školách“. In NEJEZCHLEBOVÁ, J. (ed.) *Informační gramotnost*. Brno: Moravská zemská knihovna a Pedagogické centrum Brno, 2006.
- BĚLOHRADSKÁ, J. „Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů“. In MAŠEK, J.; SLOBODA, Z. (eds.) *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010.
- BÍNA, D. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005.
- BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- BUCKINGHAM, D.; WILLET, R.; PINI, M.; HENDERSON, J.; CUZNER, D. *Camcorder Cultures: Media Technologies and Everyday Creativity*, 2008 [online]. Dostupné z <<http://cscym.zerolab.info>>.
- Final Report from Youth Media Education Survey 2001*, 2001 [online]. Dostupné z <http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/>.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2009.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. Praha: Portál, 2009.
- JIRÁK, J., WOLÁK, R. (eds.) *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- Mediappro – A European research project: The Appropriation of New Media by Youth*, 2006 [online]. Dostupné z <<http://www.mediappro.org/publications/finalreport.pdf>>.

- MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007.
- NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- OECD PISA 2009 Results: *What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, 2010 [online]. Dostupné z <<http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>>.
- PLÁŠEK, R. „Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: nástin předpokladů, možností a limitů“. In *Revue pro média*, roč. 4, č. 8 (2004), s. 9–14.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*, 2010 [online]. Dostupný z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/200912/RVPZV_2007-071.pdf>.
- RIMARČÍK, M. *Štatistika pre prax*. Vydáno vlastním nákladem, 2007.
- SILVERBLATT, A., FERRY, J., FINAN, B. *Approaches to Media Literacy: A Handbook*. New York: M. E. Sharpe, Inc, 1999.
- STREJČKOVÁ, D. *Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury*. Rigorózní práce. Vedoucí práce Eva Minářová. Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta, 2012 [online]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/68811/ped-f_r/>.
- STREJČKOVÁ, D. „Výzkumy mediální výchovy: Přehledová studie“. In NAJVAROVÁ, V., KNECHT, P. (eds.) *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007.
- ŠEĐOVÁ, K. „Média jako pedagogické téma“. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 1 (2004), s. 19–33.
- Tvorba a ověřování modelových očekávaných výstup k tematickým okruhům průřezových témat pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a pro gymnázia (Výstupy z dotazníkového šetření 2009)*, 2009 [online]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/na-čem-pracujeme_MOV_Výstupy-z-dotazníkového-šetření.doc.pdf>.
- VAŘEKA, K. *Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti: komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a v Kanadě*. Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta MU, 2006.
- VRÁNKOVÁ, E. „Heslář: Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy“. Re-

vue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, roč. 4, č. 8 (2004), s. 43–44.
Young Canadians in a Wired World. Phase II. Student Survey, 2005 [online]. Dostupné z <http://www.media-awareness.ca/english/research/YCWW/phaseII/upload/YCWWII_Student_Survey.pdf>.

Tento článek vznikl a byl financován z prostředků specifického výzkumu Masarykovy univerzity – MUNI/A/0883/2011 Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky (SKOLA 2012).

PhDr. Dagmar Strejčková
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
d.strejckova@gmail.com

UČITELÉ A JEJICH PERCEPCE CHYB GRAMATICKÝCH JEVŮ U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Teachers and Their Perception of Grammatical Mistakes of Elementary School Pupils

Gabriela Babušová

***Abstrakt:** Příspěvek informuje o soudobém postoji učitelů k výuce gramatiky českého jazyka a jejich percepci chyb vyskytujících se v učivu vybraných gramatických jevů u žáků 3.–4. ročníku základní školy. Zmapování chybovosti žáků ve vybraných gramatických jevech je jedním z partikulárních úkolů výzkumu „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“, který je podporován Grantovou agenturou České republiky.*

***Klíčová slova:** didaktika českého jazyka, gramatické kategorie, dotazník, prekoncept, konstruktivismus*

***Abstract:** The paper informs about contemporary attitudes of teachers to teach grammar of the Czech language and their perception of errors occurring in the selected grammatical third by pupils of the third and fourth grade of primary school. Mapping of pupils errors in grammatical items is one of the tasks of particular research „Relationship between the cognitive structures of pupil and the structures of language in the education system of the Czech language,“ which is supported by the Grant Agency of the Czech Republic.*

***Key words:** Czech language didactics, grammatical category, questionnaire prekoncept, constructivism*

1 Úvod

Současné trendy vzdělávání zdůrazňují význam badatelsky orientovaného učení, které vychází z žákovy vlastního zkoumání a objevování. Potřeba změny koncepce výuky je přetrvávajícím tématem mnoha diskuzí didaktiků, učitelů i veřejnosti. Ve společnosti didaktiků, především pak přírodních věd, je v současnosti jedním z dominantních paradigmat právě konstruktivismus. Stále častěji tito didaktici zastávají názor, že cestou, která by mohla přispět ke zlepšení současného stavu, je větší uplatnění konstruktivistických přístupů ve výuce.

V ústraní nezůstává ani vědní obor didaktika českého jazyka. Výzkum, který byl zahájen na katedře českého jazyka PedF UK v roce 2012, podporovaný Grantovou agenturou České republiky (GAČR P407/12/1830) „*Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*“, pátrá po odpovědi na otázky, zda lze tento přístup aplikovat i v didaktice českého jazyka a následně ho pak uplatnit a rozvíjet ve školách v oblasti vzdělávací činnosti v předmětu český jazyk a literatura.

V rámci řešení zmiňovaného projektu jsme se v počáteční fázi zaměřili na jazykové univerzálie. Domníváme se, že právě na jazykových univerzáliích můžeme v edukaci českého jazyka uplatnit zmiňovaný konstruktivistický přístup. Z uvedeného důvodu jsme provedli pilotní šetření orientované na gramatické jevy českého jazyka, které jsou probírány ve

3.-4.ročníku základní školy.

Nedá se pochybovat o tom, že schopnost osvojit si jazyk je součástí naší biologické přirozenosti. Žádný jiný živočišný druh se plnohodnotným lidským jazykem mluvit nenaučí, naopak neexistuje soběstačná lidská populace, která by jazyk nepoužívala. Rychlost a snadnost, s jakou se malé dítě naučí komplikovaná jazyková pravidla, je obdivuhodná“ (Pokorný, 2010, s. 105). Podobně jako Pokorný se opíráme o učení N. Chomského a respektujeme názory současné pedagogiky: „...není nejmenších pochyb o tom, že se řečové dovednosti rozvíjejí na základě zkušenosti, tj. učním. Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení“ a rozvíjí se tím, že se děti snaží napodobit zvuky, které slyší (Vágnerová, 2000, s. 81). Mají velmi „silně vyvinutou schopnost napodoby“, a tak pro rozvoj řeči hrají velmi důležitou roli podněty od lidí v jejich nejbližším okolí. Rozvoj řeči je tedy „závislý na stimulaci, tj. možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev“ (Vágnerová, 2000, s. 55). Je tedy evidentní, že pro osvojení jazyka musí být splněny obě podmínky, a to jak vrozené dispozice člověka, tak i možnost socializace, během níž se jazyk může dále vyvíjet.

2 Co již víme z didaktiky o gramatických kategoriích

Gramatické kategorie v českém jazyce se zpravidla vyjadřují různými tvary téhož slova. Víme, že čeština jako typický flektivní jazyk se vyznačuje bohatostí slovních tvarů při skloňování a časování.

2.1 Osvojování jmenných gramatických kategorií

Současně s nabýváním řeči se děti setkávají s různými tvary slov. Pracují s nimi a na konkrétních příkladech ve větách již od 1. ročníku mohou rozpoznat, že podstatná jména, ale i přídavná jména, zájmena a číslovky mohou mít různé

tvary. Poznatky o jmenných gramatických kategoriích získávají žáci až ve 3.–4. ročníku.

2.1.1 Číslo

V určování čísla¹ jednotného (singulár), množného (plurál) se žáci opírají o věcnou souvislost, o vyjádření počtu *jeden – více*. Často se v praxi uplatňuje spojení s ukazovacím zájmenem, *ta dívka – ty dívky*.

I když je zpočátku k upevňování učiva nutné vybírat taková slova, u kterých lze jednoznačně číslo určit, neubráníme se tomu, aby se žáci nesetkali i s takovými podstatnými jmény označujícími skutečnosti, které se nedají spočítat. Tuto gramatickou vědomost však od žáků na 1. stupni nepožadujeme.

2.1.2 Rod

Rod se žáci učí určovat tak, že nejprve pozorují tvary podstatných jmen v čísle jednotném. Ve spolupráci s učitelem docházejí k závěru, že tvary podstatných jmen v čísle jednotném vyjadřují jeden ze tří rodů: jmenný rod mužský – maskulinum, ženský rod – femininum a střední rod – neutrum (mezinárodní terminologii pouze žákům nabízíme, nevyžadujeme ji). Rozlišení bývá ukazováno na spojení podstatného jména a ukazovacího zájmena *ten, ta, to*, přičemž žáci současně dostávají informaci o tzv. základním tvaru. Problém tvoří některá podstatná jména, která kolísají v rodě, např. *kužel, hřídél, kyčel* apod. U jiných je zase obtížné rod určit, protože jde o vlastní jména nebo jména pomnožná, např. *Olomouc, Třebíč, nůžky, dveře atd.* Takovým slovům je potřeba se zpočátku vyhýbat.

2.1.3 Životnost

Velkým problémem je pro žáky určení životnosti, především však tehdy, pokud žáci vycházejí ze získaných poznatků o živé a neživé přírodě. Základ gramatické kategorie *životnost – neživotnost* je věcný, protože životná jsou jména osob a zvířat, neživotná jména věcí, dějů, činností. Gramatický rod podstatných jmen však není vlastností označované skutečnosti, ale vlastností daného slova. Rozlišovat životnost – neživotnost se proto žáci učí podle rozdílnosti koncovek pádových tvarů. Předpokladem ke zvládnutí určení maskulin životných/ maskulin neživotných je znalost a používání pádových otázek.

2.2 Osvojování slovesných gramatických kategorií

Podrobněji se žáci seznamují se slovesy a jejich tvary ve 3. a 4. ročníku.

1 O kategorii čísla z hlediska kognitivního viz Janovec 2012.

Ve 3. ročníku se seznamují s mluvnickou kategorií osob, čísla a času. Ve 4. ročníku se zaměřují na slovesný způsob.

Osvojování jednotlivých slovesných tvarů je vázáno na ovládnutí slovesných kategorií. Vychází se z faktu, že žák slovesných tvarů běžně užívá, že je tedy umí tvořit. Proto je důležité se soustředit především na to, aby si žák slovesný tvar uvědomil, poznal jej, utvořil správný tvar a také jej vědomě použil ve vhodném kontextu. Pracujeme metodou výhradně induktivní, neboť na základě praktických znalostí žák dochází k teoretickému poznání.

Osvojování slovesných tvarů probíhá ve dvou fázích. V první volíme slovesa bezproblémová, pravidelná, ve druhé kromě upevňování znalostí přidáváme i slovesa nepravidelná (velký důraz klademe na správné tvary slovesa *být*). Využíváme i metody syntetické, jejímž výsledkem má být utvoření tvaru, který by odpovídal stanoveným kategoriím (např. *Utvoř 2. osobu čísla jednotného, přítomného času slovesa psát*).

Při osvojování tvarů je nutné dbát na spisovnou výslovnost, protože výrazně ovlivňuje správný zápis slova, pravopis. Kromě toho žáky upozorníme na existenci dvojtvarů, které jsou ovšem spisovné, liší se však svou slohovou platností. Např. *kupuji - kupuju, píší - píšu, mohu - můžu, přineseme - přinesem, budeme - budem, píší - píšou*.

2.2.1 Slovesná osoba a číslo

Gramatické kategorie čísla a osoby vyvozujeme společně s vyvozováním slovesného času. Výklad se začíná určováním osoby a pak teprve slovesného čísla. Pojmy jednotné a množné číslo už žáci znají z určování gramatických kategorií podstatných jmen. Nová je pro žáky kategorie osoby. Při výkladu se vychází z konkrétního textu. Žáci vyhledávají určité slovesné tvary a dosazují k nim konatele děje, ať už je vyjádřen podstatným jménem, nebo zájmenem. Poté učitel sestaví přehledné paradigma a ukáže žákům, že určitý slovesný tvar vždy náleží určité osobě. Z toho vyvodíme, že určíme tři osoby v singuláru a plurálu.

Osobu a číslo vyvozujeme nejdříve z tvarů přítomného času, později přidáváme i časy ostatní. Při procvičování je potřeba především upevnit dovednost určovat mluvnickou osobu a číslo podle osobních zájmen. Tím se žáci informativně seznámí s kategorií času.

2.2.2 Slovesný čas

Učivo o čase je značně obsáhlé, z tohoto důvodu bývá rozděleno do 3.–4. ročníku. Při seznámení žáků se slovesným časem se doporučuje použít časové osy. Učitel úseky nadepíše, zdůrazní, že do nich bude patřit děj, který probíhal, probíhá nebo proběhne. Je lépe postupovat takto, než si stanovit bod na časové ose, protože

bodovou přítomnost jazyk nezachycuje. Než ji stačí vyjádřit, patří už přítomnost minulosti. Ovládnutí rozlišování času na přítomný, minulý a budoucí je základem k formálnímu tvarosloví, k učivu o jednotlivých slovesných tvarech, kterými se tyto časy vyjadřují. Vycházíme od sloves nedokonavých nezvratných.

Při vyvozování pojmu časování lze vycházet ze zkušenosti žáků, kteří dokáží měnit tvar slovesa podle osoby a čísla. Lze tedy vyvodit závěr, že i sloveso se mění podle svého zakončení a na rozdíl od podstatných jmen je nesklonujeme, ale časujeme. V návaznosti na pojmy časování a skloňování se doporučuje upevnit pojmy slova ohebná/neohebná.

3 Předběžná zjištění z pilotáže

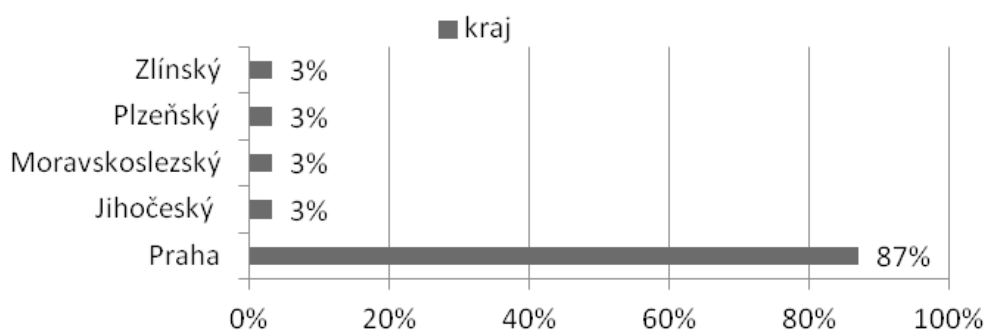
3.1 Seznámení s pilotním šetřením

Prostřednictvím přípravného pilotního šetření budoucího výzkumu jsme chtěli zjistit, jak učitelé vnímají chybovost žáků v daném jazykovém učivu. Hlavním cílem bylo pochopit souvislost mezi chybovostí žáků a charakterem jazykového učiva, především pak se pokusit odhalit podstatu problému v jazykovém jevu a v myšlení žáků. Lze totiž předpokládat, že na pochopení myšlenkových pochodů lze založit efektivní didaktické postupy.

Dotazník byl orientován na gramatické jevy probírané ve 3.–4. ročníku. Obsahoval 4 otázky, které bylo potřeba zodpovědět vždy ve spojitosti s gramatickou kategorií: číslo, osoba, čas, rod a životnost.

3.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Jak už bylo zmíněno, dotazníky byly určeny učitelům 1. stupně základních škol. Podařilo se nám dosud získat dotazníky od 30 respondentů. V závěru dotazníku měli respondenti možnost prostřednictvím dalšího komentáře vyjádřit své názory a postoje související s danou problematikou.



3.3 Technika sběru dat

Sběr dat probíhá metodou příležitostného výběru založeného na dobrovolnících. Jsme si plně vědomi toho, že tímto způsobem jsou naše výsledky zatíženy velmi nízkou reprezentativností vzorku populace. Zvolili jsme však techniku, která je vzhledem k účelu pilotního šetření, k časovým a finančním možnostem pro tuto fázi výzkumu optimální. Naším cílem je zmapování dosavadních stanovisek učitelů a jejich percepce chyb vyskytujících se v učivu vybraných gramatických jevů u žáků 3.–4. ročníku základní školy, což vyžadovalo, aby respondenti měli dostatek času k promyšlení odpovědí. Dotazníky byly předány učitelům 1. stupně základních škol dvěma způsoby: osobním kontaktem a prostřednictvím elektronické pošty. Snažili jsme se oslovit učitele z několika různých krajů republiky, i když získané informace mají pouze ilustrativní charakter. Podstatnou část získaných údajů těžíme z odpovědí pražských učitelů.

3.4 Výzkumné otázky dotazníku typu A

Jako první jsme položili respondentům otázku: *Co považujete za potřebné zjistit, co žáci vědí nebo co si myslí, než začnete s výkladem gramatické kategorie číslo, osoba, čas, rod, životnost.*

Dále pak v dotaznících následovaly otázky:

- V čem žáci při určování této kategorie nejčastěji chybují?
- Co je podle vás pro žáky při pochopení této kategorie nejtěžší?
- Co jako chyba při určování této kategorie u žáků přetrvává? Jak dlouho?

Tab. 1 Číslo v názoru učitelů na otázku č. 1

Co považujete za potřebné zjistit, co žáci vědí nebo co si myslí, než začnete s výkladem gramatické kategorie.

Výčet odpovědí
Zjistit, zda žáci vnímají rozdíl mezi jednou věcí, dvěma a více věcmi.
Zjistit, zda žáci vnímají rozdíl mezi jednou osobou a více osobami.
Zjistit, zda žáci rozpoznají podstatné jméno, sloveso a jejich tvary.
Zjistit, zda žáci přirozeně cítí rozdíl v množství.
Zjistit, zda se žáci dokáží zamyslet nad tím, jak je to se slovy typu nůžky, dveře, peří.
Seznámit žáky s podstatnými jmény pomnožnými, abstraktními, látkovými.

Tab. 2 Číslo v názoru učitelů na otázku č. 2
V čem žáci při určování této kategorie nejčastěji chybují?

Výčet odpovědí
Žáci neznají přesné tvary slov v singuláru a plurálu, např. hráze – hráze, peníz – peníze.
Žáci chybují, pokud si nedokáží vytvořit slovo v základním tvaru.
Žáci chybují v určování osob v singuláru.
Žáci chybují v určování čísla u podstatných jmen hromadných a pomnožných.

Tab. 3 Číslo v názoru učitelů na otázku č. 3
Co je podle vás pro žáky při pochopení této kategorie nejtěžší?

Výčet odpovědí
Pochopit 1. pád podstatných jmen. Naučit se ptát otázkou Kdo? Co?
Uvědomit si rozdílnost mezi skutečným a mluvnickým číslem u podstatných jmen hromadných a pomnožných.
Oddělit jazyk od reality a používat ukazovací zájmena to (jedno) listí, ty (jedny) nůžky.

Tab. 4 Číslo v názoru učitelů na otázku č. 4
Co jako chyba při určování této kategorie u žáků přetrvává? Jak dlouho?

Výčet odpovědí
Snaha o rychlé určení plurálu.
Pro žáky je matoucí ukazovací zájmeno <i>ta</i> , které se objevuje v singuláru i v plurálu.
Neznalost určení pádů a osob přetrvává do pololetí 4. ročníku.
Určit číslo zvládnou žáci do konce 4. ročníku.
Chybné určení čísla u podstatných jmen hromadných a pomnožných přetrvává do 5. ročníku.

Komentář:

Žáci zvládají určování čísla ve většině případů bez velkých obtíží, pokud to nejsou podstatná jména pomnožná, hromadná nebo vlastní jména. Zpočátku činí žákům obtíže ukazovací zájmeno *ta* objevující se v singuláru i plurálu. Problémy s touto jmennou kategorií mají především žáci s odlišným mateřským jazykem. Žáci se tedy musí naučit převádět slova do základního tvaru v singuláru.

Tab. 5 Osoba v názoru učitelů na otázku č. 1

Co považujete za potřebné zjistit, co žáci vědí nebo co si myslí, než začnete s výkladem gramatické kategorie?

Výčet odpovědí
Zjistit, jaká znají žáci osobní zájmena.
Zjistit, zda žáci rozumí významu osobních zájmen.
Zjistit, zda žáci v souvislosti s osobním zájmenem používají správný slovesný tvar.
Zjistit, zda žáci rozpoznají sloveso a jeho tvary.
Zjistit, zda žáci chápou smysl a rozdíl mezi osobami.

Tab. 6 Osoba v názoru učitelů na otázku č. 2

V čem žáci při určování této kategorie nejčastěji chybují?

Výčet odpovědí
Žáci chybují v zapamatování si jednotlivých osob.
Žáci často do osoby zahrnují pomocná zájmena.
Žáci chybují v identifikaci 3. osoby čísla jednotného a množného.
Žáci chybují v nalezení slovesa ve větě a k přiřazení správné osoby, např. Žena jela. Auta jela.
Žáci chybují v rozlišení času u vzhledově podobných sloves, např. píšu x napíšu.
Žákům činí potíže určit 1. osobu a 3. osobu v čísle množném.

Tab. 7 Osoba v názoru učitelů na otázku č. 3

Co je podle vás pro žáky při pochopení této kategorie nejtěžší?

Výčet odpovědí
Naučit se přiřazovat ke slovesným tvarům osobní zájmena.
Uvědomit si celou škálu tvarů zájmen pro 3. osoby čísla jednotného a množného.
Určit a pochopit 3. osoby čísla jednotného a množného – zájmeno ona.
Pochopit význam osobních zájmen 3. osoby čísla množného – zájmena oni/ony.

Tab. 8 Osoba v názoru učitelů na otázku č. 4

Co jako chyba při určování této kategorie u žáků přetrvává? Jak dlouho?

Výčet odpovědí
Určení 3. osoby čísla jednotného a množného – zájmeno ona, případně rozdíl oni/ony přetrvává do konce 4. ročníku.
Automatizace tohoto jevu přetrvává do konce 4. ročníku.

Komentář:

Při určování osoby mají žáci potíže se zapamatováním jednotlivých osobních zájmen a často zapomínají správné pořadí osob. Matoucí se pro žáky stává 3. osoba, kdy se v singuláru i plurálu objeví vždy 3 zájmena, zatímco v 1. a 2. osobě pouze jedno zájmeno. Většina učitelů se shoduje na tom, že od prvopočátku školní docházky je důležitá důslednost při tvoření větných celků obsahujících slovesné tvary 1. osoby čísla jednotného (např. *Šel jsem do parku. Četla jsem si knihu.*) a 3. osoby čísla jednotného (např. *Šel do parku. Četla si knihu.*). Rovněž se shodují na tom, že určování osob v přítomném čase zvládají žáci většinou bez problémů. Nejen za vhodné, ale především za nutné považují určování mluvnických kategorií z větných celků.

Tab. 9 Čas a v názoru učitelů na otázku č. 1

Co považujete za potřebné zjistit, co žáci vědí nebo co si myslí, než začnete s výkladem gramatické kategorie.

Výčet odpovědí
Zjistit, zda si žáci uvědomují rozdíl mezi přítomností, minulostí a budoucností.
Zjistit, zda si žáci uvědomují rozdíly mezi jednotlivými časy a zda jsou schopni tyto rozdíly dodržovat např. při vyprávění a využívat jejich správné tvary i v dalších vlastních projevech.
Zjistit, jak žáci vnímají čas a co si pod tímto pojmem představují.

Tab. 10 Čas v názoru učitelů na otázku č. 2

V čem žáci při určování této kategorie nejčastěji chybují?

Výčet odpovědí
Žáci chybují ve tvoření a určování jednoduchého tvaru budoucího času.
Žáci chybují ve tvoření a určování budoucího času tvořeného předponami, např. napíšu.
Žákům není znám pojem dokonavé/nedokonavé sloveso, poté mají problém rozpoznat rozdíl mezi časem přítomným a budoucím.
Žákům činí obtíže zapamatovat si pojem infinitiv.
Žáci chybují v rozlišování jednoduchého a složeného tvaru u budoucího času.
Žáci zaměňují přítomný a budoucí čas u sloves typu <i>podívám se</i> .
Žáci mají tendenci určovat čas u rozkazovacího způsobu.

Tab. 11 Čas v názoru učitelů na otázku č. 3

Co je podle vás pro žáky při pochopení této kategorie nejtěžší?

Výčet odpovědí
Pochopit pravidla pro koncovky li/ly/la v minulém čase.
Pochopit a rozlišit různé tvary slovesa být v různých časech.
Pochopit a rozlišit tvary slovesa být.
Vyhledat slovesný tvar složený.
Uvědomit si, že u dokonavého slovesa není přítomný čas.
Pochopit tvary budoucí času. Např. <i>Budu zpívat. Zazpívám.</i>

Tab. 12 Čas v názoru učitelů na otázku č. 4

Co jako chyba při určování této kategorie u žáků přetrvává? Jak dlouho?

Výčet odpovědí
Koncovky li/ly/la minulého času přetrvávají do konce 4. ročníku.
Správné časování slovesa být v oznamovacím i podmiňovacím způsobu často přetrvává až na II. stupeň.

Komentář:

Žáci celkem bez velkých obtíží zvládají čas přítomný. Čas budoucí je potřeba s žáky řádně procvičit, a to především tvořením složených tvarů budu psát, po řádném procvičení učitelé doporučují přejít k tvoření tvarů jednoduchých, např. napíšu. V mluvené češtině se objevují tvary slovesa být v přítomném čase bez j, např. *Našla sem korunu*. Tato chyba se následně objevuje i v písemných projevech žáků. Zůstane zajímavé zjistit, jak žáci 1.–2.ročníku, kteří se ještě neoznámili s určováním času, pojem čas vlastně vnímají. Percepce času je pro náš projekt výzvou k dalšímu úkolu.

Tab. 13 Rod v názoru učitelů na otázku č. 1

Co považujete za potřebné zjistit, co žáci vědí nebo co si myslí, než začnete s výkladem gramatické kategorie.

Výčet odpovědí
Zjistit, zda žáci chápou realitu a vztah ten muž, ta žena, to dítě.
Zjistit, zda žáci dokáží ke jménu přirozeně přiřadit vhodný tvar ukazovacích zájmen.

Tab. 14 Rod v názoru učitelů na otázku č. 2

V čem žáci při určování této kategorie nejčastěji chybují?

Výčet odpovědí
Žáci nedokáží správně použít ukazovací zájmena <i>ten/ta/to/ti/ty/ta</i> .
V určování rodů chybují nejčastěji žáci s odlišným mateřským jazykem.
Žáci chybují v určování rodu u množného čísla.
Žáci chybují v určování rodu u hromadných a pomnožných podstatných jmen.

Tab. 15 Rod v názoru učitelů na otázku č. 3

Co je podle vás pro žáky při pochopení této kategorie nejtěžší?

Výčet odpovědí
Naučit se znát a tvořit tvar podstatného jména v 1. pádě čísla jednotného.
Pochopit rozdíl mezi 3. osobou čísla jednotného (ona) a 3. osobou čísla množného (ona) a dokázat u slov správně určit rod.

Tab. 16 Rod v názoru učitelů na otázku č. 4

Co jako chyba při určování této kategorie u žáků přetrvává? Jak dlouho?

Výčet odpovědí
Snaha o rychlé určení rodu v čísle množném.
Naučit se znát a tvořit tvar podstatného jména v 1. pádě čísla jednotného do konce 3. ročníku.
Pochopit rozdíl mezi jednotným číslem r. středního a množným číslem r. ženského (dítě – děti, oko-oči, ucho-uši), přetrvává do konce 4. ročníku.
Automatizace tohoto jevu.

Komentář:

Určování rodu způsobuje problémy především žákům s jiným mateřským jazykem než českým. Ukazovací zájmeno *ta* – pro číslo jednotné a pro číslo množné nebývá zautomatizované. Žáci se mnohdy dopouštějí chyb v určování rodu především z důvodu nepozornosti než z neporozumění, např. *ta* slepice, *ta* křídla – určují jako rod ženský. Učitelé považují za podstatné, aby se žáci naučili vytvořit slovo v základním tvaru čísla jednotného. Chyby se objevují především u podstatných jmen pomnožných a hromadných.

Pro další práci zůstane otázkou vnímání rodu substantiv dětmi ve věku 3-6 let, tedy bez dosud získaných a objasněných jazykových pravidel.

Tab. 17 Životnost v názoru učitelů na otázku č. 1

Co považujete za potřebné zjistit, co žáci vědí nebo co si myslí, než začnete s výkladem gramatické kategorie.

Výčet odpovědí
Zjistit, zda žáci mají povědomí o tom, že mluvnická a reálná životnost spolu nesouvisí.
Zjistit, zda si žáci uvědomují rozdílnost tvarů slov u 1. a 4. pádu čísla jednotného rodu mužského.
Zjistit, zda si žáci uvědomují rozdíl mezi živými a neživými objekty.
Zjistit, zda žáci ovládají pádové otázky a umí podstatná jména skloňovat.

Tab. 18 Životnost v názoru učitelů na otázku č. 2

V čem žáci při určování této kategorie nejčastěji chybují?

Výčet odpovědí
Žáci chybují ve vytvoření správného tvaru 1. a 4. pádu čísla jednotného.
Žáci zpočátku určují životnost i u podstatných jmen všech rodů.
Žáci mnohdy tuto kategorii zapomínají určovat.

Tab. 19 Životnost v názoru učitelů na otázku č. 3

Co je podle vás pro žáky při pochopení této kategorie nejtěžší?

Výčet odpovědí
Pochopení mluvnické a reálné životnosti, např. <i>sněhulák</i> .
Neplést si životnost s pojmem živý.
Nevnímat rostliny jako živé, např. <i>jetel</i> .
Využívat 1. a 4. pádu k určení životnosti a nespoléhat se na zkušenost ze života.

Tab. 20 Životnost v názoru učitelů na otázku č. 4

Co jako chyba při určování této kategorie u žáků přetrvává? Jak dlouho?

Výčet odpovědí
Pochopení mluvnické a reálné životnosti přetrvává do konce 4. ročníku.
Chybné tvoření 1. a 4. pádu čísla jednotného při určování vzorů, např. <i>plaz</i> , <i>šimpanz</i> .
Trvání chyb je individuální.
Automatizace tohoto rodu trvá do konce 4. ročníku.

Komentář:

Od začátku je třeba, aby žáci neztotožňovali životnost s živostí. Učitelé rovněž kladou velký důraz na procvičení skloňování a správné používání 1. a 4. pádu čísla jednotného. Je zajímavé, že např. pro žáky vietnamského etnika rozlišování životnosti a neživotnosti není příliš obtížné, např. slovo sněhulák je pro ně slovo rodu mužského a po užití pádových otázek jsou schopni správně přiřadit i životnost. Nemají potřebu zjišťovat, co je ve skutečnosti živé či neživé na rozdíl od českých žáků, kteří u slovního spojení např. *papírový drak* váhají, zda se jedná o podstatné jméno rodu mužského životného, nebo neživotného. Dalším problémem je např. určování životnosti/neživotnosti u pohádkových bytostí.

4 Závěr

Pro další výzkumnou práci bude rozhodující, jak zjišťovat uplatnění gramatických znalostí žáků na rozvoji jejich komunikačních dovedností.

Je zřejmé, že žáci často od prvopočátku školní docházky používají gramaticky správné tvary, aniž by byli seznámeni s pravidly, kterými se řídí. Žáci se s novými tvary nejdříve setkají v konkrétním jazykovém materiálu, opakují a používají je aktivně, mnohdy i bez zábrán a ostychu a následně ve školní výuce jsou schopni s učitelem vyvodit mnohdy velmi jednoduché pravidlo. Často se stává, že se následně po probíraném gramatickém jevu objevují u některých žáků obavy, především z ústního projevu. Žáci se obávají mluvit, protože jejich projev je nyní zatížen odpovědností z užití správného tvaru. V praxi se setkávám s tím, že poté, co se žáci seznámí se skloňováním podstatných jmen, začnou často přemýšlet o skloňování a vytvářejí mnohdy velmi neobvyklé tvary slov, zatímco dříve byl jejich projev daleko spontánnější. Žáci ztrácejí oporu ve svých do té doby přirozeně vzniklých jazykových schématech, neboť jsou pobízeni k tomu, aby o všem, co se dosud naučili přirozeně, přemýšleli. Postupným upevňováním učiva a získáváním jistoty ve svých znalostech se obava na vrcholu 5. ročníku postupně vytrácí.

Konstruktivisticky zaměřená výuka českého jazyka vyžaduje od učitele dostatečnou schopnost umět klást vhodné otázky, které budou žáky vybízet k zamyšlení nad aktuálním jevem a posouvat je k vytyčenému cíli. Nelze opominout ani dostatečný časový prostor pro zodpovězení otázek. Někteří učitelé z časových důvodů mnohdy nečekají na žákovu odpověď a na otázku si odpovědí v zápětí sami.

Vyučovací hodina obsahující cvičení, jejichž úkolem je objevení a následné procvičení gramatického jevu, musí být dopředu velmi dobře promyšlená. Jakým způsobem bude jev objeven a doplněný či obměněný text dále využit, velmi závisí na schopnosti učitele. Poslouží-li pak cvičení ještě jako podnět např. k dramatizaci, ke krátkému vyprávění nebo k napsání obdobného písemného projevu, stane se gramatika prostředkem k rozvoji mluvení či psaní. Žáci pak nebudou automa-

ticky odříkávat gramatické tvary, aniž by uměli vytvořit smysluplnou větu nebo odpovědět na otázku. Mluvení se pro ně stane samozřejmostí a gramatika přestane být postrachem, ale účinným, i když ne všemocným prostředníkem k tomu, aby žáci vyjádřili to, co vyjádřit chtějí a potřebují.

Tvůrčí činnost učitele v přípravě nejen na konstruktivisticky pojatou výuku českého jazyka musí být zákonitě spojena s analýzou učebnice a učiva, se zjišťováním aktuální úrovně poznání žáků v daném učivu.

Implementace konstruktivistických principů do vyučování v návaznosti na konstruktivistické teorie a jejich implikace se ukazuje být z mnoha důvodů složitým a dlouhodobým procesem.

Konstruktivistické principy, přístupy a postupy jsou obsáhle rozpracovány na teoretické úrovni. Je třeba si uvědomit, že jejich uplatnění a implementace do výuky je záležitostí individuálního utváření, možností a dovedností učitele. Pro přijetí, či nepřijetí počáteční úrovně znalostí o koncepci konstruktivisticky pojaté výuky a vyučování učitelem je rozhodující změna myšlení a pedagogického chování. Často se ukazuje, že některé modernizační snahy jsou pedagogy přijímány se skepsí, protože jsou založeny na konceptech, které pedagogická veřejnost dosud nevstřebala. Je proto žádoucí upozorňovat na případné možnosti změn ve výuce českého jazyka směrem ke konstruktivistickému pojetí a ukazovat vliv těchto změn na procesuální stránku výuky.

Literatura

BRABCOVÁ, R. a kolektiv: *Didaktika českého jazyka pro 2.–4. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1990.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.

JANOVEC, L. Jazykové univerzálie a gramatická kategorie čísla v jazykové a komunikační výchově. *Didaktické studie*, roč. 4, č. 2 (2012), s. 27–36.

POKORNÝ, J., HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada Publishing, 2010.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.

Text vznikl v rámci GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

Mgr. Gabriela Babušová
Katedra českého jazyka PedF UK
G.Babusova@seznam.cz

APLIKACE
APPLICATION

NĚKOLIK PODNĚTŮ K VÝUCE ANTROPONOMASTIKY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Some Impulses to Teaching Antroponomastics in Secondary School

Marta Kvíčalová

***Abstrakt:** Příspěvek zaměřený především na výuku antroponomastiky na střední škole představuje možnosti ozvláštnění vyučovací hodiny českého jazyka pomocí několika jednoduchých, ale nápaditých aktivit, které vycházejí ze základních vědomostí studentů a nabízejí velké množství mezipředmětových vazeb.*

***Klíčová slova:** český jazyk, lingvistika, antroponomastika, pseudonym, pranostika*

***Abstract:** This paper is mainly focused on teaching antropomastics at a secondary school. Through several simple but inspirational activities, it presents some ways of making lessons of the Czech language unusual. These activities are based on student's basic knowledge and offer a wide range of cross-curricular links.*

***Key words:** Czech language, linguistics, antroponomastics, pseudonym, weather lore*

Úvod

Předkládaná aplikace si klade za cíl představit několik námětů k činnosti při jazykové a komunikační výchově (jazykových aktivit), které byly v minulosti opakovaně využity ve středoškolské praxi a které lze dle našeho názoru a zkušenosti efektivně aplikovat při hodinách českého jazyka věnovaných antroponomastice. Využít je lze jak k navození zájmu o danou problematiku (v motivační fázi vyučovací hodiny), tak přímo v souvislosti s výkladem nového učiva. Jednotlivé jazykové aktivity byly připraveny původně pro středoškolské studenty a byly

mnohokrát ověřeny při výuce českého jazyka i dalších všeobecně vzdělávacích předmětů¹.

V současné škole je stále více kladen důraz na propojení jednotlivých předmětů, na mezipředmětové vztahy a na posilování kompetencí žáka k samostatné tvůrčí práci, k řešení problému a k schopnosti vyvozovat z dostupných informací nové závěry a umět je obhájit. Domníváme se, že námi navržené aktivity splňují tato kritéria, a proto je lze do vyučovací hodiny s úspěchem zařadit.

Hlavní výhodou předkládaných aktivit je jejich mezipředmětový přesah, ať už se jedná o nejjednodušší vazbu mezi předměty český jazyk – česká literatura, tak i mnohými učiteli (pravděpodobně především z časových důvodů a kvůli napjatému tematickému plánu) o dnes nedoceněný a přehlížený vztah mezi českým jazykem a literaturou na jedné straně a dějepistem, případně i prostým kulturním přehledem, který lze posílit např. v hodinách občanské, hudební či výtvarné výchovy, na straně druhé.

Jednotlivé aktivity zde uvádíme včetně zadání tak, aby je bylo možno přímo využít ve výuce. Jedná se o tři autorské aktivity (*Pseudonymy*, *Kdo byl kdo?* a *Středověký kalendář*), které vznikly převážně na základě středoškolského učiva českého jazyka, literatury a dějepisu a nároků na znalosti žáků. U všech aktivit akcentujeme primárně cíl uvědomit si a pochopit nový pojem, nové učivo a z něj posléze vycházet, zopakovat a upevnit již dříve získané vědomosti a souvislosti. V neposlední řadě se snažíme posílit již výše zmiňované mezipředmětové vztahy, které jsou dle našeho názoru v propojení zmiňovaných společenskovedních předmětů zásadní.

Na závěr příspěvku uvádíme výběrový seznam literatury, která se daného tématu antroponomastiky v rozsahu osnov střední školy úzce dotýká a kterou mohou studenti s úspěchem využít při vyučovací hodině i při dalším samostudiu.

Zadání jednotlivých aktivit

Název aktivity: Pseudonymy

Studenti dostanou seznam občanských jmen významných českých spisovatelů, které by měli znát z hodin české literatury (v ukázce vlevo) a papírky obsahující jednotlivé pseudonymy (v ukázce vpravo).

Cíl: Uvědomit si a pochopit pojem pseudonym, pokusit se určit motivaci

1 Autorka příspěvku působí od roku 2001 jako učitelka českého jazyka a literatury, dějepisu a občanské výchovy na VOŠZ a SZŠ, kde jednotlivé aktivity ověřovala. Další možnost ověřit úspěšnost aktivit se naskytla u příležitosti jazykového výzkumu týkajícího se přezdívek v dětském kolektivu, který autorka provedla v roce 2009 na vybraných pražských středních školách.

vzniku pseudonymu, pokud je to možné. Upevnit mezipředmětové vztahy lingvistika – česká literatura, dějepis; zopakovat již dříve získané vědomosti.

Zadání: Pseudonymy, jakási náhradní, krycí jména, která si sami zvolili, užívali mnozí představitelé našeho kulturního života. Ználi byste alespoň některé z nich? Spojte v co nejkratším čase správné dvojice:

Emil Frída	(Jaroslav Vrchlický)
Antonín Zeman	(Antal Stašek)
Kamil Zeman	(Ivan Olbracht)
Otto Popper	(Ota Pavel)
Eduard Schmidt	(Eduard Bass)
Vladimír Vašek	(Petr Bezruč)
Václav Jebavý	(Otokar Březina)
Eliška Pechová	(Eliška Krásnohorská)
Antonín Vančura	(Jiří Mahen)
Jiří Ohrenstein	(Jiří Orten)
Václav Voňavka	(Václav Řezáč)
Johana Mužáková	(Karolína Světlá)
Antonín Bernášek	(Karel Toman)

Název aktivity: Kdo byl kdo?

Studenti dostanou seznam významných českých osobností, které by měli znát z hodin dějepisu a české literatury, (v ukázce vlevo) a seznam jejich přídomků (v ukázce vpravo).

Cíl: Uvědomit si a pochopit pojem přídomek, upevnit mezipředmětové vztahy lingvistika – dějepis, česká literatura; zopakovat již dříve získané vědomosti.

Zadání: Někteří naši panovníci a další významné osobnosti naší historie jsou dodnes spojováni s více či méně lichotivými přídomky, které získali. Spojte správné dvojice:

Přemysl Otakar II.	(Král železný a zlatý)
Jan Lucemburský	(Král cizinec)
Karel IV.	(Otec vlasti)
Zikmund Lucemburský	(Liška zrzavá)
Fridrich Falcký	(Zimní král)
František Josef I.	(Starej Procházka)
Jan Amos Komenský	(Učitel národů)
František Palacký	(Otec národa)
Josef Dobrovský	(Modrý abbé)

V souvislosti s touto aktivitou rozhodně není negativem, když studenti zhlédnou alespoň část hry Divadla Járy Cimrmana *České nebe*, konkrétně pasáž, ve které babička vypočítává jednotlivé „velikány“ našeho národa – Otec národa, Tatíček národa, Zrádce národa... Nejen že se jedná o velmi zajímavý dramatický text a řada studentů jej jistě dobře zná, ale potvrdíme tím, že obecné povědomí o významných osobnostech české historie a o jejich vnímání současníky i dalšími generacemi je pro všeobecný kulturní přehled i dnes velmi důležité.

Název aktivity: Středověký kalendář

Cíl: Uvědomit si původ a původní význam jmen biblických, ale i slovanských a germánských, která se u nás v minulosti hojně rozšířila a byla ve své době populární, a jména oblíbená v dnešní době. Pochopit proměnu vnímání a užívání jmen od pouhého křestního jména – příjmi – po dnes užívané občanské rodné jméno a příjmení. Upevnit mezipředmětové vztahy lingvistika – dějepis; zopakovat již dříve získané vědomosti.

Zadání: V minulosti se k dataci užívalo místo číselného označení dne a měsíce označení příslušného dne jménem svěťce – narodil se na den sv. Martina 1372, do města přijel na den sv. Kateřiny LP 1547 apod. Seřadte jména světců a světic tak, jak jdou za sebou v dnešním kalendáři od ledna do prosince²:

sv. Mikuláš, sv. Jan, sv. Kateřina, sv. Anna, sv. Lucie, sv. Valentýn, sv. Václav, Tři králové, sv. Martin, sv. Barbora, sv. Jiří, sv. Štěpán

K rozšíření aktivity je možné vyzvat studenty, aby doplnili ke jménům světců a světic konkrétní data, kdy mají svátky, a výsledky pak společně zkontrolovat. Další možností je využít práci se jmény k zopakování pojmu pranostika. Vzhledem k tomu, že jména v ukázce byla volena tak, aby byla obecně známá (jedná se především o významné svátky během roku, případně dny, ke kterým se váže nějaký zvyk či jiná tradice), můžeme navázat na výklad o jménech svatých nejen krátkým výkladem o jejich životě (a umučení), případně jejich attributech, ale především pak spojit jejich jména s příslušnými pranostikami, pokud je to možné (svatá Anna, chladna zrána; svatá Lucie noci upije; svatý Martin přijede na bílém koni)³.

2 Správné řešení: Tři králové, sv. Valentýn, sv. Jiří, sv. Jan, sv. Anna, sv. Václav, sv. Martin, sv. Kateřina, sv. Barbora, sv. Mikuláš, sv. Lucie, sv. Štěpán.

3 Za pozornost stojí dále například Žalmanova píseň Svatá Kateřina, která využívá pranostiku jako součást básnického textu a odkazuje na běh vesnického života v minulosti.

Závěr

Předkládaná aplikace představuje tři aktivity, které jsou určeny především pro studenty středních škol. Aktivity vychází z předpokládaných znalostí studentů a jejich cílem je nejen uvědomit si a pochopit nové pojmy, ale především samostatně dospět k závěru a na základě současných vědomostí vyřešit samostatně či ve skupině zadaný problém. Aplikace přináší řadu podnětů a rozšiřujících činností, které mohou být využity jak v hodině českého jazyka, tak v rámci výuky dějepisu a občanské výchovy. Tento přesah vyplývá především z faktu, že všechny představené aktivity silně akcentují mezipředmětové vazby, a mohou tak být mnohostranně využity.

Studenti na předkládané aktivity reagovali většinou velmi vstřícně. Domníváme se, že touto formou lze velmi nenásilně a zajímavým způsobem nejen zopakovat a shrnout již známá fakta (*Pseudonymy, Kdo byl kdo?*), ale velmi vhodně motivovat studenty k dalšímu zájmu o probírané téma (*Středověký kalendář*).

Literatura

- BAUEROVÁ A. *Tisíc jmen v kalendáři*. Praha: Šulc a spol., 1992.
- BENEŠ J. *O českých příjmeních*. Praha: Nakl. československé AV, 1962.
- FUČÍK B., POKORNÝ J. *Zakopaný pes, aneb O tom jak, proč a kde vznikla některá slova, jména, rčení, úsloví, pořekadla a přísloví*. Praha: Albatros, 1992.
- HAUSER P. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: SPN, 1980.
- KNAPPOVÁ M. *Jak se bude jmenovat*. Praha: Academia, 1978.
- KNAPPOVÁ M. *Jak se bude Vaše dítě jmenovat*. Praha: Academia, 1999.
- KOPEČNÝ Fr. *Průvodce našimi jmény*. Praha: Academia, 1974.
- MATES VĽ. *Jména tajemství zbavená, 1. díl. Malá encyklopedie nejčastějších příjmení*. Praha: Epoque, 2002.
- MATES VĽ. *Jména tajemství zbavená, 2. díl*. Praha: Epoque, 2003.
- MATES VĽ. *Jména tajemství zbavená, aneb Příjmení pod mikroskopem*. Praha: Epoque, 2004.
- MOLDANOVÁ D. *Naše příjmení*. Praha: Mladá fronta, 1983.

PhDr. Marta Kvíčalová
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
marta.kvicalova@seznam.cz

ZVYŠOVÁNÍ MOTIVACE PŘI VÝUCE ČEŠTINY U (NEJEN) ROMSKÝCH ŽÁKŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Motivating (not only) Roma Pupils in Teaching Czech Language in 2nd Grade of Secondary School

Drahoslava Kráčmarová

***Abstrakt:** Příspěvek se zabývá aktuálním tématem motivace, a to v rámci hodin českého jazyka u tříd na druhém stupni základní školy s převažujícími dětmi romského etnika. Autorka popisuje dva způsoby, kterými se podařilo žáky účinně motivovat k lepšímu pracovnímu výkonu a výsledkům.*

***Abstract:** The paper deals with the actual topic „motivation“ in the Czech language lessons in classes with the Roma pupils' majority in the second grade of primary school. The author describes two successful ways to motivate pupils to better school performance and results.*

***Klíčová slova:** čeština; motivace; základní škola; romští žáci*

***Key words:** Czech language; motivation; basic school; Roma pupils*

O romských žácích je známo, že většina z nich má problematický vztah ke vzdělávání a potýká se se školní neúspěšností, která pramení z nedostatečného osvojení jazyka majority. Před učitelem českého jazyka tedy stojí velmi zodpovědný úkol – srozumitelnou a motivující formou zvyšovat jazykové kompetence romských dětí. Autorka článku působí již pátým rokem jako učitelka češtiny ve škole s převažujícími žáky romského původu. Následující text představuje dva v praxi vyzkoušené způsoby, které vedly ke zvyšování motivace romských žáků a následně také k jejich lepším výsledkům v předmětu český jazyk. Smyslem článku je povzbudit pedagogy, odstranit možné předsudky a zároveň poskytnout inspiraci v podobě popisu dvou konkrétních úspěšných metod.

Prvním krokem k úspěchu je analýza studijní skupiny. Každá třída vykazuje jako celek jinou charakteristiku – co se v jedné jeví jako vhodná metoda, může v jiné naprosto selhat. Autorka článku během své praxe pracovala se dvěma třídami na druhém stupni základní školy. Obě byly zařazeny do kategorie tříd se

speciálními vzdělávacími potřebami, v obou výraznou většinu žáků tvořili Romové (z celkového počtu žáků jen jeden až dva Neromové), přesto však vykazovaly odlišný charakter a vyžadovaly odlišný přístup. V první ze tříd byly děti velmi tvůrčí a rády své výtvary prezentovaly, ve druhé byl naopak jakýkoliv pokus o tvůrčí práci neúspěšný, zato se však jednalo o velmi bystré čtenáře s hlubokým citem pro poezii. Na základě této odlišnosti vyučující zvolila také rozdílný přístup k oběma skupinám.

Přes rozšířený stereotyp o studijních výsledcích romských žáků v oblasti českého jazyka musí učitel přistupovat k těmto dětem s důvěrou v jejich možnosti a nepodceňovat je. Vhodným prostředkem k osvojování jazyka jsou zejména hodiny literatury. Romské etnikum je vnímáno jako velmi emocionální a hudebně nadané, z čehož lze vycházet při výběru konkrétního literárního textu. Autorka článku tedy volila texty silně emocionálně laděné, představující široké spektrum lidských situací a pocitů, které svou naléhavostí vyvolávaly u žáků potřebu se k nim vyjadřovat a buď se s nimi ztotožnit, nebo se vůči nim vymezovat (např. dialog matky a nejmladšího syna, jenž chce jít do války, ve hře *Matka* od Karla Čapka, téma vyhnání *Markéty Lazarové* jejím otcem, ponižování otce nacistickými vojáky v povídce Oty Pavla, pocity *Dity Saxové* v koncentračním táboře, báseň *Sedmá elegie* od Jiřího Orteny apod.). Tyto texty pak byly žákům předloženy v podobě pracovních listů, které si na konci každé hodiny zakládali do vlastnoručně zdobených šanonů, z nichž na konci roku vznikla originální čítanka dané třídy.

Úkoly a otázky k textu byly koncipovány tak, aby rozvíjely jazykové dovednosti v co největší šíři – od aplikace znalosti gramatiky k porozumění textu po rozpoznání jeho literárních kvalit. Hlavním cílem takto koncipovaných hodin bylo představit jazyk jakožto přirozený prostředek poznávání světa a sebe sama, k čemuž byly využívány skupinové práce, rolové hry a řízená debata. V případě poezie byly žákům představeny různé způsoby hudebního ztvárnění (básně Josefa Kainara, Jana Skácela, Petra Bezruče a Karla Kryla). Každá hodina byla uvedena otázkami, které souvisely s dosavadními životními zkušenostmi žáků a zároveň souvisely s hlavním tématem, v závěru hodiny pak každý žák vyjádřil svůj subjektivní názor na daný text.

O úspěchu tohoto přístupu pracného na přípravu svědčí fakt, že se v dané třídě český jazyk umístil v anketě o nejoblíbenější předmět hned po tělocviku na druhém místě (dříve se objevoval na opačném konci), spousta žáků si texty doma znovu pročítala a třída jako celek projevila zájem o čtení a začala navštěvovat veřejnou knihovnu. Celkově se jednalo o velmi příjemné a zajímavé hodiny, a to jak pro žáky, tak i pro učitele, které v důsledku vedly k posílení vzájemných vztahů a zlepšení komunikace.

Pro skupinu dětí s tvůrčím nadáním se jako vhodná motivace osvědčil škol-

ní časopis. Velmi důležité je v tomto případě umění vést děti tak, abychom jim dali pocit vlastní důležitosti a odpovědnosti, jediné tak totiž může dojít k vnitřní motivaci žáků a ne pouhé realizaci učitelova záměru. Autorce článku se v praxi osvědčil následující postup: na počátku vyučující na základě vlastní zkušenosti s jednotlivými žáky navrhne jejich funkce v tzv. redakční radě (např. dívka zdatná v pravopise je korektorka, chlapec se zájmem o sport redaktor sportovní rubriky, organizačně schopná, tvůrčí a třídou uznávaná dívka šéfredaktorka apod.), a to způsobem, aby každý z nich vnímal, že je tímto návrhem oceněn jeho talent v dané oblasti. Pokud žák souhlasí, následuje demokratické hlasování. Dalším krokem je volba názvu časopisu, o kterém by měli rozhodnout výhradně žáci. V našem případě byl vybrán O. G. S., neboli *Ostří gangsteři ze Smíchova*, což bylo některými kolegy z pedagogického sboru nelibě nesené, nicméně právě díky tomuto mladistvému a neotřelému názvu, s nímž se žáci identifikovali, se časopis těšil velké oblibě nejen v rámci školy, ale i u rodin a mezi vrstevníky žáků.

Každé číslo bylo nějak tematicky zaměřené (většinou podle svátků v roce) a barevně ilustrované. Obsahovou stránku tvořily příspěvky žáků – jednalo se zejména o vlastní básně, pohádky, příběhy, články o sportu, významných svátcích, rozhovory s osobnostmi¹, události ze života školy apod. Výsledný časopis byl vždy umístěn na webové stránky školy² a každá třída obdržela jeden výtisk. Důležitý byl také určitý slavnostní ráz při představování časopisu paní ředitelce, jemuž byla vyhrazena vyučovací hodina.

Po odchodu žáků této třídy na střední školy se bohužel nepodařilo v časopise pokračovat. Za vhodné řešení tohoto nežádoucího stavu považuje autorka článku průběžnou kooperaci se třídou z nižšího ročníku, kdy by v průběhu minimálně jednoho školního roku byly pravidelně organizovány projektové dny, při kterých by původní redakce časopisu vedla své mladší spolužáky a postupně je zapojovala do samotné tvorby, čímž by jim předala své know-how a časopis mohl i po jejím odchodu nadále pokračovat.

Oba výše popsané způsoby úspěšně vedly k postupnému zvyšování motivace k práci v rámci předmětu český jazyk. Příčinou jejich úspěchu je nepodceňování žáků a partnerské pojetí výuky, kdy je dán prostor pro vlastní vyjádření žáka a vzájemný respekt. Romské děti jsou velmi citlivé na způsob komunikace zvolený učitelem, negativně reagují zejména na autoritářský přístup. Účinnou motivací je již samotné přátelské prostředí, avšak s pevnými pravidly, významnou roli hraje zejména pozitivní motivace žáků a důslednost. Daný přístup je univerzální

1 Např. Marek Eben, zpěvačka Monika Povýšilová aj.

2 Dostupné na <http://www.zsgraficka.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=60>.

a není určen pouze pro příslušníky romského etnika, nicméně právě v jejich případě vede k velmi dobrým výsledkům.

Literatura

- BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: o. s. MENT, 1995.
- BALVÍN, J. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007.
- BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno, 2009.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc, 1993.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. PedF UJEP v Ústí nad Labem, 1998.
- PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21, 2007.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2011.

Mgr. Drahoslava Kráčmarová
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
d.kralovcova@seznam.cz

RECENZE
REVIEWS

UČEBNICE ČEŠTINY Z GRADY

Eva Hájková

Nakladatelství Grada Publishing, a. s., nepatří k známým nakladatelstvím vydávajícím ucelené řady učebnic, které usilují o tzv. ministerskou doložku, aby se mohly stát „schválenými“, resp. doporučenými učebnicemi pro základní školy, ale představuje významné nakladatelství, které přináší na náš knižní trh kvalitní vědecké i popularizující publikace z různých oborů. Bude proto možná překvapením, že v řadě „Pedagogika“ vydává toto nakladatelství publikaci, jež nejen svým názvem, ale především svým obsahem charakteristice učebnice odpovídá. Jde o práci autorek PaedDr. Květoslavy Klímové, Ph.D., a PhDr. Ivany Kolářové, CSc., *Čeština zajímavě a komunikativně I* (292 stran, ISBN 978-80-247-4112-3).

Práce vychází z pedagogické zkušenosti obou autorek, pracovníků katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, a vědomě se k učebnicím hlásí, i když se sama přímo za základní učebnici nepovažuje. Výstižnou charakteristiku práce uvádějí autorky již v jejím úvodu: „... *Nejde o klasickou učebnici českého jazyka, ale jejím úkolem je sloužit jako „doplňk“ k jakémukoli typu učebnice češtiny pro 6. a 7. ročník. Vychází ze základního kurikulárního dokumentu, Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), a důraz je kladen především na rozvíjení komunikativní kompetence, zajímavé a netradiční úkoly a cvičení. Naším cílem je poskytnout vám další náměty a nápady, prostřednictvím nichž by se žáci mohli zdokonalovat v plynulém, souvislém a kultivovaném vyjadřování (v projevu mluveném i psaném), a to ve škole i mimo ni. Proto jsou úkoly zadávány tak, aby u žáků komunikativní dovednost podporovaly...*“

Z hlediska typologie tištěných edukačních materiálů jde o cvičebnici, neboť práce sestává hlavně z řady tematicky uspořádaných cvičení a úkolů při absenci výkladových pasáží procvičovaného obsahu. Nejrozsáhlejší částí knihy je totiž právě soubor cvičení a úkolů uspořádaný v tzv. Praktické části do podkapitol podle tematických celků 1. Nauka o slovní zásobě a tvoření slov, 2. Tvarosloví, 3. Skladba a 4. Komunikační a slohová výchova. Závěr této části knihy tvoří Klíč přinášející řešení úkolů ze všech čtyř uvedených podkapitol. To je zlášť cenná a nikoli běžná součást knihy pro jedince, kteří si budou formou samostudia doplňovat své znalosti, neboť zde najdou velmi potřebnou zpětnou vazbu ke své činnosti. Charakteristiku cvičebnice na první pohled poněkud narušuje další kapitola knihy, tzv. Metodická část, jejíž název slibuje výklad dříve procvičovaných jevů.

Vlastní text je však zpracován deskriptivní metodou a vrací se k jednotlivým cvičením z praktické části především konstatací důvodů jejich zařazení do souboru, takže ráz cvičebnice v podstatě nenarušuje a hlavně orientuje uživatele-učitele v příručce zdůrazněním, proč by měl právě zde uvedená cvičení aplikovat do své pedagogické činnosti ve třídě. Kapitoly Prověřovací testy a Pravopis v závěru knihy uvítají učitelé jako zásobník materiálů k prověřování znalostí žáků, neboť takových textů je stále nedostatek.

Komentář si žádá název příručky, a to nikoli snad ta jeho část hovořící o zajímavosti češtinářského obsahu, jako spíše jeho vymezení komunikativní. Odkazy na komunikativnost, komunikativní přístupy či vytváření komunikační/komunikativní kompetence se v současnosti objevují téměř v každém pedagogickém materiálu, mnohdy však zůstávají pouze v rovině verbální a realita je jiná. Je známo, že požadovaná komunikační kompetence se bez opory v kvalitní kompetenci jazykové neobejde. Proto je zcela na místě, že v příručce je dostatečná pozornost věnována problematice lexikální, morfologické a syntaktické. Autorky si daly práci a pečlivě analyzovaly vzdělávací obsahy i dalších vyučovacích předmětů v odpovídajících ročnících ZŠ, takže pak v řadě cvičení, která pro češtinu sestavily, mohly reagovat na požadavky mezipředmětových vazeb a průřezových témat podle RVP. Vlastní komunikativnost zpracování příručky je založena na přirozeném zasazení konkrétních činností a češtinářských úkolů do reálného života a na důrazu na informativnost textů, jejichž součástí cvičení jsou nebo na něž cvičení odkazují. Zvláštní roli přitom mají již zadání cvičení a úkolů: autorky volí nejčastěji tzv. esejistický typ zadání, od něhož si slibují, že bude žáky motivovat ke komunikaci, minimálně tím, že nabídne kromě zadaného úkolu ještě různé informace, na které může žák při řešení úkolu verbálně reagovat. Zda cvičení a úkoly v příručce ovšem opravdu přispějí k rozvoji komunikační kompetence žáků, bude záviset na způsobu, kterým budou s komentovaným materiálem pracovat učitelé. Každopádně je uvedený materiál dobrou pomůckou pro učitele – ušetří čas v přípravě na vyučování, motivuje k zamyšlení, co je a co není vhodné pro zpracování vyučovacího obsahu.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

Tinková, E. Rétorika aneb Řeč jako nástroj. Kralice na Hané: Computer Media s.r.o., 2010, 136 s.

Pavλίna Jiříková

V roce 2010 vyšla publikace Evy Tinkové pod názvem *Rétorika aneb Řeč jako nástroj*. Rétorika je obor důležitý nejen pro pedagogy, nýbrž také pro řadu lidí pracujících napříč širokým spektrem různých oborů, v nichž je třeba komunikačně schopných manažerů a pracovníků, kteří by měli vládnout rétorickými schopnostmi.

Publikace je rozdělena na tři základní části. Tyto části jsou z hlediska počtu stran téměř vyrovnané. Úvodem na s. 12 je psáno: „Mluvit před lidmi je umění. Věděli to dobře už staří Řekové a Římané, kteří této disciplíně věnovali nebývalou pozornost.“ Je na škodu, že autorka se více historii rétoriky v publikaci nevěnuje a ani v dalších kapitolách se k ní již dále nevrací. Právě Řekové a Římané považovali schopnosti a znalosti řečníků za skutečné umění mluvy a velmi si tohoto umění ve své společnosti považovali. Úvod publikace tvoří dvě strany textu. Domníváme se, že úvod takto úzkého rozsahu není hoden oboru rétoriky.

První větší část publikace je část nazvaná *Rétorika*. V této části se autorka zmiňuje o přípravě na veřejné vystoupení, o technice projevu, věnuje se paralingvistice a samotné jazykové stránce mluvy. Autorka se zabývá též osobností samotného řečníka a publikem, kterému je daný projev určený. Celkově tato část publikace působí dojmem kladené otázky a na ni přicházející odpovědi, jednotlivě zpracovaná témata tohoto oddílu jsou spíše heslovitá. Je nutno však ocenit ve všech případech uváděné příklady pozitivního i negativního vyjadřování rétorika a velmi působivě zpracovanou kapitolu *Příprava řečníka – rozcvičení jazyka*, ve které je uvedena celá řada jazykolamů k procvičení nejrůznějších hlásek, např. Je Oliviér olivrejovaný, nebo není olivrejovaný? Jestli je Oliviér neolivrejovaný, musíme Oliviéra olivrejovat. Žili byli tři Japonci – Jaxi, Jaxidraxi, Jaxidraxidraxonson. Žily byly tři Japonky – Cipi, Cipilipi, Cipilipiliponpon. Jaxi vzal si Cipi, Jaxidraxi vzal si Cipilipi, Jaxidraxidraxonson vzal si Cipilipiliponpon (s. 23-24). Kapitola o technice projevu je doplněna několika fotografiemi znázorňujícími cviky k osvojení správného břišního dýchání, které se vyplatí při delším řečovém projevu zapojit, neboť umožňuje plně využít kapacitu plic, jak uvádí autorka knihy na straně 25. Na s. 30 v téže kapitole najdeme zmínku o výslovnosti souhlásek, v níž je uvedeno, že nejčastějším prohřeškem zejména „Pražáků“ je polykání souhlásek. Je nutno podotknout, že nesprávná výslovnost se objevuje nejen

u „Pražáků. Informaci o tom, že k rozporu ve výslovnosti se spisovnou češtinou dochází i v jiných zeměpisných oblastech v knize postrádáme. V kapitole o *Jazykové stránce* upozorňuje autorka na upadající kvalitu češtiny, a to zejména vlivem médií, která často dle autorčiných slov užívají hovorové až nespisovné výrazy, slang i přehnaně šroubovaná spojení (s. 33). A protože média, jak známo, slouží za vzor i po stránce jazykové, zlozvyky se rychle šíří (s. 34). Úvodní větou této části publikace nám autorka říká, že jazyková kultura se dnes mnohdy považuje za přežitek (s. 33). S tímto tvrzením nesouhlasíme, i přesto, že ostatní uváděná fakta nelze pominout. To, že média užívají ve svých sděleních směrem k široké veřejnosti hovorové až nespisovné výrazy, domácí slova jsou nahrazována cizími ekvivalenty a do jazyka pronikají přejaté větné konstrukce není dle našeho názoru důkazem dožívající jazykové kultury. Domníváme se, že jazyková kultura je i v současné době velmi cennou a váženou hodnotou. Právě tyto přestupky médií, citlivě vnímané veřejností, jsou toho důkazem. V této kapitole se opět setkáváme s řadou příkladů k jednotlivě uváděným chybám ve větné stavbě, ať už se jedná o anakolut, atrakci, kontaminaci, zeugma či interferenci. Část knihy o rétorice je zakončena *Praktickými radami*, ve kterých autorka podává i praktický návod, jak na škytavku.

Na část *Rétorika* navazuje prostřední oddíl knihy nazvaný *Argumentace*. Zde je v úvodu stručně řečeno, co to argumentace je, jaké typy argumentace známe a jak argumentaci sestavit. Dále se dovídáme o logických klamech, a to o klamech induktivních, kauzálních, a o statistických sylogismech. Autorka uvádí mimo českého označení daného jevu též označení latinské, např. *Zobecnění na základě výjimky – A dicto secundum quid ad dictum simplicitate* (s. 67). Najdeme zde také zmínku o kvaziargumentaci, kterou autorka považuje za nečestný způsob manipulace. I tato část publikace je tvořena vždy velmi stručným představením vysvětlovaného jevu a následnými příklady vyvolávajícími jasnou představu čitatele.

Poslední část knihy s názvem *Nonverbální komunikace* obsahuje informace z oblasti haptiky, posturiky, proxemiky, mimiky, viziky, gestiky a kineziky. Nejvíce prostoru je věnováno posturice, jejíž kapitola je tvořena četným množstvím fotografií vypovídajících o osobnosti rétora či posluchače z pozice těla, z polohy rukou a ze způsobu sezení. Též kapitoly o mimice a vizice jsou tvořeny víceméně pouze fotografiemi. Tyto kapitoly působí spíše jako fotodokumentace s popisem než jako studijní materiál, kterým by tato kniha měla být.

Shrnutí publikace je velmi krátké. Autorka na dvou stranách v závěru knihy uvádí seznam nejčastějších neverbálních zlozvyků, např. upravování oděvu, škrábání na hlavě, příliš častá kontrola času nebo příliš časté zvedání ukazováčku (s. 132). Čtenáři se dovídají, co používat, čeho se vyvarovat a jak se pozná lež. Opět je nutno říci, že shrnutí neodpovídá dle našeho názoru obsahu knihy ani

důležitosti rétoriky jako umění komunikace.

Souhlasíme se sdělením, které je nám podáno na zadní straně obálky tohoto titulu, že rétorika není pouze nauka o správné mluvě. Pod rétorikou se skrývá řada dovedností, které většina z nás potřebuje pro každodenní komunikaci i k porozumění sdělovaných informací. Domníváme se, že publikace Evy Tinkové je především praktickým návodem k lepší mluvě a vlastní prezentaci. Titulu chybí dle našeho názoru více teoretických informací. Poskytnutá fakta jsou kusá a neucelená. Oceňujeme však dostatečné množství příkladů k jednotlivě uváděným jevům, což činí knihu čtivou. Souhlasíme s tím, že kniha je vhodná pro všechny, kdo chtějí úspěšně čelit nástrahám lidské komunikace. Profesionálním řečníkům může sloužit k doplnění již existujících rozsáhlejších studijních materiálů věnujících se právě problematice rétoriky.

Mgr. Pavla Jiříková
pavlina.jirikova@post.cz

**BARIAKOVÁ, Z. – GÁLISOVÁ, A. – VANČÍKOVÁ, K.,
Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej
školy. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela,
Fakulta humanitných vied, 2012. 110 s. ISBN 978-
80-557-0415-9 a ISBN 978-80-557-0416-6 (Zásobník
hier).**

Škola hrou alebo komunikačne a zážitkovo vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

Róbert Borbély

Trojlistok vysokoškolských pedagogičiek – *Zuzana Bariaková, Anna Gáliksová a Katarína Vančíková* prichádza na odborné didaktické pole s novou teoreticko-metodologickou a prakticky orientovanou monografiou. Autorky v koncízne koncipovanej monografii vychádzajú zo základnej premisy, ktorá vníma hru vo výchovno-vzdelávacom procese ako významný nástroj a prostriedok k rozvoju sociálnych, intelektuálnych a jazykovo-literárnych kompetencií osobnosti žiaka. Opierajú sa pritom o najnovšie poznatky z oblasti *psychológie, pedagogiky, sociológie, lingvodidaktiky a didaktiky literárnej výchovy*. Na význam hry pri rozvoji osobnosti dieťaťa upozornili už pred stáročiami takí myslitelia, akými boli *Platón* či *Aristoteles*. *Ján Amos Komenský* začlenil dokonca hru do svojej pedagogickej sústavy a poukázal na jej všestranné pozitívne možnosti. Najmä v posledných rokoch neustále vzrastá záujem a snaha o komunikačne a zážitkovo orientovaný spôsob výučby s cieľom zvýšenia efektivity edukačného procesu a transformácie tradičného direktívneho modelu vyučovania. Hra sa tak vzhľadom na svoje potenciality, najmä prirodzenosť a silný motivačný náboj, ukazuje ako veľmi vhodná a účinná metóda k dosiahnutiu uvedených predsavzatí.

Logickým cieľom predloženej práce je ponúknuť predovšetkým učiteľom a vysokoškolským študentom učiteľských odborov neustále chýbajúci a doposiaľ nedostatočne lektúrne zásobený „teoretický a metodický materiál k problematike jazykových a literárnych hier“. Autorský tím tak robí aj s vedomím nie vždy adekvátneho a správneho uplatňovania hrových aktivít či jeho absolútneho odmietania v školskej praxi.

Formálne je práca rozdelená do štyroch kompaktných častí. Teoretická časť

práce sa štruktúruje v troch základných kapitolách. Prehľadovo sú naznačené a zosumarizované najzásadnejšie východiská problematiky – postavenie, charakter, funkcie, ciele, aspekty či využitie hroveho materiálu v komunikačne zameranom školskom vzdelávaní na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Prvá kapitola navodzuje aktuálnu pozíciu školy v postmodernej dobe vzhľadom na stupňujúce sa globalizačné tendencie – neraz spájané s krízou hodnôt, identity, ale ako správne podotýkajú autorky, aj s krízou výchovy a vzdelávania. Za jej hlavné symptómy považujú *merkantilizáciu, ekonomizáciu a komercializáciu* edukácie. Veľmi trefne pomenúvajú aj často prehliadaný problém nadmerného glorifikovania a preceňovania informačno-komunikačných technológií v súčasnom školstve, ktorý sa stáva pôvodcom fragmentárnosti, dočasnosti nadobudnutých vedomostí a poznatkov, ako aj depersonalizácie ľudskej osobnosti. Zužovanie hry len na jej zábavnú, resp. relaxačnú funkciu u niektorých pedagógov či nebodaj odborníkov, považujeme rozhodne za defektný jav, pozitívne preto hodnotíme autorské vyrovnávanie sa i s týmito možnými interpretáciami. Ďalšia časť o literárnom vzdelávaní v úvode stručne syntetizuje a analyzuje známe (neblahé) výsledky monitoringu (najmä) žiakov strednej Európy (ich čitateľskej gramotnosti) v rámci medzinárodného výskumu výsledkov vzdelávania *Programme for International Student Assessment (PISA)* v krajinách OECD. Krčovité upínanie sa na jeho nie vždy reálne a adekvátne výsledky a s tým spojená letargia či pesimizmus sa tvorcom publikácie javia ako neproduktívne. Pragmatické riešenie vidia v dlhoočakávanej a ozajstnej (zásadnej), nielen „fingovanej“, reforme školstva v znamení návratu k jeho existenciálnemu charakteru. Od všeobecných otázok a problémov našej školy sa konečne dostávame k podstate – vzťahu *kreativity, hry a literárnej výchovy*. Nevyhnutným predpokladom a stimulom rozvoja čitateľskej gramotnosti a zvyšovania záujmu žiakov o čitateľstvo a literatúru sa v duchu predloženej práce stáva tvorivá a vynaliezavá učiteľská osobnosť v kooperácii s motivovanými, slobodne a kriticky zmýšľajúcimi učiacimi sa. Jednosmerná dominancia interpretácie literárnych textov a rozboru ich zložiek sa nevyhnutne ukazuje ako neprogresívna. Naopak, cieľavedomá, vekuprimeraná a nenásilná hra ako didaktický prostriedok má perspektívu (vzhľadom na silný *sociálny, kultúrny, mravný, psychologický, výchovný* aspekt) byť v tejto súvislosti aktívnym a účinným zdrojom poznania a autentického prežívania, nie iba oddychu a zábavy. Tretia kapitola rieši *komunikačný princíp* vo vyučovaní v nadväznosti na jazykové didaktické hry. Ten autorky považujú za alfu a omegu komunikačne orientovaného vyučovania s úmyslom funkčného využitia jazyka a mimojazykových prostriedkov v životnej realite. Stotožňujú sa so známymi názormi, ktoré hovoria o nekonceptnom, resp. nefunkčnom uplatňovaní problematiky v školskom systéme. Príčiny vidia hlavne v chýbajúcej odbornej literatúre, resp. v jej dostupnosti k bežnému učiteľovi (čitateľovi). Východiskom z tejto situácie tak

môže byť i ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov v rámci kontinuálneho vzdelávania. Pre plnohodnotné komunikačné vyučovanie stanovujú tri primárne predpoklady: *nový typ učiteľa* (v centre záujmu je žiak), *transformácia tradičného modelu vyučovania* (na humanisticko-tvorivý) a *výber vhodných metód, diferencované a individuálne rozdelenie úloh* (na základe rozumovej a citovej úrovne žiakov). Nakoniec sa opäť prehlbujú a do ďalších vzťahov zapájajú princípy a aspekty didaktickej hry. Opodstatnenosť myšlienok výkladovej stati sa ďalej verifikuje a intenzifikuje v záverečnej štvrtej kapitole a v nasledujúcich prílohách (grafické znázornenie a fotografický materiál). Tu sú prezentované výsledky *projektu* (výskumu) k vytvoreniu a overeniu *konceptie jazykových a literárnych didaktických hier ako zážitkových metód pre 1. a 2. stupeň základnej školy (ZŠ)*. Ide o metodický a analytický komentár k tvorivej aplikácii hry v reálnych školských podmienkach. Prináša podnetné zistenia k preferencii kritérií na voľbu hry, čo sa môže stať veľmi prínosným pri zostavovaní a realizovaní didaktických herných aktivít a tým tak zvyšovať záujem o vzdelávanie.

Neoddeliteľným výstupom projektovej zložky, ako aj nevyhnutnou súčasťou celého monografického diela, je didaktická pomôcka vo forme CD-nosiča *Zásobník hier*, určená pre žiakov 3.–9. ročníka ZŠ. Učebný materiál obsahuje dvanásť prototypov hrových aktivít spolu s ďalšími možnými inštruktážnymi modifikáciami vrátane hracích plánov a kariet. Pri jeho kreovaní autorky tvorivo a prezieravo zohľadnili vlastné výskumné zistenia zo žiackej ankety na ôsmych vybraných slovenských školách v období rokov 2010–2011 (subjektívny význam hry, motivačné činitele pri voľbe hry, dôvody pre hru, záujem o hru, preferovaný charakter hry a jej prvky, emocionálne prežívanie hry etc.). Praktická realizácia herného súboru vyhovuje najmä podmienkam vo fixačných fázach bežnej vyučovacej jednotky pri upevňovaní a systematizovaní už nadobudnutých poznatkov s ohľadom na rozvoj zručností formujúcich kognitívnu a komunikačnú kompetenciu. Ponúkané aktivačné modely sú vždy vybavené nevyhnutnými sprievodnými propozíciami (veková kategória, počet hráčov, odhadovaná časová dotácia, ciele, kľúčové slová, potrebný sprievodný materiál, stručný postup). Námety na zostavovanie jednotlivých úloh, ako sa dozvedáme už z úvodu, pochádzajú aj od študentov učiteľstva akademických predmetov z domácej pôdy autorského kolektívu (*Univerzita M. Bela v Banskej Bystrici*). Toto vskutku zaujímavé prepojenie *študenti* (budúci učelia, študujúci) – *univerzitní pedagógovia* (profesionáli, tvorcovia) s vyústením do polohy *pedagógovia ZŠ* (praktici) – *žiaci primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania* (učiaci sa) sa javí ako veľmi plodné. V celku plasticky ilustruje príklad aktivizácie a motivácie študentov na konštruovaní vlastných produktov, ktoré sa po korekcii dostávajú do praxe a súčasne zaisťuje zvýšenú atraktivitu a primeranosť (vekovú, ideovú) samotného diela vzhľadom

na relatívne porovnateľný vzťah (generačná blízkosť, záujmy, skúsenosti) spolu-tvorcov a konečných prijímateľov.

Za najväčší prínos uvedeného diela považujeme konkrétne aplikačné možnosti hroveho potenciálu vo vyučovaní materinského (cudzieho) jazyka a literárnej výchovy, pričom predpokladáme jeho tvorivé využitie a nasledovanie v reálnych školských podmienkach a v pedagogickej praxi. Kladne posudzujeme heuristický výskum na slovenských školách a zohľadnenie jeho výsledkov pri koncipovaní ďalších zložiek práce. Oceňujeme tiež existenciu vecného registra, ktorý v mnohých podobných prácach neraz absentuje.

Sledovanému odbornému textu (v jeho teoreticko-metodologickej časti) možno z nášho pohľadu vytknúť azda len dve veci – nedostatočnú medzizložkovú, ale čiastočne aj (vlastnú) vnútornú, integráciu v usúvstážnení s komunikačným princípom a aspektom tvorivosti (a to i napriek čiastočnému naznačeniu v 3. kap. a vedomiu rozličnej odbornej profilácie jednotlivých autoriek); či letmé reflektovanie takých javov, ktoré bezprostredne súvisia s technologickým vývojom (rôznymi modernými médiami), a ktoré sa dnes stále viac stávajú súčasťou nášho života (možnosti a využitie internetovej literatúry, intermediálne aktivity a pod.), čo sa prejavuje aj v praktickej časti publikácie (bez elementárneho zapojenia IKT, nemyslíme však predimenzovaného!).

Stanovené ciele a metódy autorky v deklarovanej kvalite splnili. Obsahové naplnenie predkladanej monografickej publikácie hodnotíme ako koncepčné, ponúkajúce seriózne metodologické riešenia, smerujúce k východiskám pragmatizmu (i vďaka prítomnosti priamych podnetov k vyučovaciemu procesu). V kontexte uvedeného považujeme príručku *Jazykové a literárne hry* za solídny a fundovaný vklad do odbornej literatúry venujúcej sa didaktike hier a komunikačno-zážitkovému spôsobu výučby. Pevne veríme, že sa popri takých, doposiaľ vydaných vysokoškolských učebniciach, akými sú *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2004), *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov* (Obert, 2003) alebo *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. a II.* (Ligoš, 2009) atp., stane vyhľadávaným a inšpiračným zdrojom pre skvalitnenie vedeckej (didaktickej) a pedagogickej činnosti.

Mgr. Robert Borbély
katedra slovenského jazyka FHV UMB v Banské Bystrici
robert.borbely@umb.sk

ZPRÁVY

NEWS

KONFERENCE STYLISTIKA V KONTEXTU HISTORIE A SOUČASNOSTI

Eva Hájková

Ve dnech 5. a 6. února 2013 uspořádala katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně vědeckou konferenci s názvem *Stylistika v kontextu historie a současnosti*. Konference byla uspořádána jako součást oslav životního jubilea významné lingvistky, dlouholeté vedoucí katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty uvedené univerzity, paní docentky Evy Minářové, CSc. Téma konference bylo zvoleno podle celoživotního odborného zaměření jubilančky, jejíž práce významně přispěly rozvoji právě české stylistiky. Konference se zúčastnila řada předních domácích i zahraničních bohemistů, kteří se ve svých příspěvcích věnovali dílčím teoretickým problémům, jež současná stylistika řeší, i problémům lingvodidaktickým v oblasti stylistiky. Hlavní témata konference ukazují, že odborné zaměření konference bylo opravdu široké: I. Stylistika jako obor – pojetí a teoretické vymezení stylistiky; II. Stylistika a onomastika; III. Vývojové a historické aspekty české stylistiky; IV. Stylistika a současná komunikace; V. Charakteristika textů vybraných stylových oblastí; VI. Stylistika a její místo ve výuce. U příležitosti konference byl vydán recenzovaný sborník příspěvků, které na konferenci zazněly (obsahuje texty 33 příspěvů)¹ – bližší informace o něm přinese některé další číslo *Didaktických studií*. Vraťme se teď znovu k naší jubilantce.

Paní docentka Eva Minářová patří k těm našim lingvistům, pro něž byla stylistika královnou disciplín – a uspět v ní znamenalo bravurně zvládnout ostatní lingvistické disciplíny, neboť stylistika specifickým způsobem využívala jejich jazykové prostředky, jejich způsoby interpretace jazykové skutečnosti. Docentka Minářová tuto roli, kterou si vybrala záhy po nástupu na svou vědeckopedagogickou dráhu, stejně bravurně zvládla a stala se významnou autorkou řady studií a spoluautorkou stylistických kompendií – jmenujme alespoň sérii stylistických monografií vytvořených spolu s Marií Čechovou, Marií Krčmovou a Janem Chloupkem *Stylistika češtiny* (1991), *Stylistika současné češtiny* (1997), *Současná*

1 *Stylistika v kontextu historie a současnosti. Docentce Evě Minářové k životnímu jubileu*. Eds. Květoslava Klímová, Ivana Kolářová, Jana Marie Tušková, Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2013, ISBN 978-80-210-6114-9.

česká stylistika (2003), *Současná stylistika* (2006)² sloužících nejen vědecké veřejnosti, ale i jako vysokoškolské učebnice; ze samostatných prací uvedme kromě řady studií práce z poslední doby *Stylistika pro žurnalisty* (2011) nebo *Nábožensky motivované metafory v komunikaci češtinou – zvl. v žurnalistice, ve společenské a politické rétorice a v běžné řeči* (2012)³. Jako pracovnice katedry českého jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a jako dlouholetá vedoucí této katedry vychovala řadu studentů a otevřela jim cestu jak k vědecké práci, tak i k praktické činnosti učitelů českého jazyka na našich školách.⁴

Přejeme paní docentce Minářové pevné zdraví, spokojenost v soukromém životě a hodně sil do další vědeckopedagogické činnosti. Přejeme sobě, abychom směli paní docentku nadále potkávat na akademické půdě, usměvavou a plnou optimismu jako dosud.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

-
- 2 ČECHOVÁ, M., CHLOUPEK, J., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. *Stylistika češtiny*. Praha : 1991.
ČECHOVÁ, M., CHLOUPEK, J., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. *Stylistika současné češtiny*. Praha : 1997.
ČECHOVÁ, M., CHLOUPEK, J., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. *Současná česká stylistika*. Praha : 2003.
ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. Praha : 2006.
 - 3 MINÁŘOVÁ, E. *Stylistika pro žurnalisty*. Praha : 2011
MINÁŘOVÁ, E. *Nábožensky motivované metafory v komunikaci češtinou – zvl. v žurnalistice, ve společenské a politické rétorice a v běžné řeči*. Hildesheim : 2012.
 - 4 Podrobné životopisné údaje jubilantky a výběr jejích prací viz příspěvek Jany Marie Tuškové *K jubileu docentky Evy Minářové* v konferenčním sborníku prací citovaném zde v pozn. (1) na s. 7–9.

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Papers

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Jan Huleja
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 5. ročník, 2013, č. 2:

Syntax v teorii a praxi jazykového vyučování.

*

Téma pro Didaktické studie, 6. ročník, 2014, č. 1:

Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování

Téma pro Didaktické studie, 5. ročník, 2014, č. 2:

Média a mediální výchova

<p>Předplatné objednávejte na adrese: viera.cernochova@seznam.cz</p>
--

