

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 7, číslo 2, 2015

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Stylistika a text v teorii a praxi
jazykového vyučování**

**Stylistics and Text in Theory and Practice
of Language Learning**

Praha 2015

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 7, číslo 2, 2015

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 vypracován 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://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

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 re-

viewed. 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, Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

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

ISSN 1804-1221

MK ČRE 19169

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 7, číslo 2, 2015

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

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

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

doc. PhDr. *Juraj Hladký*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

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

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

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Praha

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

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

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

† Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Slovensko

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

Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief

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

Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku

- Následující příspěvek vznikl v rámci projektu POST-UP II – Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektoriální mobility:

V čísle 1:

DANA CIBÁKOVÁ: *Stimulovanie kognitívnych funkcií a práca s vecným textom v primárnej škole*

- Následující příspěvek vznikl v rámci podpory Fondu na podporu vědecké činnosti Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

V čísle 2:

JINDŘIŠKA SVOBODOVÁ: *Diskriminační a manipulativní strategie ve vybraném politickém blogu*

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

V čísle 2:

EVA HÁJKOVÁ: *Porozumění kondenzovanému sdělení*

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 7, číslo 2, 2015

Editorial 8

Studie / Papers

Z genézy tvorby výskumných nástrojov na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka – 2. časť / From the Genesis Development of Research Tools for the Detection of Pupils Incentive Structure in Teaching Slovak as Mother Language – Part 2

Milan Ligoš – Juraj Holdoš 11

Porozumění kondenzovanému sdělení / Understanding Condensed Text

Eva Hájková 49

Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z částí akademického diskurzu / Written Work Made by Czech University Students as an Illustration of One of the Parts of the Academic Discourse

Soňa Schneiderová 58

Diskriminační a manipulativní strategie ve vybraném politickém blogu / Strategies Used to Manipulate and Discriminate against in a Selected Political Blog

Jindřiška Svobodová 72

Pozdní text(y) Bohumila Hrabala / Late Text(s) of Bohumil Hrabal

Jan Schneider 91

Projekty / Projects

Úroveň žáků cizinců ve slohové výuce / The Level of Stylistic Education of Foreign Pupils

Jaromíra Šindelářová 107

Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek) / Analysis of Structure and Coherence of Children's Narratives (Focused on Differences between Girls' and Boys' Narratives)

Anežka Náhlíková 116

Aplikace / Applications

Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – další inspirace ze Slovenska / Cognitive Approach to the Didactics of the Mother Tongue – Next Inspirations from Slovakia

Jasňa Pacovská 139

Recenze / Reviews

Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole

Jaromíra Šindelářová 149

Drahoslava Kráčmarová: Etnonyma Rom a Cikán v českém jazykovém prostředí. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 126 s.

Soňa Schneiderová 151

Zprávy / News

Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka / New Aspects of Mother Tongue Didactics

Eva Cihlářová 155

Informace pro přispěvatele 159

Editorial

Vážení čtenáři,

druhé číslo tohoto ročníku je věnováno problematice stylistiky a tvorby textu v nejširším smyslu. Příspěvky ukazují, že k obsahové stránce i didaktickému aspektu stylistiky, textové lingvistiky či pragmatiky a teorie komunikátu či lingvistiky diskurzu je stále co říct. Vstupní text nicméně tvoří pokračování příspěvku slovenských kolegů Milana Ligoše a Juraje Holdoše, jehož první část jsme publikovali v Didaktických studiích číslo 1 tohoto roku.

Problematice kondenzačních stylizací a jejich úskalím při porozumění textu žáky základní školy se věnuje Eva Hájková. Za velice podnětný považujeme příspěvek Soni Schneiderové, která se zaměřila na analýzu výstavby a nedostatků formulací vysokoškolských studentů v jejich atestačních pracích. Analýze dětských narativů je věnován příspěvek Anežky Náhlíkové. Jindřiška Svobodová se věnuje analýze textů politických blogů a na materiálu komunikátů českých politiků prezentuje pesvazivní a manipulativní strategie, postupy a prostředky. Jan Schneider se zabývá posledními texty B. Hrabala. Za zmínku rovněž stojí text Jaromíry Šindelářové orientující se na stylistiku a utváření textů u žáků cizinců učících se český jazyk.

Aplikaci pro vás připravila Jasňa Pacovská, která se nechala inspirovat pracemi slovenských kolegů.

Dále jsou v časopise recenzovány dvě publikace – E. Hájkové (recenzovala Jaromíra Šindelářová) a D. Kráčmarové (recenzovala Soňa Schneiderová) – a zpráva o didaktické konferenci konané v první polovině roku 2015 (text připravila Eva Cihlářová).

Předložené číslo je obsahově velice pestré a troufáme si tvrdit, že texty mohou být pro učitele (ale nejen pro ně) vysoce inspirativní.

Redakce

Číslo časopisu již bylo dáno do tisku, když k nám dorazila smutná zpráva: zemřela docentka Anna Rýzková, která byla členkou redakční rady tohoto časopisu od jeho založení.

Paní docentko, děkujeme a vzpomínáme.

**STUDIE
PAPERS**

Z GENÉZY TVORBY VÝSKUMNÝCH NÁSTROJOV NA ZISŤOVANIE MOTIVAČNEJ ŠTRUKTÚRY ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO MATERINSKÉHO JAZYKA – 2. ČASŤ

From the Genesis Development of Research Tools for the Detection of Pupils Incentive Structure in Teaching Slovak as Mother Language – Part 2

Milan Ligoš – Juraj Holdoš

***Abstrakt:** Štúdiá mieri k tvorbe výskumného nástroja na meranie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Pozostáva z 2. častí. V 1. časti M. Ligoš syntetickým spôsobom prezentuje uplatnenie dvoch výskumných nástrojov, dotazníka a projektívnej metódy, v kontexte výsledkov svojho dlhoročného bádania učebnej motivácie žiakov v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. 2. časť štúdie približuje transformáciu a verifikáciu dvoch škálových dotazníkov pre žiakov k motivácii vo vyučovaní materinského jazyka na báze moderných štatistických metód a postupov s cieľom dosiahnutia istej štandardnej podoby týchto nástrojov so získanými referenčnými údajmi pre potreby pedagogickej praxe a ďalší výskum v tejto oblasti.*

***Kľúčové slová:** učebná motivácia, slovenský jazyk a literatúra, materinský jazyk, žiak, dotazník, projektívna metóda, motivačná štruktúra, výskumný nástroj.*

***Abstract:** The aim of the study is the development of an instrument for measuring a learning motivation of students in Slovak language and literature. It consists of 2 parts. In Part 1 M. Ligoš synthetically presents the application of two research instruments, a questionnaire and a projective method in the context of the results of his long-term exploration of a learning motivation of pupils in primary and secondary education. Part 2 of the study presents transformation and verification of two ques-*

tionnaires for students on motivation in the teaching of the mother language based on modern statistical methods and procedures in order to achieve a certain standard form of these instruments with established reference data for the purposes of teaching practice and further research in this area.

Key words: *motivation in learning, Slovak language and literature, mother language, pupil, questionnaires, projective method, structure of motivation, research tool.*

3 Finalizácia tvorby výskumných nástrojov.

Transformáciu projektívnej metódy a dotazníka na podobu škálového dotazníka k motivačnej štruktúre žiakov vo vyučovaní SJL primárneho i sekundárneho vzdelávania sme realizovali **v rokoch 2013 – 2014** v rámci inštitucionálneho (fakultného) výskumného projektu, pričom spolupracovali katedry slovenského jazyka a literatúry a psychológie FF KU, čiastočne aj s katedrou predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF KU v Ružomberku. Ďalej sa budeme venovať tvorbe dotazníka pre primárne vzdelávanie (1. stupeň ZŠ) a sekundárne vzdelávanie (osobitne pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie) až po ich finálnu podobu s priložením zistených referenčných hodnôt učebnej motivácie vo vyučovaní SJL ako materinského jazyka.

3.1 Výskumný nástroj (dotazník) pre primárne vzdelávanie.

3.1.1 Popis výskumného nástroja a výskumnej vzorky.

Pri vývoji nástroja na meranie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenčiny pre primárne vzdelávanie sme vychádzali z dlhodobej výskumnej činnosti opísanej vyššie v texte, na základe ktorej sme v 1. fáze (pilotnej) koncipovali 15 uzatvorených položiek/otázok. Žiaci vyjadrovali súhlas alebo nesúhlas s tvrdeniami v jednotlivých položkách. Súhlas alebo nesúhlas bol vyjadrený na 5-bodovej Likertovej škále od 1 – vôbec neplatí cez 3 – niekedy platí až po 5 – úplne platí. Pre lepšiu zrozumiteľnosť škála bola podporená aj grafickými motívom (pozri Príloha č. 1). Dotazník ďalej zisťoval pohlavie žiaka, vek a známku zo slovenského jazyka na poslednom vysvedčení, pričom mal anonymný charakter. Položky do dotazníka boli vyberané z teoretických, ale aj z výskumných okruhov kognitívnej motivácie, osobnej s perspektívnou, výkonovej a sociálnej motivácie. Jedna položka bola vyslovene negatívna: „15. Slovenčinu sa učím nerád/nerada (z prinútenia).“ V 1. etape bolo do dotazníka cielene vybraných viac položiek,

aby pri následnej faktorovej analýze bolo možné nehodiace sa položky vyradiť. Vyplnené dotazníky učebnej motivácie pre žiakov primárneho vzdelávania (ďalej aj DUMŽ 1/SJL) boli vyhodnocované v štatistickom programe SPSS.

Výskumu sa zúčastnilo 155 žiakov prvého stupňa z miest Ružomberok, Trnava a Košice. V zmysle istej stratifikácie výber vzorky sledoval rozloženie do troch častí Slovenska – strednej, západnej a východnej, a tiež bol prispôsobený rôznym veľkostiam miest (malé mesto: Ružomberok, stredné: Trnava a veľké: Košice). Výskum bol realizovaný skupinovou formou, keď celá trieda bola požiadaná o vyplnenie anonymného dotazníka. Počty žiakov v jednotlivých školách/mestách sú prezentované v Tabuľke 1.

Základná škola	Počet žiakov	Percentá %
Ružomberok I	25	16
Ružomberok II	45	29
Trnava	46	30
Košice	39	25
Spolu	155	100

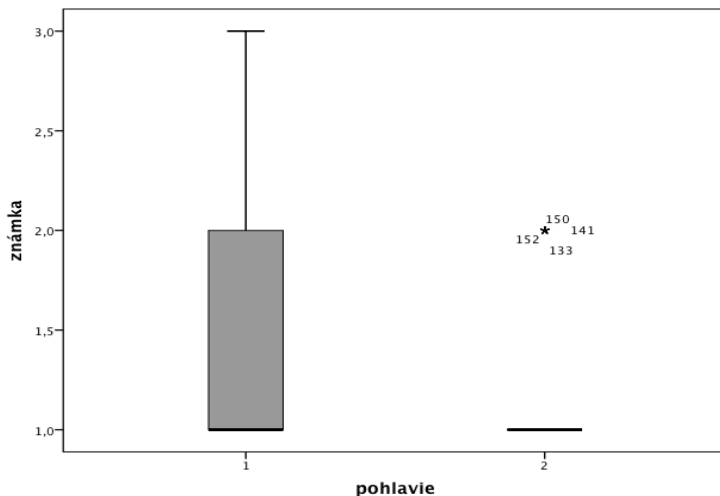
Tabuľka 1: Počty žiakov zapojených do výskumu podľa jednotlivých sídlisk škôl

Priemerný vek našich participantov bol 9,5 (SD 0,698), modus aj medián boli na úrovni 10. Minimálne mali 8 rokov a maximálne 11, dvaja žiaci vek neuviedli. Frekvencia veku je prezentovaná v Tabuľke 2.

Roky	Frekvencia	Percenta %	Platné percentá %
8	12	7,7	7,8
9	59	37,8	38,3
10	77	49,4	50,0
11	6	3,8	3,9
Spolu	154	98,7	100,0
Chýbajúce údaje	2	1,3	
Spolu	156	100,0	

Tabuľka 2: Frekvenčná tabuľka podľa veku

Výskumu sa zúčastnilo 46,5% chlapcov a 53,5% dievčat. Priemerná známka zo slovenského jazyka na poslednom vysvedčení bola 1,25 (SD 0,455). Zistili sme štatisticky významný rozdiel v známkach medzi pohlaviami v prospech dievčat (t 3,13, df 152). Dievčatá mali priemernú klasifikačnú známku 1,16 (0,366) a chlapci 1,36 (SD 0,517). Signifikantný rozdiel je prezentovaný aj v Grafe 1.



Graf 1: Rozdiely medzi pohlaviami v známke so SJ (1 - chlapci, 2 - dievčatá)

Dotazníky boli distribuované pre žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ, aby sa znížila pravdepodobnosť ich nekorrektného vyplnenia z dôvodu nižšej gramotnosti v reláciách čítania s porozumením.

Dotazník s 15 položkami, zisťujúcimi motiváciu pri učení sa materinského jazyka, sme následne podrobili faktorovej analýze pre potvrdenie možných faktorov. Kaiser-Meyer-Olkinova miera adekvátnosti výberu (0,824) a Bartlettov test sféricity (< 0.001) preukázali, že dáta spĺňajú predpoklady pre realizáciu faktorovej analýzy.

Postupne sme extrakčnou metódou analýzy hlavných komponentov a rotáciou typu Oblimin s Kaiserovou normalizáciou hľadali vhodný model, ktorý by zapadal aj do teoretickej anabázy motivačných faktorov. Pri hľadaní sme museli vyradiť jednu položku. A to preto, lebo relevantne nesýtila žiadny faktor a tiež nebola dostatočne diskriminujúca. Po tomto procese sme stanovili ako najvýhodnejší 2-faktorový model, ktorý tvoril 48,6% variancie. 1. faktor 35,23% variancie

(eigenvalue = 4,93), 2. faktor 13,56% variancie (eigenvalue = 1,87). Negatívnu položku: „Slovenčinu sa učím nerád/nerada“ sme rekodovali. Všetky položky vo faktoroch mali sýtenie medzi 0,4 až 0,8. Sekundárne sýtenie položky: „Slovenčina mi pomáha rozvíjať sa a byť úspešný/úspešná v živote.“ je 0,418, primárne 0,483.

3.1.2 Popis faktorov.

1. faktor sme vymedzili ako oblasť **osobnostno-perspektívno-kognitívnej motivácie** a patrí tam 9 položiek (motivačné sily tu totiž majú výrazný osobnostný náboj, ktorý integračne smeruje jednak k rozvíjaniu osobnosti žiaka, a to osobitne v oblasti kognitívnej motivácie):

- Slovenčina ma zaujíma.
- Slovenčina mi pomáha v iných predmetoch v škole.
- Chcem mať dobré známky¹.
- Rád/rada počúvam a hovorím v slovenčine.
- Slovenčina mi pomáha rozvíjať sa a byť úspešný/úspešná v živote.
- Mám rád/rada učiteľku/učiteľa slovenčiny.
- Rád/rada čítam a píšem v slovenčine.
- Slovenčinu budem potrebovať v ďalšom štúdiu (potom i v povolání).
- Slovenčinu sa učím nerád/nerada (položka určená na rekódovanie, prepólovanie).

2. faktor sme nazvali **výkonovo-sociálny** a prináleží tam 5 položiek:

- Chcem byť lepší/-ia ako ostatní žiaci v triede.
- Chcem získať pochvaly a odmeny.
- Chcem sa vyhnúť zlým známkam, kritike alebo trestu.
- Chcú to rodičia.
- Je to moja povinnosť.

Jednotlivé faktory motivácie navzájom pozitívne korelujú. Konkrétna veľkosť korelácie je prezentovaná v Tabulke 3.

1 Uvedomujeme si, že tu ide o známu výkonovú motiváciu (podobne pri položke: „Mám rád/rada učiteľku/učiteľa slovenčiny“ tiež o sociálnu motivačnú orientáciu), v našej analýze však na tomto stupni vzdelávania prevážilo sýtenie primárne osobnostno-rozvíjajúcim motivačným rozmerom.

	osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia	výkonovo-sociálna motivácia	celková motivácia
osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia	1	0,436**	0,914**
výkonovo-sociálna motivácia		1	0,763**
celková motivácia			1

Tabuľka 3: Korelačná tabuľka motivačných faktorov (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

Vnútorhá konzistencia subškál dotazníka učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny (DUMŽ/1 SJL) bola zisťovaná pomocou výpočtu Cronbachovej alfy (α) a tiež pomocou priemernej medzipoložkovej korelácie. Priemerná medzipoložková korelácia bola použitá, lebo Cronbachova α je vysoko závislá od počtu položiek v dotazníku, a preto aj náchylná ku skresleniu, ak je počet položiek vysoký a podobne, tiež ak je príliš nízky. Priemerná medzipoložková korelácia by mala spadať do optimálneho rozpätia medzi 0,20 a 0,50, ale nemala by byť nižšia ako 0,15.

Faktor č. 1 osobnostno-perspektívno-kognitívnej motivácie vykazuje vnútornú reliabilitu 0,81 Cronbachovej α . 2. faktor výkonovo-sociálnej motivácie dosahuje úroveň Cronbachovej α 0,761. Celý dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny má Cronbachovu alfu 0,836.

Položky	Faktor 1	Faktor 2	Komunalita	Korigovaná korelácia položky so skóre faktora
osobná				
1	0,721	0,101	0,53	0,561
3	0,653	-0,136	0,445	0,603
5	0,419	-0,179	0,208	0,398
7	0,731	0,073	0,54	0,571
9	0,483	-0,418	0,428	0,551
11	0,534	-0,253	0,349	0,524
12	0,743	-0,135	0,57	0,706
13	0,58	-0,088	0,344	0,476
14	0,655	0,246	0,49	0,39
Eigenvalue 4,93		% variancie 35,23		
Cronbachovo $\alpha = 0,810$		MIIC = 0,352		
Položky	Faktor 1	Faktor 2	Komunalita	Korigovaná korelácia položky so skóre faktora
výkonová				
2	0,089	-0,57	0,333	0,438
4	-0,141	-0,898	0,67	0,726
6	0,043	-0,728	0,532	0,545
8	-0,055	-0,792	0,63	0,606
10	0,243	-0,517	0,326	0,411
Eigenvalue 1,87		% variancie 13,56		
Cronbachovo $\alpha = 0,761$		MIIC = 0,407		

MIIC = mean inter-item correlation = priemerná medzipoložková korelácia

Tabuľka 4: Položky so sýtením vo faktoroch, komunalita a korigovaná korelácia položky so skóre faktora.

3.1.3 Výsledky faktorovej analýzy v DUMŽ 1/SJL.

Naši participanti dosiahli v dotazníku motivácie priemerne 4,33 bodu (SD 0,59), t. j. úspešnosť 86,6%. Prvý faktor osobnostno-perspektívno-kognitívnej motivácie vykazuje priemerné hrubú skóre 4,27 (SD 0,66) – 85,4%. Druhý faktor výkonovo-sociálny vykazuje priemerné hrubé skóre 4,45 (SD 0,75), t. j. 89% úspešnosť. **Celková úspešnosť bez negatívnej motivácie (odpočítanej) sa v primárnom vzdelávaní pohybovala na úrovni priemeru 4,17 skóre, t. j. 83,4%.** Pre nás je to relevantné zistenie, lebo takúto vysokú úroveň sme odkryli aj v meraniach v r. 2009 – 2011 projektívnou metódou (pozri v 1. časti štúdie).

Motivačné faktory	1. stupeň ZŠ
osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia	4,27 (SD 0,66) 85,4%
výkonovo-sociálna motivácia	4,45 (SD 0,75). 89%
motivácia spolu	4,33 (SD 0,59) 86,33%
motivácia spolu s odpočítaním negatívnej motivácie	4,17 (SD 0,65) 83,4%

Tabuľka 5: Výsledky strednej hodnoty učebnej motivácie žiakov – priemeru v primárnom vzdelávaní

Motivačné faktory sme porovnali so sociodemografickými údajmi nameranými v triedach. Zistili sme štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami v priemernej úrovni učebnej motivácie vo faktore osobnostno-perspektívno-kognitívnej ($t = -2,405$, $df = 150$, $p < 0,01$). Dievčatá dosiahli priemerné skóre 4,39 (SD 0,54)), chlapci 4,14 (SD 0,75). Vo faktore výkonovo-sociálnom a takisto v celkovej motivácii sme rozdiel nezaznamenali.

Celkovú motiváciu aj s jej faktormi sme porovnali aj s známkou zo slovenčiny a vekom. Slabú signifikantnú koreláciu v negatívnom smere sme zistili iba medzi vekom a druhým faktorom výkonovo-sociálnej motivácie. Výsledky sú prezentované v Tabuľke 6.

	osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia	výkonovo-sociálna motivácia	celková motivácia
známka	-0,131	0,022	-0,084
vek	0,026	-0,193*	-0,068

Tabuľka 6: Korelácie medzi známkou, vekom a motivačnými faktormi (* $p < 0,05$)

3.2 Výskumný nástroj (dotazník) pre sekundárne vzdelávanie.

3.2.1 Popis výskumného nástroja pre sekundárne vzdelávanie (2. stupeň ZŠ a stredné školy) a výskumného výberu.

Výskum sme uskutočnili v dvoch štádiách. Pri vývoji nástroja, dotazníka na meranie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenčiny (ďalej aj DUMŽ 2/3 SJL) sme vychádzali z dlhodobej výskumnej činnosti opísanej vyššie v texte, na základe ktorej sme stanovili v prvom štádiu, pilotného výskumu 30 uzatvorených položiek/otázok. Po štatistickom vyhodnotení sme vyradili položky, ktoré neboli dostatočne diskriminujúce. To znamená, že väčšina výberu odpovedala jedným spôsobom. Ďalšie položky boli zmenené alebo upravené pre zvýšenie zrozumiteľnosti. Viaceré položky sme do dotazníka aj pridali. V druhom štádiu sme na základe pilotného výskumu stanovili 35 uzatvorených položiek/otázok. Žiaci vyjadrovali súhlas alebo nesúhlas s tvrdeniami v jednotlivých položkách. Súhlas alebo nesúhlas bol vyjadrený na 5-bodovej Likertovej škále od 1 – vôbec neplatí cez 3 – niekedy platí až po 5 – úplne platí. (pozri Príloha č. 2). Dotazník ďalej zisťoval pohlavie žiaka, vek a známku zo slovenského jazyka na poslednom vysvedčení. Dotazník bol, samozrejme, anonymný. Položky do dotazníka boli vyberané z teoretických ako aj z výskumných okruhov kognitívnej motivácie, osobnej s perspektívnou, tiež z výkonovej a sociálnej motivácie. Päť položiek bolo zameraných na zisťovanie negatívnej motivácie. Položky prislúchajúce k jednotlivým okruhom boli pomiešané (usporiadané v rôznom poradí), aby nepôsobili ako ucelené tematické celky jednotlivých druhov motivácie. Cielene bolo do dotazníka vybraných viac položiek, aby pri následnej faktorovej analýze bolo možné nehodiace sa položky vyradiť. Vyplnené dotazníky boli vyhodnocované v štatistickom programe SPSS.

Výskum bol realizovaný v rokoch 2013 a 2014. V roku 2013 prebehla prvá – pilotná fáza výskumu, ktorej sa zúčastnilo 102 participantov 2. a 3. stupňa základných a stredných škôl v okrese Ružomberok. Na základe výsledkov pilotného predvýskumu boli upravené a doplnené viaceré položky dotazníka.

Druhá časť výskumu prebiehala v roku 2014. Výskumu sa zúčastnilo 262 žiakov sekundárneho vzdelávania z miest Ružomberok, Trnava, Košice a Bratislava. Výber vzorky stratifikačne sledoval rozloženie do troch častí Slovenska – strednej, západnej a východnej. Tiež bol výber vzorky prispôbený rôznym veľkostiam miest (malé mesto - Ružomberok, stredné - Trnava a veľké - Košice, Bratislava). Výskum sme realizovali skupinovou formou, keď celá trieda bola požiadaná o vyplnenie anonymného dotazníka. Do výberu bol zahrnutý 2. stupeň ZŠ (45,6% výberu) a 3. stupeň – stredné školy (54,4%). Počty žiakov v jednotlivých sídlach škôl sú prezentované v Tabuľke 7.

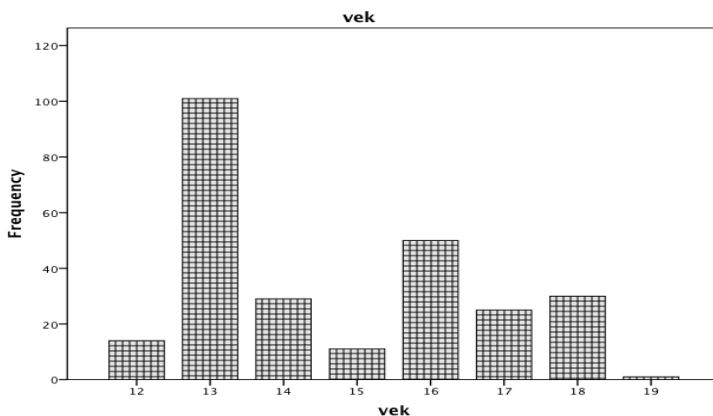
Škola	Počet žiakov	Percentá %
Ružomberok I	101	38,6
Ružomberok II	41	15,6
Bratislava	40	15,3
Trnava	42	16
Košice	38	14,5
Spolu	262	100

Tabuľka 7: Počty žiakov zapojených do výskumu podľa jednotlivých sídlisk škôl

Priemerný vek našich participantov bol 14,7 (SD 1,933), modus 13 a medián 14. Sedemnásť žiaci vek neuviedli. Minimálny vek v našom výbere bol 12 rokov a maximálny 19 rokov. Frekvencia veku je prezentovaná v Tabuľke 8. a v Grafe 2.

Roky	Frekvencia	Percentá %	Platné percentá %
12	14	5,0	5,4
13	101	36,3	38,7
14	29	10,4	11,1
15	11	4,0	4,2
16	50	18,0	19,2
17	25	9,0	9,6
18	30	10,8	11,5
19	1	,4	,4
Spolu	261	93,9	100,0
Chýbajúce údaje	17	6,1	
Spolu	278	100,0	

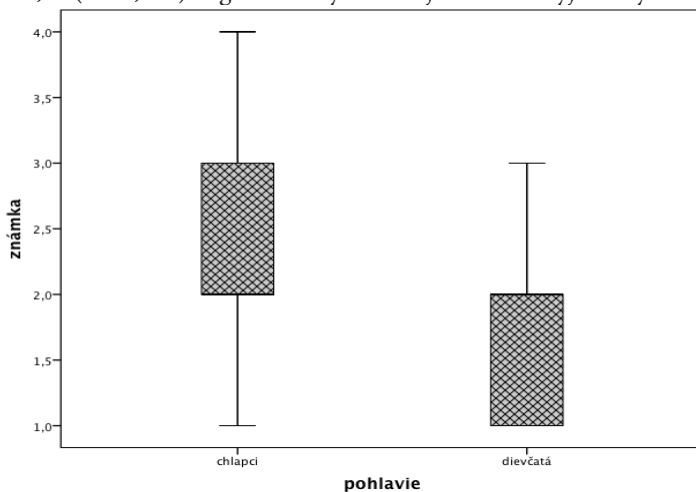
Tabuľka 8: Frekvenčná tabuľka podľa veku



Graf 2: Respondenti sekundárneho vzdelávania podľa veku

Výskumu sa zúčastnilo 34,3% chlapcov a 65,7% dievčat. Priemerná známka zo slovenského jazyka na poslednom vysvedčení bola 1,86 (SD 0,767). 36,3% žiakov malo jednotku, 42,9% dvojku, 19,7% trojku a 1,2% žiakov (3 zo zúčastnených) malo 4.

Zistili sme štatisticky významný rozdiel v známkach medzi pohlaviami v prospech dievčat (t 3,833, df 250). Dievčatá mali priemernú známku 1,72 (0,709) a chlapci 2,11 (SD 0,817). Signifikantný rozdiel je názorne vyjadrený v Grafe 3.



Graf 3: Rozdiely v známke podľa pohlavia

Treba zrejme osobitne pripomenúť, že známka nesúvisela s vekom ani stupňom vzdelávania. Našli sme signifikantné rozdiely v známkach medzi školami (One - way Anova F 4,540, df 4).

3.2.2 Výsledky faktorovej analýzy.

Dotazník s 35 položkami, zisťujúcimi motiváciu pri učení sa materinského jazyka, sme podrobili faktorovej analýze pre odkrytie možných faktorov. Kaiser-Meyer-Olkinova miera adekvátnosti výberu (0,755) a Bartlettov test sféricity (< 0.001) preukázali, že dáta spĺňajú predpoklady na realizáciu faktorovej analýzy.

Postupne sme extrakčnou metódou analýzy hlavných komponentov a rotáciou typu Oblimin s Kaiserovou normalizáciou hľadali vhodný model, ktorý by zapadal aj do teoretickej anabázy motivačných faktorov. Pri hľadaní tohto modelu sme museli vyradiť viaceré položky. Išlo najmä o položky, ktoré sýtili viacero faktorov, resp. dostatočne nesýtili žiadny faktor. Po tomto procese sme stanovili ako najvýhodnejší štvorfaktorový model, ktorý tvoril 43,9% variancie. 1. faktor 18,76% variancie (eigenvalue = 4,1), 2. faktor 11,6% variancie (eigenvalue = 2,5), 3. faktor 7,38% (eigenvalue = 1,62) a 4. faktor 6,18% (eigenvalue = 1,36). Všetky položky vo faktoroch mali sýtenie medzi 0,33 až 0,8. Sekundárne sýtenie položky: „Rád/rada počúvam a hovorím v slovenčine.“ je 0,308, primárne 0,456.

3.2.3 Popis faktorov.

1. faktor spadal do oblastiosobnostno-perspektívnej motivácie a patrí tam 7 položiek:

- Slovenčina mi pomáha/pomôže pri štúdiu cudzích jazykov (angličtiny a i.).
- Dobré ovládanie slovenčiny mi pomáha v iných učebných predmetoch.
- O slovenčine chcem vedieť čo najviac a stať sa vzdelanejším/vzdelanejšou.
- Ovládanie slovenčiny mi pomáha rásť a rozvíjať sa.
- Mám rád/rada svoju učiteľku/svojho učiteľa slovenčiny.
- Slovenčinu potrebujem pri ďalšom štúdiu a v mojom budúcom povolání.
- Keď budem lepšie ovládať slovenčinu, tak sa skôr presadím v živote.

2. faktor sme nazvali **výkonovo-sociálny**, do ktorého patrí týchto 7 položiek:

- Chcem mať dobré známky a byť úspešný/-á.
- Chcem získavať pochvaly a odmeny.
- Chcem byť lepší/-ia ako viacerí/ostatní žiaci v triede.
- Chcem sa vyhnúť zlým známkam (nechcem byť neúspešný/-á).
- Chcem sa vyhnúť kritike, trestu či napomenutiu.

- Chcem urobiť radosť rodičovi/rodičom.
- Chcem zvládnuť dôležité skúšky (monitor, maturitu, kontrolné práce a pod.)

3. faktor mal primárne **negatívny charakter motivácie** a môžeme ho vystihnúť parametrami, ako ľahostajnosť, indiferentnosť, nezáujem, konanie pod vonkajším tlakom, nasilu. K tejto motivácii patria 4 položky.

- Lebo je to jednoducho určené v rozvrhu hodín.
- Nemôžem si vybrať iný predmet.
- Nevieť bližšie označiť, prečo sa učím slovenčinu.
- Nechce sa mi učiť slovenčinu (učím sa z prinútenia).

4. faktor sýtia 4 položky, ktoré sme priradili ku **kognitívnej motivácii**:

- Rád/rada počúvam a hovorím v slovenčine.
- V slovenčine rád/rada čítam (knihy, časopisy).
- Slovenčinu používam pri sledovaní programov (televízie, rádia), pri telefonovaní či na internete.
- Baví ma zostavovať a písať/tvoriť slohové práce.

Jednotlivé faktory motivácie, okrem negatívnej, spolu navzájom pozitívne korelujú. Negatívna korelácia koreluje s ostatnými faktormi zväčša negatívne. Konkrétna úroveň korelácií je prezentovaná v Tabuľke 9.

Vnútoraná konzistencia subškál DUMŽ 2/3 SJL bola zisťovaná pomocou výpočtu Cronbachovej α a tiež pomocou priemernej medzipoložkovej korelácie. Priemerná medzipoložková korelácia bola použitá, lebo Cronbachova α je vysoko závislá na počte položiek v dotazníku, a preto aj náchylná ku skresleniu, ak je počet položiek vysoký, a podobnetiež, ak je príliš nízky. Priemerná medzipoložková korelácia by mala spadať do optimálneho rozpätia medzi 0,20 a 0,50, ale nemala byť nižšia ako 0,15.

	osobnostno-perspektívno motivácia	výkonovo-sociálna motivácia	negatívna motivácia	kognitívna motivácia	celá motivácia	motivácia bez negatívnej
osobnostno-perspektívno motivácia	1	,210**	-,300**	,408**	,561**	,747**
výkonovo-sociálna motivácia		1	-,048	,207**	,588**	,630**
negatívna motivácia			1	-,201*	,319**	-,264**
kognitívna motivácia				1	,644**	,778**
celá motivácia					1	,831**
motivácia bez negatívnej						1

Tabuľka 9: Korelačná tabuľka motivačných faktorov (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

Faktor č. 1: Osobná motivácia má Cronbachovu α 0,73. 2. faktor výkonovej motivácie vykazuje Cronbachovu α 0,76. 3. faktor negatívnej motivácie sa nachádza na úrovni 0,64. Posledný faktor, ktorý má 4 položky, vykazuje Cronbachovu α 0,52. Celý dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny má Cronbachovu α 0,69. Cronbachovu α sme spočítali aj pre všetky faktory spolu, a to okrem negatívneho faktora (alfa 0,77).

Položky	Fak- tor 1	Fak- tor 2	Fak- tor 3	Fak- tor 4	Komu- nality	Korigovaná ko- relácia položky so skóre faktora
osobná						
1	0,731	-0,063	0,001	0,19	0,574	0,463
5	0,758	-0,067	0,121	0,082	0,6	0,540
9	0,535	0,212	-0,215	0,041	0,379	0,473
13	0,476	0,118	-0,112	0,166	0,281	0,441
16	0,326	-0,03	0,006	0,066	0,112	0,215
19	0,634	-0,021	0	0,106	0,414	0,474
21	0,619	0,097	-0,085	-0,068	0,435	0,487
Eigenvalue 4,1					% variancie 18,76	
Cronbachovo $\alpha = 0,73$					MIIC = 0,276	

Položky	Fak- tor 1	Fak- tor 2	Fak- tor 3	Fak- tor 4	Komu- nality	Korigovaná ko- relácia položky so skóre faktora
výkonová						
2	-0,081	0,534	-0,14	-0,151	0,334	,414
6	0,044	0,795	0,025	-0,072	0,640	,642
10	0,08	0,717	-0,046	0,18	0,555	,527
14	-0,041	0,49	0,016	0,236	0,298	,395
18	0,139	0,665	0,094	-0,195	0,508	,496
20	-0,026	0,718	0,002	0,002	0,516	,546
22	-0,072	0,493	0,037	0,188	0,285	,362
Eigenvalue 2,5					% variancie 11,6	
Cronbachovo $\alpha = 0,76$					MIIC = 0,311	

Položky	Fak- tor 1	Fak- tor 2	Fak- tor 3	Fak- tor 4	Komu- nality	Korigovaná ko- relácia položky so skóre faktora
negatívna						
3	0,038	-0,092	0,737	0,082	0,560	0,458
7	0,082	0,05	0,695	-0,103	0,503	0,416
11	-0,082	0,011	0,648	0,166	0,454	0,358
15	-0,149	0,056	0,62	-0,178	0,441	0,455
Eigenvalue 1,62					% variancie 7,38	
Cronbachovo $\alpha = 0,64$					MIIC = 0,310	

Položky	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Komunalita	Korigovaná korelácia položky so skóre faktora
kognitívna						
4	0,308	0,058	0,074	-0,456	0,312	,314
8	0,073	-0,078	-0,214	0,419	0,233	,416
12	0,064	-0,043	0,007	-0,752	0,571	,287
17	0,02	0,184	0,057	0,621	0,423	0,228
Eigenvalue 1,36					% variancie 6,18	
Cronbachovo $\alpha = 0,52$					MIIC = 0,216	

MIIC = mean inter-item correlation = priemerná medzipoložková korelácia

Tabuľka 10: Položky so syténím vo faktoroch, komunalita a korigovaná korelácia položky so skóre faktora

3.2.4 Priemerné skóre.

Výsledky podľa faktorov na 2. a 3. stupni vzdelávania spolu, a tiež samostatne, v prehľade približujeme v Tabuľke 11.

Ako vidieť, motivačné faktory a tiež i motivácia ako celok nevykazujú signifikantný rozdiel medzi 2. a 3. stupňom školského vzdelávania.

Zaujímala nás takisto otázka vzťahu motivačných faktorov k sociodemografickým údajom nameraným v školských triedach. V tejto relácii sme porovnali úroveň motivácie medzi jednotlivými školami zaradenými, resp. vybranými do výskumu. Našli sme štatistický významné rozdiely v osobnostno-perspektívnej motivácii (One-Way Anova, $F(4)=3,755$; $p=0,005$), negatívnej (One-Way Anova, $F(4)=5,079$; $p=0,001$) a v kognitívnej motivácii (One-Way Anova, $F(4)=4,342$; $p=0,02$). V celkovej motivácii a tiež vo výkonovo-sociálnej motivácii sme rozdiel nezistili.

Preskúmali sme tiež relevantné diferencie v úrovni učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenčiny podľa pohlavia. **Zistili sme signifikantné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, a to v prospech dievčat**, v osobnostno-perspektívnej motivácii, kognitívnej motivácii a tiež v celkovej úrovni motivácie, a to aj bez negatívnej motivácie. Výsledky sú prezentované v Tabuľke 12.

Motivačné faktory	2. a 3. stupeň spolu	2. stupeň	3. stupeň
Osobnostno-perspektívna motivácia	3,44 (SD 0,74) 68,8%	3,44 (SD 0,75) 68,8%	3,48 (SD 0,73) 69,6%
Výkonovo-sociálna motivácia	4,1 (SD 0,71) 82%	4,16 (SD 0,73) 83,2%	4,07 (SD 0,68) 81,4%
Kognitívna motivácia	3,57 (SD 0,83) 71,4%	3,46 (SD 0,84) 69,2%	3,65 (SD 0,79) 73%
Negatívna motivácia	3,21 (SD 0,96) 64,2%	3,25 (SD 0,92) 65%	3,14 (SD 0,99) 62,8%
Učebná motivácia spolu	3,58 (SD 0,42) 71,6%	3,57 (SD 0,45) 71,4%	3,59 (SD 0,40) 71,8%
Motivácia spolu (bez negatívnej motivácie)	3,7 (SD 0,55) 74%	3,68 (SD 0,60) 73,6%	3,74 (SD 0,52) 74,8%
Motivácia spolu (negatívna motivácia odčítaná)	2,99 (SD 0,6) 59,8%	2,96 (SD 0,68) 59,2%	3,04 (SD 0,62) 60,8%

Tabuľka 11: Výsledky strednej hodnoty učebnej motivácie žiakov – priemeru v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní (aj v sekundárnom vzdelávaní spolu) podľa 2., 3. stupňa a 2. a 3. stupňa spolu

	Muži (N=87)		Ženy (N = 166)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
osobnostno-perspektívna	3,22	0,758	3,568	0,705	-3,633	251	0,000
kognitívna motivácia	3,215	0,832	3,741	0,762	-5,053	252	0,000
celková úroveň motivácie	3,439	0,414	3,653	0,404	-3,982	251	0,000
celková úroveň motivácie bez negatívnej motivácie	3,479	0,571	3,819	0,504	-4,878	251	0,000

Tabuľka 12: Komparácia mužov a žien na základe motivačných faktorov

Rodové rozdiely v učebnej motivácii sme zisťovali aj medzi 2. a 3. stupňom školského vzdelávania. Zistili sme, že na 2. stupni ZŠ rozdiely kopírujú celkové výsledky (pozri Tabuľku 13), pričom na stredných školách sa ukázali menšie diferencie. Signifikantný rozdiel medzi pohlaviami sa nepotvrdil vo výkonovo-sociálnom faktore ($t(131) = -0,912$; $p = 0,36$) a v negatívnom motivačnom faktore ($t(131) = 0,932$; $p = 0,35$). Výsledky ďalších faktorov na 3. stupni sú prezentované v Tabuľke 14.

druhý stupeň ZŠ	Muži (N=42)		Ženy (N = 56)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
osobnostno-perspektívna	3,207	0,791	3,615	0,666	-2,763	96	0,007
kognitívna motivácia	3,322	0,903	3,755	0,653	-4,348	96	0,000
celková úroveň motivácie	3,418	0,460	3,696	0,410	-3,146	96	0,002
celková úroveň motivácie bez negatívnej motivácie	3,423	0,642	3,883	0,489	-4,031	96	0,000

Tabuľka 13: Komparácia mužov a žien na základe motivačných faktorov na 2. stupni ZŠ

tretí stupeň (stredné školy)	Muži (N=38)		Ženy (N = 95)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
osobnostno-perspektívna	3,308	0,697	3,585	0,733	-1,994	131	0,048
kognitívna motivácia	3,071	0,702	3,771	0,786	-3,065	132	0,003
celková úroveň motivácie	3,531	0,514	3,636	0,408	-2,279	131	0,024
celková úroveň motivácie bez negatívnej motivácie	3,423	0,642	3,818	0,518	-2,890	131	0,005

Tabuľka 14: Komparácia mužov a žien na základe motivačných faktorov na 3. stupni vzdelávania (stredné školy)

Motivačné faktory vo vyučovaní SJL/MJL sme porovnali aj s vekom a klasifikačnou známkou z tohto učebného predmetu, dosiahnutou na poslednom vysvedčení spolu a tiež na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Výsledky sú prezentované v Tabuľkách 15, 16, 17.

	osobnostno-perspektívna	výkonovo-sociálna	negatívna	kognitívna	celková	celková bez negatívnej
známka	0	-0,175	-0,112	-0,211*	-0,226*	-0,168
vek	0,065	-0,187	0,108	-0,038	-0,015	-0,067

Tabuľka 15:Korelácie medzi známkou, vekom a motivačnými faktormi na 2. stupni ZŠ (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

	osobnostno-perspektívna	výkonová - sociálna	negatívna	kognitívna	celková	celková bez negatívnej
známka	0,026	0,011	0,216*	-0,128	0,072	-0,058
vek	0,211**	-0,138	-0,052	-0,022	0,006	0,044

Tabuľka 16:Korelácie medzi známkou, vekom a motivačnými faktormi na 3. stupni vzdelávania (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

	osobnostno-perspektívna	výkonová - sociálna	negatívna	kognitívna	celková	celková bez negatívnej
známka	0,030	-0,056	0,049	-0,160**	-0,069	-0,096
vek	0,140*	-0,115	-0,072	0,098	0,021	0,063

Tabuľka 17:Korelácie medzi známkou, vekom a motivačnými faktormi na 2. a 3. stupni vzdelávania spolu (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.)

3.3 Diskusia.

Zisťovanie úrovne motivácie vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry (MJL) považujeme za mimoriadne dôležité pre zvolenie vhodného prístupu, ktorý by reflektoval vývinové špecifikácie a ďalšie kontextové premenné. Preto sme sa rozhodli zúročiť roky výskumov v motivácii žiakov a študentov vo vyučovaní materinského jazyka do vývoja štandardizovaných postupov pri zisťovaní motivačnej štruktúry a úrovne. Postupne sme prešli od otvorených otázok zisťujúcich motiváciu pri učení sa materinského jazyka až ku štandardizovaným dotazníkom overených faktorovou analýzou. Všetky kroky pri vývoji dotazníkov považujeme za veľmi dôležité, pretože postupne odhaľovali aj skryté premenné pôsobiace v motivácii. Oba dotazníky, pre prvý stupeň ZŠ (DUMŽ 1/SJL)) aj pre druhý a tretí stupeň školského vzdelávania (DUMŽ 2/3 SJL) boli vyvíjané spoločne s použitím tých istých premenných/položiek s predpokladom, že na 1. stupni ZŠ bol dotazník primerane modifikovaný vzhľadom na primeraný rozsah a obsah, teda so zreteľom na vývinovú a kognitívnu úroveň participantov.

3.3.1 Dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny (DUMŽ 1/SJL).

Ako sme vyššie spomenuli, nástroj na zisťovanie motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny ako MJ prešiel pomerne dlhým vývojom. Od otvorených, neskôr viac-menej projektívnych formulácií až po predkladanú verziu so zatvorenými otázkami a 2 faktormi, odkrytými faktorovou analýzou. Vo finálnom riešení dotazník pozostáva zo 14 zatvorených otázok, na ktoré žiak na prvom stupni ZŠ volí odpoveď na 5-bodovej Likertovej škále. Otázku: „Mám obavu, že nebudem nič vedieť“ – sme vylúčili, pretože nebola dostatočne diskriminujúca a tiež nesýtla žiadny faktor. Dotazník sme podrobili faktorovej analýze na exaktné zistenie/potvrdenie motivačných faktorov. Aj pre menší počet položiek v dotazníku sme ako najlepší model určili 2-faktorové riešenie. Prvý faktor sme nazvali osobnostno-perspektívno-kognitívny, pretože spája osobnostno-perspektívnu motiváciu s kognitívnu motiváciou. Toto spojenie je logické, lebo kognitívna motivácia úzko súvisí s osobnostným vzťahom k danému predmetu. Prvý faktor sýti 9 položiek. Do prvého faktora patrí aj položka: „Mám rád/rada učiteľku/učiteľa slovenčiny,“ ktorá má síce aj svoj sociálny rozmer, ale na druhej strane kategória *mať rád* patrí skôr do osobnej dimenzie. To potvrdzuje zaradenie položky do personálnej motivácie po faktorovej analýze aj v dotazníku pre 2. a 3. stupeň školského vzdelávania. Do prvého faktora patrí aj negatívna položka: „Slovenčinu sa učím nerád/nerada,“ ktorá sa však pri vyhodnocovaní skóruje opačne, takže ako rekódovaná položka veľmi dobre sýti daný faktor. Položka: „Slovenčina mi pomáha rozvíjať sa a byť úspešný/-á v živote.“ výrazne sýti oba faktory (má vyso-

ké sekundárne sýtenie). Ale po úvahe sme sa rozhodli, že ju ponecháme v dotazníku, pretože ju považujeme za dôležitú. Pri vyhodnocovaní sme ju priradili k 1. faktoru, ktorý sýti o čosi viac ako druhý faktor. Možným riešením v budúcnosti by bolo rozdelenie položky na dve časti. Prvá by sa týkala osobnostného rozvoja, čo by logicky zapadalo skôr do prvého faktora. A druhá časť, týkajúca sa úspešnosti v živote, by pripadla skôr do druhého faktora, zameraného na výkon. Toto riešenie by bolo potrebné najskôr výskumne overiť. Istú poznámku u žiakov primárneho vzdelávania si tu zaslúži aj položka „Chcem mať dobré známky“, ktorá svojej podstate síce patrí do výkonovej motivácie, vo faktorovej analýze však výrazne sýti prvý faktor. Preto sa domnievame, že tento motivačný vektor sa v primárnom vzdelávaní špecificky úzko prestupuje s osobnostno-perspektívnou charakteristikou faktora. Ak chce totiž žiak mať dobré známky, na prvý pohľad ide o výkon, ale pri hlbšom kontextovom a perspektívnom pohľade, ktorý zjavne žiaci zapojení do výskumu reflektovali, práve dobré známky im môžu pomôcť pri prijímanom pokračovaní na vyšší stupeň vzdelávania, resp. na dobrú strednú školu a s tým prepojeným zámerom následného uplatnenia (sebarealizácie) sa v živote.

2. faktor sme nazvali výkonovo-sociálny a patrí tam 5 položiek. Položka: „Chcú to rodičia.“ sa objavuje aj vo faktore výkonovo-sociálnom v dotazníku pre 2. a 3. stupeň (DUMŽ 2/3 SJL). To, že do tejto dimenzie objektívne patrí, je potvrdené vysokým sýtením faktora, ktoré je druhé najvyššie v rámci celého dotazníka. Celkovo pokladáme za povšimnutiahodné, že motivácia na výkon a sociálna motivácia sa spájajú do jedného faktora, a to aj v dotazníku na 1. stupni ZŠ a tiež v dotazníku určenom pre druhý a tretí vzdelávací stupeň. Konotáty sa v sémantickom priestore s vysokou pravdepodobnosťou nachádzajú veľmi blízko seba. Tento fenomén, aj keď logický, sme neočakávali. Položka: „Je to moja povinnosť.“ sýti druhý faktor hlavne z dôvodu výkonu.

O dobrých sociometrických vlastnostiach a vnútornej konzistencii dotazníka a jeho faktorov svedčia aj vysoké hodnoty Cronbachovej alfy (celý dotazník 0,836, faktor č. 1 ako osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia 0,81, faktor č. 2 výkonovo-sociálna motivácia 0,761). Participanti dosiahli vysoké motivačné skóre v celkovom dotazníku 4,33 (SD 0,59) aj v jednotlivých faktoroch: 4,27 (SD 0,66) a 4,45 (SD 0,75). Keď hrubé skóre pretransformujeme na percentá, vychádza celková motivačná úroveň žiakov naozaj vysoká: 86,33% a pre jednotlivé faktory 85,4% - faktor 1, 89% - faktor 2. Takáto **vysoká motivácia je typická pre prvý stupeň a postupne** výrazne klesá. Prichodí nám tu pripomenúť, že tieto zistenia potvrdzujú výsledky, ktoré sme získali v našom výskume v r. 2009 – 2011 (pozri vyššie v 1. časti štúdie, resp. v publikácii Ligoš a kol., 2011).

V úrovni motivácie sme tiež porovnali chlapcov a dievčatá. Je zvyčajným pre-

svedčením, vychádzajúcim sčasti z reality, že dievčatá vykazujú vyššiu motiváciu. V našom výskume sme to potvrdili iba pri 1. faktore, t. j. pri osobnostno-perspektívno-kognitívnej motivácii. V tejto súvislosti konštatujeme, že položky s najvyšším diferenciacným potenciálom sa ukázali tieto: „Chcú to rodičia.“ a „Slovenčina mi pomáha rozvíjať sa a byť úspešný/-á v živote.“ Vo faktore výkonovo-sociálnom a takisto v celkovej motivácii sme v primárnom vzdelávaní rozdiel medzi pohlaviami nezaznamenali. Porovnali sme výsledky v motivácii aj so známkou a vekom. Pretože priemerná známka na prvom stupni bola 1,26 (SD 0,44) a trojku sme zaznamenali iba raz, nenašli sme s motiváciou žiadny vzťah, čo je logické. Veľmi slabý negatívny vzťah (-0,193*) sme namerali pri veku a v 2. faktore, čo naznačuje zhoršovanie, resp. znižovanie učebnej motivácie s vyšším vekom žiakov. Túto tendenciu možno výraznejšie vidieť pri porovnaní 1. stupňa s 2. a 3. stupňom, čomu sa budeme venovať v nasledujúcej stati.

3.3.2 Dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny (DUMŽ 2/3/SJL).

Podobne ako dotazník zameraný pre 1. stupeň ZŠ prešiel dotazník motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny (ako MJ) pre 2. a 3. stupeň vzdelávania vďaka dlhým náročným vývinom. Vo výslednom riešení sme museli vyradiť viaceré položky najmä pre neadekvátnu diskrimináciu populácie (na položku odpovedala väčšina tak, že plne súhlasila, čo nediferencovalo študentov – pričom je to hlavný cieľ dotazníka). Druhým dôvodom pre vyradenie položiek z dotazníka bol fakt, že výrazne sýtili viaceré faktory, resp. boli inak vo faktorovej analýze rušivé. Takto sme vyradili z pôvodného počtu 35 položiek až 13. Naopak, po dlhšej úvahe sme do modelu pridali pôvodne vyradené položky, ako: „Mám rád svoju učiteľku/svojho učiteľa slovenčiny“ a „Baví ma zostavovať a písať/tvoriť slohové práce.“ Sme totiž presvedčení, že spomenuté položky do dotazníka motivácie patria, aj keď bolo náročnejšie nájsť stabilný model faktorov, pritom sme museli akceptovať aj jedno zvýšené sekundárne sýtenie. Nakoniec sme zostavili DUMŽ 2/3 SJL (pozri Príloha č. 2) obsahujúci 22 položiek a pomocou faktorovej analýzy stanovili 4 faktory, ktoré sme aj očakávali. Prvý faktor osobnostno-perspektívnej motivácie obsahuje 7 položiek a patrí tam, podobne ako v DUMŽ 1/SJL (pre 1. stupeň ZŠ) aj položka: „Mám rád/rada svoju učiteľku/svojho učiteľa slovenčiny.“ Pojem mať rád naozaj odkazuje skôr na osobnostnú premennú. 1. faktor osobnostno-perspektívny má v sémantickom priestore blízko ku kognitívnemu faktoru, podobne ako v rámci učebnej motivácie na 1. stupni ZŠ. Keď sme pri faktorovej analýze zadali trojfaktorový model, tak sa tieto dva faktory zjednotili. Druhý, podobne silný faktor, je výkonovo-sociálny a pozostáva tiež zo 7 položiek. Takisto tu prináleží položka: „Chcem urobiť radosť rodičovi/rodičom,“ ktorá zastupuje najmä sociál-

ny rozmer tohto faktora. Sme však presvedčení, že v položke má dôležitú úlohu aj výkon, keďže rodičovi žiak či študent urobí radosť, keď získa/donesie dobrú známku, čo je výrazne spojené s výkonom. 3. faktor sme identifikovali ako negatívny a môžeme ho tiež popísať pojmi: ľahostajnosť, nezáujem, indiferentnosť, vonkajší negatívny tlak – a patria tam 4 položky. Pri zisťovaní motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní SJL totiž považujeme za dôležité zachytiť aj negatívnu motiváciu. Najmä z pohľadu práce učiteľa s triedou, resp. s jednotlivcami v oblasti istého motivačného pôsobenia. Posledný, 4. faktor, je kognitívna motivácia a tvoria ju tiež 4 položky, ktoré v podstate zachytávajú základné rečové činnosti a zručnosti spojené s používaním materinského jazyka: hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie. Položka: „Rád počúvam a hovorím v slovenčine.“ sekundárne sýti aj prvý osobnostno-perspektívny faktor. Domnievame sa, že štvorfaktorový model dobre pokrýva základné premenné motivačnej štruktúry žiakov/študentov pri učení sa slovenského/materinského jazyka a literatúry. Náš model poskytuje mnohé potenciálne využitia nielen v odkrývaní motivácie, ale tiež v konkrétnom zameraní najmä v intenciách posilňovania pozitívnych faktorov osobnostného a kognitívneho charakteru, ktoré pokladáme za osobitne prospešné, s čím sa úzko prestupuje problematika znižovania dimenzií negatívnej motivácie.

Dotazník ma dobré sociometrické vlastnosti a vnútornú reliabilitu dosahujúcu pri faktoroch osobnostno-perspektívnej motivácie, výkonovo-sociálnej motivácie a tiež v rámci celého dotazníka, resp. celého dotazníka bez negatívnej motivácie, a to 0,7 konvenčnej hodnoty Cronbachovej alfy. Negatívny faktor dosahuje 0,64 a kognitívna motivácia 0,52, čo je spôsobené malým počtom položiek v 4. faktore kognitívnej motivácie, nepovažujeme však za relevantnú chybu.

Dôležité je zistenie, že jednotlivé faktory motivácie, okrem negatívnej, spolu navzájom pozitívne korelujú na nižšej až strednej úrovni. Negatívna motivácia zasa s ostatnými faktormi koreluje negatívne. **Participatív sekundárnom vzdelávaní dosiahli v porovnaní s prvým stupňom ZŠ výrazne nižšie skóre vo všetkých porovnateľných faktoroch, ako aj v celkovej motivácii.** Keď hrubé skóre pretransformujeme na percentá, vychádza celková motivačná úroveň žiakov/študentov nasledovne: Osobnostno-perspektívna: 68,8%, výkonovo-sociálna bola zo všetkých najvyššie 83,9%. Kognitívna motivácia dosahovala v percentách 71,4%. Najnižší výsledok dosiahla negatívna motivácia 64,2%, čo pokladáme za povzbudivé zistenie vzhľadom na výsledky v ďalších faktoroch. Treba si totiž uvedomiť, že negatívnu motiváciu zahŕňa aj nezáujem a indiferentnosť, teda nielen vyslovene negatívne naladenie na učenie sa materinského jazyka, preto je výsledok v absolútnych číslach stále vysoký (pozri v 1. časti štúdie, ad 2.4). Celkovú motiváciu, ktorú dosiahneme spočítaním všetkých faktorov je 70% a celková motivácia bez negatívneho faktora bola na úrovni 74%. Po odčítaní negatívneho

faktora sa **celková motivácia na 2. a 3. stupni vzdelávania vo vyučovaní MJL pohybovala v kontinuu od 59,2% do 60,8 %²**. Je to o niečo vyššie (cca o necelých 10 %), ako nám vyšlo meranie vo výskume v r. 2009 – 2011, avšak my sme pri výsledkoch pracovali s váhovým priemerom ako kvalitatívnym parametrom pri zisťovaní úspešnosti učebnej motivácie. Preto určite bude užitočné a vhodné uvažovať aj o vypočítaní váhového priemeru celkovej učebnej motivácie, v rámci čoho by sme ešte váhovo (istým koeficientom) diferencovali kvalitu jednotlivých druhov motivácie, resp. faktorov. V tomto prípade by najvyšší koeficient bol pri kognitívnej motivácii (napr. koeficient 3). Tento aspekt a pohľad však na tomto mieste (tiež vzhľadom na rozsah a priestor tejto štúdie) ponecháme ako otvorený pre ďalší výskum. Ide nám tu hlavne o to, aby sme naše výsledky porovnali s istými referenčnými normami/údajmi Hrabala – Pavelkovej (2010), ktoré primárne uvádzajú v aritmetickom priemere. Vrátime sa teda k parametrom, premenným a polohám zvolenej terajšej interpretácie a metodiky. Porovnali sme aj výsledky na 2. a 3. stupni školského vzdelávania, t. j. na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Tu okrem výkonovej motivácie vo všetkých faktoroch motivácia na 3. stupni rástla, pričom v kognitívnej motivácii dokonca signifikantne. Negatívna motivácia na 3. stupni zasa mierne klesá. Zmena však nie je štatisticky významná. Z perspektívy všetkých troch stupňov môžeme povedať, že motivácia je značne **vyšoká na prvom stupni ZŠ** (v primárnom vzdelávaní), **ale postupne výrazne klesá. Pokles kulminuje v období 2. stupňa ZŠ** (v nižšom sekundárnom vzdelávaní) **a potom v pozitívnom zmysle opätovne začína mierne narastať na 3. stupni, t. j. na vyššom sekundárnom vzdelávaní**. Aj tu môžeme pripomenúť, že tieto tendencie sme konštatovali v našom poslednom výskume v r. 2009 – 2011 (pozri v 1. časti štúdie, resp. v publikácii Ligoš a kol. (2010)).

Keď porovnáme našu odkrytú úroveň učebnej motivácie s referenčnými normami autorov Hrabal – Pavelková (2010, Príloha č. 2, s. 188; Príloha č. 3, s. 230)), v rámci ktorých na 2. stupni ZŠ pri českom jazyku (ako MJL) v 7. ročníku zistil priemernú motiváciu 2,7 a na 3. stupni stredných škôl 2,6, tak nám po odpočítaní negatívneho faktora v SJL vychádzajú porovnateľné výsledky, t. j. iba o niečo vyššie. Kým Hrabal – Pavelková majú priemernú hodnotu na 2. stupni ZŠ a v stredných školách v pomere 2,7:2,6, v našom meraní vyšli referenčné normy priemeru na týchto stupňoch vzdelávania 2,96: 3,04, vyjadrené v percentách 54 % ku 52 % u českých žiakov a 59,2 % ku 60,8 % u slovenských žiakov. Treba však podotknúť, že Hrabal – Pavelková zisťovali učebnú motiváciu jednotlivých školských predmetov ako súčasť celkového merania, a to iba jednou položkou.

2 Aj v našich predchádzajúcich výskumoch (pozri v 1. časti tejto štúdie) sme úspešnosť učebnej motivácie žiakov zisťovali odpočítaním negatívnej motivácie (zvyčajne mala koeficient mínus 1).

V našom prípade sme použili sofistikovaný viackrát overený výskumný postup s podrobnou pokročilou štatistickou analýzou nameraných dát. Situácia sa zmenila, keď sme porovnali Hrabalove- Pavelkovej (2010, Prílohy č. 4, 5, s. 238 – 239) výsledky pre učebnú motiváciu v škole u žiakov ako celok, teda nielen pre český jazyk. Na základnej škole (predpokladáme, že hlavne na 2. stupni ZŠ) namerali Hrabal – Pavelková priemernú motiváciu, ktorú uvádzajú ako referenčnú normu pre Českú republiku 3,59 (SD je pravdepodobne 0,4). V našom výskume sme na druhom stupni základných škôl dosiahli celkovú motiváciu 3,57 (SD 0,45) a celkovú motiváciu bez negatívnej motivácie 3,68 (SD 0,6). **Tieto výsledky sú prakticky totožné**, hlavne keď zoberieme do úvahy, že Hrabal – Pavelková (2010) odporúčajú sa zaoberať s výsledkami, iba ak sa líšia viac ako 0,4bodu hrubého skóre. Na gymnáziách namerali Hrabal – Pavelková (tamtiež, s. 239) priemernú motiváciu študentov pri sebahodnotení skóre 3,71. V našom výskume sme na 3. stupni, ktorý zahrňoval aj iné typy škôl ako gymnáziá, namerali hodnotu celkovej motivácie 3,59 (SD 0,4) a celkovú motiváciu bez negatívnej motivácie 3,74 (SD, 0,52). **Znova môžeme povedať, že výsledky sú veľmi podobné.** I keď, ako sme už spomenuli, Hrabal – Pavelková tu merali celkovú motiváciu k učeniu, t. j. nielen napr. k českému jazyku. My sme sa zamerali iba na motiváciu k učeniu sa materinského jazyka, pričom v našom rozložení spektra jednotlivých položiek a faktorov môžeme považovať podobné výsledky za silné potvrdenie externej validity našich výskumných nástrojov. Ukazuje sa teda, že pri našom širšie koncipovanom dotazníku k motivácii vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry žiaci odpovedali podobne ako pri zisťovaní celkovej učebnej motivácie v školskom vzdelávaní na príslušnom stupni, t. j. v tom zmysle, ako to zistovali Hrabal – Pavelková podľa Príloh č. 4 a 5 s názvom Pohnutky k učení – referenčné normy – ZŠ a gymnázium (2010, s. 238, 239). To, že naše výsledky môžeme považovať za referenčné normy motivácie v učení sa slovenského jazyka a literatúry (ako materinského jazyka a literatúry) potvrdzuje aj vysoká zhoda medzi našimi celkovými údajmi učebnej motivácie za druhý a tretí stupeň školského vzdelávania: spolu 3,58 (SD 0,42) a výsledkami v Hrabalovom-Pavelkovej dotazníku, a to s priemernou hodnotou skóre 3,61 (SD 0,59), ktorý sme použili ako referenčný dotazník v priebehu vývoja našej metodiky.

Namerané dáta sme porovnali aj na základe pohlavia. Zistili sme významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v osobnostno-perspektívnej motivácii, kognitívnej motivácii a tiež v celkovej úrovni motivácie, a to či už aj s negatívnou motiváciou alebo bez nej. Relevantný je tu fakt, že vždy sa to ukázalo v prospech dievčat. Na rozdiel od prvého stupňa ZŠ, kde diferencie neboli výrazné, môžeme o 2. a 3. stupni školského vzdelávania jednoznačne povedať, že **dievčatá tu dosahujú evidentne vyššiu motiváciu v oblasti učenia sa materinského jazyka**

a literatúry. Rodové rozdiely v učebnej motivácii sme osobitne zisťovali aj medzi 2. a 3. stupňom školského vzdelávania. Celkovo sa nám ukázalo, že na 2. stupni ZŠ tieto diferencie kopírujú celkové výsledky, pričom na 3. stupni vzdelávania (na stredných školách) sú rozdiely menšie. Toto zistenie môžeme interpretovať v tom zmysle, „akoby“ na stredných školách začali chlapci „doháňať“ v motivácii dievčatá a postupne sa im vyrovnávať.

Výsledky v dotazníku motivácie v učení sa slovenského jazyka (DUMŽ 2/3 SJL) sme porovnali aj s vekom a klasifikačnou známku zo slovenského jazyka, dosiahnutou na poslednom vysvedčení. Celkovo môžeme povedať, že vzťahy nie sú výrazné či relevantné, lebo motivácia zrejme nemá signifikantný či vysoký vplyv na známku zo slovenského jazyka. Resp. môžeme konštatovať, že motivácia nie je hlavnou premennou ovplyvňujúcou známku a že do hry vstupujú iné dôležitejšie premenné, ako napr. intelekt, rodinné prostredie, vrstovníci, socioekonomické zázemie, typ školy, osobnosť učiteľa atď. Isté vzťahy sme však predsa zaznamenali. Kognitívna motivácia rovnako na 2. a aj na 3. stupni školského vzdelávania slabo negatívne koreluje s klasifikačnou známku, čo by sme mohli vyjadriť takto: čím je vyššia kognitívna motivácia, tým častejšie sa objavuje aj lepšia známka³. Vek s motiváciou vykazujú vzťah iba vo faktore osobnostno-perspektívnom, a to pozitívny na 3. stupni a potom takisto spolu na 2. a 3. stupni, t. j. čím vyšší vek, tým je vyššia osobnostno--perspektívna motivácia. Na 3. stupni sme zaznamenali pozitívnu koreláciu medzi známku a negatívnou motiváciou, podľa čoho platí, že čím je vyššia negatívna motivácia, vyskytuje sa tým horšia známka z materinského jazyka. Opakujeme však, že uvedené korelácie sú relatívne slabé.

Oba dotazníky boli vyvíjané a štandardizované na väčšej vzorke vo viacerých sídlach škôl s prihliadnutím na stratifikovaný výber. Plná reprezentatívnosť výskumnej vzorky pre praktickú náročnosť nebola dosiahnutá. Výsledky v predkladaných dotazníkoch však považujeme za dostatočne reprezentatívne, aby mohli slúžiť pre potreby praxe ako isté referenčné normy a údaje, respektíve v ďalšom pedagogickom výskume ako porovnanie s etalónom. Oba dotazníky aj s manuálom na vyhodnotenie ponúkame v prílohách.

Vyššie prezentovaný výskum má teda, prirodzene, aj svoje limity. Ako sme naznačili, v prvom rade sme nedosiahli pri výbere vzorky plnú reprezentatívnosť. Taktiež sme doteraz neskúmali stabilitu konzistencie dotazníkov v čase. A takisto sme zatiaľ nepotvrdili faktový model konfirmačnou faktorovou analýzou.

3 Vyskytuje sa však aj tendencia, v rámci ktorej sa pri nižšej kognitívnej motivácii žiakov objavuje lepšia známka, ale táto korelácia je slabá 0,2 (iba 20% prípadov sa dá takto vysvetliť). Poznáme totiž tiež známy fakt, že mentálne vyspelí a šikovní žiaci (s nižšími klasifikačnými známkami) dosahujú výborné výsledky pri úlohách tvorivého charakteru.

Záver. Základným cieľom predloženej štúdie bolo priblížiť genézu tvorby dvoch vybraných výskumných nástrojov na zisťovanie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka v kontexte skúmania motivačného pôsobenia na žiakov v rámci tohto profilového učebného predmetu v školskom vzdelávaní. Štúdia pozostáva z dvoch hlavných častí. **V 1. časti** predstavujeme naše výskumné bádanie učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry ako materinského jazyka v časovom kontinuu štyroch ostatných desaťročí a na tomto podloží sme odkryli problematiku genézy tvorby dvoch výskumných nástrojov v podobe dotazníka a projektívnej metódy na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní materinského jazyka. Dá sa povedať, že v prvej fáze nášho výskumu učebnej motivácie žiakov, t. j. v 2. polovici 70. rokov minulého storočia sme využili dotazníky s otvorenými aj zatvorenými otázkami, pričom získané výsledky sme podrobili dôkladnej kvantitatívnej aj kvalitatívnej analýze a interpretácii s využitím moderných, vtedy prístupných štatistických metód a postupov. V ďalších desaťročných cykloch sa nám pre primárne vzdelávanie postupne vyprofilovala projektívna metóda, v ktorej sme sa orientovali na základné tematické oblasti so zreteľom na jednotlivé kľúčové druhy učebnej motivácie žiakov. Podobne sme koncipovali aj dotazník učebnej motivácie pre žiakov sekundárneho vzdelávania, v ktorom boli zasa predkladané jednak hlavne zatvorené položky k jednotlivým základným druhom motivácie a jednak ťažiskové kontextové a podmienkové parametre pri rozvíjaní učebnej motivácie žiakov (ako isté podložie motivácie). V úzkej relácii s týmto smerovaním sme sa postupne dopracovali k istému programu motivačného pôsobenia na žiakov vo vyučovaní SJL (PMP SJL), v ktorom sme potenciálne sledovali aj reálne kvality motivačného pôsobenia základných motivačných činiteľov, a to v prípravnej (plánovacej, potenciálnej, modelovej) aj v realizačnej podobe a polohe. Do prípravnej oblasti patria najmä tieto determinanty: projekt učebného predmetu a procesu, didaktické prostriedky (primárne vzdelávacie, učebný obsah, učivo), cieľovo-prostriedkovo-podmienkové vzťahy a rodinu i prostredie žiaka. Do organizačnej a realizačnej oblasti sme zaradili tieto kľúčové činitele: učiteľa, žiaka, žiakov, školskú triedu, pracovnú skupinu žiakov, interakciu a komunikáciu vo vyučovaní, atmosféru a celkovú klímu (hlavne sociálnu) v rôznych organizačných formách vyučovania. V súvislosti s koncipovaním a uplatnením naznačeného programu motivačného pôsobenia sme sledovali istú genézu tvorby dvoch našich výskumných nástrojov (dotazníka pre sekundárne vzdelávanie a projektívnej metódy pre žiakov primárneho vzdelávania), a to aj s rámcovým priblížením získaných výsledkov pri experimentálnom motivačnom pôsobení, resp. pri viacnásobnom prieskume motivačných tendencií u žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry.

V 2. časti našej štúdie sme sa zamerali na tvorbu dvoch škálových dotazníkov

učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní SJL/MJL pre žiakov primárneho (DUMŽ 1/SJL) a sekundárneho vzdelávania (DUMŽ 2/3 SJL), a to na báze istej transformácie dotazníka a projektívnej metódy, ktoré sme o. i. uplatňovali pri skúmaní učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka do r. 2010/2011. Naším hlavným cieľom bolo verifikovať navrhnutú základnú podobu týchto dvoch škálových dotazníkov pomocou moderných štatistických programov a postupov. Išlo nám hlavne o opodstatnenosť a vnútornú konzistenciu jednotlivých položiek dotazníka so zreteľom na jeho validitu, objektívnosť a realibilitu v intenciách dosiahnutia istej štandardizácie a získania určitých referenčných údajov či noriem. To sme aj uskutočnili v rokoch 2013/2014 v dvoch fázach prieskumu (pilotnej a realizačnej) na širšej výskumnej vzorke žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania, vybranej podľa dostupnosti a určitej stratifikácie, a to z rôznych oblastí Slovenska (západ, stred, východ). V rámci naznačenej verifikácie dotazníkov sme sledovali najmä váhu, syténie a korelácie jednotlivých faktorov, resp. základných druhov motivácie s parametrami vnútornej konzistencie tohto výskumného nástroja. Na tento zámer sme uplatnili osobitne metódu faktorovej analýzy s koeficientom Cronbachovej alfy, pričom nám pri postupe a metodike verifikácie vo viacerých smeroch značne pomohla v zmysle konkrétnosti (aj inšpirovala) publikácia P. Gavoru: Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie (2012). Uvedeným postupom sme sa napokon dostali k istej finálnej podobe dotazníkov, ktoré môžu mať viacspektrálne uplatnenie. Výsledky, získané prieskumom pomocou dosiahnutej štandardnej podoby našich dotazníkov sme napokon porovnali s referenčnými normami, ktoré uvádzajú vo svojej publikácii Hrabal – Pavelková (2010). A celkove môžeme konštatovať, že sa tieto zistenia v motivačnej štruktúre žiakov sekundárneho vzdelávania v podstate približujú a potvrdzujú, čo je dobrým východiskom pre ďalšie bádanie a tvorbu uvedených výskumných nástrojov. Ako sme vyššie poukázali, získané referenčné údaje na troch stupňoch školského vzdelávania viac-menej úzko a diferencovane korelujú aj s našimi výsledkami skúmania učebnej motivácie, ktoré sme realizovali v ostatných štyroch desaťročiach (pozri v 1. časti tejto štúdie).

Z nášho bádania a štúdie nám vychodia aj iné relevantné zistenia, ktoré môžeme aspoň v náznaku nasmerovať na praktické i teoretické využitie v istých perspektívnych reláciách. Tu by sme chceli vyzdvihnúť minimálne tri tematické oblasti. Po prvé, teoreticky aj prakticky možno ďalej rozvíjať a využívať náš program motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJL (pozri napr. publikáciu Ligoš a kol., 2011). Po druhé, z nášho bádania a textu štúdie jednoznačne vychodí, že sa treba zamerať na ťažiskové, resp. základné druhy učebnej motivácie žiakov, ktoré sa v realizačnej, praktickej podobe prestupujú, t. j. vystupujú v prienikoch ako isté motivačné bloky, moduly či tendencie a faktory. Ako vieme, medzi rozhodujúce

druhy učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní MJL v primárnom i sekundárnom vzdelávaní vystupujú tieto: osobná, sociálna, kognitívna, výkonová, vonkajšia, vnútorná, ale aj negatívna motivácia, ktoré sa nám na báze faktorovej analýzy prejavili ako isté ich kombinácie a bloky, napr. frekventovane takto: osobnostno-perspektívna, výkonovo-sociálna, kognitívno-osobnostná, na 1. stupni dokonca jeden faktor, resp. druh motivácie sýtili parametre osobnostno-perspektívno-kognitívnej motivácie. Tiež treba akceptovať negatívnu motiváciu, osobitne prepojenú s vonkajšou motiváciou. V rámci najcennejšej a najkvalitnejšej motivácie, t. j. vnútornej kognitívnej motivácie sa nám v dotazníku pre žiakov vo vyučovaní MJL jednoznačne, korektne markantne dostali do popredia základné rečové činnosti a zručnosti, ktoré v novej koncepcii vyučovania MJ u nás i v zahraničí patria do centra cieľovo-obsahových parametrov kurikula, t. j. takto: **rád/rada hovorím a diskutujem, počúvam, čítam, píšem a tvorím v SJ/MJ s porozumením**. To je podľa nás jedno z kľúčových zistení, ktoré potvrdzuje adekvátnosť perspektívneho zamerania vo vyučovaní MJL.

Zo záverov nám celkove vychodí, že predložené poznatky, osobitne však oba dotazníky (DUMŽ 1/SJL a DUMŽ 2/3 SJL) s uvedenými referenčnými údajmi (normami) sa môžu stať užitočnými jednak pre konkrétnu pedagogickú prax (učitelia MJL ich môžu využívať na zisťovanie učebnej motivácie a motivačnej štruktúry svojich žiakov), jednak v ďalšej prieskumno-výskumnej činnosti v oblasti bádania učebnej motivácie žiakov. Ako sme v posledných štádiách našej štúdie uviedli, v perspektíve sa ponúka pri ďalšom vývine dotazníkov oprieť ich koncipovanie o vyššiu mieru reprezentatívnosti, o sledovanie stability dotazníkov v časovom kontinuu, aby sa tento koncept dotazníkov potvrdil o. i. aj modelom konfirmačnej faktorovej analýzy, pracovať aj s váhovým priemerom učebnej motivácie (ako kvalitatívnym parametrom) a pod. Autori tejto štúdie budú povďační, ak sa ich adresáti, t. j. najmä učitelia MJL alebo didaktici či výskumní pracovníci ohlásia s istými podnetmi a námetmi v oblasti rozvíjania pozitívnej učebnej motivácie našich žiakov v školskom vzdelávaní, a to predovšetkým k tomu, ako sa im pracuje s priloženými dotazníkmi učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry. Podľa našich zistení a tiež záverov v rámci istých meraní UNESCO celkovo totiž vychodí, že približne 50 % žiakov sekundárneho vzdelávania sa chce učiť (nám výsledky najčastejšie hovoria o kontinuu cca 50 – 70 % žiakov), pričom medzi tými žiakmi, ktorým sa nechce učiť, resp. ktorí sa slabo učia, je jedna až dve tretiny takých, ktorí sa učia na báze sekundárnej, vonkajšej motivácie, navyše, pod úrovňou svojich reálnych možností a predpokladov. To je podľa nás relevantná výzva, aby sme sa učebnej motivácii žiakov venovali v celom školskom vzdelávaní v kontexte konkrétneho prostredia života žiakov a pôsobenia školy.

Literatúra

- BARKÓCZY, I., PUTNOKY, J. (1972): *Učenie a motivácia*. Bratislava: SPN
- DAVYDOV, V. V. (1977): *Druhy zovšeobecňovania vo vyučovaní (Logicko-psychologické problémy stavby učebných predmetov)*. Bratislava: SPN.
- DOLNÍK, J. (1999): *Základy lingvistiky*. Bratislava: UK.
- Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy (Čiastkové projekty) (1976) Bratislava: SPN.
- DROTÁROVÁ, E. (1987): Pohľady do problematiky motivácie k učeniu žiakov základnej školy. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 22, č. 2, s. 99 – 120.
- GADAMER, H. G. (1999): *Člověk a řeč (Výbor textů)*. Praha: Oikymen.
- GAVORA, P. (2001, 2008): *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK.
- GAVORA, P. (2007): *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK.
- GAVORA, P. (2010): *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: UK. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>.
- GAVORA, P. (2012): *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- HENDL, J. (2012): *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2012): *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. (2010): *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- HVOZDÍK, J. (1985): Podiel školskej psychológie na rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu socialistickej školy. In: *Jednotná škola*, roč. 37, č. 10, s. 925 – 946.
- HVOZDÍK, J. a kol. (1994): *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF UPJŠ.
- CHRÁSKA, M. (2011): *Metody pedagogického výskumu*. Praha: Grada.
- JURČO, M. (1982): Učebné predmety ako činitele motivácie a poznávacích záujmov žiakov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 17, č. 4, s. 345 – 354.
- LIGOŠ, M. (1979): *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Trnava: PdF Univerzity Komenského.
- LIGOŠ, M. (1989): *Základné prostriedky motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka v základnej škole*. Záverečná správa výskumnej úlohy RŠ – IV – 03 – 3/13.2. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.
- LIGOŠ, M. (1999): *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok. KPF Žilinskej univerzity.
- LIGOŠ, M. (2001/2002): Motivácia žiakov vo vyučovaní slovenského a nemeckého jazyka. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 48, č. 3 – 4, s. 65 – 83.

- LIGOŠ, M. (2009 a, b): *Základy jazykového a literárneho vzdelávania. I., II.* Ružomberok: FF KU.
- LIGOŠ, M. a kol. (2011): *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny.* Ružomberok: Verbum – vyd. KU.
- MURÍNOVÁ, B. (2013): *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka.* Ružomberok: Verbum – vyd. KU.
- SILVERMAN, D. (2005): *Ako robiť kvalitatívny výskum.* Bratislava: Ikar.
- SEIBERT, N., KREJČÍ, M. (2012): *Binationale Dokumentation der Projektergebnisse zum Nachweis der Effizienz einer systematischen Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Mezinárodní dokumentace výsledku projektu PACZion prokazující zdravotní benefity intervenčního ozdravného programu pro pedagogické profese.* Abschlussbericht. Passau – České Budějovice: Universität Passau – Jihočeská univerzita.
- Štátny vzdelávací program. Dostupné na: www.statpedu.sk
- STROHSCHNEIDER, P. (2013): Forschung muss Irrtum zulassen. In. *Letter*, Bonn – Daad, 01/2013.
- SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitívnej lingvistiky.* Praha: Dauphin.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitatívny výskum v pedagogických viedach.* Praha: Portál.
- ŠVEC, Š. a kol. (1998): *Metodológia vied o výchove.* Bratislava: Iris.
- VESELSKÝ, M. (2010): *Motivácia žiakov učiť sa.* Bratislava: UK.
- ZELINA, M. (1989): *Aktivizácia a motivácia žiakov vo vyučovaní.* Bratislava: KPÚ.
- ZELINA, M. (1994): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: Iris.
- ZELINA, M. (1997): *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku.* Banská Bystrica: MC.

prof. PaedDr. Milan Ligoš, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
milan.ligos@ku.sk

Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Katedra psychológie
Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
juraj.holdos@ku.sk

Príloha č. 1

Dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny

(DUMŽ 1/SJL)

M. Ligoš (2014)

Milá žiačka, milý žiak,

tvojimi odpoveďami môžeš pomôcť zlepšiť vyučovanie slovenčiny na Slovensku. Stane sa to vtedy, keď otvorene a bez obáv doplníš jednotlivé kolónky podľa tvojho názoru. Pripomíname, že nejde o test, lebo každá odpoveď je dobrá, ak je úprimná. Preto netreba ani uvádzať tvoje meno. Ďakujeme za ochotu a spoluprácu.






Všeobecné údaje: Kód - nevyplňovať: _____






Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: ___ rokov

Známka zo slovenského jazyka na poslednom vysvedčení: _____

Na hodinách slovenčiny sa snažím učiť najmä preto, lebo:

Označ v každom riadku krížikom miesto, ktoré sa ťa týka:

- | | | | |
|---|-------------------------|-----------------------|---|
| 1 | vôbec neplatí | (nie) |  |
| 2 | väčšinou neplatí | (väčšinou nie) |  |
| 3 | niekedy platí | (niekedy áno) |  |
| 4 | väčšinou platí | (väčšinou áno) |  |
| 5 | úplne platí | (áno) |  |

						
		1	2	3	4	5
1.	Slovenčina ma zaujíma.					
2.	Chcem byť lepší/-ia ako ostatní žiaci v triede.					
3.	Slovenčina mi pomáha v iných predmetoch v škole.					
4.	Chcem získať pochvaly a odmeny.					
5.	Chcem mať dobré známky.					
6.	Chcem sa vyhnúť zlým známkam, kritike alebo trestu.					
7.	Rád/rada počúvam a hovorím v slovenčine.					
8.	Chcú to rodičia.					
9.	Slovenčina mi pomáha rozvíjať sa a byť úspešný/-á v živote.					
10.	Je to moja povinnosť.					
11.	Mám rád/rada učiteľku/učiteľa slovenčiny.					
12.	Rád/rada čítam a píšem v slovenčine.					
13.	Slovenčinu budem potrebovať v ďalšom štúdiu (potom i v povolání).					
14.	Slovenčinu sa učím nerád/nerada.					

Príloha č. 2

Dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny

(DUMŽ 2/3/SJL)

M. Ligoš (2014)

Milá žiačka, milý žiak,

dotazník zisťuje motiváciu vo vyučovaní materinského jazyka. Je anonymný a užitočný bude iba vtedy, ak ho úprimne a pravdivo vyplníš podľa tvojich skúseností, vlastného cítenia i názoru. Nejde o test, lebo každá odpoveď je dobrá, ak je úprimná. Ďakujeme za spoluprácu.

Všeobecné údaje: Kód -nevyplňovať: _____

Žiak/žiačka (podčiarkni) Vek: ___ rokov

Známka zo slovenského jazyka na poslednom vysvedčení: _____

Nižšie je **uvedených 22 dôvodov, prečo sa žiaci v škole učia slovenský jazyk.**

Označ v každom riadku tabuľky krížikom miesto, ktoré sa ťa týka takto:

- 1 – vôbec neplatí,
- 2 – väčšinou neplatí,
- 3 – niekedy platí,
- 4 – väčšinou platí,
- 5 – úplne platí

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Slovenčina mi pomáha/pomôže pri štúdiu cudzích jazykov (angličtiny a i.).					
2. Chcem mať dobré známky a byť úspešný/-á.					
3. Je to jednoducho určené v rozvrhu hodín.					
4. Rád/rada počúvam a hovorím v slovenčine.					
5. Dobré ovládanie slovenčiny mi pomáha v iných učebných predmetoch.					
6. Chcem získavať pochvaly a odmeny.					
7. Nemôžem si vybrať iný predmet.					
8. V slovenčine rád/rada čítam (knihy, časopisy).					
9. O slovenčine chcem vedieť čo najviac a stať sa vzdelanejším/vzdelanejšou..					
10. Chcem byť lepší/-ia ako viacerí/ostatní žiaci v triede.					
11. Neviem bližšie označiť, prečo sa učím slovenčinu.					
12. Slovenčinu používam pri sledovaní programov (televízie, rádia), pri telefonovaní či na internete.					
13. Ovládanie slovenčiny mi pomáha rásť a rozvíjať sa.					
14. Chcem sa vyhnúť zlým známkam (nechcem byť neúspešný/-á).					
15. Nechce sa mi učiť slovenčinu (učím sa z prinútenia).					
16. Mám rád/rada svoju učiteľku/svojho učiteľa slovenčiny.					
17. Baví ma zostavovať a písať/tvoriť slohové práce.					
18. Chcem sa vyhnúť kritike, trestu či napomenutiu.					
19. Slovenčinu potrebujem pri ďalšom štúdiu a v mojom budúcom povolání.					
20. Chcem urobiť radosť rodičovi/rodičom.					
21. Keď budem lepšie ovládať slovenčinu, tak sa skôr presadím v živote.					
22. Chcem zvládnuť dôležité skúšky (monitor, maturitu, kontrolné práce a pod.).					

Príloha č. 3

Vyhodnotenie dotazníkov pre 1. stupeň a pre 2./3. stupeň (pre primárne a sekundárne vzdelávanie)

Dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny (DUMŽ 1/SJL)

Položky prislúchajúce k faktorom:

- osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 15
- výkonovo-sociálna motivácia: 4, 7, 11, 12, 14

Vyhodnocujeme hrubé skóre jednotlivých faktorov a celého dotazníka.

Položku č. 14 treba prepólovať, resp. skórovať opačne. (konkrétne: 5-1, 4-2, 3-3, 2-4, 1-5)

Jednotlivé faktory vyhodnotíme tak, že spočítame položky vo faktore a vydělíme ich počtom položiek vo faktore.

Faktor osobnostno-perspektívno-kognitívnej motivácie vypočítame nasledovne: spočítame položky prislúchajúce k faktoru a vydělíme ho počtom položiek $(1 + 2 + 3 + 5 + 6 + 8 + 9 + 10 + 15)/9$

Faktor výkonovo-sociálnej motivácie: $(4 + 7 + 11 + 12 + 14)/5$

Taktiež je možné vyhodnotiť dotazník ako celok.

Celková motivácia: spočítame všetky položky a vydělíme ich číslom 14 (čo je počet položiek v dotazníku).

Dotazník učebnej motivácie žiaka vo vyučovaní slovenčiny (DUMŽ 2/3/SJL)

Položky prislúchajúce k faktorom:

- osobnostno-perspektívna : 1, 5, 9, 13, 16, 19, 21
- výkonovo-sociálna motivácia 2, 6, 10, 14, 18, 20, 22
- negatívna motivácia 3, 7, 11, 15,
- kognitívna motivácia 4, 8, 12, 17

Vyhodnotenie dotazníka je jednoduché. Vyhodnocujeme hrubé skóre jednotlivých faktorov a celého dotazníka, resp. celého dotazníka bez negatívneho faktora.

Jednotlivé faktory vyhodnotíme tak, že spočítame položky vo faktore a vydělíme ich počtom položiek vo faktore.

Napr. faktor osobnostno-perspektívny vypočítame nasledovne: spočítame položky prislúchajúce k faktoru a vydělíme ho počtom položiek $(1 + 5 + 9 + 13 + 16 + 18 + 20)/7$ alebo napr. faktor negatívna motivácia: $(3 + 7 + 11 + 15)/4$.

Taktiež je možné vyhodnotiť dotazník ako celok, a to dvoma spôsobmi.

Celková motivácia: spočítame všetky položky a vydělíme ich číslom 22 (čo je po-

čet položiek v dotazníku).

Druhá odporúčaná možnosť je spočítať všetky faktory, okrem negatívneho, ktorý sa vyhodnocuje samostatne.

Napr. spočítame položky, ktoré vydelíme číslom 18, čo je počet položiek: $(1+2+4+5+6+8+9+10+12+13+14+16+17+18+19+20+21+22)/18$.

Negatívnu motiváciu odporúčame vyhodnocovať a posudzovať samostatne, pretože sa kvalitatívne líši od ostatných motivačných faktorov. Pri odkrytícelkovej úspešnosti učebnej motivácie treba negatívnu motiváciu odpočítať od ostatných druhov/faktorov motivácie. Tento postup možno použiť na všetkých stupňoch vzdelávania (pozri v tabulkách hodnoty učebnej motivácie vyznačené tučným písmom).

Pri vyhodnocovaní možno využiť aj prepočet na percentá pomocou priamej úmery, keď hodnotu (skóre) 5 považujeme za 100%. Alebo hodnotu hrubého skóre vydelíme 0,05, t. j. jedným % (napr. $3,44 / 0,05 = 68,8\%$)

Príloha č. 4

Referenčné hodnoty učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry/materinského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie

motivačné faktory	1. stupeň ZŠ
osobnostno-perspektívno-kognitívna motivácia	4,27 (SD 0,66) 85,4%
výkonovo-sociálna motivácia	4,45 (SD 0,75). 89%
motivácia spolu	4,33 (SD 0,59) 86,33%
motivácia spolu s odpočítaním negatívnej motivácie	4,17 (SD 0,65)83,4%

Referenčné hodnoty učebnej motivácie žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry/materinského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie

motivačné faktory	2. a 3. stupeň spolu	2. stupeň	3. stupeň
Osobnostno-perspektívna motivácia	3,44 (SD 0,74) 68,8 %	3,44 (SD 0,75) 68,8 %	3,48 (SD 0,73) 69,6 %
Výkonovo-sociálna motivácia	4,1 (SD 0,71) 82 %	4,16 (SD 0,73) 83,2 %	4,07 (SD 0,68) 81,4 %
Kognitívna motivácia	3,57 (SD 0,83) 71,4 %	3,46 (SD 0,84) 69,2 %	3,65 (SD 0,79) 73 %
Negatívna motivácia	3,21 (SD 0,96) 64,2 %	3,25 (SD 0,92) 65 %	3,14 (SD 0,99) 62,8 %
Učebná motivácia spolu	3,58 (SD 0,42) 71,6 %	3,57 (SD 0,45) 71,4 %	3,59 (SD 0,40) 71,8 %
Motivácia spolu (bez negatívnej motivácie)	3,7 (SD 0,55) 74 %	3,68 (SD 0,60) 73,6 %	3,74 (SD 0,52) 74,8 %
Motivácia spolu (odpočítaná negatívna motivácia)	2,99 (SD 0,6) 59,8 %	2,96 (SD 0,68) 59,2 %	3,04 (SD (0,62) 60,8 %

Vysvetlivky: napr.

3,44 - priemerná hodnota

SD - štandardná odchýlka

68,8% - priemerná hodnota prepočítaná na percentá

POROZUMĚNÍ KONDENZOVANÉMU SDĚLENÍ

Understanding Condensed Text

Eva Hájková

Abstrakt: Syntaktická kondenzace sdělení ovlivňuje jeho srozumitelnost. Příspěvek upozorňuje na nutnost zvažovat míru této kondenzace s ohledem na její funkčnost v komunikátu a na schopnost i ochotu příjemce textu takové kondenzaci porozumět. Opakované šetření u žáků 5. ročníků ZŠ i u dospělých ukazuje, že jedinec běžně vnímá maximálně dvě informace z kondenzovaného textu. Zařazení (do učiva) stylizačních cvičení zaměřených na různý způsob vyjádření informace včetně syntaktických kondenzátů může pozitivně ovlivnit míru porozumění čtenému textu. Tak učivo stylistiky přispěje vytváření dovednosti čtení s porozuměním.

Klíčová slova: syntaktické kondenzáty; učivo ze stylistiky; čtení s porozuměním

Abstract: Syntactic condensation of the text influences its comprehensibility. The article notes the need to take the level of the condensation into consideration with regard to its functioning in the communication and the ability of a producer and a recipient to understand such condensation. Repeated surveys with 5th grade elementary school pupils and adults show that an individual is able to perceive 2 pieces of information from the condensed text at maximum. Including the exercises of stylization into curriculum which focus on possible ways of expressing information, including syntactic condensation, can positively influence the level of understanding written texts. Thus, stylistics helps to create reading comprehension skills.

Key words: syntactic condensation, stylistics curriculum, reading comprehension

Aplikace poznatků lingvistické disciplíny stylistika do učiva základní, resp. střední školy bývá mnohdy pojmána jako základ pro praktickou výuku tzv. slohových útvarů a teoreticko-praktickou výuku školského pojetí teorie funkčních stylů. Pro tvorbu řady komunikátů odpovídajících typovým slohovým útvarům však lze využít šablon, jež „stačí“ vyplnit aktuálním obsahem. Takové šablony nabízí internet, takže by se na první pohled mohlo zdát, že se ve škole nemusíme daným učivem příliš zdržovat. Uvedená představa o aplikaci stylistických forem do školního učiva odpovídá nejspíš laické představě o škole a je smutné, že se jí

blíží i představa některých učitelů. U jiných naopak převládá potřeba zvládnout právě typové slohové útvary žáky. Cílem výuky stylistického učiva by však nemělo být jen zvládnutí formy, slohového útvaru. Daleko důležitější je dovednost proniknout do obsahu sdělení podaného různými formami, čím by stylistika (resp. spíše různá stylizační cvičení) mohla přispět k vnímání textu a k tomu, co dnes nazýváme spíše čtením s porozuměním. Abychom došli ke kvalitní produkci textu, je třeba se naučit porozumět různým textům a citlivě vnímat rozdíly mezi jejich různými formulacemi. Naučit se např. posoudit, zda různý stupeň kondenzace textu mění nebo upravuje i jeho obsah nebo zda třeba dvě různě stylizovaná sdělení říkají vskutku totéž. S tím jistě souvisí i posouzení vhodnosti a přiměřenosti výrazu, tedy volba jazykového prostředku ve vztahu ke komunikačnímu záměru, k situaci, k účastníkům komunikace.

Stupeň porozumění textu v závislosti na jeho lingvistické charakteristice byl u nás systematicky zkoumán již v druhé polovině 20. století v souvislosti se zaměřením na kvalitu učebnic především pro základní školu.¹ Soustředění na porozumění výkladovým pasážím edukačních materiálů se opíralo o konfrontaci obsahové a pojmové obtížnosti uvedených textů a textů knih pro děti a mládež (srov. zvl. Průcha, 1998; Uličný, 1994). Byly vypracovány vzorce pro měření obtížnosti textu (Nestler, Pluskal in Průcha, 1998) a jistě není náhodou, že jedním z prvních takových vzorců byl vzorec významného představitele československé stylistiky profesora Mistríka (Mistrík, 1970). Zatímco dnes se posuzování náročnosti či obtížnosti textu odvíjí především z pozic pragmatických a sleduje se zvláště informační nasycenost textu jako celku, jeho kompozice a distraktory, které „narušují“ jeho koherenci, čímž se zvyšují nároky kladené na vnímající subjekt a jeho dovednost číst s porozuměním, byl dříve zájem o text orientován významně na jeho kvality lingvistické, na délku větných a souvětých konstrukcí, na syntaktické vztahy v nich a jejich explicitní, či zastřenou realizaci, na stupeň kondenzace vyjádření, na konkurenci aktivních a pasivních konstrukcí, na využití slovosledu ve větných celcích, na volbu pojmenování a jeho terminologické a neterminologické užití. Sledovalo se, jak právě tyto vlastnosti textu ztěžují, nebo naopak usnadňují jeho vnímání.²

1 Zájem o učebnice byl tehdy opřen o rozvíjenou teorii učebnic v tehdejší SSSR a tzv. východním bloku vůbec. Byla propracována klasifikace knižních edukačních prostředků – bylo definováno, co rozumíme učebnicí, co cvičebnicí, co pracovním sešitem atd., byly stanoveny parametry vymezení učebnic didakticky zpracovaných a nezpracovaných, identifikovány byly komponenty stavby učebnice, sledovány byly způsoby práce s učebnicí, zájem výzkumníků se orientoval i na stavbu výkladového textu. Srov. např. Zujev, 1983, 1986; Průcha, 1998.

2 Těmito otázkami se např. cíleně zabýval vynikající představitel české lingvistiky

Podobný cíl mělo i šetření realizované na začátku 80. let 20. stol. u žáků 5. ročníku základní školy. Bylo třeba zjistit, jak žák mladšího školního věku na konci 1. stupně ZŠ vnímá text v závislosti na jeho syntaktické stavbě. V šetření byl žákům 5. roč. nabídnut text Archimédova zákona, tedy v době, kdy toto učivo ještě nebylo obsahem výuky. Expozice podstaty daného fyzikálního jevu nebyla cílem, vše bylo realizováno tak, aby případné porozumění/neporozumění bylo závislé čistě na verbálně sdělené informaci, přičemž vnímání této informace bylo zásadně ovlivněno zvláště její syntaktickou podobou. Byla převzata formulace uvedeného zákona z učebnice fyziky používané v našich školách již v 60. letech 20. století: *Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené.*³ Uvedená formulace má podobu jednoduché věty rozvitě, v níž jsou ovšem vedle predikace kondenzovány v přívlastkových konstrukcích další informace. Vedle základní informace sdělené predikací (*těleso je nadlehčováno*, tj. plave) jsou to neméně důležité skutečnosti v přívlastkových konstrukcích (*těleso ponořené do kapaliny*, rozuměj: těleso je ponořené do kapaliny; *kapaliny tělesem vytlačené*, rozuměj: těleso vytlačí kapalinu, tj. kapalina přeteče; *rovnající se váze kapaliny*, rozuměj síla, kterou je těleso nadlehčováno, se rovná váze kapaliny, kterou těleso vytlačilo, která přetekla). Tyto informace jsou v kondenzované formulaci uspořádány: 1. Těleso v kapalině; 2. Je nadlehčováno silou; 3. Velikost této síly; 4. Množství vytlačené kapaliny. Aby čtenář zcela pochopil, co daný text sděluje, musí porozumět všem těmto čtyřem informacím a vztahům mezi nimi.

Šetření se zúčastnilo 113 žáků z tehdejších pěti pátých tříd dvou běžných českých základních škol. Výběr škol i tříd byl v podstatě náhodný, pouze jsme volili třídy, v nichž učí různí učitelé českého jazyka. Ani pedagogové, ani žáci nebyli předem nijak na šetření připravováni. K práci byli žáci motivováni pouze prosbou k činnosti, jejich reakce byla naprosto spontánní. Text Archimédova zákona dostali žáci v písemné podobě. Následovalo společné hlasité čtení textu (bez vysvětlování obsahu) a krátká pauza, v níž si mohli žáci text sami přečíst znovu potichu. Pod textem byly uvedeny možnosti: rozumím – nerozumím. Žáci měli zakroužkovat možnost, která jim vyhovovala. Poté dostali instrukci, aby

a lingvopedagogiky a dlouholetý vysokoškolský učitel profesor František Cuřín. Svá zjištění promítl přímo do svých textů učebnic, jež bez rezignace na značnou odbornost jsou čtivé a srozumitelné, dnes bychom řekli čtenářsky přátelské. Cuřín šel i do zdánlivých detailů – např. stylizoval větné celky tak, aby významné informace (v učebnici „ty k zapamatování“) stály v nominativu, neboť ten se nejsnadněji zapamatuje a nepotřebuje tvarový převod jako jiné pády. Zdařilým příkladem těchto snah je např. jeho učebnice *Vývoj českého jazyka a dialektologie: učebnice pro pedagogické fakulty*, Praha: SPN, 1977.

3 CHYTILOVÁ, Marta. *Pokusný učební text fyziky pro 6. ročník ZDŠ*. Praha: SPN, 1968.

otočili papír na druhou stranu a pak napsali vlastními slovy, co říkal úvodní text. Následující tabulky shrnují zjištěné výsledky subjektivního vyhodnocení porozumění textu a jeho žákovské interpretace.

Tab. 1: První šetření – žákovské hodnocení porozumění textu

třída	počet žáků	rozumím	%	nerozumím	%	nevyplněno	%
5. A	22	22	100	0	0	0	0
5. B	26	24	92,3	1	3,85	1	3,85
5. C	24	20	83,3	4	16,7	0	0
5. A2	18	16	88,9	0	0	2	11,1
5. B2	23	23	100	0	0	0	0
celkem	113	105	92,9	5	4,45	3	2,65

Tab. 2: Výsledky žákovské interpretace textu podle počtu interpretovaných informací

Interpretovaná info		5. A	5. B	5. C	5. A2	5. B2	celkem
(1)Těleso v kapalině	počet	22	20	12	10	23	87
	%	100	76,9	50	55,6	100	77
(2)Je nadlehčováno silou	počet	22	22	16	10	23	93
	%	100	84,6	66,7	55,6	100	82,3
(3)Velikost této síly	počet	+ 14	8	3	0	0	25
	%	63,6	30,8	12,5	0	0	22,1
(4)Množství vytlačené kapaliny	počet	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0

Z porovnání výsledků vyplývá, že z celkového počtu 113 respondentů prohlásilo 105 žáků, že přečtenému textu rozumí. Zajímavé může být, že z pěti tříd, v nichž šetření proběhlo, ve dvou z nich údajně porozuměli všichni žáci. Současné není zanedbatelné, že jen 5 žáků textu údajně nerozumělo a 3 neodpověděli, což může být posouzeno též obdobně, tj. že textu neporozuměli. Mohlo by se zdát, že tak vysoký podíl odpovědí „rozumím“ není objektivní, protože žáci mohli takto odpovídat, neboť se domnívali, že taková odpověď se od nich očekává. To bude

ostatně i v některých případech pravda (téměř 93 % žáků odpovědělo „rozumím“, ale jen necelých 83 % těchto žáků postihlo alespoň jednu sdělovanou informaci). Všechny informace kondenzovaného sdělení nepostihl žádný žák, dvě informace postihly více než tři čtvrtiny žáků. 22 % respondentů sice reagovalo ještě na třetí informaci v textu, žáci však nepostihli podstatu této informace ani její vztah k informacím předchozím – konstatovali pouze, že „voda přeteče“. Kapalinou byla pro žáky automaticky voda. Překvapivé může být, že žákům nečinilo potíže ono „nadnášení silou“ – v interpretacích se všude objevilo, že těleso plave.

Příklady žakovských interpretací:

Těleso je ve vodě.

Těleso plave ve vodě.

Těleso ponořené do vody/těleso ve vodě – plave – a voda přeteče.

Příklady defektní interpretace (neanalyzováno):

Těleso je lehčí než voda.

Těleso se do vany nevejde a vytlačí vodu.

Z výsledků je zřejmé, že z kondenzovaného sdělení je žák sledovaného věku schopen postihnout spolehlivě maximálně 2 informace, a to informaci realizovanou predikací a informaci z polovětné konstrukce ze začátku textu. Počet respondentů v našem šetření sice nepředstavuje statisticky reprezentativní vzorek, nicméně zjištěné výsledky svou informační hodnotu mají.

Zajímalo nás, jak by stejnou situaci zvládla současná generace žáků 5. tříd. Proto jsme šetření opakovali v pěti pátých třídách, celkem u 96 žáků. Opět šlo o třídy, v nichž neučí český jazyk stejní učitelé, příprava i zadání šetření bylo stejné jako v prvním případě. Výsledky uvádíme opět v tabulkách, defektní interpretace neanalyzujeme.

Tab. 3: Druhé šetření – žákovské hodnocení porozumění textu

třída	počet žáků	rozu- mím	%	nero- zumím	%	nevypl- něno	%
5. A	21	9	42,86	12	57,14	0	0
5. B	16	4	25	10	62,5	2	12,5
5. A2	17	12	70,59	5	29,41	0	0
5. B2	18	7	38,89	11	61,11	0	0
5. A3	24	2	8,33	17	70,84	5	20,83
celkem	96	34	35,42	55	57,29	7	7,29

Tab. 4: Výsledky žákovské interpretace textu podle počtu interpretovaných informací

Interpretovaná info		5. A	5. B	5. A2	5. B2	5. A3	celkem
(1)Těleso v ka- palině	počet	21	12	12	10	18	73
	%	100	75	70,59	55,55	75	76,04
(2)Je nadlehčo- váno silou	počet	2	4	10	10	17	43
	%	9,52		58,82	55,55	70,83	44,79
(3)Velikost této síly	počet	+ 1	0	3	0	2	6
	%	4,76	0	17,65	0	8,33	6,25
(4)Množství vytlačené kapaliny	počet	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0

Příklady žákovských interpretací:

Těleso/věc/něco je ve vodě.

Těleso/věc/něco plave ve vodě.

Těleso ponořené do vody/těleso ve vodě/to, co je ve vodě – plave/vznáší se – a voda přeteče/a ta voda na to tlačí/voda tlačí na těleso.

Příklady defektní interpretace:

Těleso hozené do vody se potopí.

Ve vodě všechno plave.

Z porovnání absolutních výsledků prvního a druhého šetření vidíme, že současní žáci jsou na tom v porozumění kondenzovanému textu nejspíš hůře než

jejich starší předchůdci. Souvisí to patrně s celkovou „nechutí“ číst, možná byli dnešní žáci méně motivovaní k práci, svůj vliv na výsledky může mít i početně slabší vzorek žáků v druhém šetření. Významným zjištěním ovšem je, že současní žáci přesněji reflektují své schopnosti – svědčí o tom podíl odpovědí „nerozumím“. I někteří žáci, kteří takto odpověděli, byli však schopni interpretovat alespoň část informací kondenzovaného sdělení. Odpověď „nerozumím“ u těchto žáků vypovídá o tom, že si žáci byli schopni uvědomit komplikovanost sdělení a skutečnost, že jeho obsah postihli jen částečně. Takový přístup nakonec vypovídá o vyšším stupni osvojení komunikační kompetence čtení u současných žáků, než tomu bylo u žáků z 80. let 20. stol., kteří ačkoli obsah sdělení nepostihli nebo postihli jen částečně, proklamovali, že sdělení rozumějí. Dalším významným zjištěním je, že i současní žáci byli schopni v kondenzovaném sdělení zcela pochopit maximálně dvě sdělované informace srovnatelně se staršími žáky. Třetí informaci z textu („*voda přeteče*“) identifikovali jen někteří, vždy však opět bez náležitého porozumění, ačkoli zaregistrovaná interpretace „*voda tlačí na těleso*“ je sdělovanému obsahu přece jen sémanticky blíže. Všechny 4 informace z textu nepostihl opět žádný žák.

Dále nás zajímalo, zda se na zjištěných výsledcích významně podílí i věk respondentů. Proto jsme šetření opakovali u vzorku dospělých. Sledovaným kritériem byl pouze věk respondentů, vzdělání ani profese respondentů jsme nezohledňovali (i když i to by mohly být pro porozumění textu relevantní skutečnosti, velikost šetření však zařadit i tyto aspekty nedovolila). Jako text k šetření ovšem již Archimédův zákon posloužit nemohl, neboť se s jeho zněním respondenti ve svém dosavadním životě již setkali. Jím danou kondenzovanou strukturu jsme naplnili jiným obsahem: *Člověk uzavřený v kabině bývá stížen beznadějí odpovídající hloubkou době pobytu v kabině*. Tyto informace jsou v kondenzované formulaci obdobně uspořádány jako v prvním textu: 1. Zavřený člověk v kabině; 2. Propadá beznaději; 3. Velikost této beznaděje; 4. Délka pobytu v kabině. Aby čtenář opět zcela pochopil, co se v daném textu sděluje, musí porozumět všem těmto čtyřem informacím a vztahům mezi nimi, vše srovnatelně s původním textem Archimédova zákona.

Tab. 5 Porozumění textu dospělými

Respondentů celkem	(1) zavřený člověk v kabině		(2) propadá beznaději (= bojí se)		(3) hloubka beznaděje		(4) délka pobytu v kabině	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
50	39	78	50	100	18	36	7	14

Interpretace:

Zavřený člověk ve výtahu se bojí.

Člověk zavřený ve výtahu se bojí.

Člověk ve výtahu se bojí.

Lidi ve výtahu mají stres.

Člověk ve výtahu se hodně bojí.

Strach je veliký podle délky pobytu.

Člověk se ve výtahu bojí, když je tam dlouho. (Nepřesné.)

Člověk se ve výtahu bojí tak moc, podle toho, jak dlouho je v něm zavřený.

Chybná interpretace:

Výtah lidi stresuje, když je zavřený.

Při porovnání výsledků žáků a dospělých vidíme řadu shod. Zřetelné jsou sémantické posuny, resp. „domýšlení“ sdělované informace. Žáky byla kapalina, do níž se nořilo těleso, považována téměř automaticky za vodu. Srovnatelně dospělí považovali kabinu v textu automaticky za výtah. Pokud jde o syntaktickou složitost textu, byly výsledky dospělých lepší, resp. mezi dospělými byli i jedinci, kteří zaregistrovali všechny dílčí informace („*Člověk se ve výtahu bojí tak moc, podle toho, jak dlouho je v něm zavřený.*“). Nicméně i podstatná část vzorku dospělých respondentů zachytila opět pouze 2 sdělované informace („*Člověk zavřený ve výtahu se bojí.*“), přičemž mnozí refleктоvali pouze informaci jednu („*Člověk se ve výtahu bojí.*“). Navíc i mezi dospělými se objevily defektní interpretace: „*Výtah lidi stresuje, když je zavřený.*“ Je zde tedy nezanedbatelná shoda mezi myšlením dětí i dospělých a zároveň také nezanedbatelná shoda mezi nimi ve vnímání čteného textu.

Tento závěr koresponduje s některými zjištěními v základním výzkumu realizovaném v rámci řešení vědeckého projektu GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“ řešeném v letech 2012–2015 na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Především v oblasti expozice slovesného času a chápání tohoto jazykového jevu dítětem/žákem byly zjištěny dosud ve vědecké

literatuře neregistrované shody v myšlení dospělých a žáků mladšího školního věku. To je velice cenné zjištění pro didaktiku českého jazyka, neboť se ukazuje, že některé informace o jazyce si dospělí zakonzervují již v relativně útlém věku a případný kognitivní progres spojený se vzrůstajícím věkem jedince se na změně kvality těchto informací neprojeví.

Z uvedeného šetření (jakkoli omezeného rozsahu) můžeme vyvodit další dva druhy závěrů. 1. Při stylizaci různých textů je třeba nejen respektovat příjemce textu, a to především jeho věk a verbální vyspělost, ale i schopnost či ochotu jedince analyzovat syntaktické kondenzáty, přičemž je ovšem současně nutno v principu zvažovat oprávněnost, funkčnost užití různých stupňů takové syntaktické kondenzace. 2. Obecně je třeba zvážit podíl stylistické, resp. stylizační přípravy jedince na porozumění složitějším textům a spíše než nácvičku tzv. slohových útvarů se věnovat ve školní výuce vytváření dovednosti formulovat různým způsobem vyjádření a sledovat přitom jejich přesnost a vhodnost k užití v různých textech. Pokud totiž jedinec zvládá různě formulovat text a využívat při tom i různých kondenzačních prostředků a postupů, bude jistě i složitým textům rozumět. Dovednost produkovat kondenzovaný komunikát může totiž podmínit stupeň dovednosti percepce takových komunikátů.

Příspěvek vznikl za podpory projektu GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

Literatura

- MISTRÍK, J. (1970): *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: SPN.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice — teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Praha: SPN.
- ULIČNÝ, O. (1994): *Prostor pro jazyk a styl : lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež*. Praha: SPN, 1994.
- ZUJEV, D. D. (1983): *Školnyj učebnik*. Moskva: Pedagogika.
- ZUJEV, D. D. (1986): *Jako tvorit učebnice*. Bratislava: SPN.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

PÍSEMNÉ PRÁCE ČESKÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ JAKO ILUSTRACE JEDNÉ Z ČÁSTÍ AKADEMICKÉHO DISKURZU

Written Work Made by Czech University Students as an Illustration of One of the Parts of the Academic Discourse

Soňa Schneiderová

Abstrakt: Příspěvek popisuje na ukázkách písemných prací vysokoškolských a středoškolských studentů některé vlastnosti současného odborného psaní. Zaměřuje se na konkrétní jevy a skutečnosti, které činí studentům při psaní diplomových prací potíže. Zabývá se možnými příčinami nízké úrovně studentských prací a situaci výuky psaní odborného textu v Česku konfrontuje s „textovou výukou“ v anglosaských zemích, v Německu a ve Francii.

„Diplomant (...) není avantgardním básníkem, a to ani tehdy ne, zabývá-li se avantgardní poezií.“

U. Eco: Jak napsat diplomovou práci

1 VÝCHOZÍ TEZE

Pojem akademický diskurz¹ v sobě zahrnuje různorodé texty. Jsou to texty akademických odborníků různých oborů a patří sem i texty produkované studenty; a především na jejich práce bych ráda zaměřila pozornost. Cílem je poukázat na stav a určité vlastnosti, jež se v současném odborném psaní projevují. Jednou z těchto charakteristik je například velmi různorodá kvalita stylizace odborného textu, která tak představuje pomyslné rozevírající se nůžky mezi texty slabšími a těmi lepšími, nebo mezi těmi, jež jsou svázány tradičními stylovými normami, a těmi, jež se vyznačují uvolněností či nesourodostí stylu a v nichž je patrná snaha vyniknout individuální stylizací. K tendencím současného odborného psaní totiž patří úsilí současných autorů oživit odborný text osobitým přístupem k tématu i k textu.² Zároveň se již po léta vysokoškolské prostředí potýká s jistou nepřipra-

1 K terminologii odborný styl a vědecký styl viz Čmejrková, 2013.

2 Srov. Daneš – Čmejrková – Světlá, 1999 a jinde.

veností studentů napsat odborný text.

Obecně se soudí, že úroveň českých studentských prací neodpovídá vždy nebo zcela nárokům kladeným na vědecký text na rozdíl například od prací studentů v anglosaském prostředí. Tento stav je přisuzován několika skutečnostem – rozdílnému systému práce v rozdílném školském prostředí a nedostatečnému výcviku studentů v tomto způsobu psaní během školní docházky a během studia na vysoké škole.³ Rozdíly jsou mezi jednotlivými školami, ale také mezi jednotlivci; jsou práce velmi dobré, ale i ty, jejichž úroveň rozhodně neodpovídá tomu, co by měl student vysokoškolského studia umět předvést. Přitom schopnost napsat text odborným stylem by mělo být jedním ze základních výsledků univerzitního a vysokoškolského vzdělání, neboť vědecké myšlení není možné oddělit od vědeckého psaní. Přesnost a jednoznačnost odborného tématu vyžaduje výstižnost vyjádření, jak na úrovni slovní zásoby, tak na úrovni větné stavby i výstavby textu. Odpovídající stylizaci textu totiž autor prokazuje nejen schopnost psaní, ale i odbornou erudici obecně. Text tak vypovídá o jeho schopnostech pojmenovat jednotlivosti daného tématu v daném oboru a dát je do náležitých souvislostí atd.

2. Materiál

Jako výchozí materiál jsem zvolila seminární a diplomové práce českých studentů, jež sleduji průběžně a dlouhodobě nejen jako součást vlastní práce vedení těchto prací, ale také jako součást předmětu *Základy tvorby odborného textu*. V současnosti tento předmět nabízejí mnohé vysoké školy v České republice.⁴ Pozorování a excerpcce se týkají prací již obhájených, ale také textů, jež jsou odevzdávány v rámci konzultací při psaní kvalifikačních prací. Součástí výzkumu jsou i práce, které vznikají jako ročníkové práce na střední škole.⁵

- 3 V kapitole *Vědecký styl* (Uličný–Schneiderová (eds), 2013) komentuje Světlá Čmejrková obsah článku Andrew Stroehleina (1998) *Jak se argumentuje písemně – Proč se čeští a anglosaští autoři tolik liší ve svém přístupu k analýze a psaní*. Čmejrková píše: „Stroehlein uvádí známý fakt, že Američané a Britové píšou texty od raného věku. Ve školách, připravujících děti na studium na univerzitě, není nezvyklé, že tam žactvo píše dvakrát týdně esej, která má 2 až 4 strany strojopisu (500 až 1000 slov) a během dlouhých hodin praktického psaní se naučí psát podle zmíněných požadavků“ (Čmejrková, 2013: s. 73–74).
- 4 O tom vypovídají webové stránky jednotlivých vysokých škol a svědectví přináší i mnohé publikace, jež předkládají poznatky o tzv. odborném psaní. Ty většinou vznikají na základě vlastní (právě ne příliš dobré) zkušenosti vysokoškolských učitelů. Tyto publikace se však z velké části zaměřují na formální náležitosti diplomových prací nikoliv na jazykové prostředí a styl.
- 5 Tyto práce získáváme od studentů jako doklad odborných textů, které napsali v průběhu středoškolského studia.

3. Problematické jevy současných diplomových prací a středoškolských studentských prací

Jako problematické se jeví několik skutečností, jež snižují úroveň odborné práce. Jedná se o formální nedostatky práce a nejasnosti ve formulacích, které mohou vést až k nesrozumitelnosti textu. Patří sem i to, že se studenti nevyjadřují v rovině odborně podložených interpretací svých analýz, a jak psaní, tak i interpretaci odborného tématu řeší spíše intuitivně. Problémy nastávají již v tzv. předstylizační práci, kdy student není dostatečně připraven začít psát, resp. projevuje se u něho určitá bezradnost v uchopení tématu a stanovení cílů, jichž chce dosáhnout. To má pak za následek i případnou bezradnou stylizaci, jež se odrazí v neurčitých a nepřesných formulacích, neschopnosti náležitě dané téma rozvíjet.⁶

3.1. Neprůhledné a široké téma

Témata diplomových, ev. jiných prací jako *Proza P. Hůlové; My'* atd. jsou často prvním krokem k neúspěšnému zpracování daného tématu. Na tuto skutečnost upozorňuje U. Eco ve své knize *Jak napsat diplomovou práci* (srov. Eco, 1997, s. 28–33) a považuje ji za jednu ze závažných skutečností vedoucí k možnému neúspěchu studentovy práce. Široce formulovaná témata, zejména pokud nejsou jednotlivé kroky v Úvodu přesně vymezeny nebo zúženy, jsou zpracovávána povětšinou – nezkušeným studentem – povrchním způsobem a disproportčně. Vzhledem k tomu, že téma je velmi široké, je spíše formulováno popisně a informačně, nikoliv do hloubky jednotlivých aspektů problému a jejich souvislostí. S volbou široce formulovaného tématu pak souvisí – v mnoha případech – i obecně či nesourodě formulovaný cíl.

6 Uvedme příklad z jedné ze studentských prací, jejíž název je *Mýtus v Radúzovi a Mahuleně*. Ukázka je z Úvodu práce a je dokladem toho, jak nejsou propracovány návaznosti tematické, jak jsou vzhledem k obsahové linii nevhodně budovány věty, souvětňné celky a text jako celek: *V tomto díle se objevuje velké množství pohádkových či mytických motivů. V této práci se nejprve budu zabývat pojmem pohádkové drama, jelikož se jedná o žánr, do kterého hra Radúz a Mahulena spadá; dále pojmem mýtus. Jelikož důležitý motiv Radúze a Mahuleny tvoří také její proměna v topol, v němž spočívá její duše, věnuji část práce také tématu uctívání stromů. Nakonec se zaměřím na díla, z nichž Zeyer při psaní Radúze a Mahuleny čerpal inspiraci – na slovenskou pohádku Radúz a Ludmila a staré indické drama Ztracený prsten: Šakuntalá.*

7 Takovýto název práce vybízí spíše k úvaze, eseji, což je úkol pro studenta náročný, nebo dokonce nemožný.

3.2. Neschopnost jednoznačně formulovat cíle a postup

S předchozím bodem souvisí tedy i to, že student „honící několik zajíců najednou“ není schopen dané téma náležitě zpracovat. Není schopen uspořádat a popsat cíl práce a jednotlivé kroky, jež k němu vedou. Někdy není cíl práce, přestože je metajazykově deklarován, v nejasnosti a chaotičnosti formulací, ani zřejmý. Na nejasnosti se podílí i – bohužel nikterak výjimečná – agramatičnost vět a nekoherentnost textu (o tom ještě níže). Cíle bývají formulovány všeobecně a povšechně (viz příklady níže). O tom svědčí i častý výskyt takových sloves jako „představit“ (*Práce chce představit dílo Jana Čepa*), „nastínit“ (Úkolem práce je nastínit vývoj *politického systému Velké Británie*) atd.

Př. 1 *Cíl, který jsem si stanovila, je rozebrání těchto povídek, kdy se snažím popsat děj, vyjádřit podstaty příběhů a dále se také zaměřit na stylistickou stránku.*⁸

3.3 Text je „pro všechny“ a má být „čtivý“

Mezi studenty mnohdy panuje mylná představa, že diplomová práce je „text pro všechny“ a že text má být „čtivý“.

Př. 2 *Tato bakalářská práce by měla sloužit každému, kdo chce lépe porozumět problematice politického systému Velké Británie a Severního Irsku.*

Př. 3 *Cílem práce je shrnout část vědění o kompozici díla, nashromážděné za desetiletí a dostupné z univerzitních zdrojů, do krátké a čtivé podoby.*

Př. 4 *Text této práce se pokusil otevřít široké veřejnosti alespoň nezákladnější pojmy a poukázat na důležitost přízvuku.*

Tato vyjádření sice můžeme chápat jako jakýsi druh vstřícné „kontaktné“ formulace určené čtenáři, ale ze zkušenosti víme, že se z velké části jedná o výraz skutečného přesvědčení – přesvědčení studentů o tom, že jejich text má být přijatelný i pro zájemce, jenž se v daném oboru neorientuje. To ovšem vede u některých studentů k laickému přístupu k dané věci. „Čtivý“ neznamená být neodborný, bez opory v terminologii oboru a přehledu v systému dané vědy.⁹ (Všimněme

8 Ponechávám stranou takové nedostatky jako nevhodně užitý plurál slova „podstata“ atd.

9 Čtivý znamená především srozumitelný, tzn. přesně formulovaný, s jednoznačným pojmenováním skutečností, s jednoznačně vyjádřeními vztahy mezi slovy a větami,

si také, že uvedené výpovědi, Př. 2, Př. 3, Př. 4, v podstatě neobsahují konkrétní cíl, v Př. 4 diplomová práce deklaruje, že jejím cílem je seznámit „širokou veřejnost“ s „nejzákladnějšími pojmy“ a „poukázat na důležitost přízvuku“, což jsou tři skutečnosti, jež právě k formulacím diplomové práce nepatří).

V důsledku takového náhledu na odborný text (ale nejde zdaleka o důvod jediný) se setkáváme s vyjadřováním nepřesným a neodborným (Př. 5), se snahou vyjadřovat se obrazně (Př. 6) nebo přinášet nadbytečné informace¹⁰ (Př. 7) [v textu podtrženo]. Všechny tyto skutečnosti lze však přisoudit i neznalosti zákonitosti stylizace odborného textu a zběhlosti v stylizaci textu obecně.¹¹

Př. 5 *Své místo má i rozumné užití kondicionálu.*

Př. 6 *Intertextovost zahýbala i samotným pojmem text, který kvůli/díky zboření svých po léta uzavřených hranic ztratil své charakteristické znaky.*

Př. 7 *Práce se zaměřuje na způsob uspořádání díla „Hrdina naší doby“ od ruského spisovatele M. J. Lermontova (1814 – 1841), následovníka Puškina.*¹²

3.4. Volnost v psaní, neznalost, ev. nejednotnost žánru a nárůst „soukromé perspektivy“ vzhledem k tématu i vyjadřovacím prostředkům

S představou možné volnosti při psaní na odborné téma přicházejí studenti ze středních škol. Obecně jsou tyto práce na středních školách nazývány jako esej nebo studenti předkládají referát. Studenti by však měli být velmi podrob-

s jasnou textovou strukturou bez přetížených souvětí a větných konstrukcí.

10 O nadbytečnosti ve vyjadřování diplomových pracích srovnej Eco, 1997, s. 186n.

11 Z mého pohledu je v českém školství nedostatečný prostor věnován praktické stylizaci textů a zejména zpětné vazbě, jež by studenty vedla k lepšímu chápání toho, čemu jednotlivé stylizační prostředky slouží, v čem spočívá srozumitelnost nebo nesrozumitelnost jednotlivých stylizací žáků atd. Chybí prostor pro analýzu textů, jež by napomáhala vnímat náležitě prostředky a prostředky chybné a jež by vedla studenty k vnímání toho, že je důležité umět funkčně využívat rozdílných jazykových prostředků mateřského jazyka.

12 V práci určené odborníkům v daném oboru jsou tyto (podtržené) informace zbytečné, pokud nehrají nějakou roli v kontextu práce; bude-li se například pracovat se srovnáním Puškina a Lermontova a kdy by tak druhá podtržená část měla význam. Ukázka je z práce vysokoškolského studenta a je dokladem způsobu stylizace a „způsobu myšlení“, jež si student nese ze středoškolského prostředí (naučit se základní informace).

ně poučení o tom, jaký je rozdíl mezi esejí¹³, referátem a odbornou studií, jaké jsou zásady pro jejich vypracování.¹⁴ Měli by být poučeni o tom, jaké prostředky jazykové a výstavbové tyto žánry odlišují a také o tom, že nelze různé roviny a prostředky jednotlivých žánrů směšovat. Studenti vlastně nemají představu o tom, jaký žánr píší, a dochází k tomu, že píší spíše intuitivně. Tento stav pak přetrvává do období vysokoškolského studia.¹⁵

Na střední škole studenti předkládají povětšinou dva druhy textů – jeden, jež je přehledem informací na dané téma, druhý je úvahou, esejí, pokusem o osobní vyjádření na dané téma.

V obou případech pak chybí to podstatné pro formulování odborného tématu – formulování toho, proč si student řešení úkolu vybral z objektivního (vědeckého) hlediska, čeho chce svou prací dosáhnout nebo v čem je dosavadní bádání v dané věci neuspokojivé.¹⁶ Chápeme, že pro středoškolské studenty je tato perspektiva náročná, nicméně právě v anglosaském prostředí se práce studentů řídí předpokládaným postupem, jenž formuluje výchozí teze a popisuje dosavadní stav bádání (alespoň v omezených možnostech podle vzdělávacího stupně studenta), v dané věci argumentuje atd. Takovýto postup pak přetrvává i s přechodem studentů na vyšší vzdělávací úroveň.¹⁷ V českých školách jsou stu-

13 Pokud si pod tímto termínem nepředstavujeme jakoukoliv písemnou práci, jež má být pokusem o vlastní vyjádření.

14 Při výkladech ve stylistice jsou jednotlivé žánry probírány, ale studenti ve většině případů potvrzují, že pokud je jim zadán konkrétní úkol – referát, esej, nejsou podrobně seznámeni s tím, jak mají postupovat. Nejvíce informací se jim dostává, pokud jde o makrorámec žánru (jsou např. seznámeni s tím, že daný žánr obsahuje úvod a závěr), pozornost věnovaná „formulačním detailům“ je však téměř nulová. Studentům je jejich práce sice opravena, mnohdy opatřena velmi pečlivými poznámkami učitelů, ale bez přímého kontaktu s žákem/studentem a nápravy případných nedostatků ve stylizaci textu žákem/studentem, nejsou znalosti a dovednosti psaní textu upevňovány a rozvíjeny.

15 Srovnej také Šanderová, 2009.

16 Takto mohou být vystavěny některé „projekty“, jež však předpokládají delší časový rámec pro jejich řešení.

17 Na středních školách ve Francii, v Německu, ale také v USA a Británii existují propracované metody, jak učit studenty psát ve stylu zpracovávajícím odborné téma. O anglosaském prostředí se zmiňuje Šanderová (viz Šanderová, 2009, s. 58). Ve Francii jsou studenti vedeni ke psaní zejména tří typů textů: jsou to různé druhy tvůrčích textů a pak tzv. *commentaire composé* a *dissertation*, což jsou útvary založené na schopnosti argumentace a jasném členění textu. Výuka těchto útvarů spočívá zejména v důsledném a opakovaném procvičování psaní úvodu a závěru (obě tyto části mají své jasně dané zákonitosti) a v sestavování osnovy (stať většinou sestává ze dvou až tří částí, které jsou dále rozděleny po třech částech). Důležitost je

dentí nucení vyjadřovat spíše osobní postoj k vybranému tématu. K tomu jsou vyzýváni otázkami: Proč jsem si téma vybral?, Jaký mám k dílu vztah? Je to však něco, co do teoreticky odborné práce nepatří¹⁸; a s následky takového přístupu se potýkáme ve vysokoškolské praxi.

Uvedme příklady:

- Př. 8 *Téma je pro mne zajímavé tím, že se odehrává v místě mého bydliště a na gymnáziu, kde jsem studoval.*
- Př. 9 *Na úvod své závěrečné práce bych ráda sdělila důvod, proč jsem si vybrala právě toto dílo a proč právě tohoto autora. Milan Kundera patří k mým oblíbeným autorům. (...).*

(Ze středoškolských prací)

S nastavením osobní perspektivy souvisí to, že řada prací ve středoškolském prostředí má tzv. esejistický charakter. To se projevuje snahou o implantaci osobního názoru, postoje k dané věci a také individuálním stylem, jež se promítne například v metaforickém vyjadřování.

přikládána také náviku přechodu mezi jednotlivými částmi a samozřejmě kvalitě argumentace - správné citaci, uvádění příkladů atp. (za tyto informace děkuji Mgr. Evě Cihlářové, jejíž chystaná disertační práce zpracovává téma psaní a porozumění textu na školách ve Francii; citováno z mailové komunikace 18. 8. 2015). V Německu se studenti analýze textu a psaní věnují povinně od 7. třídy základní školy a/nebo od druhého ročníku gymnázií. „Textová výuka“ je zaměřena na analýzu textu, jeho témat a struktur. Díky tomu získávají studenti poznatky nejen o stavbě a prostředcích textů konkrétních komunikačních oblastí, ale také o obecně platných postupech takové analýzy - a ve spojení s tím i o funkcích a prostředcích odborné stylizace. Tě je věnována náležitá pozornost při psaní odborných esejí (za informace a poskytnuté materiály děkuji koordinátorce a školitelce pro didaktiku výuky jazyků paní Barboře Köberle, vyučující na gymnáziu v Darmstadtu). Ve všech těchto jmenovaných případech nejde jen o proklamaci těchto předmětů nebo „ukázkou“ takového způsobu psaní ve dvou třech hodinách, ale o systematickou a propracovanou výuku, jež vede k získání potřebných návyků. Zahraniční studenti tak umějí psát. Tuto skutečnost potvrzuje i naše vlastní zkušenost s nimi. Zahraniční studenti, přestože přicházejí do cizojazyčného prostředí, jsou schopni odevzdat poměrně kvalitní text se všemi náležitostmi, které k odbornému textu patří. Text je formálně náležitě zpracován, téma se odvíjí srozumitelně v náležitých souvislostech (obsahových i na úrovni textu).

- 18 V odborných pracích se s touto perspektivou obecně nesetkáváme. Je to, jako by například F. Daneš začínal svoji studii tím, proč si toto téma vybral z osobního hlediska. Na druhé straně nejsou vyloučeny případy, kdy zejména v mluvených odborných projevech jsou tyto osobní „vsuvky“ možné (srovnej Čmejrková, 2013).

Problém většiny prací, které takovýmto způsobem vznikají ve středoškolském prostředí a následně i u diplomových prací na vysoké škole, je však nedodržení výchozí esejistické perspektivy, a tak například pěkný esejistický začátek strídá (kvazi)odborný text a nedodržení jednotné perspektivy textu se projeví jak ve stylu, tak ve struktuře textu (Př. 10, Př. 11).¹⁹

Př. 10 *Jan Čep je básníkem, který ve svých dílech dokázal utkat pestrou tapisérii života vláknou pevně svázanými s domovem, přírodou, půdou. Zároveň dokázal svůj obraz světa prozářit tajemnou hlubokostí hvězd. Cílem mé bakalářské práce je interpretace souboru próz Zeměžluč a triptychu Modrá a zlatá od Jana Čepa a jejich konfrontace soudobou literární kritikou.*

(Z bakalářské práce)

Př. 11 *O Milanovi Kunderovi si dovolím tvrdit, že je můj nejoblíbenější spisovatel. Od deváté třídy základní školy mi v paměti utkvěl název díla – Nesnesitelná lehkost bytí. Nevím, kde jsem to zaslechla, odkud jsem to vzala. Věděla jsem však, že chci zjistit, co to je. Vydala jsem se tedy do městské knihovny, vypůjčila si ji a v prvním ročníku na gymnáziu ji přečetla. Uznávám, že jsem si na začátek mohla vybrat lehčí dílo. Na druhou stranu mne kniha tak zaujala, že jsem pokračovala v Kunderově další tvorbě. Ráda se k tomu dílu opět vrátím za nějaký čas a možná ho pochopím trochu jinak. Záměrně neříkám lépe, protože pochopení podtextu každé knihy záleží čistě na čtenáři a jeho nejen věkové zralosti. Jako další dílo jsem si vybrala Žert. Knihu naprosto dokonalou, která mě uchvátila a potvrdila mé nadšení. Ukotvila mě v přístavu tvorby Milana Kundery.*

(Ze středoškolské eseje)

Se soukromou perspektivou vzhledem k tématu souvisí i prosazování vlastní osobnosti ve stylu a jazykových prostředcích (setkáme se i s vulgarismy, viz Př. 13). To je patrně zejména v humanitně – a nejvíce umělecky – orientovaných oborech:

Př. 12 *Dílo Jana Čepa je mi blízké nejen tím, že krajinnou scénérii (Rampach, Svatý kopeček, aj.), po níž často putoval Čepův pohled a kterou lze rozpoznat i v jeho díle, znám i z pohledu z Holubice, místa kde žiji, ale i tím, že Jan Čep ve svých dílech dokázal s plastickou otevřeností dát konkrétní*

19 K tématu esej v pracích studentů srovnej Šanderová 2009.

podobu mým pouze načrtnutým myšlenkám.

- Př. 13 *V teoretické části mé bakalářské práce se chci zabývat samotným vznikem díla. Pokusím se rozebrat a snad i nějak pochopit proces mého tvoření. Jelikož vím, že bohužel nestačí říct jen to klasické klišé „takhle jsem to prostě cítil“, tak se chci pokusit odpovědět si na otázku: Co mě vlastně vede k tomu, že zaplním prázdný papír něčím a ani předem, přesně nevím čím. Co je moje inspirace? Můj způsob kresebného vyjádření není čerpání z dřívějších uměleckých stylů ani inspirace staršími mistry. Alespoň si to prozatím myslím. Ale myslet znamená hovno vědět, takže věnovat se tématu své inspirace a otázce vzniku čmáranic v mé bakalářské práci mi přijde jako dobrý krok. Krok k poznání mojí vlastní identity. Páni, ta předchozí věta zní jako pěkná sračka. Chci tím jen říct že v sobě mám celkem chaos a když mě takto pojatá bakalářka donutí popřemýšlet trošku o mým já, třeba si v sobě udělám trochu pořádek. To by mi mohlo pomoci s mojí další budoucností, protože zatím se řítím do pekel.*
- Praktická část se skládá z osmi kreseb většího formátu, v kombinované technice a tematicky zaměřených na podvědomí a vnější podměty. Nejdřív je třeba ujasnit si, že tuto bakalářskou práci dělám pro sebe. Pro nikoho jinýho.*

(Z vysokoškolských prací)

K tématu o prosazování vlastní osobnosti a vlastního stylu v odborném textu uvedme Ecoův citát: „(...) v současné době se totiž mnozí snaží o jakýsi zlom či převrat v psaní diplomových prací, a to v tom smyslu, aby nebyly posuzovány z hlediska dodržování pravopisných a ostatních jazykových norem. Jazyk diplomové práce je však metajazyk, jenž mluví o jiných jazycích. Psychiatr se nebude ve zprávě o svých pacientech vyjadřovat jako duševně nemocný. Tím neříkám, že by způsob, jímž se vyjadřují takzvané duševně nemocní lidé, byl nutně pochybný“ (Eco, 1997, s. 189).

Se snahou ozvláštnit text diplomové práce se setkáváme i v jeho grafické složce (Př. 14). A to i přesto, že metodické pokyny pro psaní kvalifikačních prací předepisují grafickou úpravu stránek, včetně typu písma. Tyto požadavky však nejsou respektovány mnoha studenty ani při odevzdávání referátů, seminárních prací atd., tzn. prací, jež student běžně produkuje v průběhu studia. Takovýto přístup ve svém důsledku u mnoha příjemců snižuje důvěryhodnost v předloženou práci, může na ně působit neprofesionálně.²⁰

20 Na seminářích odborného psaní jsem se setkala v souvislosti s ukázkami nestandardně zpracovaných diplomových prací s hodnocením samotných studentů jako



3.5 Neschopnost přesně a výstižně se vyjadřovat, formulovat myšlenky. Neschopnost hierarchicky vystavět text

Kniha U. Eca, kterou tady citujeme a na niž odkazujeme, je již staršího data (v italštině byla napsána v roce 1977), a tak by se mohlo zdát, že popis nároků na odborný styl, může být zastaralý. Odborný styl, stejně jako jiné funkční oblasti, podléhá určitému vývoji – lze zaznamenat určitý posun v užívání vyjadřovacích prostředků, v šíři uplatnění individuality autora, ve výraznějším rozdílu forem sdělování odborných poznatků atd. (k tomu srovnej Kraus 1994, Daneš – Čmejrková – Světlá, 1999, Čechová, 2005, Čmejrková, 2013, Hoffmanová, 2014 aj). Na druhou stranu však lze tvrdit, že odborný styl využívá poměrně omezené vyjadřovací prostředky (opakuji se stejná slovesa, spojovací prostředky, adverbia atd.) a neproměňuje se rychlým tempem, zejména pokud jde o jeho podobu psanou. Určitá stereotypnost je funkční, napomáhá přehlednosti a výstižnosti sdělení, což je v rámci dané funkční oblasti důležité. Vzhledem k danosti užívacích prostředků se dá také poměrně rychle tento styl naučit. S tím pak souvisí i praktická aplikace znalostí pravidel a norem užívání mateřského jazyka jako

„amatérská“, „naivní“ atd., ale na druhou stranu s výroky „vtipná“, „alespoň si jí někdo všimne“ atd. názory první však jednoznačně převažují.

takového.²¹

V současných studentských pracích se však setkáváme se základními neznalostmi toho, jak vystavět kapitolu, jak navazovat jednotlivé věty, vystavět odstavce, jaké textové konektory a spojovací prostředky slouží vyjádření těch kterých vztahů (k tomu srovnej Havlová, 1995, Šanderová, 2009). Práce trpí informačním a popisným způsobem prezentace tématu, což plyne nejen z nedostatečného zázemí odborných souvislostí, ale často i z neznalosti toho, jak jednotlivé vztahy jazykově vyjádřit.

Styl studentských prací inklinuje k hovorovosti (do písemných prací je přenášena mluvenost) (Př. 15) a s tím pak souvisí i značná nepřesnost vyjádření v lexikální (terminologické) složce textu (Př. 16) a ledabylost syntaktických konstrukcí a vztahů (Př. 17). To pak vede k nejasnosti toho, o čem student píše, k nekomfortnosti při čtení takového textu (Př. 18).

Uvedme několik příkladů:

- Př. 15 *Na úvod by se hodilo například zařazení jazyka (...) – S druhou charakteristikou příliš nesouhlasím. – Již první věta se mi líbí. – V úvodu kapitoly se obrátíme lehce do minulosti. – Vlastní text předchází autorův úvod, který se z celku trochu vymyká. – Ve finále se dostáváme k analýze několika jevů, které (...).*
- Př. 16 *Kromě klasických slovesných větných struktur se v našich editorialech můžeme setkat také s tzv. odchylkami od pravidelné větné stavby. – Adordinační skupiny vyplňují vnitřky vět. – V některých slovnících je slovo rusizmus psáno se z, v jiných zase s písmenem s uprostřed.*
- Př. 17 *Když nahlédneme do nejvšeobecnějších encyklopedií, můžeme narazit na chápání literatury jako „souboru textů“, tedy všechny psané texty, ale i projevy vyjádřené slovy včetně ústní slovesnosti. – U písňových textů převládá české zastoupení s tím, že odkazovalo převážně na texty, jímž je společný humor a ironie.*
- Př. 18 *Práce byla provedena metodou rešerše dostupné literatury, která byla zkoumána a hodnocena z politologického hlediska. – Díky této prezentaci můžeme zjistit, jednak které modelové situace byly pro kandidáty náročné nebo jednoduché, jak se kandidáti celkově cítí na našem AC a co by doporučili v AC změnit nebo zařadit nové možnosti, které jsou v prospěch představení se kandidátů a jejich vlastností, schopností, dovedností a znalostí.*

21 Cvičení v našem semináři Základy tvorby odborného textu jsou věnována mnoha základním skutečnostem mateřského jazyka a jeho využití v praktickém psaní; např. studenti se učí – a to doslova – využívat podmínkových a přípustkových vět nejen jako prostředků, jež usouvztažňují jednotlivé věty a hierarchizují téma, ale také jako důležitého prostředku pro strukturaci textu nacházejícího se na hranicích odstavců atd.

Do jazyka diplomových prací se pod vlivem mluveného jazyka a publicistického stylu dostává množství expresivních a hodnotících adverbíí a adjektiv, vyjadřujících míru či intenzitu nejen faktu samotného, ale i vlastního diplomantova prožitku míry a množství zjištěných faktů.

Drtivá většina příkladů (...). – Suverénně nejčastěji aludovaným pretextem je Bible. – Počet táborů se začal rapidně rozrůstat. Jejich obrovskou nevýhodou je; Situaci internetového titulku skvěle vystihuje Salaquardová.

Některé stylizace vykazují vliv administrativního stylu: *ačkoliv tyto mají své místo ve zvláštní sportovní relaci; Můžeme v tomto sledovat jistou snahu; Tyto jsme nepovažovali za důležité uvádět* atd.

3.6. Bezradnost v citování a citační normě

Citování a správnost citační normy považují studenti za nejdůležitější znalost, kterou si chtějí osvojit v seminářích odborného psaní. Činí jim potíže zapojení citátů do textu práce, neznají formální úpravu citátů včetně citační normy. Je s podivem, s jakou bezradností se v tomto ohledu setkáváme. Přitom ve většině případů neúčinnější způsob, jak se s tímto problémem vyrovnat, je otevřít odborné a prestižní časopisy daného oboru. Pouhým a opakovaným čtením nebo pozorováním student snadno zjistí, v jaké podobě je citační norma pro daný obor nebo časopis preferována, eventuálně jaké možnosti citování a citační normy jsou. Platí totiž, že norma (ISO 690) není všeobecně přijímaná, jednotlivá periodika v daných oborech mnohdy předkládají vlastní požadavky (ty se pak v rámci daného oboru dodržují).²²

Dokladů chybné citace a formální úpravy bibliografických údajů v diplomových pracích existuje nespočet a v závěrečných/ročníkových pracích středoškolských

22 Dnes je norma poměrně sjednocována, ale přesto některá odborná pracoviště nebo editoři odborných prací nechtějí přistupovat na některé „náležitosti“ bibliografického záznamu a grafické úpravy odborného textu – jde například o mezeru před dvojtečkou (stejně tak případně mezery okolo lomítka oddělovacího zejména jednoslovné výrazy) nebo tečku mezi jménem autora a názvem publikace. Podle Pravidel českého pravopisu a podle Internetové jazykové příručky dvojtečku připoujeme (pokud nejde o výjimky) hned za výraz (tedy bez mezery), který jí předchází, a od následujícího výrazu ji oddělujeme mezerou. U lomítka platí, že bez mezer jej užíváme zejména tam, kde jsou oddělovány dva jednoslovné výrazy. V těchto případech lomítka reprezentuje záměnnost, alternativu, a tedy těsnost, a varianty bez mezer jsou tedy na místě. I přes určitá (nová i stará) pravidla zapisování bibliografických údajů a grafické podoby textu, jsou dnes různé možnosti, jak bibliografické údaje zapsat, a příklady jsou uvedeny na stránkách Internetové jazykové příručky.

ských studentů, které jsme měli k dispozici, bibliografické údaje chybí zcela nebo jsou velmi nedbalé. K tomu, že studenti středních škol málo pracují s odbornou literaturou, kterou také citují, napomáhá i esejistický, resp. individuálně-intuitivní přístup a styl, kterým je tzv. odborné téma na střední škole zpracováno. Jedním z častých zdrojů (ne-li jediným) pro zpracování tématu je internet, což je prostředí představující, jak víme, nesourodé texty, od prestižních odborných článků (včetně archivu časopisů) a odborných knih uznávaných badatelů určených ke stažení až po texty nízké odborné úrovně. Je proto třeba, aby byli studenti důsledně vedeni k vnímání této odlišné kvality a k tomu, jak z případných zdrojů náležitě citovat.

3. Závěr

Naším příspěvkem jsme chtěli poukázat na skutečnost, že odbornému psaní není v českém školství věnována dostatečná pozornost a že úroveň studentských prací není dobrá. Studentům chybí povědomí o tom, jak zpracovávat odborné téma, jaké jazykové prostředky a prostředky výstavby textu v odborném vyjadřování používat. Takové dovednosti a znalosti však usnadňují vlastní psaní odborné práce a následně pro čtenáře činí text srozumitelným. Studenti jsou ovlivněni publicistickým stylem, administrativním stylem, tedy oblastmi, se kterými se setkávají nejčastěji, a neformálním vyjadřováním, jež ovlivňuje nejen lexikum, ale i celkový způsob stylizace jejich práce. Zároveň se potýkají se základními nedostatky v uplatňování mateřského jazyka – potíže činí slovesné vazby, interpunkce, významy slov atd. Ze zkušenosti výuky odborného psaní však víme, že mnoha dovednostem lze – a to i v poměrně krátké době – naučit. Je to dáno tím, že pro odborné psaní existují zákonitosti, jimiž se stylizace a výstavba textu řídí, a existuje poměrně omezený počet vyjadřovacích prostředků (pro odborný styl platí, jak víme, funkční opakování). Individuální styl je v odborné oblasti spíše nežádoucí, neboť u odborného textu jde o to předat čtenáři odborné informace, a to také čtenář očekává. Individuální vyjadřovací prostředky nemusí odpovídat vkusu čtenáře, mohou zastírat jednoznačnost odborného vyjádření a u nezkušených studentů platí i to, že bez dostatečné opory odborných znalostí o daném tématu (včetně absence terminologie) vzniká text, který je špatný a neprofesionální. To platí zejména pro práce vysokoškolských studentů, přestože formulovat text, jenž je odrazem schopností studenta „myslet způsobem, který obor vyžaduje“, by měl být jedním ze základních výstupů vysokoškolského vzdělání.

Určité rozvolnění, ev. oživení stylu si mohou dovolit – podle našeho názoru – zkušení autoři, kteří píšou s vědomím toho, co na pozadí znalosti norem odborného vyjadřování a znalosti mateřského jazyka, dělají. U žáků základních škol a studentů je nejdříve potřeba naučit se „řemeslu“.

Literatura

- Daneš, F. – Čmejrková, S. – Světlá, J.: *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda 1999.
- Čechová, M.: Proměny současných odborných komunikátů. *Stylistika IX*, 2005, s. 287–294.
- Čmejrková, S.: Vědecký styl. In: Uličný, O. – Schneiderová, S. (eds.): *Studie k Moderní mluvnici češtiny 2: Komunikační situace a styl*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2013, s. 70–94.
- Eco, U.: *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia 1997.
- Havlová, E.: Textová výstavba písemných projevů vysokoškolských studentů. In: Žemlička, M. (ed.): *Termina 94*. Liberec: Katedra českého jazyka a literatury PedF TU Liberec a ÚJČ AV ČR 1995, s. 221–226.
- Hoffmannová, J.: Stylistická profilace sféry odborné komunikace: kolik neformálnosti snese současný český vědecký text? In: Patráš, V. (ed.): *Polarity, paralely a prieniky jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum, Univerzita Mateja Bela 2014, s. 31 – 42.
- Kraus, J.: K současným vývojovým proměnám vědeckého a odborného vyjadřování. *Naše řeč*, 1994, s. 14–20.
- Mareš, P.: Hry na neformálnost. K neformálnímu vyjadřování v současných odborných textech. In: Hladká, Z. – Karlík, P. (eds.): *Čeština – univerzália a specifiká 5*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004, s. 332–339.
- Schneiderová, S.: *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Günther 2012.
- Schneiderová, S.: Tvůrčí vs. vědecké psaní (s ohledem na výuku odborného psaní). In: Malý, R. (ed.): *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se učí v Česku psát*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého) 2013, s. 55–68.
- Šanderová, J.: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakladatelství 2009.

Internetové zdroje a odkazy:

<http://prirucka.ujc.cas.cz>

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html#c10327> (Osnovy)

<http://www.kmk.org/suchergebnisse.html> (Operátory pro výuku jazyka)

<http://www.etudes-litteraires.com/methode-commentaire-compose.php>

PhDr. Soňa Schneiderová. Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Karlovy univerzity

sona.schneiderova@pedf.cuni.cz

DISKRIMINAČNÍ A MANIPULATIVNÍ STRATEGIE VE VYBRANÉM POLITICKÉM BLOGU¹

Strategies Used to Manipulate and Discriminate against in a Selected Political Blog

Jindřiška Svobodová

Abstrakt: Autorka se v předkládaném článku zaměřuje na výzkum komunikačních strategií užitých v politickém diskurzu při diskriminaci konkrétních společenských menšin. Materiál pro analýzu získala excerpce z blogu představitele parlamentního politického hnutí; poměrně nový komunikační kanál totiž politikovi dává prostor zpracovat témata, jež jsou v tradičních médiích tabuizována nebo jsou formulována vágně a nepřímě. S využitím analytického aparátu kritické analýzy diskurzu v jednotlivých příspěvcích sleduje výskyt falešných argumentačních strategií využívaných pro ovlivnění a manipulaci předpokládaného recipienta.

Klíčová slova: Argumentace, diskriminace, manipulace, politický diskurz

Abstract: The author of the article focusses on the research into communication strategies used in a political discourse to discriminate against social minorities. The material subjected to analysis was obtained by excerption of a blog written by a representative of a political movement; a blog being a relatively new communication channel provides a politician with the leeway to deal with topics that have been considered a taboo by the traditional media and that can only be treated indirectly of very vaguely by them. Using the analytical apparatus of the critical discourse analysis (CDA), individual posts of the blog have been traced for false argumentative strategies (argumentation fallacies) used to sway and manipulate the presumed recipient.

Keywords: argumentation, discrimination against sb., manipulation, political discourse

0. Východiska

Jednou z možností, jak přistupovat k vymezení pojmu styl, je vyjít z variantnosti jazykového vyjadřování. Podle Encyklopedického slovníku češtiny (2002, s. 447) je styl projevem výrazové konkurence realizovaným ve dvou fá-

1 Zpracování tohoto textu bylo umožněno díky podpoře vnitřního grantu Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci z Fondu pro podporu vědecké činnosti.

zích: výběrové (selekční) a textotvorné (integrační). „*Selekční proces předpokládá existenci množin konkurenčních výrazových prostředků, jejichž rozsah daleko přesahuje množinu synonym. (...) Pokud jde o proces textotvorný, také ten má svůj selekční aspekt. Promluva se totiž vytváří výběrem z množiny promluvových schémat*“ (EŠČ, tamtéž). Jazykový styl tedy můžeme vnímat jako výsledek kontextově vázaného jazykového variování, kdy význam sdělení s identickými tématy zůstává v podstatě stále týž, ovšem výsledné komunikáty se liší právě způsobem výběru výrazových prostředků ovlivněným zejména cílem komunikace a ohledem na předpokládaného recipienta.

Prvky množiny synonymních lexikálních jednotek, jež referují k identickému objektu, mohou být užity při vyjadřování odlišných postojů, osobních hodnocení a stanovisek. Nesou určité konotace, které se pro dané jazykové společenství ustalují na základě přijaté konvence (výrazy jako *intoš* či *levičák* mají trvale negativní konotace, zatímco např. spojením *duchovní člověk* či *člověk se sociálním citěním* obvykle připisujeme hodnocení pozitivní). Konotace ale zpravidla nemusí být jednoznačné (jako je tomu např. u adjektiva *sebevědomý*) a vyjadřované postoje se mění v závislosti na kontextu.

V následujícím příspěvku se chceme věnovat specifickému typu komunikační aktivity, a to komunikaci politické, pro niž se jako jeden z nevyraznějších motivačních faktorů ukazuje snaha manipulovat a ovlivňovat předpokládaného adresáta.² Jak uvádí H. G. Widdowson (2007, s. 67), produktor během komunikačního procesu nejenom hledá adekvátní výrazové prostředky, jimiž co nejefektivněji vyjádří zamýšlený referenční význam, ale rovněž se snaží užívat takové výrazy, jimiž dokáže takticky ovlivnit svou vlastní společenskou pozici ve vztahu k ostatním komunikačním partnerům.

Snaha ovládat recipienta, přinutit jej akceptovat vlastní proklamovanou roli a přimět ke změně vlastních názorů se projevuje ve většině realizovaných komunikačních aktivit, nejčastěji se ale s podobnými cíli setkáváme v oblasti politického diskurzu. Jak uvádí J. Kraus: „*Cílem manipulace je pak vytvořit předpoklady pro to, aby adresát vykonával činnost (nebo si alespoň vytvořil dispozice pro vykonávání činností), které autorovi manipulativního diskurzu přinášejí užitek*“ (2003, s. 21). Manipulace předpokládaného recipienta směřuje k tomu, aby získal přesvědčení, že konkrétní politik dokáže obrátit politický vývoj správným směrem, že ale ve společnosti existují určité skupiny lidí, které by mohly tento požadovaný vývoj nějak ohrozit, a že právě tento politik dokáže důsledně vystoupit při hájení obecného veřejného zájmu, tedy i zájmu předpokládaného recipienta (Kraus, tamtéž).

Práci s tímto typem jazykového materiálu podle našeho názoru velmi dobře

2 Konkrétně se budeme věnovat čtyřem příspěvkům uveřejněným na blogu předsedy parlamentního hnutí Svoboda a přímá demokracie Tomia Okamury.

vyhovuje metoda kritické analýzy diskurzu, neboť právě v politické komunikaci nejčastěji dochází mezi komunikačními partnery ke zneužití jazyka při uplatňování síly a sociální nadřazenosti. Podle T. A. van Dijka (1997, s. 22) se snaha zneužít výhody sociálního postavení okamžitě odrazí v konkrétním komunikátu a kritická analýza by měla směřovat k explicitnímu odhalení a pojmenování diskriminačních diskurzivních praktik. Je zřejmé, že přesilové a manipulativní strategie se uplatňují právě v politickém diskurzu, kde probíhá permanentní boj o hlasy voličů a pro získání vlivu jsou (zne)užívány nejrůznější komunikační postupy. Snaha oslovit a získat si co nejširší voličskou základnu s sebou přináší stále častější výskyt populistických témat, v jejichž rámci jsou napadány a ostrakizovány konkrétní společenské skupiny, resp. menšiny. Naším cílem tedy bude provést kvalitativní zhodnocení výrazových prostředků užitých pro diskriminaci určité sociální skupiny motivované snahou ovlivnit a manipulovat předpokládaného recipienta.

1. Rámování výpovědi

V politickém diskurzu³ se bezprostředně odrážejí aktuální veřejná témata, politikové je okamžitě reflektují a reagují na ně ve svých mediálních sděleních a prohlášeních. Vztahy mezi médii, politiky a jejich adresáty jsou komplexní a ukazuje se, že výklady skutečnosti v politickém a mediálním diskurzu se velmi často přizpůsobují stereotypům a konvencím, které jsou v dané společnosti všeobecně rozšířené (blíže Huleja, 2011, s. 87). Při zpracování mnohovrstevnaté a komplexní skutečnosti v podstatě není možné postihnout všechny související aspekty a detaily, a tak jsou při zavádění určitých témat některé jejich atributy záměrně zdůrazňovány, nebo naopak potlačovány, či dokonce vynechávány (blíže Trampota 2006, s. 122) a dochází k vytváření pomocných zkratk a schémat (Huleja, 2011, s. 88). Produktor ve své výpovědi zdůrazněním určitého aspektu popisované reality může posilovat takovou interpretaci problému, která vyhovuje jeho vlastním záměrům a cílům. E. Goffman (1974) v tomto kontextu zavádí

3 Diskurz zde definujeme jako soubor navzájem intertextově propojených sdělení (mluvených i psaných), která náležejí ke specifickému sémiotickému typu a mají společné hypertéma, jako např. nezaměstnanost, imigraci, genderové problémy apod. Každé toto sdílené hyper- či makro- téma s sebou přináší řadu dílčích souvisejících mikrotemat. Diskurz jako takový pak nepředstavuje uzavřený systém, ale právě naopak může docházet k jeho operativnímu rozšiřování o další související oblasti a témata (blíže viz Wodak, 2001, s. 66). Komunikovaná témata se šíří napříč různými diskurzy a překračují do dalších různých oblastí, čímž propojují diskurzy mezi sebou navzájem. Text pak lze nejlépe definovat jako aktuální realizaci jazykového kódu, jako materiální naplnění jazykového užití (Wodaková, tamtéž).

pojem rámeček a dále s ním pracuje jako s interpretačním schématem či způsobem organizování skutečnosti. Politik při komunikaci se svým voličem neusiluje o sdělení pouhých informací, ale (především) o jejich zasazení do hodnotového rámečku; vytvořením takového rámečku ovlivňuje příjemce v tom, jak bude dané události rozumět, jak ji bude interpretovat a jakým způsobem bude nadále o určitém problému uvažovat (Kalvas a kol., 2012, s. 6).

1.1 V oficiálních politických a následně i mediálních sděleních se témata směřující k diskriminaci menšin, jako např. nacionalistické či rasistické stereotypy, často uplatňují velmi vágně, formou aluzí, implicitních evokací, obrazných vyjádření, metafor apod. S rozvojem nových médií politici ovšem stále častěji využívají možnost oslovit své potenciální voliče prostřednictvím on-line komentářů, facebookových profilů či osobních blogů. Komunikací na sociálních sítích se zvyšuje potenciál interakce mezi politikem a občanem a nové komunikační kanály ve sdíleném virtuálním prostoru zapřičiňují vznik „kvazisociálních vztahů“; uměle se vytváří pocit, že s politikem lze diskutovat o tématech, která byla dříve vnímána jako nevhodná či diskriminační nebo byla určena spíše pro soukromí. Tato takzvaná vzdálená familiarita (blíže např. Kasl Kollmannová, 2012, s. 48) vede k tomu, že politik je nejednou prezentován jako sociálně rovnocenný komunikační partner a v adresně mířené „kvazikomunikaci“ se nezdědk objevují témata, která jsou v klasických médiích (noviny, rozhlas, televize) tabuizována nebo při jejich zpracování nedochází k užití zjevných diskriminačních strategií. Politické podobné kanály často zneužívají k zavádění populistických témat a otevřenou protimenšinovou politikou se snaží získat představitele většinové společnosti.

2. Analytický aparát

Pokud se podaří v textech odhalit určitá témata či obsahovou náplň, jejichž užití text evidentně zařadí k rasistickým, nacionalistickým či jiným diskriminačním diskurzům, je třeba začít sledovat a analyzovat užití diskurzivní strategie. R. Wodaková (2001, s. 72–73) vymezila pěti rečnických okruhů, které bývají velmi často zneužívány při diskriminaci a znevýhodnění příslušníků opozitních skupin. V podstatě hledáme odpověď na několik jednoduchých otázek:

- a) Jakým způsobem jsou osoby pojmenovány a s využitím jakých výrazových prostředků se o nich mluví?
- b) Jaké vlastnosti a charakteristiky nebo jaké kvality a rysy jsou jim přisuzovány?
- c) Jakými argumenty a argumentačními strategiemi určité skupiny ospravedlňují a legitimizují vyloučení a diskriminaci ostatních?

- d) Z jaké perspektivy jsou tyto argumenty vyslovovány?
e) Jsou tyto odpovídající promluvy formulovány otevřeně a zjevně? Jsou spíše umocňovány, nebo oslabovány?

V okamžiku, kdy najdeme odpovědi na těchto pět otázek, dokážeme také popsat komunikační strategie, které jsou užity při vytvoření vlastního pozitivního obrazu a při negativním vyobrazení či prezentaci ostatních. Konstrukce „nás“ a „jich“ je zásadní pro vytvoření vlastní identity a stanovení rysů odlišnosti.

Pro ilustraci na tomto místě uvádíme ukázkou z příspěvku T. Okamury uveřejněného na jeho blogu 14. 6. 2015:

Imigranti nejsou běženci ani uprchlíci

Přestaňte si nalhávat, že statisíce Afričanů a Arabů, kteří ilegálně imigrují do Evropy, jsou uprchlíci bojující o život.

Nejsou to uprchlíci ani běženci, ale v drtivé většině jen a pouze ekonomičtí imigranti, kteří chtějí zneužít evropský sociální systém. Jsou to v drtivé většině sami mladí muži, kteří si nedokázali najít práci ani ve své mateřské zemi a podle statistik je 80 % všech těchto imigrantů v Evropě nezaměstnaných a žijí je Evropané ze svých již tak vysokých daní. Ke břehům Evropy plují stovky a stovky člunů, přeplněných mladými bojeschopnými muži. Tito Afričané či Arabové jsou sice plní sil, ale neumí řemeslo ani jazyk, takže po příchodu do Evropy zevlují na ulici, tu a tam někoho znásilní a hlavně denně obtěžují okolí.

Proto říkám dlouhodobě jasné NE imigrantům. Naše republika nemá peníze ani pro naše vlastní občany a ještě abychom živili hordy cizích. Naše současná česká vláda však dělá pravý opak, když vládní europoslanci v dubnu zradili naše občany a hlasovali v Evropském parlamentu PRO kvóty pro imigranty do České republiky. (...)

Jistě, těch skutečných běženců a uprchlíků před válečnými zločiny je mi vždy líto a měli bychom jim pomáhat tak, aby v sousedních zemích mimo konflikt dokázali dočasně přežít. Ale k těmto ekonomickým migrantům necítím vůbec nic. Nejsme za ně zodpovědní. Nejsme zodpovědní ani za to, že tihle lidé dali nějaké africké mafii tisíce dolarů za to, že je přepraví do bohaté Evropy, kde budou parazitovat na našem sociálním systému. My tady v České republice máme tolik svých vlastních chudých a potřebných, že se o ně již nyní stát neumí postarat. Tuto zemi budovali generace našich předků, a proto je zcela přirozené, že se stát musí postarat nejprve o vlastní. Jen připomínám, že moje maminka, babička i dědeček pochází z Bystřice pod Hostýnem ve Zlínském kraji.

Skuteční běženci a uprchlíci vypadají jinak než ti, co se valí na Evropu. Ne-

jsou to hordy mladých mužů jako nyní, ale byli by mezi nimi i matky s malými dětmi, dědečkové, babičky, celé rodiny. Začněme konečně všichni nazývat věci pravými jmény a přestaňme tolerovat tu neustálou mediální manipulaci.
(...)

Řešení současné děsivé situace v Evropě je ale vcelku jednoduché. Je potřeba uzákonit v celé Evropské unii nulovou toleranci ilegální imigrace. Prostě tady nedostanou vůbec nic, ani jídlo, ani ošacení, ani legální povolení k pobytu. A zároveň je potřeba okamžitě zrušit štědrý evropský sociální systém vůči imigrantům. To jsou ta hlavní lákadla nejen pro imigranty, ale i pro africké a arabské mafie, které na tomto lidském byznysu směrem do Evropy neuvěřitelně vydělávají.

Při vytváření negativního postoje vůči konkrétní menšině působí nápadně už hra s hledáním „adekvátního“ pojmenování této společenské skupiny v titulku. Cizinci usilující o udělení politického azylu jsou záměrně označeni jako imigranti, nikoli jako uprchlíci nebo běženci. Tyto výrazy by totiž svým užitím mohly vyvolat konotaci nezaviněného, okolnostmi vynuceného odchodu z vlasti spojeného navíc s evidentním strádáním; tuto intuitivní interpretaci potvrzuje i internetová databáze Slovníku spisovného jazyka českého (dostupného na <http://ssjc.ujc.cas.cz>), kde jsou k heslu běželec uvedeny synonymní výrazy uprchlík či vystěhovalec a jako možné atributy jsou uvedena adjektiva válečný nebo politický. Výraz uprchlík je zde vysvětlen opisem jako někdo, kdo uprchl, nebo synonymně jako politický emigrant, jako příklad užití je uvedeno spojení tábor pro válečné uprchlíky. K výrazu imigrant je uvedeno jediné synonymum, a to přistěhovalec. První dva výrazy jsou tedy užívány pro někoho, kdo byl nucen opustit svou zem, kdežto třetí výraz pro někoho, kdo naopak novou zem hledá.

Celý text je zářmován do zkratkovitého připojení pozitivních atributů „nám“ a výrazně negativních atributů „jim“. „My“ jsme prezentováni jako představitelé jednotné, tradiční evropské kultury, „my“ jsme se vlastní pracovitostí zasloužili o vytvoření bohatého politického sociálního systému, jehož výhody teď chtějí „oni“ zneužít. Sdělení je prezentováno jednoznačně z „našich“ pozic a produktor v recipientovi tento dojem umocňuje např. i užitím 1. os. pl. (*přestaňme si nalhávat; nejsme za ně zodpovědní; my máme tolik svých chudých a potřebných*). „Oni“ jsou naopak prezentováni jako osoby, které konkrétní problém způsobily. Jsou zde označeni na základě původu jako *Afričané a Arabové* a právě jejich územní a etnický původ je jim připisován jako důležitý atribut. Svou funkci při vytváření negativních postojů hraje jistě už nadhodnocený kvantitativní údaj v prvním odstavci (tematizovaný i dále ve spojení *stovky a stovky člunů*), otevřeně diskriminační jsou ale zejména další vlastnosti a atributy, které jsou „jim“ připisovány, a to jejich nevdělanost, nechota pracovat a dále se vzdělávat a zejména jejich soci-

ální nepřizpůsobivost a agresivita (jako aktivizační prvek např. působí expresivní spojení: *zevlují na ulici*, výrazy s příznakem kontextově negativního hodnocení: *abychom živilí hordy cizích* či aktualizovaná spojení: *tu a tam někoho znásilní*). Na většinového čtenáře je apelováno zejména argumentem vysokých výdajů, které budou s přijetím imigrantů spojeny, a do kontrastu je stavěna jejich dostatečná solventnost umožňující zaplatit *africké mafii tisíce dolarů* s údajnou chudobou domácích starousedlíků. Opakovaně je tematizováno zejména mládí a pohlaví běženců. Výběr jazykových prostředků je výrazně ovlivněn záměrem a cílem celého diskurzu, tedy snahou varovat předpokládaného čtenáře (příslušníka většinové společnosti) před přílivem běženců a vyvolat v něm obavy z následků jejich potenciálního přijetí do země. Původní obyvatelé jsou označeni jako *vlastní*, kdežto o imigrantech se mluví jako o *hordě mladých mužů, která se valí Evropou*. Migrantům je připisována jediná motivace jejich jednání, a to ekonomický profit. Na opačném pólu kauzality stojí obyvatelé starého kontinentu, kterým se něco děje a mají zakusit negativní důsledky *ekonomické migrace*. I v tomto případě jsou užity takové výrazové prostředky, které u recipienta mají vyvolat odpovídající emocionální reakci – současná situace v Evropě je *děsivá*, na vině je *štědrý sociální systém*, na kterém migranti pouze *parazitují* – a mají ho zbavit pocitu zodpovědnosti za jejich další osud.

Autor příspěvku využil prostředí relativně nového komunikačního média k vytvoření otevřeně populistického a diskriminačního textu, který by měl v předpokládaných recipientech utvrdit žádoucím způsobem zarámovanou stereotypní představu migranta, jenž do země přichází zneužívat štědrý sociální systém a odmítá se zařadit do většinové společnosti, pro kterou navíc znamená velmi reálné nebezpečí. Promyšlená volba výrazových prostředků politikovi napomáhá na straně předpokládaného recipienta regulovat a také potvrdit vědomí o tom, kdo jsme „my“ a kdo jsou „oni“; současně se nám zde potvrzuje, že význam slov se nevytváří izolovaně, ale vždy ve vztahu k významům ostatních výrazů.

Důležitou roli při utváření celkového smyslu i výrazného persvazivního potenciálu celého textu hrají i aspekty zmiňované zde v oddíle 1.1. Politik, autor námi citovaného blogu (i další příspěvky jsou citovány z webových stránek okamura.blog.idnes.cz, a to od ledna do června 2015), se dlouhodobě vyjadřuje k aktuálním politickým otázkám a často tematizuje zejména populistické problémy. Sledované příspěvky interdiskurzivně propojuje např. apel na tradiční hodnoty, jež jsou stavěny do kontrastu s neutěšeným stavem současné společnosti (pro ilustraci uvádíme titulky příspěvků uveřejněných ve sledovaném období: *Islám do ČR nepatří*, *Zvířecí nevěstince versus rodina*, *„Nekoneční“ Romové*, *Rodina aneb homosexuální přítel otce?*, *Sobotka: Raději imigranty než české děti*, *Vlastizrada*, *Imigranti nejsou běženci ani uprchlíci*). Autor tedy jednak odkaz na sdílené kul-

turní a historické hodnoty zneužívá k vytváření protiměšinových nálad, jednak zavádí taková témata z širšího mezinárodněpolitického kontextu, jež využívá k zastrašování prototypického většinového recipienta. Žánr blogu, ve kterém se veřejně činné osoby běžně vyjadřují k aktuální společenské či politické situaci a přinášejí její vlastní interpretaci, tak v tomto případě zneužívá pro manifestaci vlastních krajních názorů, jež by z tradičních, zejména tzv. seriózních, médií byla vyloučena.

2. Argumentační podpora diskriminačních strategií

Diskriminace sociálních skupin se obvykle opírá o určitý typ argumentačních prostředků nazývaných jako loci či topoi, jež se opakují v naprosté většině textů, v nichž dochází k demonstraci moci či dominance a v nichž se projevuje snaha o vyloučení „jich“, tedy osob stojících mimo privilegovanou množinu „nás“. Jak uvádí Wodaková (Wodak, 2001, s. 74) tato topoi či loci patří k obligátním součástem argumentačních strategií a před adresátem pomáhají podavateli textu obhájit vlastní (často neetická nebo tvář poškozující) stanoviska. Užití argumenty se často zakládají na neopodstatněném zastrašování adresáta a ve své podstatě jsou falešné; jejich soupis (viz Wodak, tamtéž) předkládáme v následující tabulce.

1.	Užitek, přínos	9.	Finance
2.	Poškození, nevýhody	10.	Aktuální realita
3.	Pojmenování, definice, interpretace označení	11.	Počet
4.	Nebezpečí a ohrožení	12.	Právo a zákony
5.	Humanismus	13.	Historie
6.	Spravedlnost	14.	Kultura
7.	Odpovědnost	15.	Zneužívání
8.	Náklady a břemena		

Tabulka 1: Argumentační strategie, tzv. topoi

2.1 Abychom usnadnili odhalení a interpretaci těchto manipulativních strategií při případné další práci s politickými, eventuálně mediálními texty, přinášíme na tomto místě jejich stručnou charakterizaci.

V případě argumentů zaměřených na podporu či vyvracení výhodnosti určitého konkrétního jevu (jako je např. zaměstnávání zahraničních sezónních dělníků) je adresátům pokládána otázka, zda je tento jev výhodný pro celou spo-

lečnost (pro bono publico), pro nás (pro nobis) nebo zda je dobrý pro někoho jiného, kdo stojí vně naší společnosti (pro bonoeorum). Tento topos má ve své podstatě velmi blízko k dalšímu argumentu, tedy argumentu možného postižení či nevýhody, a podle změny společenského a kulturního kontextu je také možné oba zaměňovat; například v případě, kdy dosud výhodná práce zahraničních dělníků začne být v souvislosti s narůstající nezaměstnaností hodnocena jako výrazně negativní společenský jev.

Pojmenování či označování hraje významnou roli zejména proto, že v okamžiku, kdy určitou věc, činnost, osobu či skupinu osob nějak označíme, automaticky jim tím připisujeme konkrétní vlastnosti či kvality (např. vyloučené oblasti, nepřizpůsobivé osoby apod.). Spojování určitých společenských skupin s ohrožením či hrozbou ve vztahu k ostatním zase nutně povede k vyvolání potřeb nějak se proti tomuto ohrožení bránit a ve své podstatě konkrétní skupiny i eliminovat. Jestliže bude soustavně upozorňováno na ohrožení společnosti přílivem imigrantů, nakonec dojde k proměně rolí oběti a agresora.

Topoi humanismu a spravedlnosti spolu poměrně úzce souvisejí. Jsou používány tehdy, pokud se argumentační strategie zakládají na potřebě dodržovat lidská či občanská práva, na ochraně bezpečnosti daňových poplatníků apod. Nutným předpokladem se zde stává apel na rovná práva pro všechny. Blízko k těmto dvěma argumentačním strategiím má i topos zodpovědnosti. Pokud je stát nebo jiná organizace „zodpovědný“ za vznik problému, měl by se snažit najít pro něj nějaké řešení. Ačkoli je tento topos často používán jako argument proti diskriminaci či kriminalizaci určitých skupin, může sloužit i opačným cílům, např. v situaci, kdy je vláda volána k zodpovědnosti za vysokou nezaměstnanost, a požadavek na její snížení je spojován se zavedením kvót omezujících přísun imigrantů, falešně označovaných za příčinu nezaměstnanosti.

Argumentace nákladů a břemen může být zjednodušena na tvrzení: jestliže je společnost zatěžována nějakým specifickým problémem, je nejlépe tento problém odstranit. Pokud je tedy obrazně řečeno člun přetížen a hrozilo by jeho potopení, je nezbytně nutné zbavit se zbytečné zátěže. Podobně i topos financí nabízí jednoduchou radu: pokud určitý společenský jev či problém stojí příliš mnoho peněz nebo přináší evidentní ztrátu, je třeba udělat taková opatření, která povedou ke zmírnění ztrát či minimalizaci škod. Topos aktuální reality lze snadno parafrázovat jako tvrzení, že situace je taková, jaká je, a proto je třeba se jí přizpůsobit. Jestliže se tedy např. v důsledku hospodářské krize změnily podmínky ve společnosti, je třeba jim přizpůsobit i azylovou politiku země. K této skupině by patřil i topos počtu či množství, podle kterého je třeba při provádění určitých opatření zohlednit zájmy většiny. Tato argumentace bývá často falešná, neboť vychází z neověřených či záměrně upravených číselných údajů.

Strategie práva a zákonů vychází z požadavku důsledně dodržovat všechny zákony a další kodifikované normy, a to bez ohledu na konkrétní postižené osoby. Topos historie má aluze na Ciceronovo rčení o historii jako učitelce života. Pokud nás historie učí, že určité specifické jednání bude mít specifické důsledky, není třeba je znovu prověřovat a je lépe předem odmítnout či přijmout jev s ohledem na zkušenosti našich předků. I topos kultury je založen na apelu na zděděné tradice. Každá etnická či národnostní skupina má svou specifickou kulturu, a pokud bude kulturní tradice přesunuta do neadekvátního prostředí, přinese to velké problémy. A konečně poslední topos se týká zneužívání a může být parafrázován následujícím způsobem: pokud je nabízená pomoc zneužita, je třeba změnit pravidla a nabídku pomoci omezit, případně úplně pozastavit.

2.2 Pro další analýzu jsme si vybrali tři příspěvky z blogu Tomia Okamury, a to právě s ohledem na výskyt diskriminačních strategií uplatněných vůči konkrétní náboženské, etnické či společenské menšině.

2.2.1 V prvním z nich publikovaném 12. 1. 2015 produktor reaguje na nedávný teroristický útok provedený muslimskými fanatiky v pařížské redakci satirického magazínu Charlie Hebdo:⁴

Islám do ČR nepatří

Myslím, že drtivě většinu lidí v České republice všeobecně nevdí náboženství, víra či nějaká etnická či jiná menšina. Až na výjimky. Je nám šumafuk, v co věří náš soused, jakou má barvu pleti nebo sexuální sklony, do okamžiku, kdy tím nějak začne obtěžovat okolí. Islám nikomu nevdil do momentu, kdy radikální muslimové začali ohrožovat západní civilizaci, do momentu, kdy i u nás začínají žádat výjimky z pravidel platných pro všechny, kdy na jedné straně žádají toleranci a na straně druhé hlásají nenávist a zničení západní demokracie. A zásadním problémem dneška je, že islám už není jen náboženství, ale ideologie – politická a válečná.

Pozitivně hodnocená skupina prezentovaná jako „my“ je v tomto případě zúžena na *drtivou většinu lidí v České republice* a jako pozitivní atribut je zdůrazněna především „naše“ tolerantnost vůči minoritám. Z hlediska recipienta působí jako persvazivní prostředek už spojení *drtivá většina*, neboť zaujetí odlišného stanoviska, než jaké je této skupině přisouzeno, by jej z této pozitivně hodnocené skupiny implicitně vyloučilo. Jako stylově příznakový výrazový prostředek je

4 Texty nejsou uváděny v celém rozsahu, v prepisech jsme se omezili pouze na ilustrativní ukázky.

zde užít substandardní výraz *šumafuk*,⁵ který nahrazuje neutrální a ve veřejném prostoru nepříznačkové spojení *nezáleží nám na, je nám jedno, že*. Tímto nespisovným prostředkem se může produktor snažit přiblížit předpokládanému recipientovi, na kterého se obrací jako na rovnocenného komunikačního partnera. Negativně hodnocená skupina „jich“ je ve sledovaném textu určena podle náboženského přesvědčení a její atributy jsou zasazeny do rámce radikální nenávisti a netolerantnosti. Z konkrétní tragické události jsou vyvozovány obecné závěry, muslimové jsou v tomto textu prezentováni jako hrozba celé západní civilizace a recipient je zastrašován záměrem, jenž je jim produktorem textu přisuzován, tedy *zničením západní demokracie*.

Bylo by primitivní vyčítat českým muslimům zločiny souvěrců, kterých se dopouští po celé planetě ve jménu jejich společné víry, islámu. To, co je zdrcující pro mne a celou českou veřejnost, je fakt, že muslimové po celém světě se až na výjimky nedistancují dlouhodobě a opakovaně od zločinců, co vraždí, mučí či ničí ve jménu islámu. Naopak – svorně se hlásí k šíření práva šaría po celém světě – což je základní cíl Talibanu, Al Kaidy či tzv. Islámského státu. Šaría přitom znamená popření a konec všech demokratických pravidel platných pro západní civilizaci, konec základních lidských práv.

Kdykoli jsou popřena nějaká práva nějaké skupiny, vzedme se v Evropě vlna solidarity a lidé demonstrují za svůj názor. Muslimové mnohokrát po celé Evropě demonstrovali, vypalovali či vraždili na protest proti nám – proti naší kultuře. Ale nezaznamenal jsem například ani jednu veřejnou demonstraci muslimů proti barbarským zločinům Islámského státu, kde se denně vraždí, zotročují a znásilňují křesťané či jiní nevěřící v Alláha. Je to náhoda? I ti, co s vraždami nevěřících nesouhlasí, si na druhou stranu nedovolí proti nim protestovat. Zabití nevěřících nevinných náhodných obětí není totiž podle islámu zločin, ale naopak prospěšný džihád.

V dalším textovém úseku produktor využívá zejména topoi označení a definice konkrétní sociální (přesněji náboženské) skupiny spojené s dalším topoi nebezpečí a ohrožení. Hned v prvním souvětí se objevuje nelogická konstrukce, když „nám“ produktor sice na jedné straně odmítá přisoudit negativně hodnocený primitivismus (nepřipouští zjednodušení, které by znamenalo automatické spojování českých muslimů se *zločiny souvěrců*) okamžitě ale uvádí, že jde o zločiny páchané ve jménu *jejich společné víry*. „Oni“ jsou definováni jako výrazně

5 V kartotéce novočeského lexikálního archivu (1911–1991) publikovaného na stránkách <http://bara.ujc.cas.cz/psjc/> je tento výraz doložen na příkladových kartách jako příslovce či vulgární citoslovce nahrazující neutrální spojení *mně je to jedno*.

destrukční skupina *zločinců*, která kvůli přijaté víře *vraždí, ničí a mučí*. Recipient je zastrašován tím, že jejich aktivity jsou prezentovány jako celosvětové, popírají *demokratická pravidla* a ve svém důsledku znamenají *konec lidských práv*. Aby si recipient plně uvědomil hrozící nebezpečí, užívá produktor predikáty spojené s výrazně negativně hodnocenými aktivitami *vraždí, zotročují a znásilňují*, jež probíhají prakticky *denně* a týkají se *nevinných náhodných obětí*.

Myslím, že vražedný útok muslimů v Paříži musí mít vliv na přehodnocení politiky multikulturalismu a imigrace v Evropě, kterou tady dosud předváděli ostatní politici. Musí se konečně změnit i pohled na vnímání islámu. Jelikož ale muslimové v evropských městech vraždí desetiletí, tak mám bohužel obavu, že ani další jeden aktuální zločin nezvrátí dosavadní nesmyslnou hru na politickou korektnost, na falešnou představu, že jsme všichni stejní. (...) Musíme si uvědomit, že Evropané bojují o přežití. Při stávající demografické křivce bude za několik desítek let již Evropa islámská a nebude cesty zpět, muslimové budou tvořit většinu ve Velké Británii, Německu i Francii. Bohužel islám ve své radikální podobě není jen náboženství, je to zároveň nenávistná ideologie, která učí nadřazenosti muslimů nad ostatními a jejímž cílem je celosvětový kalifát – boj o ovládnutí světa, který nikdy nekončí. Taková ideologie skutečně do Evropy a tím méně do ČR nepatří a měli bychom všichni udělat maximum, aby tu kořeny nikdy skutečně nezapustila.

V závěrečném textovém úseku produktor využívá topoi aktuální reality. Argumentaci staví na skutečnosti, že současná situace si žádá nové přístupy a nová řešení. Recipient je opakovaně zastrašován užitím výrazů *vražedný útok, vraždí desetiletí, nenávistná ideologie*. Persvazivní potenciál je v textu posílen vyostřenou rétorikou (*Evropané bojují o přežití*), zastrašováním recipientů a opakovaným poukazem na kulturní odlišnosti „*nás*“ (*falešná představa, že jsme všichni stejní*) a „*jich*“, kteří vedou ideologicky podložený *boj o ovládnutí světa, který nikdy nekončí*, odlišnost menšiny od většinové populace je dána historicky, jinou kulturou a principy přijatého náboženství, které hlásá nerovnost věřících s nevěřícími, argumentace je završena odkazem na neověřený a poměrně vágní statistický údaj, podle kterého se již v příštích dekádách stanou muslimové většinovým obyvatelstvem ve velké části Evropy. Nevratnost tohoto jevu by měla být pro současné majoritní společnosti varováním, aby zde muslimská menšina *kořeny nikdy skutečně nezapustila*.

2.2.2 Topoi nákladů a břemen a nepřiměřené finanční zátěže jsou stěžejní při argumentaci v příspěvku „Nekoneční“ Romové publikovaném 24. 2. 2015:

„Nekoneční“ Romové

Vláda dnes schválila další strategii podpory Romů, tentokrát do roku 2020, na kterou půjdou znovu obrovské veřejné peníze. Zde příkládám doslova nekonečný (neveřejný) seznam všech dosud podporovaných institucí, sdružení, nadací, svazů, iniciativ, drahých koncepcí a strategií, které v současnosti řeší romskou integraci. Ať se na mě nikdo nezlobí, ale připadá mi to spíše jako výhodný byznys s cílem tento stav udržet, nikoliv vyřešit. A k těmto nákladům si připočtete dávky, podporu bydlení, zničené byty, dluhy na odpadech, vodě energiích, zplundrované části měst a kriminalitu. (...) Fakt jsme tak bohatý stát? Na nemocná děcka se dělají sbírky. Penzisti mají běžně důchody 8 – 10 tisíc. Proč tato vláda i ty dosavadní toto dopustí?

Produktor uvedenými argumenty v předpokládaném recipientovi, příslušníkovi majoritní skupiny, posiluje vžitý stereotyp, podle kterého je většinová společnost nucena permanentně doplácet na konkrétní etnickou menšinu. Dopad sdělení je posilován výběrem odpovídajících výrazových prostředků (*obrovské veřejné peníze, doslova nekonečný seznam*); označení sociální integrační politiky spojením *výhodný byznys* recipientovi implikuje, že se jedná o obchod motivovaný pouze vytvářením zisku. Argumentaci nepřiměřených břemen produktor podporuje i výčtem dalších výdajů, které na společnost dopadají kvůli nepřizpůsobivosti a kulturní odlišnosti dané menšiny (*připočtete si dávky, podporu bydlení, zničené byty, dluhy na odpadech, ...*). Předpokládaného recipienta autor aktivizuje užitím řečnických otázek, které spojuje s odkazem na strádající znevýhodněné příslušníky majoritní společnosti (*nemocná děcka a penzisti*); dojem blízkosti posiluje užitím substandardních výrazových prostředků (*fakt, děcka*). Persazivní funkci plní i užitý topos spravedlnosti, podle kterého má právo na finanční podporu nejenom minoritní etnikum, ale také potřební příslušníci většinové společnosti, vinu za daný stav opoziční politik svaluje na vládu a přitom využívá topos odpovědnosti za dlouhodobě neuspokojivý stav.

V textu následuje šestistránkový seznam organizací, které odčerpávají z veřejného rozpočtu peníze na podporu menšiny, po němž následuje návrh možných řešení, argumentačně založený na strategii zneužívání (viz výše tvrzení o tom, že pokud dojde k zneužití poskytovaných dávek, je třeba změnit systém):

A abych nebyl opět médií, pseudointelektuály a politicky korektními politiky, kterými se to hemží ve všech ostatních parlamentních stranách i v médiích, hned nařčený z populismu, vyjmenuji hned několik zcela konkrétních návrhů řešení. Je potřeba uvést v život účinný zákon na zastropování doplatku na bydlení na cenu

obvyklou, abychom zabránili sestěhovávání sociálně vyčleněných obyvatel na jedno místo. Zkušenosti se soužitím s takovou „ubytovnou“ s několika stovkami obyvateli má tisíce občanů po celé republice. Kdo to nezažije na vlastní kůži, neuvěří. Sociální bydlení mají dnes v rukou lichváři, místo abychom peníze přeměrovali na obce, které by mohly díky tomu sociální bydlení vybudovat a mít ho zcela pod kontrolou a hlavně samy nastavit podmínky. Navrhují také podmínit vyplácení sociálních dávek pravidelnou školní docházkou dětí bez neomluvených hodin a pravidelnými zdravotními prohlídkami dětí – v těchto rodinách totiž dochází často k různému nestandardnímu chování. Navrhujeme také povinnou docházku do posledního ročníku mateřské školy, aby se romské děti měly šanci včas naučit česky a také základní hygienické návyky, jelikož sociologové se shodují, že tyto návyky získává dítě nejlépe do šesti let věku. Dnes končí romské děti převážně ve speciálních školách a kvůli handicapu z dětství pak mají celoživotně problém se pozitivně integrovat do společnosti. Stát by měl také proaktivně podporovat vytváření pracovních míst, například u státních stavebních zakázek může být podmínkou na určité procento manuálních prací zaměstnat nezaměstnané či sociálně vyčleněné lidi – je to lepší než jim platit donekonečna dávky, zatímco v současnosti na stavbách za veřejné peníze pracují cizinci. A v neposlední řadě – musí to v našem státě začít fungovat tak, že za jakýkoliv kriminální čin musí přijít rychle tvrdý trest. Aby každý z nepřizpůsobivých lidí, ať Romů či „neromů“, zlodějíčka z ulice nebo bankéře v bílém límečku s miliardami na kontě nevyjímaje, jasně věděl, co bude hned následovat.

Produktor předjímá reakce politických oponentů a pragmatické podmínky v podstatě monologické komunikační situace využívá k tomu, aby je před předpokládaným adresátem ironizoval a dehonestoval (*pseudointelektuál, politicky korektní politik*). Negativně hodnocená skupina „jich“ se tak v tomto příspěvku dále rozrůstá o zastánce odlišných politických názorů. Politik ve svém vyjádření záměrně užívá „politicky korektní“ výrazové prostředky, aby předešel nařčením z rasismu, a projev se místy blíží odbornému, případně administrativnímu funkčnímu stylu (*je potřeba uvést v život účinný zákon; sestěhování sociálně vyčleněných obyvatel; stát by měl proaktivně podporovat vytváření pracovních míst*). Ve výpovědích, v nichž se snaží recipienta ovlivnit aktivizací jeho zkušenostního komplexu, se zase naopak snaží přiblížit jeho způsobu vyjadřování (*kdo to nezažije na vlastní kůži, neuvěří*). Produktor se v soupisu navrhovaných opatření záměrně snaží působit věcným dojmem, vyjadřování je odosobněné, bez užitých expresivních výrazových prostředků. Příslušníkům negativně hodnocené skupiny ovšem současně připojuje výrazně negativní atributy, jimiž se liší od zbytku majoritní společnosti (nepravidelná školní docházka romských dětí, různé nestandardní

chování, jež by měly odhalit pravidelné lékařské prohlídky, nevhodné hygienické návyky, vysoká nezaměstnanost). Opět dochází k zneužití hned několika diskriminačních strategií, autor jako řešení nabízí vytvoření přísnějšího právního prostředí (topos práva a zákonů), které by bylo platné pro všechny, a po menšině by bylo dožadováno jeho důsledné plnění, aby nemohlo docházet ke zneužití sociálních výhod. V závěru textu se produktor snaží vytvořit dojem nestrannosti a nezaujatosti a požadavek na stejnou vymahatelnost práva rozšiřuje na celou společnost (*Romy i „neromy“; zlodějčky z ulice nebo bankéře v bílém límečku*).

2.2.3 V posledním analyzovaném příspěvku publikovaném 22. 3. 2015 produktor především zdůrazňuje historické a kulturní hodnoty a nekompromisně odsuzuje současné společenské trendy.

Rodina aneb homosexuální přítel otce?

To, k čemu spěje moderní společnost, je bohužel postupné rozbíjení tradiční velké křesťanské rodiny. Ještě na počátku dvacátého století rodinu tvořili spolu s dětmi v jedné domácnosti prarodiče, praprarodiče a do širší rodiny patřili kmotři, bratrance, strýcové a tety a všichni měli vzájemné povinnosti v rámci rodiny. Postupem času jsme přišli o kmotry, prarodiče jsme odsunuli v lepším případě do sociálních ústavů, zproduktivnili jsme zabíjení lidských plodů a nejposlednější trend je život samoživitelek a singles, tedy jednotlivců, kteří rodinu odmítají absolutně. Zatímco se své rodiny – tedy vlastní krve – zbavujeme, snaží se nám tu mainstreamová média a část politiků a aktivistů vytvořit dojem, že skutečnou rodinou může být lesbická partnerka matky, homosexuální přítel otce nebo dokonce dva cizí homosexuálové.

Produktor užívá jako persvazivního prostředku topoi historie a kultury a recipienta se snaží ovlivnit připomínkou starých časů, ve kterých rodina představovala početnou a zejména pevnou sociální jednotku. Od ostatních příspěvků se tento liší způsobem rámování, neboť i obvykle pouze pozitivně hodnocené skupině „nás“ jsou přisouzeny negativní atributy, jako neochota zakládat rodinu či pečovat o staré prarodiče. Z hlediska dosažení komunikačních cílů považujeme za efektní užití rozsáhlého výčtu všech typů příbuzenských vztahů, jež by měl aktivizovat recipientův zkušenostní kontext. Expresivně užitým spojením *odsunuli do sociálních ústavů* produktor naznačuje, že staří lidé jsou mladým v podstatě na obtíž, a proto je ze svého života *odsunují*, ačkoli by pro postižení podobné situace mohl užít řadu nepříznačových predikátů. Dobře promyšlená je i volba výrazových prostředků ve spojení *zproduktivnili jsme zabíjení lidských*

plodů, ve kterém je působivý kontrast odosobněného věcného vyjádření blízkého administrativnímu stylu užitého pro pojmenování tragické lidské události.

Moderní doba a modernisté rozbili nejprve rodinu na atomy a následně se pokouší absolutně zvrátit její podstatu. To je sebevražedný trend. Sexuální orientace je soukromou věcí každého člověka a já tuto svobodu uznávám. Mám mezi homosexuály i přátele. Ohledně postavení tradiční rodiny ale nelze dělat ústupky ani v současnosti – i homosexuální páry budou chtít důchod, ale děti, které na jejich důchody budou do průběžného důchodového systému vydělávat, bohužel vzájemně nezplodí.

Argumentace je dále vedena jako zastrasování před možnými důsledky negativního *sebevražedného* trendu, ve výstavbě dalšího textového úseku už si ale produktor začíná protiřečit, když si jako výrazně subjektivní atribut připisuje tolerantnost vůči sexuálním menšinám, ačkoli odmítá akceptovat spojení homosexuálních párů, které budou pobírat důchody, přestože nemohou mít děti.

Nejlepší cestou, jak vychovat člověka, který je duševně dospělý a odpovědný vůči svému okolí, je rodina, v níž pohromadě žijí nejlépe tři generace, v níž je táta, máma a hodně dětí, rodina, v níž se odmala musí všichni o vše dělit a starat se o mladší či naopak staré členy rodiny. Problém stárnoucí populace a důchodové reformy není jen v rostoucím počtu důchodců. Je především v klesajícím počtu lidí, kteří je budou ochotni živit, tedy přispívat do důchodového systému. Máme tu totiž statisíce lidí v produktivním věku, kteří nepracují a dokonce se mnozí nechávají živit svými rodiči nebo prarodiči. Roste také počet singles, kteří žijí jen sami pro sebe. Roste počet lidí, kteří se nechtějí starat o své nejbližší příbuzné. Roste počet těch, pro které je velká rodina jen zátěž. To je přímý důsledek takzvané „rozmazlující výchovy“ v nepočetném torzu rodiny. Z tohoto pohledu je tedy jedno, kolik máme obyvatel – to podstatné je jejich kvalita. Proto není řešením jen to, aby se v České republice rodilo více dětí, protože pokud vychováváme z dětí sobce, pak se o nás a společnost stejně nepostará, právě naopak – vyšší počet sobeckých dětí v budoucnu znamená jen vyšší zátěž. Pokud tu budeme mít dobré vícegnerační rodiny, které budou dětem vštěpovat tradiční evropské křesťanské hodnoty jako je pracovitost, poctivost, odpovědnost či pokora a skromnost, tak je jedno, kolik nás je. Prvním krokem k nápravě velké části problémů tedy nejsou ekonomické reformy, ale návrat k hodnotám, na kterých naše civilizace stojí.

Na předpokládaného recipienta produktor apeluje především odkazem na hodnoty velké třígenerační rodiny, argumentační hodnotu textu ovšem i na-

dále nejvíce snižují nelogičnosti a protimluvy, jež se vyskytují v jeho struktuře. Ačkoli v předchozí části textu produktor homosexuální menšinu de facto vyloučil z většinové společnosti, neboť její příslušníci nemají děti, v další části textu dospívá k závěru, že na počtu dětí v podstatě nezáleží. Negativně hodnocení „oni“ jsou tentokrát nejvýrazněji spojeni s neochotou pracovat, zakládat velké rodiny a starat se o staré příbuzné. Recipient je ovlivňován vytvářením zjednodušujících zkratk typu malá, respektive neúplná rodina vyprodukuje sobce parazitující na starých rodičích; dobrá vícegenerační křesťanská rodina zase naopak vychová pracovitě, odpovědně, poctivě a skromné lidi. Argumentace se tak v podstatě v kruhu vrací na svůj začátek, k akcentování topoi historických a kulturních hodnot.

Závěry

Produktor sledovaných komunikátů, politik a představitel jedné z parlamentních stran, využil formy relativně nového žánru, politického blogu, pro prezentaci vlastních, výrazně diskriminačních stanovisek. V pseudodialogických textech se obrací na své potenciální voliče a vytvořením jejich souhlasných postojů se snaží dosáhnout tematizací sporných, a zpravidla také populistických, témat. Ve výrazně diskriminačních textech zneužívá procesu rámování výpovědí a vědomým akcentováním negativních atributů stereotypně připisovaných představitelům vybraných sociálních, náboženských či sexuálních menšin se snaží ovlivnit názory a postoje předpokládaného recipienta. V předkládané reflexi aktuální společenské situace tak záměrným zdůrazňováním „jejich“ negativ a „našich“ pozitiv a současným bagatelizováním „jejich“ pozitiv a „našich“ negativ rozděluje společnost na dvě skupiny – „my“ a „oni“.

Přijatá sociální role omezuje produktora ve výběru výrazových prostředků, a proto vytváří pseudokorektní politické texty, ve kterých je užití substandardních a inherentně expresivních výrazových prostředků spíše sporadické. Předpokládané recipienty ovlivňuje spíše stylizovaným věcným a nezaujatým vyjadřováním, v jehož kontextu jsou pak velmi působivé prostředky s negativně hodnotícím potenciálem a prostředky kontextově expresivní. Platnost falešných argumentačních strategií se snaží podpořit užitím intenzifikačních a kvantifikačních výrazů.

Požadavek na vyloučení negativně hodnocených skupin obvykle zdůvodňuje a obhajuje na základě argumentačních strategií založených na tematizaci tzv. topoi (či loci), tedy míst, jež se obvykle objevují v textech s implicitně či explicitně demonstrovanou mocí. Ve sledovaných textech šlo nejčastěji o topoi užitku a přínosu pro minority a poškození a nevýhod majoritní společnosti spojené s tematizací nákladů a břemen; nebezpečí a ohrožení většinové společnosti; požadavek spravedlnosti uplatnitelné pro celou společnost; změny aktuální reality a zejména zdůraznění historických a kulturních hodnot.

LITERATURA

- ČMEJRKOVÁ, S. (2003): Mediální rozhovor jako žánr veřejného projevu. In S. Čmejrková, J. Hoffmannová (eds.): *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, s. 80–115.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2005): Persvazivnost a upřímnost. In: Srpová, H. (ed.): *Metody a prostředky přesvědčování v masových médiích*. Ostrava: FF OU, s. 46–53.
- DIJK, T. A. van (1997): *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction*. 2 vols. London: Sage.
- FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1997): *Stylistika a ...*. Praha: Trizonia.
- HULEJA, J. (2011): Interpretace mediálních textů prostřednictvím teorie rámců. *Didaktické studie*, roč. 3, č. 2, 2011, s. 87–94.
- KALVAS, F., VÁNĚ, J., ŠTÍPKOVÁ, M., KREIDL, M. (2012): Rámcování a nastolování agendy: Dva paralelní procesy v interakci. *Sociologický časopis*, roč. 48, č. 1, 2012, s. 3–37.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KASL KOLLMANNOVÁ, D. (2012): *Zveřejněné soukromí*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- KRAUS, J. (2003): Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu. In S. Čmejrková, J. Hoffmannová (eds.): *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, B. a kol.: *Slovník spisovného jazyka českého*. Dostupný z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/> [citováno 9. 7. 2015].
- TRAMPOTA, T. (2006): *Zpravodajství*. Praha: Portál.
- WIDDOWSON, H. G. (2007): *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- WODAK, R. (2001): The discourse – historical approach. In: R. Wodaková, M. Meyer (eds.): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- ZIMA, J. (1961): *Expresivita slova v současné češtině*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

PRAMENY

- OKAMURA, T.: *Islám do ČR nepatří*. Dostupné z <http://okamura.blog.idnes.cz/c/441896/Islam-do-CR-nepatri.html>[citováno 11. 7. 2015]

OKAMURA, T.: „*Nekoneční*“ Romové. Dostupné z <http://okamura.blog.idnes.cz/c/450507/nekonecni-romove.html>[citováno 11. 7. 2015]

OKAMURA, T.: *Rodina aneb homosexuální přítel otce?* Dostupné z <http://okamura.blog.idnes.cz/c/454783/rodina-aneb-homosexualni-pritel-otce.html>[citováno 11. 7. 2015]

OKAMURA, T.: *Imigranti nejsou běženci ani uprchlíci.* Dostupné z <http://okamura.blog.idnes.cz/c/465718/imigranti-nejso-bezenci-ani-uprchlici.html>[citováno 11. 7. 2015]

Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
Katedra bohemistiky FF UP
jindriska.svobodova@upol.cz

POZDNÍ TEXT(Y) BOHUMILA HRABALA

Late Text(s) of Bohumil Hrabal

Jan Schneider

Abstrakt: Pozdní tvorba Bohumila Hrabala bývá považována za okrajovou. Může to vyplývat z okolností doby počátku 90. let, kdy vyšla, ale vyplývá to i z vlastní podstaty tvorby. Hrabal rezignoval na vnější prostředky literárnosti, zejména zprostředkovatelskou roli vypravěče, a mluví sám za sebe. Tématem jeho krátkých textů je aktuální současnost. Proto se někdy hovoří o „literární žurnalistice“. Společenská aktualita je neustále konfrontována s trýznivou sebereflexí. Obojí je pak vkládáno do sítě kulturních odkazů. Hrabalovo pojetí „literární žurnalistiky“ i v pozdních textech sleduje logiku celé jeho tvorby: zaplnit mezeru mezi životem a uměním.

Klíčová slova: Bohumil Hrabal, společnost po roce 1989, intertextualita, literární žurnalistika, literárnost, žánr

Abstract: Late works of Bohumil Hrabal is usually understood as marginal. This may be the result of social circumstances in early nineties, but it also has inner causes. He resign to external literary devices, primarily to mediatory function of narrator, author speaks for itself. Theme of these texts are current events, therefore, it is sometimes referred to as “literary journalism”. But social news are confronted with agonizing self-reflection. Both are inserted into the network of cultural references. Hrabal’s conception of “literary journalism” aimed at filling the gap between life and art.

Key words: Bohumil Hrabal, the society after 1989, intertextuality, literary journalism, literariness, genre

0. V normalizačním období let 1970 až 1989 napsal Bohumil Hrabal řadu zásadních děl, přestože nejprve nesměl publikovat vůbec, a pak – po veřejné sebekritice v Tvorbě – sice směl, ale s potížemi, pod dohledem cenzury. Bylo to období, které se v jeho tvorbě vyznačovalo především hledáním kořenů sebe sama. Na počátku této cesty proti proudu času byly *Postřižiny*, v nichž vyprávěl o své matce Maryšce, na jejím konci pak autobiografická trilogie *Svatby v domě*, *Vita nuova* a *Proluky*, v níž zachytil přibližně patnáct let svého života, které prožil v ulici Na hrázi v Libni (začíná v polovině 50. let seznámením se s manželkou Pipsi a končí počátkem normalizace).

V poslední etapě tvorby Hrabal svou cestu k sobě završuje: dospívá ke svému přítomnému já, k *já ted’ a tady*. Toto období začíná lednem 1989, kdy píše Kou-

zelnou flétnu, a končí březnem 1995, kdy vzniká jeho poslední text, Delirantní video. 3. února 1997 umírá.

1. Bohumil Hrabal se po dopsání autobiografické trilogie *Svatby v domě*, *Vita nuova* a *Proluky* (v prosinci 1985) na jistý čas autorsky odmlčel. Přestože jeho texty vycházely (částečně oficiálně, dílem v samizdatu i exilu), přestože vrcholil zájem o jeho tvorbu v zahraniční, nepsal. Toto odmlčení bylo způsobeno především ztrátou těch nejbližších: nejprve umírá Hrabalův bratr Slávek (30. května 1987), o dva měsíce později Hrabalova manželka Eliška (31. srpna 1988), rok nato nejstarší Hrabalův přítel Karel Marysko. Odcházejí i další přátelé (např. Jaroslav Kladiva, jeho první životopisec). Jako by se opakovala situace z přelomu 60. a 70. let: tenkrát v rozpětí čtyř let, rovněž v době jeho největší slávy, ale také v době, kdy nenapsal nic nového, zemřeli v relativně krátkém sledu Hrabalův otec, matka, „duchovní otec“ jeho psaní, strýc Pepin i přítel Vladimír Boudník.

K psaní se Hrabal vrátil až na počátku roku 1989. Jeho závěrečné tvůrčí období zahrnuje asi osm desítek kratších textů, jejichž cesta ke čtenáři bývala podobná: nejprve vznikl strojopis, z něho pak byly pořízeny opisy (postupem času xerokopie) v nákladu několika desítek exemplářů. Teprve pak se texty dostávaly k širší veřejnosti: před listopadem 1989 v samizdatu (neboť ani v posledních předlistopadových dnech režim neakceptoval všechny Hrabalovy texty), po listopadu pak otiskem v novinách nebo časopisech, případně samostatným vydáním jednotlivého textu. Na konci této řady pak byl souborný svazek, pojímáný zpočátku jako roční bilance): *Listopadový uragán* (1990), *Ponorné říčky* (1991), *Růžový kavalír* (1991), *Aurora na mělčině* (1992), *Večerníčky pro Cassia* (1993) a *Texty* (1994, jako soukromý tisk). V Sebraných spisech Bohumila Hrabala tyto texty tvoří 13. a 14. svazek.

Na rozdíl od textů, jež vznikly po tvůrčím přeryvu na počátku 70. let, zůstaly Hrabalovy práce pozdního období přece jen poněkud stranou pozornosti, a to nejen hrabalovských interpretů (snad s výjimkou Milana Jankoviče, který jim věnoval hned několik studií: Jankovič 1994, 1995, 2005), ale také – ačkoliv první soubor z těchto textů, *Listopadový uragán*, byl vydán ve více než stotisícovém nákladu – čtenářské veřejnosti.

Kde hledat důvody menšího zájmu o poslední Hrabalovy texty? Začít můžeme u mimoliterárních okolností po listopadu 1989. S nabytím svobody přestala literatura, a to nejen ta zakázaná, plnit funkci specifického exkluzivního svobodného prostoru v nesvobodné společnosti, zároveň přestala plnit roli jakési náhradní volnočasové aktivity. Člověk se náhle mohl svobodně realizovat v nejrozmanitějších oborech lidské činnosti, mohl cestovat, podnikat atd.; společenská kritika, která na literatuře dříve lákala, se stala běžnou součástí každodenního života

a nebylo třeba ji skrývat mezi řádky. Spisovatelům, v jejichž dílech kritika společnosti dominovala, brala slovo aktuální publicistika, obecně však slovo, které literatura přinášela, ztratilo na své platnosti. Ačkoliv Bohumil Hrabal nikdy nepatřil mezi autory, kteří by svou tvorbu na společenské kritice stavěli, poznamenala tato situace i jeho a recepci jeho textů.

Rozvoji nové literatury v nové společnosti však bránil i jiný faktor: boom vydávání ještě nedávno zakázané literatury. Díla, která doposud vycházela pouze v samizdatu nebo v exilových nakladatelstvích, na sebe načas takřka bezvýhradně strhla čtenářský zájem i kritickou pozornost. Přestože zájem čtenářský – na rozdíl od literárněkritického a literárněhistorického – o dříve zakázanou literaturu poměrně velmi rychle opadl, nová literatura se v této situaci probouzela k životu jen pomalu a ztěžka. Výstižně pojmenoval tehdejší situaci Pavel Janoušek. Ten v této souvislosti hovořil o „time-outu“, který si česká literatura tehdy vybrala (Janoušek 1990, 4–5).

A mezi zakázanou literaturu, která nakrátko, zato takřka bezvýhradně ovládla nově vznikající literární trh, patřily i některé zásadní Hrabalovy prózy: ještě v roce 1989 vyšly *Příliš hlučná samota* a *Obsluhoval jsem anglického krále*, v roce následujícím byl vydán *Něžný barbar*, v roce 1991 autobiografická trilogie *Svatby v domě*, *Vita nuova* a *Proluky* nebo *Městečko, kde se zastavil čas*; všechno texty, které v dobách normalizace nemohly oficiálně vyjít.

Ve stínu těchto vrcholných děl byly Hrabalovy nové, drobné texty jen stěží s to strhnout na sebe výraznější pozornost. Dokládají rapidně klesající náklady nových knih, výrazný zájem o jeho nové opusy neprojevila ani literární kritika. Snad jediným kritikem, který se Hrabalovi v tomto období věnoval soustavněji, byl Josef Chuchma (1990a, 1990b, 1990c, 1991s, 1991b, 1992a, 1992b, 1992c, 1993). Nadto i přijetí nových textů bylo ze strany kritiky spíše chladné. Část interpretů byla na rozpacích, někteří považovali Hrabalovu novou tvorbu přímo za slabou. Mezi ně patřil např. Jaromír Slomek, který nové texty četl příznačně v kontextu právě vydané *Příliš hlučné samoty*. Slomek ve své recenzi Listopadového uragánu otištěné v Literárních novinách, kterou ironicky nazval Hrnečku vař!, Hrabalovi vyčítá, že se už vlastně jen opakuje, aniž by přišel s něčím novým. V jeho textech slyší „dutý patos“, vedle „navýsost básnických obrazů“ nalézá i místa „k uzoufání plytká“. Hrabalovo autorské gesto označuje jako „syntaktickou kaši“, která je „zahuštěna rychle se proměňujícími obrazy tu více, tam méně reálnými a vyztužena armaturou osvědčených filozofických gnóm“ (Slomek 1990, 4).

Příčiny, proč jsou Hrabalovy pozdní texty mnohými považovány za okrajový fenomén nejen v kontextu jeho díla, lze spatřovat i ve vlastním charakteru tvorby tohoto období. Jednak krátké texty jsou vždy v nevýhodě vůči románům, jednak Hrabal v posledních letech rezignoval na novou „syntézu“ (pojem „syntéza“ – jak

ji sám používal v hegelovském smyslu – má v souvislosti s Hrabalovou tvorbou spíše metaforický význam), k níž dospěl ve své předchozí tvůrčí etapě. Vzdal se vnějších aspektů literárnosti, fikční hry, kterou – přes veškerou existencialitu svého psaní – se čtenářem i sám se sebou hrál a která mu umožňovala, aby na jedné straně od sebe a skutečnosti odstoupil, na straně druhé aby se k ní vracel a dobíral se podstatných věcí tohoto světa, aby se mohl „vbourat do věci“.

K prostředkům, které k tomu využíval, patřila např. volba vypravěčské instance. V předchozí tvorbě si nasazoval vypravěčské masky postav, jež nebylo možné ztotožňovat s autorem a jež představovaly vždy významné zcizující gesto. Jeho ich-vypravěčem býval většinou někdo jiný, postava, kterou nebylo možné s autorem ztotožňovat (Maryška, Haňta, Pipsi, Jan Dítě). Naproti tomu v textech pozdních tuto masku definitivně odložil, jako by slavnostní hra literatury, kterou hrál, definitivně skončila, jako by se odličil a zůstal jen on a svět, jehož záblesky krásy už není s to vidět. Hrabal najednou hovoří ke čtenáři přímo, jeho já je nově přímým mluvčím textu, jeho reflexe skutečnosti i sebe samého jsou nezprostředkované a bezprostřední. Hrabal se zpovídá ze svých duševních stavů, fyzickou bolest, kterou pociťuje, i psychické deprese vyjadřuje přímo, sám za sebe. Bolest, smutek, beznaděje, čekání na konec, to jsou pocity, které v jeho pozdních textech, ne-li přímo dominují, přinejmenším výrazně určují jejich vyznění. Tato pesimistická niterná soukromá rovina má však svůj protipól. Proti těmto negativním pocitům stojí naděje, vyvolaná společenskými událostmi roku 1989, přestože v devadesátých letech dostává občas trhliny. Vnější události – jednak události v Československu let 1989 (tzv. Palachův týden, petice Několik vět až po samotovou revoluci) a následujících (důležitými tématy jsou např. inaugurace Václava Havla na prezidenta, smrt Alexandra Dubčeka, rozpad Československa, návštěva amerického prezidenta Billa Clintona), jednak Hrabalova cesta po Spojených státech, kterou uskutečnil na jaře roku 1989 – se sice povětšinou jeví jako podnět k psaní, jsou však neustále konfrontovány s událostmi soukromými, s introspek-cemi, s fenomenologií vlastního odcházení, která postupem času jeho textům dominuje. Každodennost zastupují v Hrabalových textech cesty autobusem do Kerska, kam jezdí krmit své kočky, ale také návštěvy hospod či pobyty v nemocnici. Hrabal přitom ani jednu z těchto poloh svých textů nějak neupřednostňuje, prolínají se, vzájemně se z významňují.

Ačkoliv Hrabal narativní masky definitivně odložil, na ozvlášťňovací gesto přeče jen zcela nerezignoval. Jen není tak zjevné a tak radikální, což se může v kontextu jeho ostatní tvorby – zejména pokud na ní oceňujeme její originální literárnost – jevit jako jistý krok zpět. V části textů využívá jako ozvlášťňovací formule formy dopisu a konstituuje instituci adresáta, na něhož se obrací: je jím Dubenka, skutečná postava, studentka bohemistiky a slavistiky na Stanfordově

univerzitě April Giffordová, která zorganizovala Hrabalovu cestu do USA. Promluvy s adresátem – ovšem poněkud odlišného druhu – pak využívá i ve Večerníčcích pro Cassia. Zde se obrací ke kocouru Cassiovi, který v Kersku patřil k Hrabalově polodivoké smečce koček, jež mu v posledních letech života stále více nahrazovala rodinu.

V obou případech máme co do činění s komunikativní situací, v níž autor nepočítá, že by se adresát do komunikace aktivně zapojil, přestože v případě Dubenky je dialog možný. Dopisy Dubence však zůstávají neodeslané, skutečné dopisy od April Hrabal reflektuje výjimečně. Přestože v nich nejde o skutečný dialog, neboť adresát jako kdyby měl pouze číst nebo naslouchat, ale o monolog, adresát není nedůležitý, protože ani v jednom případě nejde o adresáta neutrálního. Ve skutečnosti jsou Dubenka i kocourek Cassius pro Hrabala velmi důležití, a to je také v textech reflektováno. Nicméně v jistém smyslu představují oba adresáti především záminku pro vypravování (psaní). Oslovování adresáta je vlastně i určitým jednotícím prvkem, působí anaforicky, dává textu rytmický impuls, ovlivňuje jeho intonaci, zároveň mu propůjčuje i jistou apelativnost, která sekunduje expresivnosti. Tento typ organizujícího principu umožňuje, aby logika výpovědi byla uvolněná, aby dovolovala plynulý přechod od tématu k tématu, často na principu asociativnosti. Jde o jakýsi vnitřní monolog, který je však exteriorizován. Tento postup není u Hrabala nový. S technikou „hovortů“ se objevuje už v rané tvorbě a charakterizuje zejména jeho první vydané povídkové knihy *Perlička na dně* a *Pábitelé*. Postavy v nich sice spolu hovoří, ale ve skutečnosti nevedou dialog; vedou paralelní monology, ale jsou vděčný, že s někým mohou hovořit. Ještě dál jde Hrabal v *Tanečních hodinách pro starší a pokročilé*, kde strýc Pepin mluví ke slečně Kamile. Přestože nedochází k dialogu, adresát jeho vyprávění, Kamila, je jeho Múzou a motivací. Podobně jako pozdnímu Hrabalovi April. U Pepina je pak logická uvolněnost dovedená do krajnosti.

Postupem času však Hrabal rezignuje i na instituci fiktivního adresáta a vystačí si s poměrně krátkým, datací opatřeným quasideníkovým záznamem, v němž komentuje události většinou více dní.

Kdo je skutečným adresátem? Na jedné straně Hrabal sám. Není pochyb, že psaní je jeho základní životní potřebou, dává smysl jeho životu. Na straně druhé také a především čtenářské publikum. To, že pro Hrabala bylo mimořádně důležité, aby výsledek psaní došel čtenáři, dokládá vzpomínka Václava Kadlece, Hrabalova přítele a vydavatele, týkající se vydání souboru *Aurora na mělčíně*. Podle jeho slov měli spolu původně domluveno, že texty budou vycházet jako jednorozhodná bilance, Hrabal však byl stále nedočkavější a naléhal, aby se periodicitu vydávání zkrátily (SSBH 14, s. 302).

2. *Listopadový uragán*, soubor textů z let 1989 a 1990, působí v kontextu

pozdní tvorby zřejmě nejživěji a neenergičtěji. Je to dáno i tím, že relativně nejvíce prostoru je věnováno vnějšmu dění. Patrné je to zejména v těch textech – „dopisech“, v nichž je jednou z vrstev líčení Hrabalových zážitků z cest, zejména po USA. Právě cestování, návštěvy různých míst, setkání s nejrůznějšími lidmi jsou katalyzátorem vzpomínek, úvah i filozofických reflexí, většinou asociativně vyvolaných prostorem, kde se nachází. Úvahy o filozofii, literatuře, umění, o filozofech, spisovatelích a umělcích, ale především o pobytu na tomto světě z těchto asociací vyrůstají. Jejich bohatost je v souboru Listopadový uragán nejvýraznější. Množství prostorů, v nichž se události odehrávají, zmnožuje množství kulturních asociací, odkazů: intertextových, intermediálních. V souvislosti s cestou po USA Hrabal často odkazuje na americké beatniky nebo na Andyho Warhola. A tak když navštíví San Francisco (v textu Na doraz), stane se jednou z centrálních prostor Café Vesuvio proslulé tím, že se zde scházeli Kerouac, Ferlinghetti a Ginsberg. Hrabal sice nutně oslní svými znalostmi, ale hrabalovská kulturní reflexe není produktem prázdné virtuozity, prostou mechanickou koláží nejrůznějších motivů, je prožívanou konfrontací. Prožívanou, protože Hrabal v jiných, cizích textech, ale i osobách a jejich osudech hledá znamení, šifry ke své vlastní existenciální situaci, čte je v určitém smyslu jako alegorie jednak vlastního osudu, vlastních osudových situací, jež žije, jednak osudu národa či osudu střední Evropy, který je i osudem jeho.

Úvodní text souboru, Kouzelná flétna, se z celé množiny pozdní tvorby poněkud vymyká. Je snad neznámější a nejproslulejší z Hrabalových pozdních textů. Jak připomíná Václav Kadlec ve své Ediční poznámce ke knižnímu vydání Listopadového uragánu, Kouzelná flétna byla ihned po napsání přeložena do sedmi jazyků (KADLEC 1990, 141). Zejména se však stala velmi populární u domácího publika, kde kolovala v ilegálně pořízených cyklostylovaných kopiích. Kouzelná flétna zahajuje řadu textů, v nichž se autor poprvé ve své tvorbě vyjadřuje k přímé kritice systému.

Podívejme se na text blíže. Můžeme konstatovat, že jeho hlavním tématem jsou události dvou dnů tzv. Palachova týdne v lednu 1989 (15.–21. ledna), kdy u příležitosti dvacátého výročí upálení studenta Jana Palacha došlo k prvním občanským nepokojům, které státní moc potlačila pomocí vodních děl a slzného plynu, ale jež se staly počátkem procesu postupného rozkladu režimu. Datace textu je 17. leden, Hrabal tedy na události neděle 15. a pondělí 16. reaguje bezprostředně. Střety pokojné veřejnosti se zvůlí moci ho zasáhly natolik, že ukončil své literární mlčení. Hrabal však text nezačíná líčením těchto dramatických událostí, nýbrž zachycením vlastního fyzického a zejména psychického stavu: „Někdy když vstanu, když procítám z mrákot, bolí mi celá místnost, celá má cimra, bolí mi pohled z okna, děti jdou do školy, lidé jdou nakupovat, každý ví, kam má

jít, jen já nevím, kam bych šel, tupě se oblékám, vrávorám, poskakují na jedné nohavici, když si natáhnu kalhoty, jdu a holím se strojkem (...), každý má kam jít, zatímco já jsem dosáhl vrcholu prázdnoty a nevím, kam bych šel. Vím to, ale nakonec mne zachraňují ty moje děti, kočičky v lese, které na mne čekají, jsou to mé děti...“ (SSBH 13, 9). Přiznává, že vlastně nemá pro koho a pro co žít. Výrazným aspektem této bolestivé sebereflexe jsou výčitky svědomí: „už kolik let, když se holím, tak se na sebe nedívám do zrcadla“ (tamtéž). V osobní rovině dominuje líčení vlastní bolesti, strachů i výčitek, vedle rezignace zaznívá sžíravá sebeironie a sarkasmus. Výjimkou nejsou ani pasáže, v nichž se dovolává svého oblíbeného filozofa Lao-c': „Hrabale, Hrabale, Bohumile Hrabale, tak jsi se uvítěl, dosáhl si vrcholu prázdnoty“ (tamtéž). Tyto pocity jsou provázány nutkavými myšlenkami na sebevraždu, motivem, který prostupuje celou Hrabalovu tvorbu, a to nejen v existenciální rovině textu, ale také v rovině kulturní. Hrabal odkazuje v Listopadovém uragánu na Franze Kafku, Rainera Mariu Rilkeho a jeho literární alter ego Maltheo Lauridse Brigga, připomíná Konstantina Biebla, Sergeje Jesenina či Senecu. Sebevraždu chápe jako vysvobození, jež mu je však upřeno: „Ale já už skákat z okna nebudu, můj anděl strážný mi to ne rozmluvil, ale pošeptal mi, že ten, který mi daroval vrcholek prázdnoty, mu řekl, že by to bylo příliš málo, odejít tak lehce, já si to, že mi bolí celý svět, musím znovu prožít.“ (SSBH 13, 11). A tak nakonec jediný smysl života nalézá v kočkách, které ho čekají v Kersku, aby je nakrmil. Ježdění za nimi představuje rituál, jehož prostřednictvím alespoň do jisté míry překonává vlastní bolest i chybějící vůli k životu. Jde o jakýsi návratný motiv, který se objevuje v podstatě ve všech textech a který je vlastně spojuje, ačkoliv netvoří jeden textový celek. Je to motiv, který působí pozitivně, přestože i do líčení scén ze života kočičí smečky pronikají tragické tóny smrti, vyloučení a samoty: kočky jsou viděny nejen ve své přirozené zvířecí podobě, ale jsou i výrazně antropomorfizovány, často Hrabalovi slouží pro srovnání s lidmi.

Líčení událostí prvních dvou dnů tzv. Palachova týdne v Praze působí jako protihlas k tomuto do sebe obrácenému tónu soustředěnému na reflexi vlastního nitra. Začíná vystižením soudobé společenské situace, kterou můžeme chápat jako charakteristiku celého dvacetiletí normalizace: „Bohové opustili tuto zemi, odešli i antičtí hrdinové, Hérakles i Prométheus...“ Pro Hrabala je typické, že veřejně ihned začleňuje do osobní roviny: „moje žena odešla raději, zrovna tak i Perla, dcera rabína z Bratislavy, ta která mne milovala a já ji, protože se tolik podobala mé Pipsi“ (SSBH 13, 13). Osobní a společenský rozměr se prolínají, doplňují i konfrontují, nedílně koexistují.

Hrabal události, kterých je svědkem, nelíčí jako reportér v určité „zpravodajské“ úplnosti, nýbrž spočine pouze na některých obrazech, které ho „oslní“. Jsou to obrazy, které vzhledem k historickému dění plní roli jakousi synekdochickou

funkci, které však zároveň získávají funkci existenciální metafory: „Staroměstské náměstí bylo uzavřeno žlutými obrovskými auty s mřížovanými ploty a nápisem VB a v Kaprovce stříkala vodní děla a smetala chodce pod auta, ve výklenku se vzpamatovávali lidé, kteří před chvílí byli bití, francouzská berlička a osmdesátiletá stařena, která volala: Kdo mi zaplatí ten promáčený skvostný můj kožíšek?“ (tamtéž). Obraz událostí tak směřuje od panoramatického celku přes dramatickou událost k jednotlivému lidskému detailu. Komický detail, který tuto pasáž uzavírá a pointuje, ukazuje, že pro Hrabala jsou důležité momenty, v nichž se odhaluje bezbrannost jedince v situaci, do níž byl vržen a na kterou reaguje ve své bezbrannosti neadekvátně. V takových momentech se projevuje nejsilněji autorův soucit se všemi ponižovanými. Ne nadarmo se ve své tvorbě často dovolává výroku Arthura Schopenhauera „Všechna láska je soucit“.

Zatímco Hrabal sám hledí spíše vstříc konci, smrti, probuzení společnosti v něm vyvolává naději v lepší budoucnost. Ztělesňuje ji mladá generace, která se násilí moci staví s klidem a úsměvem, ale také s odhodláním. Jako doklad může sloužit vylíčení perlustrace skupiny punkerů: „potom dole u Koruny seděla skupina pankáčů, zrovna tak mladý esenbák třesoucími se prsty listoval v občance jednoho z nich, na odpočívadle měli svoje nástroje ve futrálech a byli to pankáči, ale vyzařoval jim z očí úsměv a klid.“ Symbolem této víry je však především motiv kouzelné flétny, který také dává textu titul. Odkazuje k pohádkovému a také iniciačnímu¹ příběhu Emanuela Schikanedera, který v roce 1791 zhudebnil Wolfgang Amadeus Mozart a který vyjadřuje příslib šťastného, svobodného života.

Kulturními odkazy představují významnou složku textu. Ne nadarmo začíná líčení prosincových událostí konstatováním, že tuto zemi opustili bohové, odkazuje přitom na postavy antické mytologie, na Hérakla ztělesňujícího odvahu a sílu a Prométhea, který stvořil člověka a přinesl lidem oheň a byl za to potrestán Diem. Tento odkaz na antickou mytologii, jenž se v textu vrací celkem třikrát, vytváří „link“ k současnému světu *ted’ a tady* – Hrabal ho spojuje s Janem Palachem. Píše o něm jako o mladém studentovi (explicitně ho zde nejmenuje, to až v dalších textech), který se rozhodl v lednu roku 1969 upálit na protest proti vývoji ve společnosti po okupaci vojsky Varšavské smlouvy. Připomíná, že jeho oběť se Hrabalovi zdála marná, protože celé dvacetiletí normalizace zůstalo její poselství – autor využívá v této souvislosti biblického obrazu hořícího keře² – nevyслуšeno, když nebylo následováno činy. K jejímu naplnění dochází – tak to vidí Hrabal – teprve v lednových událostech roku 1989. Bohové sice tuto zemi opustili, ale Hrabal věří, že se rodí noví.

1 Tomuto tématu se objeveně věnuje monografie Jana Assmanna (Assmann 2005).

2 Tohoto biblického obrazu využívá i režisérka Agnieszka Holland ve svém filmu o Jana Palachovi (*Hořící keř*, 2013).

Paralelou k Palachovi jsou Hrabalovi i další bojovníci za pravdu (spojovacím článkem je oheň): Jan Hus, jehož oběť však Hrabal připomene historikou, která Husa vrací z mýtu do profánních, ba přímo škodolibých dějin („Mistra Jana Husa, toho, kterého když upalovali, tak stařenka přinesla trošku roští, aby Jan Hus líp hořel“), a také Mucius Scaevola, římský patricij, který si na důkaz statečnosti po neúspěšném atentátu na etruského krále Porsennu upálil pravou ruku. S historickými i mýtickými hrdiny a jejich činy konfrontuje Hrabal také sám sebe: ironizuje svůj strach, přiznává zbabělost a opětovně do textu promítá výčitky svědomí: „já jsem se styděl, že jsem dosáhl vrcholu prázdnoty a hlučné samoty, že jsem dosáhl ‚konečného neklidu‘ a že už nejsem k ničemu, že kdybych dostal nějakou cenu, nějaké vyznamenání za literaturu, že kdybych byl charakter, že upálím aspoň ten papír, na kterém je potvrzeno, kdo nejsem“ (SSBH 13, 15–16). Motiv ohně, který s sebou přinesl Prométheus, se v textu vrací i v odkazu na Dalího Hořících žiraf (jež Hrabal ve svých textech připomíná častěji) i ve zmínce o události, která se měla odehrát v Německu, kde mladý muž – inspirován právě Dalím – místo žirafy zapálil labuť a pozoroval, jak za letu hoří, až nakonec na obzoru padá. Je fascinován krásou, která je tak blízko kruté fyzické bolesti.

Důležitým prvkem Kouzelné flétny – ale to koneckonců platí pro celé Hrabalovo dílo – je prostor. Prostor pro Hrabala není jen nějakým formálním dějištěm událostí, který zůstává nepopsán. Naopak, události, které líčí, se odehrávají v konkrétním prostoru (Václavské náměstí, Staroměstské náměstí atd.), události jsou s ním přímo spjaty, jsou jeho nevymazatelným atributem, jsou jeho součástí. Jako v celé tvorbě i zde je Hrabalův prostor míněn jako místo bytí. Prostor je vnímán natolik existenciálně, že Hrabalem postupuje, je jeho součástí: „bolí mi celá cimra“ až po „bolí mi už celý svět“. Vnější svět se stává zrcadlem duše, zrcadlem, kterému se ráno při holení vyhýbá, protože se stává výčitkou. Hrabal smývá hranici mezi subjektem a objektem, subjektem a místem a okolností.

Při líčení prostoru klade Hrabal důraz na zprostředkování vizuálního vjemu, což dává jeho textům specifický charakter: příběhovitost jeho textů je oslabena ve prospěch jejich obraznosti. Sám Hrabal o svých textech hovoří jako o obrazech, které ho „navštěvují“, které „slyšel vyprávět“ (SSBH 13, 12). To činí z prostoru klíčovou kategorii. Konkrétní prostor je obydlený, je nejen dějištěm aktuálních událostí, je místem, v němž jsou události stále přítomny, čas ustupuje v Hrabalových textech do pozadí. Konkrétní místa ožívují vzpomínky, vyvolávají historické či kulturní asociace, které jsou vždy připraveny k tomu, aby byly zpřítomněny, aby byly znovu uvedeny v život, protože jsou nedílnou součástí paměti. A tak např. octne-li se Hrabal na Staroměstském náměstí, vytane mu na mysl (a v textu) Opelltův dům (Maison Oppelt) a s ním Franz Kafka a jeho sebevražedné myšlenky. I tento konkrétní motiv se v Kouzelné flétně (jakož i v textech dalších)

neodbytně vrací.

Kouzelná flétna – ale nejen ona – je založena na konfrontování určité aktuální vnější události s Hrabalovým nitrem. Jedním z významných produktů této konfrontace jsou asociace s kulturní historií, které charakterizují nejen pozdní texty Hrabalovy, ale celou jeho tvorbu. Je příznačné, že Hrabalovy intertextové odkazy nemají funkci intelektuální ozdoby textu, ale souzní s jeho viděním i prožíváním světa, s jeho způsobem psaní. Důkazem je, že se Hrabal k některým odkazům/motivům až obsesivně vrací: nejen ke Kafkovi, Pollockovi, ale také třeba k Rolandu Barthesovi, jehož se dovolává zejména tehdy, když reflektuje své vlastní psaní a svůj styl, vlastně každý skutečný styl (v pozdní tvorbě texty 3). Rezignace na vnější gesto literárnosti a reflexe aktuálního společenského dění, která jako by Hrabalovy pozdní texty zakládala, vedla některé kritiky a historiky, např. Josefa Chuchmu nebo Milana Jankoviče, k tomu, aby tuto tvorbu označili jako „literární žurnalistiku“. Oba se přitom dovolávali faktu, že takto své pozdní psaní charakterizoval sám autor. Snad je pro běžnou orientaci v Hrabalově díle takové označení praktické. Věc však není tak jednoduchá, jak by se snad mohlo na první pohled zdát. V textu *Veřejná sebevražda* Hrabal sice napsal: „jsem spíše zapisovatel, jsem spíše literární reportér“, ale jedním dechem k tomu dodal: „a taky miluji mystifikaci a to je moje pábení, to je moje obrana proti politice, to je vlastně moje politika, můj způsob psaní...“ (SSBH 13, 47). Ovšem podobnými výroky provází Hrabal svou tvorbu takřka od samého počátku. Slova o tom, že vlastně není spisovatelem, nýbrž pouhým zapisovatelem, můžeme u něho číst už v souvislosti s *Tanečními hodinami pro starší a pokročilé* (SSBH 5, 445).

Označení „literární žurnalistika“ však Hrabal použil i v jiných souvislostech. Např. v textu *Cassius v emigraci*³ jím charakterizoval tvorbu Ladislava Mňačka, kterou se tento slovenský spisovatel a novinář proslavil v 60. letech (např. *Ako chutí moc*, 1968). Mňačka – vzhledem k charakteru jeho tvorby – však lze chápat spíše jako Hrabalova antipoda. O literární žurnalistice psal Hrabal i o něco dříve, a to v souvislosti s oficiálním českým vydáním své autobiografické trilogie *Svatby v domě, Vita nuova a Proluky*: „Moje trilogie je v podstatě literární žurnalistika kombinovaná s fikcí a mojí zálibou v mystifikaci i ironii“ (SSBH 13, 232). V tomto smyslu lze tedy – v Hrabalově chápání – označit jako literární žurnalistiku vlastně celé jeho dílo. Jako určitý podpůrný argument pro toto tvrzení bychom poněkud paradoxně mohli použít jeden z jeho četných výroků o výtvarném umění, které znamenalo pro jeho psaní významnou inspiraci. Hrabal se nechal ovlivnit nejen tvorbou svého přítele Vladimíra Boudníka, jeho explosionismem, ale hlásil

3 Hrabal v těchto textech cituje nebo parafrázuje zejména Barthesovu knihu *Nulový stupeň rukopisu* z roku 1953 (*Le degré zéro de l'écriture*), která vyšla česky v nakladatelství Československý spisovatel v roce 1967 spolu se *Základy sémiologie* (BARTHES 1967).

se k celé řadě dalších modernistických umělců, např. k Marcelu Duchampovi, Salvatoru Dalímu, Jacksonu Pollockovi nebo nakonec i k Andymu Warholovi. Několikrát v jeho textech narazíme i na jméno amerického neoavantgardního výtvarníka Roberta Rauschenberga (1928–2008): „ale moje gestické texty souvisí s Rauschenbergem a jeho usilováním stát se žurnalistou“ (SSBH 13, 232). A tady můžeme hledat klíč k vysvětlení Hrabalova pojetí „literární žurnalistiky“. Je zjevné, že Rauschenbergovi ani Hrabalovi nešlo o žurnalistiku v tradičním slova smyslu (tedy např. fejetonistiku). Pro Rauschenberga (a lze tvrdit, že pro rovněž Hrabala) „žurnalistika“ představovala tvorbu, která se – jak to charakterizoval sám umělec a jak to připomínají i jeho vykladači – pohybuje „v mezeře mezi životem a uměním“ (mj. SHIFF 1978). Ale to opět platí vlastně pro celé Hrabalovo dílo a nejen pro jeho pozdní tvorbu: pro jeho texty je charakteristické, že na jedné straně vyrůstají ze surové životní reality, které se však na straně druhé zmocňuje bytostně uměleckými prostředky (inspirován literaturou, výtvarným uměním, filmem i hudbou). To Hrabalovi umožňuje, aby skutečnost (včetně sebe sama) nově nasvítit, aby tak mohl odhalovat její dosud neobjevené aspekty, aby hledal cestu k její podstatě. Jde tedy nejen o to obohatit umění, ale také přispět k poznání světa, který žijeme.

Rozptýl ve výkladu pojmu „literární žurnalistika“ nás zavádí k dalšímu aspektu Hrabalovy tvorby, jímž je její žánrová či druhová neuchopitelnost (proto se velmi často hovoří prostě o textech). A opět se to netýká jen pozdní tvorby, ale je patrná v celém jeho díle – někdy méně, jindy více. Vyznačení žánru v paratextu (titulu, podtitulu, žánrového označení) poskytuje čtenáři kognitivní rámec, jak k textu přistupovat, co od něho očekávat. Hraje tedy při čtenářské interpretaci velmi důležitou roli. Pro Hrabala platí obecně, že žánrové označení a samotný text nejsou zcela v souladu. Žánrové označení odkazuje k určité literární tradici a vyvolává ve čtenáři určité očekávání. Hrabal s obojím pracuje. Užívá žánrové označení často tak, aby běžné čtenářské očekávání nenaplnil, aby s tradičním obsahem žánru polemizoval, nebo aby ho naplnil v ironickém modu. Připomeňme např. Hrabalův přístup k žánru legendy v knize *Morytáty a legendy* (1968). Dobrým dokladem je i první díl autobiografické trilogie *Svatby v domě*, který opatřil žánrovým podtitulem „Dívčí románek“, aby čtenářem očekávané schéma červené knihovny (chudá dívka si nakonec vezme bohatého ženicha) konfrontoval s životní realitou, která má k útěšné literární fikci daleko. Hrabal takovou konfrontaci žánrového označení s textem, který je nenaplnňuje, nechce odsoudit např. „lživost“ takového žánru (naopak Hrabal má pro pokleslé druhy umění pochopení, protože je považuje za součást života). Spíše usiluje o to najít dosud neodhalené skryté rozměry příslušného žánrového označení, a tak mu dát nový metaforický význam. V této souvislosti lze jako příklad uvést text *Naivní fuga*. V titulu se

odkazuje na vysoký hudební žánr, který je typický zejména pro barokní hudbu. Hrabal však neusiloval o specifické, čistě literární využití techniky hudební formy ve slovesném umění, jak to v jistém smyslu činí ve svých románech Milan Kundera s hudebním žánrem variace. Jeho cíl byl jiný. Chtěl ukázat, že v i naivních textech (Hrabal vlastně jen opsal texty jistého Františka Kořínka), které na první pohled nemají uměleckou hodnotu, mohou vykazovat stejnou ryzost a vznešenost jako barokní varhanní fugy Johanna Sebastiana Bacha. Konfrontoval tedy zdánlivě protichůdné kulturní produkty, aby objevil jejich překvapivý společný rys. A podobné je to s jeho již zmíněným pojetím legendy či s hrabalovským pojetím „literární žurnalistiky“.

4. Zdánlivá okrajovost pozdní tvorby Bohumila Hrabala je tedy dána nejen vnějšími okolnostmi, za nichž vycházela (měnící se role literatury na přelomu dvou společenských formací na počátku 90. let; paralelní vydávání vrcholných Hrabalových textů, které novou tvorbu zastiňovaly), ale vyplývá především ze samotné podstaty těchto textů. Rezignace na vnější aspekty literárnosti a příklon k reflexi aktuální reality, které se Hrabal doposud ve své tvorbě vyhýbal, mohou snadno svést k závěru, že máme co do činění s pouhou žurnalistikou, byť „hrabalovskou“. Nicméně i texty, které byly napsány v roce 1989 a v první polovině let devadesátých, potvrzují vnitřní logiku Hrabalovy tvorby. Stvrzuje ji mj. ozvláštňující práce s žánrovými rámci (dopis, žurnalistika) nebo výrazná intertextovost. Podobně je možno hodnotit Hrabalův důraz za prostor. Aktuální aspekt, kterým se jeho pozdní tvorba vyznačuje, má svůj protipól v niterné sebereflexi, jež má blízko ke zpovědi. Ani v pozdních textech se Hrabal nevzdává asociativního propojování motivů a témat, který mu dovoluje volně přecházet od společensky relevantní události k privatissimu, z přítomnosti do vzpomínky, z vyprávění k filozofickým gnómám, umožňuje konfrontaci vysokého a nízkého, sakrálního a profánního.

Pozdní tvorba Bohumila Hrabala je však více než předtím především niternou a bolestnou zpovědí, v níž autor provádí poslední intimní toaletu duše (abychom parafrázovali poněkud skurilní hrabalovskou připomínku impresionistických malířů v textech *Partnerství pro mír* aneb *Čekání na Godota*) na prahu smrti. Je intimní zpovědí, o níž však dobře ví, že ji činí před zraky veřejnosti.

Literatura

Sebrané spisy Bohumila Hrabala (SSBH). 19 sv. (1991–1997) Praha: Pražská imaginace.

- ASSMANN, J. (2005). *Die Zauberflöte – Oper und Mysterium*. München – Wien: Hanser.
- BARTHES, R. (1967): Nulový stupeň rukopisu. *Základy sémiologie*. Praha: Československý spisovatel.
- CHUCHMA, J. (1990a): Problém Hrabal. *Mladý svět* 32, č. 34, s. 23
- CHUCHMA, J. (1990b): Problém Hrabal II. *Mladý svět* 32, č. 35, s. 23.
- CHUCHMA, J. (1990c): Problém Hrabal III. *Mladý svět* 32, č. 46, s. 22.
- CHUCHMA, J. (1991a): Barbar Hrabal. *Mladý svět* 33, č. 19, s. 22.
- CHUCHMA, J. (1991b): Hrabalovo (závěrečné?) rozvzpomínání. *Tvar* 2, č. 21, s. 4.
- CHUCHMA, J. (1992a): Hrabal pod diktátem bytí roku ,91. *Mladý svět* 34, č. 5, s. 59.
- CHUCHMA, J. (1992b): Hrabalovo velké lamentování. *Mladý svět* 34, č. 50, s. 10–11.
- CHUCHMA, J. (1992c): Hrabal zase na okraji. Jsou Dopisy Dubence zanedbatelnými prózami velkého autora? *Respekt* č. 4, s. 14.
- CHUCHMA, J. (1993): Nový Hrabal. *Mladý svět* 35, č. 27, s. 48.
- JANKOVIČ, M. (1994): Pozdní Hrabal (Hledání přístupu). *Kritický sborník* č. 4, s. 55–59.
- JANKOVIČ, M. (1995): Nad „vnitřním hovorem“ pozdního Hrabala (Pozorování a přisvojování textů). *Česká literatura* 43, č. 3, s. 237–268.
- JANKOVIČ, M. (2005): Motivy-šifry pozdního Hrabala. In: *Hrabaliana rediviva. Příspěvky z mezinárodní mezioborové konference o díle Bohumila Hrabala*. Udine 27.–29. října 2005, s. 11–15.
- JANOŠEK, P.(1990): Time-out anebo Zhroucená tradice. *Tvar* 1, 1990, č. 3, s. 1, 4–5.
- KADLEC, V. (1990): Hrabal, Bohumil: Listopadový uragán. Praha, Tvorba 1990, s. 41.
- MAZAL, T. (2004): Spisovatel Bohumil Hrabal. Praha: Torst.
- SHIFF, R. (1978): Art and Life: A Metaphoric Relationship. *Critical Inquiry* Vol. 5, No. 1, (Autumn, 1978), s. 107–122.
- SLOMEK, J. (1990): Hrnečku vař! *Literární noviny* 1, č. 5. s. 4.

PhDr. Jan Schneider, Ph.D.

katedra bohemistiky, Filozofická fakulta Olomouc

jan.schneider@upol.cz

PROJEKTY
PROJECTS

ÚROVEŇ ŽÁKŮ-CIZINCŮ VE SLOHOVÉ VÝUCE

The Level of Stylistic eEducation of Foreign Pupils

Jaromíra Šindelářová

Abstrakt: Cílem článku je přiblížit problematiku spojenou se vzděláváním žáků -cizinců v českém základním a středním školství s ohledem na nízkou úroveň jejich psaných projevů ve slohové výuce. Na základě průzkumu realizovaného na počátku tohoto roku s pedagogy-češtináři na základních a středních školách v České republice, které vyučují žáky-cizince, se pokusíme odhalit příčiny tohoto stavu a poukázat na nejvýznamnější faktory, jež tuto skutečnost v českém vzdělávacím systému ovlivňují.

Klíčová slova: čeština jako druhý jazyk, pedagog, žák-cizinec, základní škola, střední škola, české školství, sloh, písemná slohová práce, oprava slohové práce

Abstract: The aim of the article is to describe the problems related to education of foreign pupils at Czech primary and secondary schools in view of the low level of their written expression in stylistic composition. Based on the survey conducted this year (with teachers of Czech language in primary and secondary schools that teach foreign pupils) we try to reveal the causes of this situation and to emphasize the most important factors that are responsible for the situation.

Key words: Czech as a second language, teacher, foreigner pupil, elementary school, secondary school, Czech education system, composition, essay, correcting essays

Úvod k tématu

Vzhledem k tomu, že se u nás stále zvyšuje počet cizinců¹, kteří nejsou úspěšní u státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury (dále jen ČJ) v slohové části didaktického testu, rozhodli jsme se na počátku tohoto roku provést průzkum na těch základních a středních školách v České republice (dále jen ČR), které vyučují žáky-cizince, s cílem zjistit příčiny tohoto neúspěchu a poukázat na nejdůležitější faktory, které tento stav ovlivňují.

Prostřednictvím e-learningového kurzu Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení, který je realizován již několik let při Centru celoživotního vzdělávání PF UJEP v Ústí nad Labem, a na základě osobních kontaktů navázaných v uplynulých letech se základními a středními školami v různých krajích ČR při začleňování a vzdělávání žáků-cizinců jsme oslovili učitele v českých primárních školách a pedagogy-češtináře v základním a středním školství (celkem 250 pedagogů ze 120 škol), abychom s nimi vedli dialog na toto téma a problematiku s ním spojenou.

Vzdělávání žáků-cizinců na SŠ

Z výsledků našeho průzkumu se ukázalo, že všichni středoškoláci cizího původu, kteří nevykonali státní maturitní zkoušku z ČJ v letošním i loňském školním roce², neuspěli v slohové části didaktického testu.

Většinou šlo o žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť s maturitou, na které se nekonaly přijímací zkoušky z českého jazyka. Jen malé procento neúspěšných cizinců navštěvovalo střední školy (včetně gymnázií), na kterých přijímací zkoušky probíhaly. Cizí státní příslušníci jako uchazeči o studium na české SŠ však ani v tomto případě přijímací zkoušku z češtiny skládat nemuseli, neboť ta jim byla podle platné legislativy ředitelem školy prominuta. Ve školském zákonu se (dále jen ŠZ) k přijímání žáků, kteří získali předchozí vzdělání v zahraniční škole, uvádí: „Při přijímacím řízení ke vzdělávání ve střed-

-
- 1 Srov. např. stoupající počty těchto cizinců na SŠ v ČR za uplynulé roky: ve škol. roce 2013/14 – 9 147 žáků-cizinců, ve škol. roce 2012/13 – 9 024 žáků-cizinců (především z Vietnamu, Ukrajiny, Ruska a Mongolska), obdobně i počty žáků-cizinců na ZŠ za poslední tři roky: ve škol. roce 2014/15 – 16 477 žáků-cizinců (zejména z Ukrajiny, Vietnamu, Slovenska a Ruska), ve škol. roce 2013/14 – 9 147 žáků-cizinců (především z Ukrajiny, Vietnamu, Ruska a Mongolska), ve škol. roce 2012/13 – 14 551 žáků-cizinců (zejména z Ukrajiny, Vietnamu, Ruska a Mongolska). V roce 2016 lze očekávat navýšení počtu žáků-cizinců asi o 1000–2000, a to ze zemí, s nimiž nemá ČR dosud žádné zkušenosti (např. Sýrie, Afghánistán, Irák, Eritrea, Somálsko apod.).
 - 2 Srov. s dílčím šetřením METY, s. r. o., podle kterého v roce 2012 neuspělo u maturity z ČJ 26 % žáků-cizinců ze 140 SŠ.

ních a vyšších odborných školách se jim promíjí na žádost přijímací zkouška z českého jazyka... Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem.”

Podle současné legislativy neexistuje však žádná bližší specifikace, jakým způsobem postupovat při přijímání žáka-cizince, ani kritérium, podle něhož by ředitel školy měl ověřit znalost češtiny a byl schopen vyhodnotit, zda žák-cizinec v češtině jako druhém jazyce středoškolské učivo zvládne. Námi oslovení pedagogové potvrdili, že ve školách chybí jazykový diagnostický nástroj (testy pro jazykové úrovně), podle nichž by jazykovou kompetenci žáka-cizince v českém jazyce ověřili.

Pokud k nám přichází žák-cizinec bez znalosti češtiny a s ukončenou povinnou školní docházkou v zemi svého původu, řeší svou situaci v českém prostředí v praxi buď tím, že začne znovu navštěvovat 9. ročník základní školy³ (dále jen ZŠ) či kurz určený k doplnění základního vzdělání, nebo se přihlásí na některou ze středních škol (či učilišť), do níž nemusí skládat přijímací zkoušky.

Na rozdíl od základního školství pak žáci-cizinci na středních školách (dále jen SŠ) žádný nárok na jazykovou podporu v češtině nemají⁴. Všichni středoškolské pedagogové se v našem průzkumu shodují na tom, že u žáků-cizinců převládá nízká úroveň ovládnutí českého jazyka, zejména jeho psané podoby, a to po celou dobu jejich studia na SŠ.

Avšak vzhledem k tomu, že žák je v předmětu český jazyk a literatura (dále jen ČJ) posuzován komplexně z jeho tří složek, tedy z literatury, jazyka i slohu, a to jak z mluveného, tak i psaného projevu, nepromítnou se tyto nedostatečné kompetence v písemnostech do jeho celkové klasifikace na vysvědčení až do takové míry, že by z předmětu propadl. Nevalná úroveň jeho psaných projevů v češtině má dopad až při hodnocení slohové části didaktického testu u státní maturitní zkoušky z ČJ, kterou není schopen úspěšně zvládnout. Žádným zvláštním způsobem pak nepomáhá žáku-cizinci při zpracování slohové části ani prodloužení doby konání didaktického testu a písemné práce, ani použití slovníku, o což může podle novelizované vyhlášky 177/2009 Sb. požádat každý žák-cizinec, který nastoupí na střední školu a pobývá v ČR kratší dobu než dva roky.

3 ZŠ mohou žáci navštěvovat nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmnáctého roku věku (event. podle § 55 školského zákona do osmnáctého roku).

4 SŠ nevyužívají ani dotační program Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR (v roce 2014 podala žádost jen jedna SŠ).

Vzdělávání žáků-cizinců v ZŠ

Výuce slohu u žáků-cizinců není podle našich zjištění věnována dostatečná pozornost ani ze strany pedagogů na 1. a 2. stupni základního školství. Mnozí učitelé přiznávají, že žáky-cizince ani po jejich delším pobytu v české ZŠ nezatěžují písemnými projevy a nevyžadují od nich písemné slohové práce. Žáci-cizinci jsou hodnoceni na obou stupních v souladu s § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb., v níž se uvádí, že úroveň znalosti českého jazyka se považuje za závažnou okolnost, která ovlivňuje výkon žáka-cizince.⁵ Ke vzdělávání všech žáků-cizinců v základním školství, tedy jak žáků ze zemí Evropské unie i mimo ni, tedy i ze třetích zemí, se přistupuje od 1. 1. 2012 podle § 20 odst. 5 a 6 ŠZ stejným způsobem.

Žáci-cizinci jsou zařazováni buď do tříd pro jazykovou přípravu⁶, v nichž probíhá bezplatná příprava zahrnující výuku českého jazyka⁷ přizpůsobenou jejich potřebám, nebo přímo do běžných tříd v ZŠ.

Přestože má každý žák-cizinec plnit povinnou školní docházku podle ŠZ ná-

-
- 5 Při hodnocení žáka-cizince se postupuje podle ŠZ č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění zákona č. 82/2015 Sb., s účinností ke dni 1. 5. 2015, § 51 až 53, a dle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění poslední úpravy č. 256/2012 Sb., § 14 až 17, zvláště pak § 15 odst. 2 a 4. V souladu s § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka-cizince. Žáci mohou být hodnoceni na vysvědčení slovně (viz § 15 odst. 2 a 5, Hodnocení žáků na vysvědčení podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky), je ale zapotřebí klasifikační řád schválit školskou radou (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 51 odst. Pokud by žák-cizinec nebyl hodnocen na konci školního roku z důvodu nedostatku podkladů pro hodnocení, musel by opakovat ročník (vyhláška č. 48/2005 Sb., § 16 odst. 4 písm. V praxi našich škol je často žák-cizinec také klasifikován známkou doplněnou slovním hodnocením (s hodnocením klíčových kompetencí vymezených RVP ZV). Na konci školního roku musí být žák-cizinec klasifikován ze všech vyučovacích předmětů, tedy i z předmětu český jazyk.
 - 6 Tu zajišťují (včetně vyškolení pedagogických pracovníků) příslušné krajské úřady (podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy). Třídu nebo třídy pro jazykovou přípravu zřizuje ředitel školy, který má povinnost informovat rodiče žáků-cizinců (nebo jiného zákonného zástupce žáka-cizince) o možnosti navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu, a to do jednoho týdne po přijetí žáka do základní školy. Ředitel školy, ve které je zřízena třída pro jazykovou přípravu a do níž žák-cizinec projevil zájem docházet, musí žáka do třídy s jazykovou přípravou zařadit, a to do třiceti dnů od podání žádosti.
 - 7 Obsah výuky ČJ je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

rok na jazykovou přípravu⁸, dostává se jí podle našich zjištění jen omezenému počtu žáků (např. v roce 2013 si školy požádaly o jazykovou podporu pro 1 800 žáků z více než 14 000). Tento způsob financování jazykové přípravy je problematický zejména pro ty ZŠ, kterým přicházejí žáci-cizinci během školního roku, případně i pro ZŠ, v nichž je celkově malý počet těchto žáků. Bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání (v rozsahu nejméně 70 hodin a v délce šesti měsíců za sebou jdoucích) upravuje vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Předepsaná hodinná dotace je podle námi oslovených pedagogů pro osvojení češtiny na takovou úroveň, aby mohl být žák-cizinec (zejména ze třetí země) bezproblémově začleněn do základního vzdělávání, zcela nedostatečná.

Ačkoliv u těchto žáků jazykové dovednosti ve vyučovacím jazyce nikdo plošně nezjišťuje, zkušenosti pedagogů (ale např. i poradenských zařízení, univerzit i neziskových organizací) ukazují, že velký počet z nich má češtinu osvojenou jen v omezené míře (zčásti jen mluvenou podobu jazyka) nebo vůbec, a proto je zapotřebí tyto žáky-cizince jazykově podpořit ve větší míře. Jazyková podpora však není zatím řešena centrálně ani koncepčně. Některé školy si samy vytvářejí výukové materiály, jiné nikoli, pro výuku není jasně definován vzdělávací obsah. Pokud žák-cizinec nenavštěvuje třídu pro jazykovou přípravu, je vzděláván společně s českými spolužáky v běžné třídě ZŠ. Velmi často bývá začleněn do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami⁹, do níž jsou zařazováni podle § 16 ŠZ děti cizinců s udělenou mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany a podle § 1 odst. 6, vyhlášky MŠMT č. 147/2011 Sb. s účinností od 1. 9. 2011 také žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacím jazyka.

ZŠ má tak možnost pracovat s žáky-cizinci ve skupině s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, využívat speciální (specifické) pedagogické metody a postupy, poradenské služby školy a školských poradenských zařízení a poskytovat jim individuální podporu v rámci výuky a její přípravy, a to podle individuálního

-
- 8 ZŠ si na jazykovou přípravu žádají finance prostřednictvím tří rozvojových programů: 1. Zajištění podmínek bezplatné přípravy k začlenění žáků dětí-cizinců z třetích zemí do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. 2. Zajištění podmínek základního vzdělávání nezletilých azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany (osob „s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany“), žadatelů o udělení mezinárodní ochrany na území ČR a dětí cizinců umístěných v zařízení pro zajištění cizinců. 3. Zajištění bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie.
- 9 Pouze na základě žádosti rodiče žáka-cizince nebo jeho zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského pracoviště.

vzdělávacího plánu a se službou asistenta pedagoga¹⁰.

Výuka slohu u žáků-cizinců

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé ani jejich žáci-cizinci nemají vytvořeny příznivé podmínky pro výuku slohu na ZŠ i SŠ.

Cíl slohového vyučování, kterým je vypěstovat kompetenci vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci, a požadavky kladené na komunikační a slohovou výchovu, jako je sdělnost projevu, výstižnost, slohová vhodnost, vytříbenost a jazyková správnost, jsou u žáků-cizinců podle dosavadních zkušeností pedagogů v praxi příliš náročné a ve vyučovací praxi téměř nereálné.

I vzhledem k tomu, že v současnosti dochází k vzájemnému prolínání a k přecházení funkčních stylů, slohových útvarů i postupů, není potřebné podle zkušených pedagogů ulpívat na předem daných modelech, útvarech a postupech, a to nejen u žáků českého původu, ale zejména u cizinců. Splnění povinných Scio testů na konci základního vzdělávání a obsah didaktického testu u státních maturitních zkoušek z ČJ však tento argument nereflktuje, neboť jak teoretické znalosti, tak i praktické dovednosti konkrétních útvarů a postupů jsou od žáků vyžadovány.

Pedagogům se poměrně dobře daří u žáků-cizinců v primární škole (i s ohledem na ontogenetické předpoklady žáků-cizinců) budovat a rozvíjet základní dovednosti a návyky ve vyjadřovací praxi v českém prostředí prostřednictvím imitativního osvojování češtiny, pěstovat základní řečové konvence společenského styku (jako např. pozdravy, omluvy, poděkování apod.) s cílem rozvíjet jejich řečovou etiketu, přičemž se u nich projevuje přirozeně větší sklon k vyprávění než popisu (obdobně jako u žáků českého původu). Např. podle obrazové osnovy jsou schopni již po dvouletém pobytu v českém školním prostředí převyprávět pohádku či jednodušší příběh, potíže však mají s písemným vyjadřováním, a to i např. po čtyřletém působení v české ZŠ.

Na 2. stupni ZŠ však stále potřebují pracovat s oporou v ukázkových textech (modelech, typech), což je nevede k rozvoji samostatnosti a kritičnosti ve vyjadřování, ale jen k pouhé nápodobě. Stále se u nich setkáváme s nízkou frekvencí přídavných jmen, příslovcí a spojek, takže se jejich výpovědi v češtině neprodlužují, a to jak při ústním, tak i v písemném projevu. V psaných textech pak s narůstajícím věkem stále zaostávají za svými českými vrstevníky, častěji se do-

10 Tuto funkci zřizuje ředitel školy se souhlasem příslušného krajského úřadu. V současné době předkládá ministryně školství do vlády návrh na „dvojazyčného“ spolupracovníka učitele.

pouštějí chyb pravopisných, tvaroslovných a syntaktických, mnohdy i pod vlivem interference (blíže viz Šindelářová, 2013).

Zatímco je v českém jazyce u středoškoláků kladen důraz na určitost a přesnost ve vyjadřování, vyšší schopnost abstrakce, estetického a sociálního citění a vyšší syntaktickou úroveň ve vyjadřování, zůstávají cizinci oproti svým českým spolužákům na podstatně nižším stupni ve vyjadřování, jež bývá především v jejich psaných projevech nepřesné, chybné a většinou i velmi jednoduché.

Doporučení pro výuku slohu u žáků-cizinců

Abychom zvýšili úroveň žáků-cizinců v češtině jako jejich druhém jazyce a dovedli je k úspěšnému zakončení středoškolského studia i ve slohové části didaktického testu, je zapotřebí podle našeho názoru zaměřit větší pozornost pedagogů, a to již od vyšších ročníků primárních škol (4. a 5. ročník), také na písemné vyjadřování žáků-cizinců.

Bylo by žádoucí, aby byla ve větší míře do slohových i jazykových hodin, zvláště v multikulturních třídách, zakomponována stylizační cvičení tak, jak je doporučuje M. Čechová pro české žáky (Čechová, 1998, s. 132 a dále), a to jak lexikálněstylizační, zejména výběrová (vyber nevhodnější slovo, slovní spojení), doplňovací (doplň do textu nevhodnější výraz), obměňovací (např. hovorové výrazy za neutrální) a substituční (nahraď výraz jiným, vhodnějším), tak i morfologickostylizační (tvary slov, užívat tvary adekvátní slohovému rázu kontextu), např. výběrová, doplňovací, obměňovací či substituční.

Postupně pak do výuky zařazovat i cvičení syntaktickostylizační (konstrukce, druhy vět a souvětí), např. výběrová, doplňovací, obměňovací, substituční a transformační, a různá textová cvičení, která budou mít komplexnější charakter a povedou k jazykovým projevům jako celkům, a to např. prostřednictvím úloh konstrukčních, syntetických a analytických. Žák-cizinec by měl být veden ke zpracování osnovy souvislého textu, rozčlenění textu do odstavců, ke zkrácení a úpravě textu, jeho dramatizaci apod.

Slohové práce žáků-cizinců a jejich hodnocení

Na rozdíl od současného stavu na našich školách by neměly ve slohovém vyučování zůstat stranou slohové práce žáků-cizinců. Za vhodné považujeme postupovat od slohových prací reprodukčních, a to od věrné, zkrácené či výběrové reprodukce (např. úsek předlohy), ke slohovým pracím produkčního typu s maximálním využitím tvořivosti žáků (blíže viz Čechová, 1998). Dostatečná pozornost by měla být věnována výběru tématu (více témat doporučujeme volit pro věkově starší cizince) a přípravě (konceptu) vlastní slohové práce včetně osnovy.

Vzhledem k tomu, že námi oslovení pedagogové primárních, základních a středních škol se vyjádřili, že nevědí, jak mají slohové práce žáků-cizinců opravovat, předkládáme šest základních bodů, podle kterých by bylo možné písemné slohy hodnotit.

Prvním a podle našeho názoru nejdůležitějším kritériem při hodnocení slohových prací žáků-cizinců by měla být sdělnost textu, zda je text smysluplný a nebrání porozumění. Dalším měřítkem by měly být následující body: vztah k tématu (zda se žák-cizinec neodchýlil od tématu), vztah k formě (zda dodržel formu, pokud byla zadána), výstavba projevu jako celku (soudržnost, odstavce, měkké a tvrdé přechody), výstavba výpovědi (z hlediska syntaktického) a jazyková stránka v užším smyslu (slovní zásoba, tvarosloví, pravopis). Slohovou práci pak doporučujeme hodnotit jako celek jednou známkou, přičemž ohodnocení práce známkou nedostatečně by mělo být zcela výjimečné, abychom žáka-cizince zcela neodradili od tvorby další slohové práce. Pod text zpracované slohové práce je pak vhodné napsat slovní hodnocení učitele, ve kterém žák-cizinci vytkneme nedostatky a pochválíme kladné rysy jeho práce (viz u českých žáků Čechová, 1998).

Při písemné korektuře chyb a nedostatků ve slohových pracích žáků cizího původu doporučujeme zvážit užívání značek (srov. s doporučením M. Čechové, 1998, s. 159–160, jako odsuvníku, „spojníku“, „myšky“ apod.), neboť to je pro žáky-cizince příliš náročné. Raději volíme vpisky, kterými učitel žákovy nedostatky a chyby správně opraví.

Velký důraz pak klademe na písemnou opravu práce, v níž žák-cizinec odstraní všechny nedostatky a chyby označené pedagogem.

Závěr

Je zapotřebí si uvědomit, že při rozvíjení v širším slova smyslu pojaté komunikační kompetence dochází u žáka-cizince k výraznějším kvalitativním změnám než při osvojování si pouze jazykové kompetence (blíže viz Šindelářová, 2008), a proto vytváření projevů, včetně projevů psaných, je završením výuky a studia českého jazyka a české řeči. Ačkoliv je pro žáky-cizince stylizace v češtině jako jejich druhém jazyce velmi obtížná a náročná, její zvládnutí na určité odpovídající úrovni jim pak usnadní komunikaci v českém prostředí.

Stručně nastíněná problematika a výsledky našeho šetření nás utvrdily v tom, že je zapotřebí v českém vzdělávacím systému věnovat slohové výuce a především kompozici a stylizaci písemných projevů zvýšenou pozornost i u žáků-cizinců.

Literatura

Monografie:

ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.

ČECHOVÁ, M. a kol. (2008): *Současná česká stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

HÁJKOVÁ, E. (2008): *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Časopisecké publikace:

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2008): Zásady začleňování žáků-cizinců mladšího školního věku do výuky na 1. st. ZŠ. *Slovo o slove*, roč. 14. Prešov, s. 105–113.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2013): Morfologicko-syntaktické nedostatky v kontextu rozvíjení komunikační kompetence žáků-cizinců primární školy. In: *Didaktické studie*. Syntax v teorii a praxi jazykového vyučování. Didaktické studie, roč. 5, s. 112–124.

Internetové zdroje:

ŠINDELÁŘOVÁ, J. a kol. (2012): *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (e-learningový kurz). Ústí nad Labem: PF UJEP. Dostupné na <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>.

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání Pedagogické fakulty UJEP
v Ústí nad Labem

jaromira.sindelarova@gmail.com

ANALÝZA STRUKTURY A KOHERENCE DĚTSKÝCH NARATIV (SE ZAMĚŘENÍM NA ROZDÍL MEZI NARATIVY CHLAPCŮ A DÍVEK)

Analysis of Structure and Coherence of Children's Narratives (Focused on Differences between Girls' and Boys' Narratives)

Anežka Náhlíková

Abstrakt: Výzkum představený v tomto příspěvku se zabývá analýzou struktury a koherence mluvených narativ dětí mladšího školního věku. Na vzorku narativ 50 dětí jsme potvrdili zjištění A. Nicolopoulou, že existují zásadní rozdíly mezi narativy dívek a chlapců. Dívky preferují tzv. rodinný žánr a chlapci tzv. hrdinský žánr. V rámci každého z těchto dvou žánrů jsme stanovili několik modelů, na jejichž základě děti svá narativa strukturovaly. Ukázalo se, že narativa dětí, které využívaly rodinného nebo hrdinského žánru, mají ve většině případů přehlednou výstavbu a logické členění. Ovšem zaznamenali jsme také nezanedbatelný počet narativ, která nebylo možné zařadit ani k jednomu z těchto žánrů. Tato narativa vykazovala značné problémy ve struktuře a kauzálních vztazích mezi jednotlivými částmi vyprávění. Výsledky naší analýzy naznačují, že se tyto problémy týkají častěji chlapců než dívek.

Klíčová slova: děti mladšího školního věku, hrdinský žánr, koherence, narativum, rodinný žánr, struktura narativ, téma narativ

Abstrakt: The study presented in this article investigates structure and coherence of younger school-age children's storytelling. Based on recording 50 children's narratives we confirmed A. Nicolopoulou's conclusions that there exist substantial differences between girls' and boys' narratives. Girls prefer the so called family genre, whereas boys prefer the so called heroic-agonistic genre. Within each of these two genres we set up narrative models used by children to structure their stories. It was shown that narratives of children who used family or heroic-agonistic genre presented, in the majority of cases, well-arranged and coherent construction and logical structuring. We also recorded considerable number of narratives which could not be classified as either of these two genres. These narratives embodied considerable problems in structure and causal connectivity of individual sequences of the story. The results of our study imply that these problems concern more often the boys' stories than the girls'.

Key words: coherence, family genre, heroic-agonistic genre, narrative, structure of narratives, theme of narratives, younger school-age children

1 Úvod

Tzv. narativum¹ definuje Labov a Waletzky jako „*any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture*” (Labov – Waletzky, 1967, s. 28). Díky zahraničním výzkumům je popsán vývoj narativ v souvislosti s věkem dítěte (např. Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 160–161), ale v současné době je sledován i vliv dalších faktorů ovlivňujících podobu narativa – např. bilingvismus (Minami, 2005), socioekonomická třída (Peterson, 1994) nebo genderové rozdíly (Nicolopoulou, 2008ab). V posledních letech vzniklo několik prací týkajících se produkce narativ také na Slovensku, včetně monografie *Narativa v detskej reči* (2011), jejímiž autory jsou P. Harčariková a M. Klimovič. V našem prostředí je produkce narativ popsána jen velmi málo – např. v publikaci Kaly a Benešové (1989), kteří se věnují především statistické analýze jazykových prostředků v projevech dětí staršího školního věku, nebo v publikaci Viktorové (2009), jež se zabývá psanými narativy dětí mladšího školního věku. Výzkum, který by soustavně sledoval vývoj dětských narativ a vliv různých faktorů na produkci narativ (např. pohlaví dítěte či vzdělání rodičů), zde však nebyl dosud realizován.

2 Představení výzkumu

V tomto výzkumu se zaměřujeme především na téma a strukturu narativ dětí mladšího školního věku a na strategie, které děti využívají k dosažení koherence (k pojmu koherence viz oddíl 3.1). Dále se věnujeme některým častěji se vyskytujícím motivům. Vše sledujeme s ohledem na rozdíly mezi narativy chlapců a dívek. Opíráme se při tom o práce A. Nicolopoulou (1994, 2008ab), která své výzkumy prováděla na skupině amerických dětí ve věku 3–5 let z Berkeley (v letech 1988–1989) a Massachusetts (v letech 1992–1995). I přes rozdílný věk dětí jsme její zjištění použili jako východiska pro naše zkoumání (viz oddíl 3.2).

1 Použití termínu narativum jsme v naší odborné literatuře nezaznamenali. Ve slovenské literatuře věnující se dětské řeči je však tento termín upřednostňován (srov. Harčariková – Klimovič, 2011; Kesselová, 2013 aj.) – na rozdíl od naratologie, která užívá výhradně pojmu narativ. Protože v našich výzkumech ze slovenské literatury vycházíme, budeme jej zde (vedle pojmu vyprávění) také používat. Od těchto pojmů odlišujeme termín příběh (příběh = to, o čem se mluví; narativum/vyprávění = písemné či ústní ztvárnění příběhu /Müller – Šidák, 2012, s. 413 a 559).

Materiál k analýze jsme shromažďovali v období září 2013 – únor 2014 na základních školách v Praze a na malém městě v Pardubickém kraji. Děti byly s informovaným souhlasem rodičů nahrávány na videokameru či diktafon.

Pro účely tohoto výzkumu byla shromážděna narativa od 58 dětí mladšího školního věku – 29 chlapců a 29 dívek (zastoupení jednotlivých ročníků viz následující tabulka).

Vzorek je náhodně vybraný, složený z dětí, které navštěvují běžné základní školy a jejichž mateřtinou je čeština.

	chlapci	dívky
1. třída	3	8
2. třída	9	6
3. třída	7	7
4. třída	6	6
5. třída	4	2

Vzorek je různorodý také vzhledem ke vzdělání rodičů dětí – viz následující tabulka, v níž jsme porovnali rozložení vzdělání rodičů z našeho vzorku se statistickými údaji ze Sčítání lidu, domů a bytů 2011,² přičemž jsme brali v úvahu věkové skupiny 30–34 a 35–39 let, které zhruba odpovídají předpokládanému věku rodičů dětí z našeho vzorku. Z tabulky vyplývá, že rozložení dosaženého vzdělání rodičů dětí z našeho vzorku je srovnatelné s rozložením dosaženého vzdělání této části populace. Do jaké míry může vzdělání rodičů ovlivnit narativa dětí, je nutné dále zkoumat.

vzdělání	rodiče dětí z našeho vzorku³	věková skupina 30–34 let	věková skupina 35–39 let
základní	7,8 %	6,7 %	6 %
středoškolské	34,4 %	29,7 %	39 %
středoškolské s maturitou	37,5 %	31,9 %	30,2 %
vysokoškolské	20,3 %	25,1 %	19,1 %
nezjištěno	0 %	6,6 %	5,7 %

2 Viz <https://www.czso.cz/csu/czso/uroven-vzdelani-obyvatelstva-podle-vysledku-scitani-lidu-2011-xllg5xjb8q>.

3 Započítán je vždy údaj od obou rodičů.

Úkolem všech dětí bylo vyprávět pohádku, kterou si však měly samy vymyslet. Tento žánr byl zvolen proto, že s pohádkou se děti seznamují už od nejtělejšího věku, a lze předpokládat, že s ní děti mladšího školního věku stále často a rády přicházejí do kontaktu. Z těchto důvodů jsme se domnívali, že úkol vyprávět pohádku bude splnitelný pro všechny děti ze vzorku. Jiné než žánrové omezení děti záměrně nedostaly – měly tedy úplnou volnost ve volbě tématu i délce narativa.

Na tento úkol nebyly připraveny dopředu – chtěli jsme, aby si pohádku opravdu vymyslely samy, a ne za pomoci někoho jiného. Před samotným vyprávěním dostalo každé dítě chvíli na rozmyšlenou – bylo mu řečeno, že může přemýšlet, jak dlouho bude potřebovat. Nahrávací zařízení bylo spuštěno až ve chvíli, kdy dítě řeklo, že je připravené. Nahrávání probíhalo v klidném prostředí stranou od ostatních a účastnilo se ho vždy pouze jedno dítě a jeden explorátor.

Při analýze narativ samozřejmě musíme brát v úvahu skutečnost, že na kvalitu produkovaného narativa mají vliv různé nežádoucí faktory, které však nelze zcela potlačit – např. nervozita dítěte způsobená nezvyklým úkolem a spuštěným nahrávacím zařízením nebo nedostatek motivace splnit úkol co nejlépe. Abychom jejich vliv omezili na minimum, byl před nahráváním vymezen čas na seznámení se s explorátorem, který dětem vysvětlil, že se nejedná o zkoušení a že žádné vyprávění nebude vyhodnoceno jako špatné. Také se dozvěděly, že po splnění úkolu dostanou malou odměnu.

Explorátor do vyprávění nijak nevstupoval – v tom smyslu, že se nesnažil ovlivňovat směr, kterým se vyprávění má ubírat. Ovšem jsme toho názoru, že posluchač, který je příliš nezúčastněný, může narativum ovlivnit negativně – dítě snadno získá pocit, že vypráví špatně nebo nezajímavě. Proto se explorátor snažil přirozeně reagovat – smíchem, přitakáním, údivem atd. Když dítě nevědělo, jak má pokračovat dál, dal mu nějakou pomocnou otázku, obvykle se však stačilo zeptat, co se stalo dál.

Nashromážděné nahrávky byly přepsány. Při přepisu vycházíme z publikace *Mluvená čeština v autentických textech* (Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1992); po jejím vzoru používáme tyto značky:

pauza	■
delší pauza	■■
stoupavá intonace	↑
klesavá intonace	↓
hezitační zvuky	@
otázka	☺

Nahrávky přepisujeme podle pravopisných pravidel, zachycujeme však nespisovné slovní tvary a některé odchylky od standardního vyjadřování – zazname-

náváme odchylky v délce vokálů (protažení výslovnosti označujeme dvojtečkou), použití protetického *v-*, zjednodušování souhláskových skupin; též zachycujeme realizaci či nerealizaci počátečního *j-*, neverbální hlasové zvuky a nedokončená slova. Velkými písmeny označujeme pouze začátky vlastních jmen.

Narativa, která jsme nashromáždili pro náš výzkum, jsou značně rozdílná. Ačkoli děti dostaly pokyn, že mají vyprávět pohádku, několik z nich se uchýlilo k jinému žánru – viz následující tabulka.

Je tedy zřejmé, že žánr pohádka vnímají děti velmi široce – tzn. některé k němu přiřazují jakákoli narativa, která si samy vymyslí.

žánr	chlapci				dívký			
	vlastní příběh		převyprávěný příběh		vlastní příběh		převyprávěný příběh	
pohádka	9	31 %	5	17,3 %	21	72,4 %	3	10,3 %
příběh ze života	13	44,8 %	0	0 %	5	17,3 %	0	0 %
sci-fi	2	6,9 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

K žánru pohádka (autorská) jsme pro jednoduchost přiřadili všechny příběhy obsahující kouzelné, popř. zázračné motivy (Mocná – Peterka, 2004, s. 472) – včetně příběhů připomínajících bajku, k příběhům ze života všechny příběhy týkající se reálných či skutečných událostí a ke sci-fi příběhům příběhy konstruující s pomocí vědecko-technických poznatků a reálií hypotetický svět budoucnosti lidské civilizace (Peterka, 2001, s. 288).

Údaje v tabulce ukazují, že dívky se častěji řídily zadáním a vyprávěly pohádku, naopak velká část chlapců preferovala spíše příběhy s reálnými motivy. Lze se však pouze domnívat, čím je to způsobeno: zda tím, že dívky k pohádkám obecně tíhnou více než chlapci, kteří vyžadují spíše reálný podklad příběhů, nebo zda je to otázka zodpovědnosti přístupu k plnění zadání.

Jak je patrné z předchozí tabulky, několik dětí ze vzorku (5 chlapců a 3 dívký) nevytvořilo vlastní vyprávění, ale uchýlilo se k převyprávění známé pohádky. Narativa těchto dětí byla z tohoto souboru vyřazena a využijeme je k samostatné analýze. K dispozici jsme tedy měli celkem 50 narativ (24 narativ chlapců a 26 narativ dívek).

Pro tuto část výzkumu nebylo naším záměrem sledovat, jak dokážou děti ve svých narativech uplatnit základní rysy pohádky. Jak už bylo zmíněno výše, tento žánr jsme zvolili z toho důvodu, že ho považujeme za žánr dětem blízký

a důvěrně známý. Ačkoli tedy některé zadání dodržely, jiné ne, k analýze jsme využili všech 50 získaných narativ.

1 Analýza narativ

3.1 Koherence – teoretický základ

Koherence bývá definována jako „vztah dvou (nebo více) významových složek textu: jeden významový prvek předpokládá jiný, jeho interpretace je na něm závislá“ (AMČ 3, s. 633). Aby tedy byla narativa koherentní, musí být děti dle Hudsonové a Shapirové (1991, s. 960) schopny temporálně a kauzálně spojit jednotlivé části narativa, a to tak, aby byl celek srozumitelný jim samotným i jejich posluchačům. Podle Nicolopoulou (2008a, s. 308) je však návaznost jednotlivých částí narativa pouze jednou složkou koherence. Další z nezanedbatelných složek, které mají výrazný vliv na celkovou strukturu narativa, představují v dětských narativech postavy a jejich vzájemné interakce. Zde se budeme věnovat primárně této části tematické složky koherence.

3.2 Témata narativ – teoretický základ

Podle výzkumů A. Nicolopoulou (2008ab) si dívky a chlapci často pro svá vyprávění volí odlišné okruhy témat. U dívek převažuje tzv. rodinný žánr (*family genre*) a u chlapců hrdinský žánr (*heroic-agonistic genre*). Tyto žánry vnímá Nicolopoulou jako rozdílné rámce, které poskytují vypravěči odlišné možnosti a strategie k dosažení koherence, ale zároveň s sebou přinášejí odlišné problémy, s nimiž se vypravěč musí vypořádat (Nicolopoulou, 2008a, s. 313) – viz dále.

Základem rodinného žánru je nějaká skupina; často se jedná o rodinu – i pohádkovou (král – královna – princ nebo princezna /Nicolopoulou, 1994, s. 109/), ale může jít též o skupinu přátel (lidských i zvířecích). Skupina je do značné míry stabilní, všichni její členové v ní mají své místo a jsou propojeni různými vztahy. Vztahy mezi postavami jsou jasné, přehledné, poměrně stabilní a strukturují celé narativum (Nicolopoulou, 2008a, s. 312). Tyto vztahy mohou nově vznikat či zanikat, mohou se přetvářet, vyvíjet apod. Cílem jednání postav ve většině narativ rodinného žánru typického pro naraci dívek je obvykle zajistit, uchovat nebo obnovit stabilitu dané skupiny, hájit její zájmy a zájmy jejích členů. Na konci vyprávění bývá dosaženo kýžené stability a harmonie ve vztazích. To vše podle Nicolopoulou (2008a, s. 314) dívkám výrazně usnadňuje dosažení koherence. Posluchač se ve vyprávění, které má jasnou strukturu, dobře orientuje.

Narativa zařazená do hrdinského žánru jsou v kontrastu k přehledné struktuře

narativ rodinného žánru naopak charakterizována zaměřením na chaos, nestabilitu, napětí, pohyb a rozvrat (Nicolopoulou, 2008a, s. 317). Hlavním hrdinou je obvykle osamělá, ale samostatná postava, která zažívá různá dobrodružství či se dostává s někým do konfliktu. Jejím cílem je stát se sebevědomou a respektovanou osobností schopnou vyhrát nad nepřítelem nebo si svým hrdinským činem vysloužit obdiv (Nicolopoulou, 2008b, s. 248). Vztahy mezi postavami obvykle nejsou příliš pevné, není jim věnována velká pozornost, tj. narativa pomocí nich ve většině případů nejsou strukturována. To vše má podle Nicolopoulou za následek obtížnější dosažení koherence (Nicolopoulou, 1994, s. 111). V centru pozornosti stojí akce a boj, který může být tvořen sérií různých potyček a kterého se může účastnit množství postav; ne všechny však musejí být přítomny po celou dobu – některé mohou v průběhu boje mizet, jiné se naopak mohou objevit později. Pro posluchače pak může být struktura vyprávění složitá a obtížně srozumitelná, což Nicolopoulou zaznamenala především u chlapců předškolního věku (Nicolopoulou, 2008a, s. 318). Postupně však chlapci začínají pracovat s různými strategiemi, jak narativum strukturovat, aby bylo koherentní. Využívají při tom konfliktů mezi postavami – viz oddíl 3.5.

3.3 Témata – vyhodnocení

Děti v našem vzorku svými narativy obsáhly velké množství témat. Jejich narativa jsme se nejprve pokusili zařadit k rodinnému nebo hrdinskému žánru, a to následujícím způsobem:

Pro zařazení ke každému z těchto dvou okruhů jsme definovali pět kritérií, přičemž dané narativum muselo splnit alespoň tři z nich. V případě, že tuto podmínku nespĺnilo, zařadili jsme je do skupiny „další“.

Kritéria pro zařazení k hrdinskému žánru: osamocený hrdina; boj/násilí; zranění/smrt; hrdinské činy; cíl: vítězství hrdiny.

Kritéria pro zařazení k rodinnému žánru: jasně definovaná skupina; důležitější skupina než jednotlivec; důraz na vztahy; vzájemná pomoc mezi členy skupiny / pomoc postavě stojící mimo skupinu; cíl: vyřešení / navázání vztahů, spokojenost členů skupiny.

	chlapci		dívky	
hrdinský žánr	11	45,8 %	1	3,8 %
rodinný žánr	2	8,4 %	18	69,3 %
další	11	45,8 %	7	26,9 %

Data v tabulce potvrzují zjištění Nicolopoulou, že se narativa tematicky liší

v souvislosti s pohlavím dítěte. U dívek zcela převažuje rodinný žánr (který byl u chlapců zastoupen pouze dvakrát). U chlapců je naopak častěji zastoupen žánr hrdinský (u dívek se vyskytl pouze jednou), avšak nezanedbatelně velkou skupinu tvoří narativa, která nebyla zařazena ani k jednomu z těchto dvou žánrů.

Rozmanitá narativa z této poslední skupiny, jež nespĺnila kritéria pro zařazení k hrdinskému nebo rodinnému žánru, zde nebudeme podrobněji analyzovat. Souhrnně lze říci, že většina z nich postrádala některé podstatné rysy vyprávění – často jim chyběla přehledná struktura, zápletka, rozuzlení, mezi událostmi nebyly patrné kauzální vztahy, některá narativa nebyla ukončena apod.

Na několika narativech z našeho vzorku představíme některé tendence, které jsme v rámci hrdinského a rodinného žánru zaznamenali. Napříč oběma žánry se často objevoval motiv cesty, který považujeme též za jednu ze strategií k dosažení koherence, proto mu tedy u obou žánrů věnujeme zvláštní pozornost.

3.4 Analýza – rodinný žánr

Na základě poznatků A. Nicolopoulou (2008a, s. 314–316) a našich vlastních zjištění jsme vytvořili několik modelů založených na různých typech vztahů mezi postavami a na skupinovém soužití, které dívkám napomáhají přehledně strukturovat narativum a dosáhnout koherence – viz následující tabulka:

model	počet narativ
A. Vztahy a soužití ve skupině	9
B. Přijetí nového člena do skupiny	4
C. Konflikt skupiny s někým zvenčí	1
D. Pomoc skupiny někomu zvenčí	2
E. Vznik skupiny	2

Jednotlivé modely zde charakterizujeme a ke každému připojujeme ukázkou konkrétního narativa spolu s krátkým komentářem k němu.

A. Vztahy a soužití ve skupině

V úvodu bývá nejprve představena nějaká skupina – rodina či skupina přátel. Vztahy mezi členy skupiny jsou narušeny, případně je harmonické soužití členů skupiny ovlivněno nějakou krizí (např. nehodou, zraněním). Skupina však narušení vztahů či vzniklou krizí dokáže společnými silami urovnat – viz následující příklad.

3. třída: Julie

byly tři sestry↑ ■ který se pořád hádaly↑ a: jednou ■ přišel ■ její jejich táta↑ ■ a: pořád jim povídal aby se nehádaly↓ a oni ho pořá a oni ho neposlouchaly a hádaly se dál↓ a když se jejich máma vrátila↑ ■ z z ■ z návštěvy z cizí země↑ no tak↑ ■ jim ■ říkala aby se už přestaly pořád hádat↑ a ■ oni se přestaly hádat protože↑ ■ @ jim máma byla bližší než táta↑ a ■ měly ■ a poslouchaly víc mámu než tátu protože @ jí víc věřily↓ pak se přestaly hádat↑ a měly se rádi a ■ to je konec↓

Vyprávění řeší problematické vztahy jedné rodiny. Hlavním hrdinou není jednotlivec, ale celá skupina – rodina (otec, matka a tři sestry). Na tomto drobném narativu je zajímavý počet představených vztahů. Nejprve je zmíněn komplikovaný vztah tří sester. Ty od sebe nejsou nijak odlišeny – jménem, vlastnostmi nebo vzhledem, není ani zmíněn důvod jejich hádek. Pro autorku to zřejmě není důležité, za podstatný považuje pouze vztah mezi nimi. Dále je to shodný vztah tří sester k otci, kterého neposlouchaly, a do třetice též shodný vztah k matce, která jim byla bližší než táta↑ a ■ měly ■ a poslouchaly víc mámu než tátu protože @ jí víc věřily↓. A tento třetí, dobrý vztah s matkou jim nakonec pomůže urovnat i jejich vlastní vztahy. Vztahy jsou představeny jasně a přehledně, události spolu kauzálně souvisejí, narativum je tedy koherentní. Posluchač však může na druhou stranu postrádat jednak některé podrobnější informace (proč se sestry hádaly, zasazení do nějakého časoprostoru apod.) a jednak jistý náboj, napětí a pointu (které obvykle nechybějí u hrdinského žánru typického pro chlapce – viz dále).

B. Přijetí nového člena do skupiny

Děj těchto narativ se týká skupiny, která se buď sama rozhodne, že chce být rozšířena o dalšího člena, nebo se naopak do ní někdo zvenčí snaží proniknout – skupina následně rozhodne o jeho přijetí.

2. třída: Nela

byla jednou jedna holčička↑ ■ @ která se menovala Sára↑ ■ @ a @ měla @ za kamaráda krtečka↑ který jí se vším pomáhal↓ a protože neměla žádný kamarádky↑ ■ @ a měla jenom jed jednoho toho krtečka↑ ■ tak jednou s tím krtečkem šli si najít kamarády↓ @ nejdřív zaklepali u myšky↑ ta nebyla doma↓ potom zaklepali ■ na zajíčka↑ ■ ten jim řekl↑ že už má spoustu kamarádů↓ a ■ potom zaklepali na draka↓ (smích) ale ten drak měl jednu výhodu↓ ■ že byl létající↓ takže neuměl mluvit↓ ■ ale krteček s tou holčičkou↑ ■ @ si teda vymysleli↑ ■ j nějakýho papírovýho draka↓ který by uměl mluvit↓ ■ a ten drak↑ ■ co vyrobili↓ tak měl velký oči velký nos a velkou pusou↓ ■ moc si s nim pohráli↓ když ■■ když

ten krteček ■ s nim lítal↑ tak to lítalo až někam k mrakům↓ ■ potom ta holčička Sára↑ (smích) @ s tím krtečkem↑ @ si užívali↑ a šli hledat dalšího kamaráda↓ zaklepali u zajička↑ @ ten nebyl doma↓ zaklepali u medvídko↑ ten taky nebyl doma↓ zaklepali ■ u ■ u dalšího krtečka↑ ■ a ten jim řekl↑ že by se mohl stát kamarádem↓ no tak si tedy teda s nim pohráli↑ a: ■■ @ ■■ @ no tak si teda s nim pohráli↑ a půjčili mu i toho létacího draka↓ @ potom ■ všichni byli spokojený↑ a ■ @ konec↓

Autorka jasně představuje hlavní postavy a jejich úmysl navázat vztah s někým dalším a rozšířit tak svou skupinu o dalšího člena. Tohoto cíle se snaží dosáhnout bez jakýchkoli výraznějších odboček.

Struktura narativa je přehledná, koherentní. Autorka zde do značné míry využívá prvku gradace – tj. s první postavou se přátelé vůbec nesetkají, protože není doma, další postava již doma je, ale odmítne je; přijetí se dočkají až po několika neúspěšných pokusech.

Hlavní postavy nepodnikají žádnou dramatickou akci ani se nedostávají do žádného konfliktu – spolu navzájem ani s jinými postavami.

C. Konflikt skupiny s někým zvenčí

Na začátku je představena stabilní skupina, jejíž členové mají mezi sebou pevné vztahy, následně je představena postava, která skupině určitým způsobem škodí. Skupina proti ní spojí své síly, nakonec se ubrání a danou postavu potrestá – viz následující narativum.

4. třída: Hana

na jedné velké pasece↑ @ žili čtyři kamarádi↓ @ byla to krtek myška zajíc a ježek↓ a jednou měl krtek narozeniny↓ a: ři a: při a: ■ jeho kamarádi si pro něj připravili pohádku↓ @ dárek↓ @ a byl to hopík↓ a dyž a: dyž měl krtek narozeniny↑ tak mu ho zabalili a dali mu ho↓ a krteček měl hroznou radost z něj↑ a tak si s nim házel↑ a jednou ho ■ @ zrádná ■ straka viděla↑ a chtěla ho taky↓ a tak mu řekla↑ že ho umí vyhodit až do nebe↓ a tak von jí uvěřil↑ a ■ @ dal jí ho↑ a vona si ho nechala↓ a krtek byl smutnej↑ a všichni ho hledali↓ a: ■ když ho našli tak zlou ■ straku ■■ nechali ■ bez kamarádů a ■ hráli si sami↓

V narativu Hany je představena stabilní skupina čtyř kamarádů. Postavy jsou vyjmenovány, avšak stejně jako v případě narativa Julie od sebe nejsou výrazněji odlišeny. Důležité je, že vystupují jako skupina, jejíž klidné soužití je narušeno někým zvenčí – v tomto případě zrádnou strakou. Ta je za svůj úskok potrestána

tak, že s ní skupina zpřetrhá veškeré vztahy. Opět se jedná o jasný a přehledný model vztahů mezi postavami.

D. Pomoc skupiny někomu zvenčí

Nejprve je stručně představena skupina. Její členové se společně vydají na pomoc postavě stojící mimo tuto skupinu – s nějakým úkolem nebo ji před někým/něčím zachrání.

3. třída: Julie

byla škola↑ a jela na výlet↑ a ■ tam byly tři děti↑ ■ byl byli tam dva kluci↑ a jedna holka↑ a škola jela na výlet↑ na hrad↑ a když @ už měli jít spát↑ tak ta parta↑ @ se vydala potají na hrad↑ protože slyšeli nějaký dupoty↓ tak ona přišla↑ šla po schodech↑ a ty dupoty pořád víc slyšela↓ tak ■ šli a šli↑ a až viděli nějakýho ducha↑ a ten duch pořád lítal↓ takže ta parta ho zkusila chytit↑ ale nepodařilo se jim to↓ takže ■ šli dál↑ a tam zase viděli toho ducha↑ a ■ nakonec toho ducha chytili↑ a viděli↑ že ten duch hledá nějak poklad↑ takže mu pomohli najít ten poklad↑ a nakonec ho našli↑ a rozdělili se spolu↑ a mezitím už bylo ráno↑ a parta šla rychle do stanu↑ aby vypadalo že spala celou noc↑ ■ takže a pak škola jela tedy ■ znovu do školy↑ ■ a parta byla ráda↑ že duchovi pomohla↓

V tomto narativu je obsažen prvek dobrodružství, který jsme v rodinném žánru na rozdíl od hrdinského zaznamenali minimálně; ovšem je zde spíše jen naznačen. S gradací děje a napětím se zde příliš nepracuje. Struktura narativa je přehledná, jednotlivé události na sebe logicky navazují.

E. Vznik skupiny

Na začátku narativa nebo postupně s vývojem událostí jsou představeny jednotlivé (obvykle osamělé) postavy, které hledají nějaké ukotvení. Vytvoří spolu tedy skupinu – rodinu nebo skupinu přátel.

1. třída: Kateřina

byli dva kamarádi↑ a ■ prostě byli se sebou šťastný↓ ale jeden ■ se musel odstěhovat↓ ■ a pak vyrostli↑ a potkali se↑ ■ ■ a ■ a tam↑ ■ si říkali↑ ty si nějak kamarád↑☺ mně přideš známej↑ a on říkal↓ mně taky↓ a pak si zpomněli↑ že vlastně byli v dětství kamarádi↓ a tak↑ ■ šli zase domů↑ a tam si ukázali své domovy jak si je vylepšili↓ a pak měli děti↑ ■ a byli spolu šťastný↓

Jde zde především o vztah dvou hlavních postav, které od sebe opět nejsou nijak odlišeny, posluchač se až v závěru vyprávění, a dokonce pouze z kontextu,

dozvídá, že se jedná o postavu muže a ženy. Pro vypravěče je, zdá se, primární vytvoření dané skupiny: *a pak měli děti*↑ ■ *a byli spolu šťastný*↓. Struktura narativa je vcelku přehledná, výraznější pointa či prvek napětí zde chybí.

3.4.1 Motiv cesty

Motiv cesty se v rodinném žánru objevil v jedenácti narativech, přičemž se vždy vyskytoval v kombinaci s jedním z výše představených modelů.

Cesta podle zjištění Nicolopoulou (2008a, s. 314) v rodinném žánru většinou začíná a končí doma. Toto rámcové ukotvení narativa je podle jejího názoru mnohem častější u dívek než u chlapců (Nicolopoulou, 2008, s. 314), což se potvrdilo i v našem vzorku (srov. oddíl 3.5). Zdá se, že pro dívky je důležité mít ve vyprávění nějaký prostor, který je bezpečný, důvěrně známý, místo, kam se mohou postavy vracet (Nicolopoulou, 2008, s. 314) – viz narativum Sára.

2. třída: Sára

sou tři prasátka↑ ■ *a ty žily na statku s ostatními zvířátky*↓ ■ *jednoho dne*↑ ■ *ty prasátka byly tři*↑ ■ *a to jedno prasátko bylo strašně zlobivý*↓ *a jednoho dne*↑ *to prasátko*↑ ■ *ono se rozhodlo*↑ *že půjde někam do světa*↓ *a že už opu opustí ten statek*↑ *že ho tam že ho to tam už nebaví*↓ ■ ■ *@ tak jednoho dne se sebralo*↑ *a šlo*↓ *šlo týden*↑ *dva*↑ *až přišlo do jednoho lesa*↓ ■ *a potom a to prasátko se začalo strašně bát*↓ ■ *protože ten les byl tmavej*↑ *a začalo se stmívat*↓ ■ *@* ■ *a naje* ■ *a: jak tam ty sovy houkaly*↑ *tak to prasátko se strašně bálo*↓ ■ *tak šlo dál*↑ *a uvidělo tam takovej malej domeček*↓ ■ *tak šlo do toho domečku*↑ ■ ■ *bylo bylo to tam jako kdyby tam ten domeček čekal na něj*↓ ■ *tak se tam zabydlelo*↑ ■ *když se vyspalo*↑ *tak druhý den ráno*↑ *se šlo kouknout*↑ *co kde vlastně je*↑ ■ ■ *a: šel*↑ *a potkal zajíčka*↓ ■ *a to a to ten zajíček se zeptal toho prasátka*↑ ■ *co tady dělá v tom hlubokym lese*↓ ■ *a ono řeklo*↑ *že zabloudilo*↑ ■ *že uteklo*↑ ■ *z ze svýho statku*↑ *a že se bojí*↓ *jestli by mu neukázal cestu ven z tohodle lesa*↓ ■ *zajíček řekl*↑ *že neví*↓ *že ten les je ho hodně velkej*↓ *tak prasátko šlo dál*↑ ■ *a potkalo veverku*↓ ■ *a: veverka se ho ptala*↑ ■ *@ co tady dělá*↓ ■ *on řekl*↑ *že zabloudil*↑ *že utekl z toho statku*↓ *ze statku kde se narodil*↓ ■ *jestli*↑ *že se strašně bojí*↑ *jestli by mu ta veverka neukázala cestu ven*↓ ■ *ta veverka řekla*↑ *že ten les je hod les je hodně velkej*↓ *ale že cestu ven zná*↓ ■ *tak mu jí ukázala*↑ ■ *a eště ho doprovodila*↑ ■ *k tomu statku*↓ ■ *když tam to prasátko přišlo*↑ *tak všichni měli velkou radost že se vrátilo*↑ *a to prasátko*↑ *@ už nikdy nezlobilo*↓

Narativum je velmi přehledně strukturováno motivem cesty za dobrodružstvím, na kterou postava vyráží z bezpečí domova, jenž je tvořen skupinou přátel. Ocitá se však v neznámém až nepřátelském prostředí, kde se jí zasteskne po do-

mově a pozná, že mezi přáteli jí je přece jen nejlépe. Motivem dobrodružství, které prožívá jedna postava, se toto narativum blíží hrdinskému žánru, je zde však představena též skupina, do níž tato postava náleží, a je akcentován její význam a vztahy jejích členů (hlavní postava si na své cestě uvědomí, jak je pro ni život ve skupině nepostradatelný), vyprávění také postrádá jakékoli násilí, toto narativum tedy právem patří k rodinnému žánru.

Postavy v narativech dívek v našem vzorku podnikají dále cestu například, když hledají kamarády, tj. když se snaží rozšířit svoji skupinu o nějaké další členy, nebo např. když chtějí někomu pomoci.

3.5 Analýza – hrdinský žánr

Jak už bylo předesláno výše, k tomuto žánru řadíme všechna narativa z našeho vzorku, pro něž je charakteristická akce, napětí či boj s nepřitelem. Nežřídká se v nich objevuje motiv smrti.⁴

Stejně jako u rodinného žánru jsme definovali modely, které chlapci ve svých narativech uplatňovali. Všechny tyto modely jsou založeny na konfliktech mezi postavami (dle Nicolopoulou, 2008a, s. 319–322); viz tabulka:

model	počet narativ
a. Konflikt jedné postavy s různými nepřáteli	3
b. Konflikt pouze mezi dvěma protivníky	7
c. Koalice hrdinů utkávající se s nepřitelem	1

a. Konflikt jedné postavy s různými nepřáteli

V tomto modelu je obvykle jedna postava přítomna po celou dobu vyprávění a postupně se dostává do konfliktu s různými nepřáteli. Obvykle není explicitně zmíněn důvod těchto bojů. Pro chlapce není zřejmě podstatný. Především jim záleží na samotné akci a na představení hlavní postavy jako nepremožitelného hrdiny – viz úryvky z rozsáhlého narativa Jáchyma.

2. třída: Jáchym (vybrané úryvky)

něco jako Star Wars↑ ■ *něco jako tomu podobnému*↑ ■ *a ten příběh se menuje*↑ ■ ■ *jak sem jel na pláž*↓ ■ *autorem té této pohádky je Jáchym (...)*↑ ■ *z rodiny (...)*↓ ■ *jednou↑ jednou sem přišel k jedné místnosti*↑ *kde byl*↓ ■ *nebo první*

4 Motiv smrti jsme zaznamenali u chlapců (v sedmi narativech z jedenácti) častěji než u dívek (ve dvou narativech z osmnácti), což vzhledem k povaze obou žánrů není nikterak překvapivé.

věc co tedy řeknem↓ je↑ že jsem jel ve vesmíru v obrovské létající lodi↓ ■■ ale do mé lodi se dostali nepřátelé pomalu↓ protože jsem si vlastně neuvědomil↑ že sem spal↑ že sem omylem nechal zapnutý most↑ protože sme dělali přepadení na na cizí loď↓ ta byla samozřejmě nepřátelská↓ ■ do mé místnůstky se dostali vojáci↑ a protože tam bylo zrovna okno kde kde se přecházelo↓ ■ vyhodili mě ve vesmíru ven↓ ■ tak sem tam chvílku lital lital↑ až mě nabrala nějaká cizí loď↓ ■ menovala se↑ ■ Gajd Pep Kort↑ bojování světelné žluté meče↓ ■ tak sem si řek↓ ■ tam du↓ ■ protože sem už teďka věděl↓ že teď↑ že už to nebude facka↓ že teď to bude loď bojová↓ vytáhnul sem svůj meč↓ (...) protože sem nech ■ protože protože zezádu na mě chtěl útočit majitel lodí↑ a já sem ■ a já sem jenom udělal krok↑ a a von spáchal sebevraždu (...) pak se stala taková nepěk ■ pak se stala pěkná věc↓ uchú↑ letěl sem nák dólú↑ točil točila se mi hlava↑ ■ dopad sem↑ a zistil sem↑ že sem v klasickém světě↑ a že už nejsem robot ale sem člověk↓ a že a zistil sem↑ že sem na normální zeměkouli na plázi↓ a řekl sem si↑ že tohle je prostě ráj↓ a to je konec↓

V tomto narativu hrdina cestuje vesmírem a postupně se utkává s různými nepřáteli, které všechny přemůže. Na posluchače může vyprávění působit poněkud chaoticky a někdy až nelogicky – ovšem základní soudržnost textu je podporována motivem cesty a jednou postavou, která posluchače provází celým vyprávěním.

b. Konflikt pouze mezi dvěma protivníky

Tento model byl v našem vzorku narativ hrdinského žánru zastoupen nejčastěji. Hlavní hrdina se dostává do konfliktu s nějakým nepřítelem (příp. do série konfliktů), přičemž se jedná především o přímý střet, málokdy jde o léčku, jako je tomu v případě narativa Davida – viz níže. Většina narativ končí vítězstvím hlavního hrdiny, k jeho porážce dochází jen výjimečně.

1. třída: David

zajda šel do lesa↑ sa↑ na mrkvičku↑ do zahrádky↓ ■■ @ viděl v dále zahrádku↑ za příš viděl ho vlk↑ a zas ■ a ptal se ho↓ @ ■ zajičku kam deš↓☺ do zahrádky na mrkvičku↓ a nechceš abych ti ji pomoh natrhat↑☺ tak dobře pod dem spolu↓ ■ a pak a pak šli a šli↑ nej kdy až tam došli↑ ■ a a pak vlk zapiskal na pišvalku↑ vyběhli vlci↑ ■ a zajiček vyběhnul↑ ■ zavázal síť↑ ■ zajici teda vlci šli ■ do ■ do přes síť↑ a chytily se tam↓ a zajiček si pak natrhal mrkvičku↓ ■■ to je všechno↓

Osamocený hrdina je lstí napaden, ale ubrání se a na nepřítele vyzraje. Narativum má přehlednou strukturu.

c. Koalice hrdinů utkávající se s nepřítelem

V tomto modelu je možné spatřit jistou analogii s rodinným žánrem dívek – hrdinové se zde sdružují do týmů či se stávají přáteli. Na rozdíl od rodinného žánru je zde však mnohem více zdůrazňován konflikt – tito hrdinové často vytvářejí koalice proto, aby spojili své síly v boji s protivníky (Nicolopoulou, 2008a, s. 321).

Přestože se podle Nicolopoulou jedná o strategii, která se v hrdinském žánru objevuje často, v našem vzorku jsme ji zaznamenali pouze v jednom narativu.

4. třída: Daniel

třeba byl @ jednou jeden lev↓ který měl dě dvě děti↓ ■ je @ obě dvě byly stejné↑ jenom to druhé se lišilo tím že bylo bílé↓ @ to bílé bylo děsně↑ děsně dobrodružné↑ takže cho chodilo každou↑ ■ každý den na louku↑ a prohlížela si broučky a tak↓ ■ jednou↑ ■ @ máma řekla↑ že že mají jít spát↓ ale jejich zvědavost je podlehla↑ a šly ven v noci↓ toho normálního s hnědou kůží↑ pak uštknula zmije↓ maminka se po ■ vyděsila↑ a odnesla bílé ■ bílé mládě pryč↑ ■ ze svého↑ ■ pryč do nového hnízda↓ tam už musel bejt celou dobu↑ dokud nevyrostl a neuměl se o sebe postarat↓ zaútočili na ně dva lvi↓ ■ a otec byl tak starý↑ takže @ prohrál↓ syn musel utýct pryč↓ po ■ cestoval↑ potkával řeky plné krokodýlů↓ ale vyrostl jednou↑ a bojoval pro↑ ■ aby získal smečku jednu↓ vyhrál↑ ■ dostal smečku↑ ■ a a spřátelil se s indiánem↓ ■ a od té doby byli třeb↑ ■ byli nejvěcí přátelé↓

Ačkoli toto narativum začíná podobně, jako je obvyklé u rodinného žánru: *třeba byl @ jednou jeden lev↓ který měl dě dvě děti↓* (je tedy představena skupina – zvířecí rodina), dále se již děj vyvíjí odlišně. Jedno mládě nejprve bojuje spolu s otcem (názna první koalice), jsou však poraženi. Poté se postupně osamostatňuje, prochází jakousi iniciační cestou, utká se s nepřítelem a stává se samostatnou a sebevědomou osobností schopnou velení (...*cestoval↑ potkával řeky plné krokodýlů↓ ale vyrostl jednou↑ a bojoval pro↑ ■ aby získal smečku jednu↓ vyhrál↑ ■ dostal smečku↑...*). I takový hrdina však dokáže navazovat přátelské vztahy – názna druhé koalice (...*dostal smečku↑ ■ a a spřátelil se s indiánem↓ ■ a od té doby byli třeb ■ byli nejvěcí přátelé↓*). Ve vyprávění se vyskytuje více postav, ale ne všechny v něm zůstávají po celou dobu. I když je struktura narativa složitější, a dosažení koherence tudíž obtížnější, vypravěč se v něm poměrně dobře orientuje a narativum neztrácí na přehlednosti.

3.5.1 Motiv cesty

Chlapci v našem vzorku ještě častěji než dívky uplatňovali motiv cesty. Zdá se, že je to pro ně další strategie k dosažení koherence, kterou využívají místo

strukturace pomocí vztahů – motiv cesty se u chlapců v rámci hrdinského žánru objevil ve většině případů (8/11).

Jak už bylo řečeno, na rozdíl od rodinného žánru v hrdinském žánru není příliš časté, aby cesta začínala a končila doma – v narativech hrdinského žánru jsme toto rámcové ukotvení až na jednu výjimku nezaznamenali.

Postavy zde podnikají cestu především proto, aby zažily dobrodružství, nebezpečí a napětí. Jako příklad uvádíme úryvek z rozsáhlého narativa Maxe:

5. třída: Max (úryvek)

o hloupém Markovi↓ (smích) @ ■ @ byl jednou jeden Marek↑ a ten byl z chudé rodiny↓ a ale už měl jenom tatínka↑ a mamka mu umřela↓ tak měl zlo ■ tak měl za matku zlou macechu↓ a ta mu furt přikazovala↓ udělej tamto↑ udělej tohle↑ udělej tamto↑ no a tak už ho to přestalo bavit↑ a vydal se do světa↓ ■ šel šel a šel↑ až potkal @ kupce↑ který nabízel↑ @ jídlo a pití za splnění tři úkolů↓ ten j ■ a tak ho ■ Marek říká↓ a jaké to sou úkoly↑☺ a kupec říká↓ první úkol bude↓ musíš jít k drakoj↑ a @ zapálit z jeho plamenů větev↓ a přinést mně ji↓ tak Honza de↑ ■ @ Marek de de a de↑ přide přide k jeskyni↑ a volá↓ draku ukaž se↓ (smích) ■ a drak ■ tam není↓ a tak Marek říká↓ no nic tak to zkusím pozdějc↓ vychází z jeskyně↑ a v tom ■ @ cejtí zezádu ■ něké teplo na záda↓ a pak řík ■ a pak říká↓ no: tak že by tu přece ten drak byl↑☺ otočí se↑ a proti němu letí plamen↓ nastaví do toho větev↑ sice má trochu spálenou ruku↑ ale @ utíká rychle pryč↓ pak utíká↑ utíká↑ a po cestě potká lišku↓ už po něm chce skočit↑ ale @ Marek svojí větvi↑ ■ začne mávat před o lišce před očima↑ a ta uteče↓ tak dojde ke kupcoj↑ a řík↑ ■ a kupec mu říká↓ výborně↓ splnil si první úkol↓ de ■ de ke druhé↑ @ ten mu řekne druhý úkol↓ musíš vyjít na nejvy↑ ■ na nejvyšší horu co je tady poblíž↑ a přinést mi důkaz↑ že si tam byl↓ tak Honza ■ @ Marek de de a de↑ a @ pak potká když je pod horou↑ @ ye yettiho↓ (...)

Hrdina v tomto narativu podniká cestu, na které se postupně střetává s řadou protivníků. Ze všech střetů vychází jako vítěz a na konci své cesty se dočká zasloužené odměny.

4. Závěr

Na narativech dětí z našeho prostředí jsme potvrdili poznatky A. Nicolopoulou, podle níž chlapci a dívky často využívají ve svých narativech rozdílná témata. Dívky preferují rodinný žánr, chlapci hrdinský. Jak vyplývá z výše uvedeného, základní rozdíl mezi rodinným a hrdinským žánrem spočívá v tom, že v rodinném žánru jsou postavy sloučeny (nebo v průběhu děje slučovány) do skupiny a primární jsou vztahy mezi nimi, naopak hrdinský žánr pracuje nejčastěji s osa-

mělym jedincem a primární je pro něj akce. Na základě těchto charakteristik jsme definovali kritéria pro zařazení jednotlivých narativ k těmto dvěma žánrům.

Narativa v rodinném žánru byla dále rozřazena do pěti modelů. Nejčastěji se objevoval model „Vztahy a soužití ve skupině“. Zdá se, že dívky ve svých narativech preferují více dění v uzavřené, od počátku jasně definované skupině, která pro své členy vytváří pocit bezpečí, než kontakt s cizím světem mimo skupinu. Kromě bezpečného zakotvení ve skupině se v úvodu jejich narativ také objevovalo zakotvení v prostoru (*na jedné velké pasece↑ @ žili čtyři kamarádi↓*).

K těmto modelům dodejme, že vzhledem k existenci modelu „Přijetí člena do skupiny“ by se nabízelo též vytvořit model „Vyloučení člena ze skupiny“. Narativa, která by byla na takovém modelu založena, se však v našem vzorku neobjevila. Domníváme se, že se tak nestalo náhodou. Zdá se, že dívky ve svých narativech ve většině případů usilovaly o usmíření a urovnání vztahů mezi členy skupiny, vyloučení někoho ze skupiny by tedy nebylo pravděpodobně považováno za přijatelné řešení. Ze všech analyzovaných narativ byla pouze u jednoho narativa postava skupinou zavržena, nejednalo se však o člena skupiny, ale o postavu stojící vně (viz narativum Hany – oddíl 3.4, model C.).

Všechny tyto modely dokážou velmi dobře podpořit přehlednost struktury celého vyprávění a také ulehčit vypravěči dosažení koherence. Ta je podporována též hojně se vyskytujícím motivem cesty, na kterou hrdinové často vyrážejí z domova a na závěr se domů zase vracejí. Cestu podnikají např. proto, aby někomu pomohli či aby rozšířili skupinu o nějaké další členy.

V málokterém narativu z rodinného žánru činilo posluchači problém se zorientovat. Na druhé straně však většina vyprávění postrádala dynamiku, akci, napětí – vše je podrženo problematice vztahů nebo soužití skupiny, problémy jsou řešeny spíše v poklidu, dívky evidentně necítily ve většině případů potřebu zařadit do vyprávění nějakou dramatickou zápletku, která by v posluchači vyvolala pocit napětí.

V hrdinském žánru jsou více než vztahy mezi postavami akcentovány akce hlavního hrdiny. Z toho důvodu musejí chlapi využívat k dosažení koherence jiných strategií než dívky v rodinném žánru. Narativa v hrdinském žánru jsme zařadili ke třem základním modelům. Nejčastěji byla narativa založena na konfliktu mezi dvěma postavami, méně často na konfliktu jedné postavy s různými nepřáteli. Pouze v jednom případě jsme v hrdinském žánru zaznamenali náznak vytvoření koalice – na rozdíl od Nicolopoulou, která tuto strategii považuje za velmi častou (2008a, s. 321). Je otázkou, čím je tato odlišnost způsobena – je možné, že zde hraje roli např. různé věkové složení vzorků či kulturní zvyklosti.

Také chlapi ve svých narativech využívali často motivu cesty. Zdá se, že ji však zařazovali z jiných důvodů než dívky – hlavní hrdina podnikal cestu pře-

devším proto, aby zažil dobrodružství, utkal se s nepřitelem a ukázal svou sílu. Častěji než u dívek však v narativech chlapců chybělo nějaké prostorové zakotvení – svá narativa ihned začínali nějakou akcí či přípravou na ni; méně často než dívky potřebovali pro hrdinu připravit bezpečné místo, kam by se mohl vracet. Obvykle tedy vyprávění nezačínalo před začátkem cesty, jak tomu bývalo u dívek (*byl jednou jeden domeček↑ a v něm bydlela maminka a tatínek↓ maminka a tatínek šli do lesa↓*), ale až ve chvíli, kdy už byl hrdina na cestě (*takže byl jednou jeden Vašek↑ ktorej šel do lesa a narazil do dubu↓*).

Nicolopoulou, která svůj výzkum prováděla na vzorku dětí předškolního věku, uvádí, že pro chlapce je v tomto období obtížnější dosáhnout koherence než pro dívky, což je do velké míry ovlivněno rozdílnými charakteristikami hrdinského a rodinného žánru. Postupně se však podle jejího názoru chlapci naučí používat strategie, které jim usnadní jejich narativa strukturovat přehledněji. V našem vzorku chlapci v narativech hrdinského žánru již tyto strategie dokázali aplikovat poměrně zdařile. Ovšem nelze opomenout velkou část narativ chlapců (45,8% narativ chlapců vs. 26,9% narativ dívek), jejichž narativa nebyla zařazena ani k jednomu z těchto dvou žánrů. Jak už bylo zmíněno výše, tato narativa byla často nedokončená, nekoherentní, bez výraznější dějové linie nebo zápletky, bez aktivit hlavního hrdiny, které by směřovaly k nějakému cíli, apod.

V tomto textu jsme si kladli za cíl naznačit, jak se od sebe ve vybraných aspektech liší narativa chlapců a dívek. Přestože jsme pracovali s omezeným vzorkem narativ, určité tendence na něm bylo možné vysledovat:

Chlapci preferují hrdinský žánr, dívky rodinný, avšak ještě v mladším školním věku nedokážou všechny děti produkovat koherentní vyprávění, což se výrazněji projevuje u chlapců.

Dívky se ve svých narativech nejčastěji zabývají děním uvnitř jasně definované skupiny, chlapci se zaměřují především na popis interakcí hlavního hrdiny s vnějším světem.

Dívky častěji než chlapci začínají svá vyprávění vymezením konkrétního prostoru. Chlapci naproti tomu obvykle přistupují ihned k akci.

Tyto tendence budeme dále ověřovat na rozsáhlejších vzorku narativ.

V navazujícím výzkumu bude také zajímavé sledovat, zda se hrdinský a rodinný žánr liší též v dalších aspektech, jako jsou např. typy postav a jejich zobrazení, časoprostor, volba jazykových prostředků, a také, zda a jakým způsobem se mění tyto rozdíly v souvislosti s věkem.

Vzhledem ke skutečnosti, že součástí předmětu český jazyk je slohová a komunikační výuka, se domníváme, že informace o produkci mluvených narativ dětí mohou být pro vyučující přínosem a inspirací. Získané poznatky by bylo možné uplatnit např. při zadávání témat slohových prací a mluvních cvičení; tyto

poznatky by také mohly pomoci ukázat, kterým oblastem je ve výuce třeba věnovat pozornost (např. využívání prostředků sloužících k dosažení koherence, logické návaznosti částí narativa, časoprostorovému ukotvení, vypointování narativa, strategiím, kterými se udržuje napětí a zájem posluchačů, apod.).

Literatura

- DANEŠ, F.; GREPL, M.; HLAVSA, Z. a kol. (1987): *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia
- HARČARÍKOVÁ, P.; KLIMOVIČ, M. (2011): *Narativa v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
- HARČARÍKOVÁ, P. (2008): Vývin textových naratívnych štruktúr u slovensky hovoriacich detí. *3. študentská vedecká konferencia* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 306–314. Cit. 2015-01-20. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf_doc/harcarikova.pdf>
- KALA, M.; BENEŠOVÁ, M. (1989): *Písemný a mluvený prejav žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. (2002): *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press
- KESSELOVÁ, J. (2013) Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikované lingvistiky*, č. 2, s. 19–37
- LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In Helms, J. (ed.). *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, s. 12–44
- MINAMI, M. (2005): Bilingual Narrative Development in English and Japanese – A Form/Function Approach. In Cohen, J.; McAlister, K. T.; Rolstad, K.; MacSawn, J. (eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadia Press, s. 1618–1629
- MOCNÁ, D.; PETERKA, J. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka
- MÜLLER, R.; ŠIDÁK, P. (2012): *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Praha: Academia.
- MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J.; SCHNEIDEROVÁ, E. (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H & H
- NICOLOPOULOU, A. (1994): Gender Differences and Symbolic Imagination in the Stories of Four-Year-Olds. In Dyson, H.; Genishi, C. (eds.). *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana IL: National Council of

Teachers of English, s. 102–123

- NICOLOPOULOU, A. (2008a): The Elementary Forms of Narrative Coherence in Young Children's Storytelling. *Narrative Inquiry*, roč. 18, s. 299–325
- NICOLOPOULOU, A. (2008b): Rethinking Character Representation and Its Development in Children's Narratives. In Guo, J.; Lieven, E.; Budwig, N.; Ervin-Tripp, S.; Ozcaliskan, S.; Nakamura, K. (eds.). *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York: Taylor & Francis, s. 241–251
- PETERKA, J. (2006): *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- PETERSON, C. (1994): Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education*, roč. 19, č. 3, s. 251–269
- SHAPIRO, L. R.; HUDSON, J. A. (1991): Tell Me a Make-Believe story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, roč. 27, č. 6, s. 960–974
- VIKTOROVÁ, I. (2009): *Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Karolinum

Mgr. Anežka Náhlíková

Ústav českého jazyka a teorie komunikace, FF UK

anezka.nahlikova@seznam.cz

APLIKACE
APPLICATION

KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP K DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA – DALŠÍ INSPIRACE ZE SLOVENSKA

Cognitive Approach to the Didactics of the Mother Tongue – Next Inspirations from Slovakia

Jasňa Pacovská

***Abstrakt:** Příspěvek představuje několik přístupů k výuce mateřského jazyka, které spojuje akcentování kognitivní funkce jazyka. Text vychází ze čtyř slovenských didaktických publikací, jež ukazují, v rovině teorie i prostřednictvím konkrétních příkladů, jak lze kognitivní potenciál jazyka využít ve výuce. Slovenské práce vnímáme jako významný inspirační zdroj pro učitele češtiny na základní i střední škole.*

***Klíčová slova:** didaktika mateřského jazyka, slovenská didaktika, kognitivní přístup k jazyku*

***Abstract:** The paper introduces several approaches to mother tongue didactics which all share the stress they put on the cognitive function of language. The text draws on four Slovakian didactic publications which show, at the level of theory as well as on concrete examples, how the cognitive potential of language can be used in education. We regard the Slovakian monographs to be an important source of inspiration for both elementary and high school teachers of Czech language.*

***Key words:** mother tongue didactics, Slovakian didactics, cognitive approach to the language*

Tento příspěvek je možné vnímat jako volné pokračování textu uveřejněného v Didaktických studiích, roč. 6, č. 1, 2014 (srov. Pacovská, 2014). Tehdy jsme představili dvě slovenské publikace (Liptáková a kol., 2011, a Liptáková, 2012), které akcentují kognitivní potenciál jazyka a současně ukazují, jak jej lze využít při výuce mateřského jazyka. Cílem zmíněného textu bylo upozornit na podněty, které slovenské kognitivně zaměřené didaktické monografie nabízejí didaktikům, učitelům a vysokoškolským studentům zabývajícím se výukou českého jazyka. Stejně cíle sleduje i tento příspěvek. Vycházíme v něm celkem ze čtyř slovenských publikací vydaných Pedagogickou fakultou Prešovské univerzity v Prešově. Tentokrát se zaměříme na druhé, doplněné a přepracované vydání Integrované didaktiky slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie (Liptáková

a kol., 2015), na monografii Naratíva v detskej reči (Harčaričková – Klimovič, 2011), na Kompozíta v slovenčine (Vuzňáková, 2012) a na Encyklopedii jazyka pre deti (Eds. Liptáková – Klimovič, 2014), knihu určenou čtenářům ve věku od osmi do dvanácti let. Cílem našeho textu není komplexní posouzení zmíněných titulů, to by se ostatně stěžilo vešle do jednoho příspěvku, ale představení společného jmenovatele všech prací. Naši prvotní potřebou bylo seznámit čtenáře Didaktických studií s dalším vydáním Integrované didaktiky slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie. Záhy jsme však začali odhalovat průsečíky s dalšími zmíněnými tituly. Stávající příspěvek by mohl nést podtitul: Kognitivní potenciál mateřského jazyka pohledem čtyř slovenských publikací.

Patrně nejvíce inspirací českým učitelům mateřského jazyka nabídne Integrovaná didaktika. Jak jsme již uvedli v článku soustředícím se na první vydání Integrované didaktiky (Pacovská, 2014), autorský kolektiv se zaměřuje na problematiku primárního vzdělávání. Teoretické zázemí, vycházející z impozantního množství odborné literatury, domácí i zahraniční, a široké spektrum představených didaktických metod umožňují přenést poznatky i na vzdělávání žáků vyšších vzdělávacích stupňů. Můžeme říci, že publikace se také obrací na učitele mateřského jazyka na základních i středních školách.

V tomto příspěvku nebudeme porovnávat starší vydání s novým, z tohoto hlediska se omezíme pouze na citaci z úvodu k druhému vydání: „Kolektiv autorů integroval svoji expertízu z různých oblastí literárněvědného, jazykovědného a didaktického výzkumu, aby nabídl budoucím učitelům komplexnější pohled na koncepční východiska a edukační implikace vyučování mateřského jazyka a literatury v primárním vzdělávání. Presentovaná didaktická koncepce slovenského jazyka a literatury se vyznačuje integrovaným a komplexním přístupem k rozvíjení komunikační a literární kompetence žáka v kontextu rozvíjení ostatních klíčových kompetencí“ (Liptáková a kol., 2015, s. 7). Integrovaný a komplexní přístup nezůstává jen v rovině proklamací, ale prolíná se celou rozsáhlou monografií, všemi jejími oddíly zaměřenými na různé druhy žákovských kompetencí. Čtenář je o něm informován explicitně, čemuž napomáhá množství názorných příkladů.

Z úvodu vyplývá, že se v tomto textu soustředíme primárně na způsoby, jakými autoři vybraných publikací představují přednosti kognitivního nazírání na jazyk, který je přítomen v již zmíněných integrovaných a komplexních přístupech. O konkrétních cestách, kterými se toto směřování ubírá, se dovídáme již v první kapitole Didaktiky, v níž se seznamujeme s koncepčními a teoretickými východisky integrovaného vyučování slovenského jazyka. Integrační koncepce je založena na propojení kognitivně-komunikační a zážitkové koncepce. Podle autorů jde o rozvíjení řeči dětí prostřednictvím uvědomování si kognitivní povahy struktur, které organizují subjektivní slovník dítěte, a způsob jeho jazykové in-

terpretace světa. Je to také východisko rozvíjení kognitivních procesů, které jsou pro dítě nezbytné v procesu formování mentálních reprezentací reality běžného života, ale hlavně v učebním kontextu (s. 18).

Jak významnou roli hrají ontogenetické aspekty dítěte v učebním procesu, se ukazuje na recepci uměleckých textů. Jako ukázka, na níž autoři demonstrují tuto skutečnost, je zvolen úryvek z Exupéryho Malého prince. O potřebě respektu vůči dětskému vnímání světa vypovídají slova německého psychoterapeuta Mathiase Junga, z něž autoři citují: „Saint-Exupéry nám dává najevo, že mystérium dětství je zázrak. My velcí nesmíme ten zázrak pochovat pod sutinami. To, čemu říkáme „výchova“, znamená často jen vlečení dětí naším směrem (Jung, 2008, s. 27 in Liptáková a kol., 2015, s. 92). Jakými konkrétními způsoby lze dítě vzdělávat a vychovávat, aniž bychom je „vláčeli“, ukazují autoři na příkladech recepce řady dalších uměleckých textů.

Z celé monografie je patrné, že autorský kolektiv klade důraz na rozvoj čtenářství. Na mnoha místech textu se utvrzujeme, že během procesu vnímání textu dochází k citovému prožívání. Když si dítě následně vybavuje své čtenářské dojmy, vytváří si postoj ke světu i k sobě samému; utváří se tak jeho osobnost. V tomto procesu, jak zdůrazňují autoři, kognitivní aktivity (myšlení, zpracování informací, řešení problémů, tvořivost a motivace) i nekognitivní aktivity (emocionální rozvoj, vývoj hodnot, morálního vědomí, sebeuvědomění a sociální interakce) utvářejí podloží tzv. literární kultury. Tyto názory jsou v souladu s koncepcí jazykového obrazu světa, o jehož významu se dočteme v řadě kognitivně zaměřených prací (srov. např.: Vaňková a kol., 2015, Vaňková, 2017). Nacházíme zde doklady toho, jak umělecké texty fixují naše prožívání světa, jak jsou v nich zachyceny jazykové stereotypy a jak jejich četbou dochází k propojování hodnot a etických postojů napříč generacemi.

Podrobněji jsme představili, jakými způsoby autoři Didaktiky přistupují k rozvoji literární kompetence a čtenářství vůbec. Je však třeba, abychom ještě alespoň ve stručnosti upozornili na další témata, jejichž zpracování podává svědectví o komplexnosti a integrovanosti představené Didaktiky. Z monografie se postupně dovídáme, jak lze rozvíjet žákovské kompetence ve všech jazykových rovinách. Učitel se tedy může inspirovat, jakými způsoby lze rozvíjet kompetence foneticko-fonologické, ortoepické, ortografické, morfologické, lexikální a syntaktické. To vše mu autoři představují prostřednictvím konkrétních příkladů. Pozornost si rozhodně zaslouží kapitola, která je věnována dramatickému umění a divadlu, neboť dramatisace textů bezprostředně vychází z dětských zkušeností a prožitků. Poslední kapitola publikace je věnována tvůrcům předmětového kurikula a vzdělávacího standardu slovenského jazyka a literatury pro druhý až čtvrtý ročník základního vzdělávání. V této kapitole mohou najít poučení čeští tvůrci

vzdělávacích dokumentů a četné impulzy mohou modifikovat na vyšší vzdělávací stupně.

Od integrované didaktiky se dostáváme k další publikaci s názvem *Naratíva v detskej reči* (Harančíková – Klimovič, 2011). Jak již z názvu vyplývá, autoři se soustředí na rozvoj dětského vyprávění. I v českém prostředí se narativu věnuje značná pozornost, o čemž vypovídá např. monografie J. Trávníčka (srov. Trávníček, 2007). V Trávníčkově knize *Vyprávěj mi něco... s podtitulem Jak si děti osvojují příběhy se dovídáme, jakou roli v dětském životě hraje příběh*. Autorská dvojice explicitně rozkrývá význam tohoto fenoménu z didaktického hlediska a ukazuje, jaký potenciál pro studium rozvoje řeči nabízí pozorování a analýza dětských vyprávění. Celá publikace vychází z přesvědčení, že pouze důkladným poznáním myšlení a řeči dítěte lze odhalit cesty, které vedou k rozvíjení intelektových i neintelektových schopností dětí.

Co na publikaci učitelé uvítají patrně nejvíce, je řada praktických rad a námětů ukazující různé způsoby, které stimulují děti k vyprávění. V knize je řada ukázek dětských vyprávění, jejichž analýza vychází z erudovaného teoretického základu. Výzkumy dětských vyprávění jsou metodicky propracované a jednotlivé kroky jsou dostatečně explicitně popsány, aby byly aplikovatelné na různá témata a různé cílové skupiny žáků. Práce se zabývá jak ústním vyprávěním, tak psaným, což podporuje vyváženost rozvíjení obou komunikačních dovedností – mluvení a psaní.

Proč se publikace zaměřuje právě na výzkum vyprávění příběhů? Na tuto otázku nám autorská dvojice podává výstižnou odpověď. Prostřednictvím příběhů se vyrovnáváme s prožíváním světa. Jsou součástí komunikačních a kognitivních aktivit jedince, týkají se běžné konverzace i uměleckých výtvorů v podobě slova, pohybu či obrazu. Příběhy reflektují sociální hodnoty, názory a cíle společnosti. Pomáhají při řešení konfliktů a při řešení neočekávaných situací. To jsou snad dostatečně přesvědčivé důvody, proč by se i učitel českého jazyka mohl danou publikací inspirovat.

Další publikací, kterou bychom chtěli alespoň ve stručnosti představit, je monografie Kataríny Vuzňákové *Kompozitá v slovenčine* (Vuzňáková, 2012), srov. recenzi L. Janovce v *Didaktických studiích* roč. 6, číslo 1, 2014 (Janovec, 2014). Titul může vyvolávat pochybnosti, zda je jeho zařazení do kontextu představovaných prací na místě. Pochybnosti vyvrací důsledně uplatňovaný kognitivní pohled na kompozita, který nás přivedl k potřebě zařadit práci do těchto souvislostí. Autorka přesvědčivě obhájí nutnost interdisciplinárního výzkumu kompozit, přičemž nemalou pozornost soustředí na přístup z pozice kognitivních věd. Také, a to je významný spojník s představovanými publikacemi, se opírá o ontogenetická východiska. Uvědomuje si, že jednou z možností objasnění podstaty fungování

jazyka je sledování procesu postupného vývoje dětské řeči. Poznatky o ontogenezi řeči vycházejí z řady odborných publikací, mezi nimiž zastávají významné místo slovenské práce, z nichž autorka hojně čerpá. Co se týká kognitivněpsychologických přístupů, v práci je zřetelná inspirace pracemi J. Piageta a L. N. Vygotského.

Na kognitivním přístupu ke kompozitům je vystavena hlavně závěrečná kapitola práce, která má název Kompozita z hlediska kognice a řeči. K. Vuzňáková zde přistupuje k jazyku jako k součásti kognitivního systému. Tento pohled je nezřetelnější ve zkoumání slovotvorné motivace. Zde se vychází z předpokladu, že mezi dětmi a dospělými nejsou nápadné odlišnosti v používání jazykových pravidel. „... děti přenášejí jazyková pravidla na základě analogie, tj. podle regulérních pravidel, aniž by je někdo tato pravidla učil, a dělají „chyby“ tam, kde se narušuje systémovost a pravidelnost (Vuzňáková, 2012, s. 147). Tato pravidelnost se vztahuje nejen na morfolonii, ale také na slovotvorbu. Pokud si však všímáme slovní zásoby, pojmenování a sémantiky, je situace složitější, neboť významnou úlohu při utváření významu hraje intervence dospělých v podobě stimulace, opakování a korekcí. Autorka s použitím teorie S. Pinkera (Pinker, 2003) vysvětluje kompozici z pozice využívání kognitivních principů naší mysli

O provázanosti jazyka a jeho slovní zásoby vypovídají slova W. von Humboldta, z nějž K. Vuzňáková cituje: „... jazyk je světem ležícím mezi světem vnějších jevů a vnitřním světem člověka. Tam, kde se naivní logika člověka domnívá, že člověk má přímý přístup k předmětnému světu, je třeba odhalit zprostředkující působení jazyka. A pro člověka je skutečným světem právě tento svět. Jazyk tedy není hotovým souborem nálepek k předmětům..., ale je to „přechodná“ (v daném smyslu skutečná) realita, která nám nedává vědět o tom, jaké jsou pojmenované předměty, ale spíš o tom, jak jsou nám dané, jak se nám jeví“ (Humboldt, 2000, s. 21, in Vuzňáková, 2012, s. 153).

Celá monografie důsledně vychází z komparace slovotvorného a lexikálního významu kompozit. Autorka tak demonstruje: „... že význam kompozit, ale i lexikálních jednotek v jazyku vůbec, ovlivňuje systém konkrétního jazyka, způsob fungování naší kognice, gnozeologicko-axiologický koncept uživatele jazyka, který se mění vlivem způsobu poznávání a deskripce světa, i komunikační kontext a sociální interakce“ (Vuzňáková, 2012, s. 170). To jsou závěry, které by měly být východisky výuky mateřského jazyka. I když se orientují na téma kompozic, lze je považovat za jeden z principů výuky mateřského jazyka jako takového.

Tři představené slovenské publikace vycházejí z jasně vymezené teorie, kterou aplikují na konkrétní témata jazykového vyučování a literární výchovy. Závěrem našeho textu se budeme věnovat Encyklopédii jazyka pre deti, která, i když je primárně určena dětskému čtenáři, dává učitelům, jako průvodcům dětí na ces-

tě vzdělávání, konkrétní materiály, jimiž přirozenou a zábavnou cestou odhalují hodnoty, které jsou v jazyce skryté. Hlavním cílem autorského kolektivu, jak čteme v předmluvě, je: „... formování pozitivního postoje dětí k mateřskému jazyku, stejně tak i k národnostním menšinám a dalším jazykům používaným v Evropě a ve světě“ (s. 10). Jazyk je dětem představen z hlediska dorozumívání, jako jedna ze základních hodnot člověka samého a „... jako prostředek mezilidského porozumění a dobra, jako nástroj radosti, zážitku a krásy“ (s. 10).

Abychom doložili, že vytyčené cíle Encyklopedie naplňuje, uvádíme krátkou ukázkou z hesla *Jak rosteme do řeči* (s. 40–43). Heslo je uvedeno úkolem (s. 40):

.....
Určitě jsi už slyšel/slyšela ustálené spojení, že *děti rostou do krásy*. Takto obrazně lidé pojmenovávají vývoj a dozrávání dítěte. Když se dítě vyvíjí, nemění pouze svoji výšku, hmotnost nebo rysy tváře. Co se ještě při vývoji dítěte mění? Uveď alespoň tři další vývojové změny.:

.....
Na tento úkol navazuje text, v němž autoři vysvětlují základní vývojové etapy dítěte, v jejichž rámci se soustředí na vývoj řeči. Po výkladovém textu opět následuje úkol:

Mezi první slova mého syna patřily *tata* (otec) a *ato* (auto). Prvními slovy mé dcery byly *mama* a *kuko* (bratr Kubko). Zeptejte se svých rodičů na svá první slova. Pokud máš sourozence nebo příbuzného ve věku, kdy dítě říká první slova, všiměj si, jaká slova to jsou, a přemýšlej, s čím používání daných slov souvisí.

Podobně motivační, zábavné a tvůrčí úkoly prostupují všemi tématy Encyklopedie. Děti se tak postupně dovídají o slovenštině a dalších jazycích, o vývoji jazyka, o podstatě komunikace, o textu a literatuře (obě témata spojuje ústřední pojem *narativ*, viz výše), o slovech, vlastních jménech a o písmu.

Domníváme se, že autorský kolektiv vytvořil publikaci, kterou budou s radostí otvírat děti, předpokládáme, že nad ní mohou strávit příjemné chvíle i se svými rodiči, a která naplní radostí i učitele.

Cílem představení čtyř slovenských publikací bylo nabídnout didaktikům a budoucím učitelům mateřského jazyka impulzy k vlastnímu uvažování, klade ní otázek a kritickému hodnocení všech faktorů, které souvisejí se vzděláváním a výchovou v mateřském jazyce. To je parafráze cílů, které si vytyčili autoři Integrované didaktiky a které, dle našeho mínění, naplnily všechny představené publikace. Jsme přesvědčeni, že pro učitele češtiny jsou slovenské texty inspirativní,

že je pobízejí k hledání nových cest, kterými povedou žáky k zájmu o mateřský jazyk.

Literatura

- HARČÁRIKOVÁ, P. – KLIMOVIČ, M. (2011): *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- JANOVEC, L. (2014): Kompozíta v slovenčine. *Didaktické studie*, roč. 6, č. 1, s. 187–189.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. A kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnom edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. A kol. (2015): *Integrovaná Didaktiky slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (2. vydání). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. – KLIMOVIČ, M. (eds.). (2014): *Encyklopedii jazyka pre deti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hĺbkinám študákovy duše. Didaktika materinského jazyka v transdisciplinárnom kontextu*. Praha: Karolinum.
- PACOVSKÁ, J. (2014): Kognitívny prístup k didaktice materinského jazyka – inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie*, roč. 6, č. 1, s. 171–178.
- PINKER, S. (2003): *Slová a pravidlá*. Bratislava: Kalligram.
- TRÁVNÍČEK, J. (2007): *Vyprávěj mi něco... Jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská.
- VANĀKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- UZŇÁKOVÁ, K. (2012): *Kompozíta v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

PhDr. Jasna Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury Technické univerzity v Liberci

jasna.pacovska@tul.cz

RECENZE

REVIEWS

ŽÁK-CIZINEC V HODINÁCH ČEŠTINY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

(Recenze na monografii autorky E. Hájkové, PedF UK Praha, 2014, 137 s.)

Jaromíra Šindelářová

Monografie E. Hájkové z PedF UK v Praze je založena na mnoholetých pedagogických zkušenostech a je i vyústěním jejího dlouhodobého systematického zájmu o vybrané téma, jež představuje aktuální problém, a proto jeho zpracování považuji za velmi potřebné zejména pro učitelskou praxi v multikulturních třídách českého základního školství.

Autorka nahlíží na zvolenou problematiku velmi správně ze dvou úhlů, a to jak z pozice žáků-cizinců, tak i z pohledu jejich pedagogů, kteří musejí být na výuku češtiny jako druhého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem v českých základních školách dobře připraveni jak po stránce jazykové, teoretické i praktické, tak i didakticky, metodicky.

Odborný text je vhodně uspořádán, jednotlivé kapitoly na sebe logicky navazují, což vypovídá o promyšleném postupu při zpracování zvoleného tématu.

Teoretická a metodologická východiska jsou představena na základě moderních lingvodidaktických principů a tendencí. Autorka velmi zasvěceně a na vysoké odborné úrovni podává problematiku spojenou se začleňováním cizinců do českého prostředí, poukazuje na důležitost výuky češtiny pro cizince jako společenské potřeby, přičemž vykazuje výbornou znalost legislativy i orientaci v příslušné odborné literatuře. Základní pojmy/termíny jsou vymezeny přesně a jasně, přehledně je zpracována i historie a současnost oboru.

Od obecně formulovaných problémů na začátku monografie, v níž autorka zdravě kriticky posuzuje různé teorie a metody, k nimž zaujímá vlastní zdůvodněné postoje, přechází k základní charakteristice češtiny a specifikuje nejčastější chyby v češtině u jinojazyčných žáků. V textu vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, představuje různé metody jazykového vyučování a přehledně přibližuje didaktické řešení obsahu učiva češtiny pro žáky-cizince v českém základním školství. Kladně hodnotím, že pozornost je zaměřena nejen na podrobnou analýzu zvukové stránky češtiny, jež je zejména v počáteční fázi vzdělávání jinojazyčných žáků zvláště důležitá, ale i pravopisu a gramatiky češtiny pro cizince. Oceňuji, že autorce se podařilo do detailu rozpracovat řečové

dovednosti žáka-cizince v češtině, metody a formy práce v hodinách českého jazyka na ZŠ, přičemž stranou nezůstaly ani odlišnosti společenského a kulturního kontextu země původu dítěte ve srovnání s českým sociokulturním prostředím.

E. Hájková dokazuje v nedávno vydané monografii kvalitu své vědeckově-zkumné a pedagogické kompetence v oblasti problematiky zaměřené na vzdělávání žáků-cizinců v hodinách českého jazyka na základních školách. Fundovně analyzuje a interpretuje lingvistická, didaktická a metodologická východiska vztahující se k výuce češtiny jako druhého jazyka u jinojazyčných žáků, jež vedou ke zkvalitnění celého vyučovacího procesu.

Text se jako celek vyznačuje zpracovaností a adekvátností teoreticko-metodologických východisek a logickou strukturou zpracování jeho obsahových komponentů. Silnou stránkou je vyvážená kombinace teoretického rozboru problematiky a výzkumné empirie autorky. Důkladné poznání teorie a praxe jazykovědného oboru podtrhuje vysokou odbornou hodnotu předkládaného textu.

Publikace významně přispívá k rozvoji češtiny u žáků-cizinců v českém vzdělávacím prostředí a ke zvyšování kompetencí jejich pedagogů, neboť vyzdvihuje základní principy jeho pojetí včetně komunikačního v souladu s aktuálními požadavky dnešní doby na sdělnost, jazykovou správnost, výstižnost, slohovou vhodnost a vytříbenost jazykových prostředků.

Propracovaný text považuji za velmi užitečný materiál v oblasti výuky češtiny jako druhého jazyka v českém základním školství a jsem přesvědčena o tom, že poslouží nejen vysokoškolským studentům, učitelům a jiným odborným a veřejným pracovníkům, ale i ostatním uživatelům jazyka (včetně cizích státních příslušníků), neboť je východiskem pro chápání současného českého jazyka a jeho dynamiky z pozice cizinců, a tím i pro jeho praktické využití při vzájemné interkulturní komunikaci.

Monografie přináší velmi cenné aktuální poznatky a závěry, které svým dosahem pro teorii a praxi vyučování češtiny jako druhého jazyka v základním školství v ČR překračují český kontext a mohou přinést další výzkumné a edukační podněty nejen pro vyučování češtiny v zahraničí, ale dalších cizích jazyků.

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem

jaromira.sindelarova@gmail.com

DRAHOSLAVA KRÁČMAROVÁ: ETNONYMA ROM A CIKÁN V ČESKÉM JAZYKOVÉM PROSTŘEDÍ.

**PRAHA: UNIVERZITA KARLOVA, PEDAGOGICKÁ
FAKULTA, 2014. 126 S.**

Soňa Schneiderová

Práce představuje aktuální výzkum etnonym Rom a Cikán na základě jazykového materiálu z Českého národního korpusu (ČNK), písňových textů a používání těchto slov rodilými mluvčími. Metodologicky autorka vychází z principů kognitivní lingvistiky, což je patrné z výchozí terminologie teorie stereotypu, heterostereotypu, autostereotypu, prototypu a konotace, při rozboru a popisu lexémů postupuje metodou slovtvorné a sémantické analýzy. To jí umožňuje podat jednak velmi podrobný strukturní a sémantický popis těchto slov v různých typech lexikografických pramenů a korpusu, jednak popsat různé motivace a kontextové způsoby vytváření obrazu romského etnika vycházející ze zkoumání užití daných slov v konkrétních situacích a textech.

Autorka věnuje pozornost frekvenci slov Rom a Cikán a jejich odvozeninám, kolokacím sledovaných lexémů a slovtvorným a sémantickým typům jejich pojmenování v současném jazyce, zároveň se věnuje v souvislosti s danými lexémy velmi důležité otázce utváření stereotypů, otázce politické korektnosti a postojů příslušníků romského a neromského etnika k oběma etnonymům.

Z pohledu kognitivní lingvistiky se autorka zaměřuje na reálnou mimojazykovou skutečnost, tedy na řadu okolností, jež ovlivňují jazykový obraz světa českých mluvčích a jež vedou k výběru užívání sledovaných etnonym a jejich případnému rozlišování v určitých kontextech. Výzkum poukazuje na odlišné vnímání nejen obou slov jak u romského, tak neromského obyvatelstva, ale také na vícerozměrnost významové dimenze slova jednotlivého. Tak například užívání slova Cikán vykazuje na jedné straně negativní konotace (dokladem je zpracování tohoto hesla ve výkladových slovnících, oblast ústní lidové slovesnosti v podobě frazémů a přísloví, záměrné využití tohoto slova v textech ultrapravicových seskupení atd.), na druhé straně je etnonymum Cikán pozitivně vyzdvihováno v souvislosti s kulturními aspekty romského etnika, což se mimo jiné odráží v jeho užívání v beletrii a romskými mluvčími. Sami Romové upřednostňují etnonymum Cikán

ve 42 % oproti pojmenování Rom (58 %), ale autorčin průzkum odhaluje skutečnost, že ke slovu Cikán s hláskou *k* zaujímají Romové negativní postoj. Romové inklinují k užívání varianty daného slova s hláskou *g* a autorka na základě vlastního dotazníkového výzkumu tento jev vysvětluje slovenským původem většiny Romů v České republice (ve slovenštině neexistuje dubletní varianta *s k*).

Autorka dále s ohledem na uplatňování principu politické korektnosti ve společnosti, zejména v oficiální sféře veřejných projevů a v žurnalistických textech, posuzuje slova, jež vznikají jako opis či náhrada za slovo Cikán (eventuálně Rom) převážně spojené s negativními konotacemi. Všimá si fungování těchto slov v kolokaci s ostatními slovy, naplňování jejich významu v kontextu textu i vzhledem k utvářeným stereotypům společnosti. Jedním z těchto slov je adjektivum *nepřizpůsobivý*, u něhož došlo podle autorky „k posunutí významu“. Původně neadjektivního generativa se totiž v mediálních sděleních „používá k vyjádření negativních aspektů v souvislosti s Romy a většinou rodilých mluvčích bývá vnímáno jako nepřímé označení romského etnika“ (s. 101). Podle autorky také na základě výzkumu kolokací a vybraných větných konstrukcí v Českém národním korpusu (v časovém období 1989 až 2007) lze konstatovat, že „ze strany majoritní společnosti je vůči romskému etniku patrný určitý postupně se zvětšující odstup až negativní vztah“ (s. 102).

Knih, již doplňují čtené grafy, tabulky a přílohy, je tak dokladem mnohostranného fungování etnonym Rom a Cikán v českém jazyce a v české společnosti. Závěry opřené o výzkum konkrétního materiálu ČNK a dotazníkového šetření rodilých mluvčích přináší aktuální poznatky současného stavu „konkurenceschopnosti“ obou etnonym a lze je chápat i jako „zrcadlo reálného života“ vypovídající o vzájemných vztazích mezi majoritní společností a Romy v České republice. Přestože východiskem autorky je kognitivní lingvistika, zjištěné skutečnosti a data korespondují s výzkumy i v jiných oblastech lingvistického bádání, například sociolingvistiky a analýzy diskurzu.

PhDr. Soňa Schneiderová. Ph. D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

sona.schneiderova@pedf.cuni.cz

ZPRÁVY
NEWS

NOVÉ ASPEKTY V DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA

New Aspects of Mother Tongue Didactics

Zpráva z konference konané v Praze 28.–30. 4. 2015 pod záštitou KČJ PedF UK

Eva Cihlářová

Ve dnech 28.–30. dubna 2015 organizovali řešitelé projektu GA ČR P407/12/1830 *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* ve spolupráci s katedrou českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze mezinárodní vědeckou konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*. Třídenní setkání poskytlo prostor pro představení závěrů grantového projektu, jeho výzkumných nástrojů a publikací z něj vzešlých (*Čeština ve škole 21. století I–IV*), dále byly v jejím rámci předneseny příspěvky z oblasti didaktiky mateřského jazyka v ČR a SR. Prezentované výzkumy byly ve shodě se zaměřením grantového projektu orientovány především na výuku na prvním stupni ZŠ.

Po zahájení konference vystoupila Marie Čechová s příspěvkem *Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině*. Poukázala v něm na problematické body ve výuce mateřského jazyka, mezi které patří zejména vulgarizující přístup a naivní chápání jazyka učiteli a autory učebnic. Dále zmínila neblahou tendenci k prakticizujícímu pojetí výuky zaměřené pouze na učivo, které má pro žáky v životě praktické využití. Důraz by měl být kladen zejména na kvalitu vzdělávání učitelů, a to jak po odborné, tak po psychologické a pedagogické stránce. Výuka mateřského jazyka by pak měla vycházet z kognitivního pojetí lingvistiky. Obdobný názor prezentovala ve svém příspěvku *Výchovné aspekty kognitivně orientované výuky mateřského jazyka na základní škole* také Jasňa Pacovská.

Kognitivní didaktikou se zabýval dále grantový projekt, jehož řešitelé stáli za organizací celé konference. Eva Hájková, Gabriela Babušová, Eva Höflerová, Helena Hejlová a Ladislav Janovec zjišťovali dětské prekoncepty o slově, jmenovém rodě, slovesném čase a větě a zkoumali, jakým způsobem dochází k jejich přeměně v jazykové pojmy. Výzkum přinesl zajímavá zjištění v oblasti didaktiky jazyka na prvním stupni ZŠ.

Ludmila Liptáková a Martin Klimovič představili vznikající interdisciplinární výzkum *Exekutivne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa – diagnostika a stimulácia*. Zaměřuje se na psychodidaktický přístup v lingvodidaktice na prvním stupni ZŠ. Výzkum se soustředí na porozumění věcného textu, ve kterém vidí prostředek pro rozvoj žákovských kognitivních schopností. V rámci příspěvku byly představeny příklady stimulačních úloh doprovázejících čtení textu, a to úloh zadávaných před čtením, v jeho průběhu a po přečtení daného textu. Porozuměním věcnému textu se zabývá také Dana Cibáková, její projekt je zacílen na žáky druhého ročníku základních škol. Projekty zaměřené na práci s věcným textem v diskuzi kladně ohodnotily Marie Čechová a Jana Svobodová, neboť je dle jejich názoru podceňována.

Rada příspěvků se věnovala rozvoji čtenářské gramotnosti. Radana Metelková Svobodová představila práci s přístrojem Eye Tracker, jenž snímá pohyby oka a umožňuje tak zkoumat proces čtení. Upozornila na neuspokojivé výsledky analýzy učebnic 2. a 4. ročníku ZŠ: Práce s textem spočívá převážně ve vyhledávání informací, úkoly rozvíjející čtení s porozuměním se vyskytují pouze ojediněle. Alarmující je její zjištění, že učitelé s více než šestiletou praxí nevědí o existenci výzkumů PISA a PIRLS. Jana Bednářová sledovala ve svém výzkumu efektivitu využití metod RWCT při práci s textem v hodinách literatury v porovnání s metodami tradičními. Výuka metodami RWCT vedla k lepším výsledkům v oblasti porozumění textu a kritického myšlení, na rozvoj funkční gramotnosti patrně metody RWCT nemají zásadnější vliv.

Iva Košek Bartošová v prezentovaném projektu zkoumala, jaké metody čtení jsou u nás používány k nácviu čtení s porozuměním. Šířeji pohovořila o metodě analyticko-syntetické, jež byla zastoupena nejčastěji. Osobně považuje za zajímavou metodu čtení pomocí psaní. V druhém příspěvku představila Košek Bartošová výzkum provedený společně s Pavlem Ziklem. Zaměřili se na vliv fontu písma na rychlost a kvalitu čtení žáků 4. a 5. ročníku ZŠ. Výsledky neprokázaly výraznější vliv. Alena Sigmundová představila projekt, jenž z lingvistického hlediska analyzuje zadání matematických úloh a jeho vliv na kvalitu žákova řešení. Kateřina Bělohávková se v prezentovaném výzkumném projektu zaměřuje na vliv jednotlivých složek předpovědi počasí na její porozumění.

Jana Šístková hovořila o rozvoji čtenářské gramotnosti pomocí čtenářských kontinuí, která pomáhají učitelům při plánování výuky a hodnocení individuálního pokroku žáků. Tvorba čtenářských kontinuí byla kladně oceněna v diskuzi. Hana Vyoralová představila možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti prostřednictvím metody Instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina. Čtenářské gramotnosti byl věnován i příspěvek Věry Vykoukalové (*Jak lze rozvíjet*

čtenářskou gramotnost prostřednictvím úloh k textům).

Zuzana Kováčová ve svém výstupu *Priama řeč a narativná štruktúra textu v súvislých prejavoch ako výsledkoch autorského písania detí I. stupňa ZŠ* představila výsledky výzkumu zaměřeného na narační a textotvorné schopnosti žáků prvního stupně. Z výsledků vyplývá, že sledované schopnosti žáků jsou dány geneticky a vyvíjejí se s věkem dítěte.

Obsahem dalšího okruhu příspěvků byly různé jazykové jevy a metody ve výuce českého jazyka. Květoslava Klímová hovořila o problematice slovních druhů. Průzkum učebnic ukázal, že úlohy na procvičení tohoto učiva jsou jednostranně analytické, postrádá cvičení zapojující další myšlenkové operace. Doporučuje využívat metody RWCT. Na základních školách také doporučila užívat pro určování slovních druhů pouze českou terminologii, tomuto názoru však oponovaly Eva Hájková a Marie Čechová. Martina Spěváčková přednesla příspěvek *Problematika synonymie v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na metody cvičné*. Z jejího výzkumu vyplynulo, že učebnice pro 7. a 9. ročník ZŠ obsahují zejména cvičení zaměřená na memorování synonym, méně cvičení lexikálně-stylizační a téměř vůbec textová. Příspěvek Pavly Chejnové byl zaměřen na osvojování morfologických kategorií předškolními dětmi. Zaměřila se zejména na tzv. morfologii modulární, která zatím nebyla příliš zkoumána u nás ani v zahraničí.

Jana Svobodová prezentovala výsledky výzkumu zaměřeného na komunikační pojetí výuky českého jazyka. Ukázalo se, že přes proklamovaný příklon ke komunikačnímu pojetí výuky nedošlo od roku 1989 u žáků ke změně v chápání funkce druhů vět. Žákovské poměrně správné prekoncepty jsou stále konfrontovány s učivem o čtyřech druzích vět, jež jejich komunikační charakteristiku nereflektuje. Stanislav Štěpáník referoval o podstatě konstruktivismu a přínosu a limitech jeho zařazení do výuky.

Miroslava Dluhošová představila projekt zaměřený na možnosti zapojení virtuálního prostředí do výuky mateřského jazyka. Dle výsledků pilotního šetření z roku 2014 byla efektivita virtuálního vyučování nižší než tradičního, u respondentů však měla moderní metoda založená na principu zážitkové pedagogiky velký ohlas. Petra Dovhunová a Matouš Černý prezentovali metodu LARP a edu-LARP, jež vycházejí z tvorby didaktické situace na základě příběhu rozvíjeného samotnými žáky.

Dva výstupy se věnovaly problematice výuky žáků-cizinců na českých školách. Zuzana Hajíčková upozornila na nedostatečnost učebnic pro žáky-cizince. Současné publikace neodpovídají výstupům RVP a nejsou přizpůsobeny práci v jednotlivých ročnících a předmětech. Celkově hodnotí situaci v oblasti začleňování žáků-cizinců do výuky na českých základních školách jako velmi nepřít-

znivou. Obdobná situace panuje dle Jany Šindelářové také na prvním stupni ZŠ. Šindelářová doporučuje zařadit předmět multikulturní pedagogika do studia na pedagogických fakultách, začlenit do RVP ZV češtinu jako druhý jazyk a vyvinout referenční popisy pro děti.

Na třídení konferenci zazněla celá řada podnětných příspěvků, jejichž závěry a poznatky nejednou vyvolaly zanícenou diskuzi. Ze srovnání českých a slovenských výstupů lze soudit, že výzkum v didaktice mateřského jazyka se ubírá v obou zemích podobným směrem, důraz je kladen na psychodidaktický a kognitivní přístup.

Mgr. Eva Cihlářová

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

e.cihla@gmail.com

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přináší 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. Zuzana Wildová
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. března a 1. září.

Téma pro Didaktické studie, 8. ročník, 2016, č. 1:

Aktuální otázky bohemistické lingvistiky ve vztahu ke škole

Téma pro Didaktické studie, 8. ročník, 2016, č. 2:

Teorie a praxe didaktiky mateřského jazyka

Téma pro Didaktické studie, 9. ročník, 2017, č. 1:

**Bohemistická lingvistika a lingvodidaktika v historickém
pohledu školy**

Předplatné objednávejte na adrese:
viera.cernochova@seznam.cz