

# **DIDAKTICKÉ STUDIE**

## **ročník 6, číslo 2, 2014**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Média a mediální výchova**

**Media and Media Education**

Praha 2014

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 6, číslo 2, 2014

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

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

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

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

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

*Web page: [http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572\\_VB](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 výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

[didakticke.studie@pedf.cuni.cz](mailto:didakticke.studie@pedf.cuni.cz)

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

ISSN 1804-1221

MK ČR E 19169

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 5, číslo 2, 2013

### **Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board**

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

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Fakulta humanitných štúdií 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, Slovensko

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief**

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

## **Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku**

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

V čísle 1:

1. Ladislav Janovec: *Porozumění komunikačním funkcím výpovědi a jejich identifikace žáky mladšího školního věku*

V čísle 2:

1. Ladislav Janovec: *Změna jazykového obrazu přirozeného světa (mediálně modifikovaný obraz světa) / Change of the linguistic picture of the natural world (picture of the world modified by media)*

2. Helena Hejlová: *Dětská zkušenost s komunikací v prostředí mobilního telefonu / Children experience with communication by mobil phone*

Následující příspěvek vznikl za finanční podpory vnitřního grantu Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci z Fondu pro podporu vědecké činnosti.

V čísle 2:

1. Darina Hradilová: *Typy a funkce expresivních lexikálních prostředků v mediálních textech*

2. Jindřiška Svobodová: *Soukromé versus veřejné v mediálním prostoru / Private versus public in media space*

Následující příspěvek vznikl za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy v Praze (projekt č. 253-450 „Fonetická gramotnost českých žáků v ruském jazyce“).

V čísle 1:

1. Jakub Konečný: *Kognitivní přístup k utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce*

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 6, číslo 2, 2014

Editorial .....9

### Studie / Papers

Typy a funkce expresivních lexikálních prostředků v mediálních textech /  
Lexical Expressivity: its Types and Functions in Mass Media Texts  
*Darina Hradilová* ..... 13

Formulace úkolů v učebnicích ruštiny pro základní a střední školy jako  
podnět pro využití ICT ve výuce / Formulation of Tasks in Russian  
Language Textbooks for Elementary and Secondary Schools  
as an Incentive for the Use of ICT in Education  
*Lenka Rozboudová* ..... 31

Literární dílo a jeho adaptace: Hrabalova povídka Smrt pana Baltisbergra  
a Menzelův film Smrt pana Baltazara / The Literary Work and its Adap-  
tation: Hrabal's Short Story The Death of Mr. Baltisberger and Menzel's  
Film Death of Mr. Baltazar  
*Jan Schneider* ..... 46

Soukromé versus veřejné v mediálním prostoru / Private versus Public  
in Media Space  
*Jindřiška Svobodová* ..... 62

Změna jazykového obrazu přirozeného světa (mediálně modifikovaný  
obraz světa) / Change of the Linguistic World View (Picture  
of the World Modified by Media)  
*Ladislav Janovec* ..... 75

Mediální výchova a její výuka na českých základních školách / Media  
Education and its Training at Czech Elementary Schools  
*Jaromíra Šindelářová, Hana Drtinová* ..... 93

### Projekty / Projects

Postavení médií ve školní edukaci / The Position of Media in the  
School Education  
*Markéta Šauerová* ..... 109

Dětská zkušenost s komunikací v prostředí mobilního telefonu / Children Experience with Communication by Mobil Phone <i>Helena Hejlová</i> . . . . .	125
Reklamní komunikace v časopisech pro ženy: jsou její přesvědčovací prostředky skutečně přesvědčivé? / Advertising Communication in Women's Magazines: Are its Means of Persuasion Really Persuasive? <i>Tereza Klabíková Rábová</i> . . . . .	134
Používají pedagogové ruského jazyka média při výuce? (Šetření v Královéhradeckém kraji) / Do the Teachers of Russian Language Use Media? (Survey in Hradec Kralove region) <i>Miroslav Půža</i> . . . . .	151
Možnosti analýzy mediálního diskurzu v mediální výchově / Analysis Possibility of Media Diskurse in Media Education <i>Soňa Schneiderová</i> . . . . .	162
Интернет-портал GRAMOTA.RU для изучающих русский язык как иностранный / Web portal GRAMOTA.RU for Learners of the Russian Language as a Foreign Language <i>Galina Alexejevna Kosych</i> . . . . .	181

### **Aplikace / Applications**

Využití fotografie jako mediálního produktu ve výuce na základní a střední škole / Using of Photograph as a Media Product in Teaching at Primary and Secondary School <i>Renata Neprašová</i> . . . . .	195
Možnosti využití sociální sítě Facebook při vyučování / Possibilities of Using Facebook in the Class <i>Jana Maříková</i> . . . . .	201

### **Recenze / Reviews**

GÁLISOVÁ, ANNA: Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2010, 212 s. <i>Gabriela Babušová</i> . . . . .	211
SILVIE VÁLKOVÁ – Regulating Discourse: Compliments and Discourse Signposts. English-Czech Interface. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012, 296 s. <i>Pavla Chejnová</i> . . . . .	214

## **Zprávy / News**

Bratislavská jazyková konference inspirací i pro české publikum <i>Jana Svobodová</i> . . . . .	221
Výročí Ivany Havlové <i>Ladislav Janovec</i> . . . . .	224
Didaktické studie blahopřejí své zakladatelce aneb Dvojí jubileum <i>Martina Šmejkalová</i> . . . . .	225
Informace pro přispěvatele . . . . .	227



## Editorial

Vážení čtenáři,

vyhlášení čísla věnovaného problematice mediální výchovy a médií bylo motivováno mnoha faktory. Jak se ukazuje, přes velké množství odborných prací věnovaných mediálním tématům, stále učitelé a školy tápou v tom, jak mediální výchovu uchopit a integrovat ji do edukace. Rovněž výukových materiálů je nedostatek, mnohé velice rychle zastarávají a nejsou aktualizovány. Učitelé rovněž stojí před problémem, kterým oblastem mediální sféry se ve výuce věnovat, mnohdy si pravděpodobně ani neuvědomují, co všechno lze za média považovat.

Toto číslo přináší studie a projekty věnované obsahové stránce mediální výchovy, stavu poznání, zdrojům, ale i výsledkům výzkumů. O problematiku byl nebývalý zájem a je potěšující, že se k tématu vyjádřili i odborníci nebohemisté.

Jazykové problematice mediálních textů je věnován příspěvek Dariny Hradilové, který se zaměřuje na vyjadřování lexikální expresivity v mediálních textech. Lenka Rozboudová si všímá postavení práce s médii v učebních textech ruského jazyka a klade si otázku, do jaké míry respektují analyzované učební texty rozvoj mediální gramotnosti. Jan Schneider ve své studii porovnává literární text Bohumila Hrabala s filmovou adaptací a dokazuje svébytnost adaptace jako uměleckého a originálního díla. Jindřiška Svobodová se ve svém příspěvku věnuje problematice pořadů balancujících na hranici talk show a reality show, především pragmatickým aspektům dialogů v těchto pořadech. Ladislav Janovec si všímá vlivu mediálních textů na proměny jazykového obrazu přirozeného světa a představuje koncept tzv. mediálně modifikovaného obrazu světa. Postavení mediální výchovy ve výuce na základě výzkumu se věnuje příspěvek autorek Jaromíry Šindelářové a Hany Drtinové. Podobnému tématu (ovšem s přihlédnutím k využití mediální výchovy při výuce ruského jazyka) se věnuje v menším geografickém měřítku i Miroslav Půža.

Psychologický pohled na postavení médií ve školní edukaci přináší Markéta Šauerová. Helena Hejlová zase čtenářům představuje výsledky výzkumu místa mobilního telefonu v životě dětí mladšího školního věku. Dílčí výsledky projektu věnovanému persvazivním strategiím v reklamní komunikaci podává Tereza Klabíková Rábová. Velice zajímavým a při výuce často opomíjeným faktorům utváření mediálního textu se věnuje Soňa Schneiderová, která zdůrazňuje diskurzivní podstatu mediálního textu. Možnostmi využití internetu při výuce ruského jazyka se zabývá Galina Alexejevna Kosych.

V aplikacích se objevují návrhy práce s fotografií a se sociální sítí Facebook od mladých autorek Renaty Neprašové a Jany Maříkové.

V časopise jsou rovněž recenzovány dvě odborné publikace – práce Anny Gálisové, věnovaná výuce romských žáků na Slovensku (recenzovala Gabriela Babušová), a Silvie Válkové, týkající se komplementů a textových ukazatelů (recenzovala Pavla Chejnová).

O sociolingvistické konferenci na Slovensku referuje Jana Svobodová a životní výročí dvou pracovnic katedry připomínají Ladislav Janovec (Ivanu Havlovou) a Martina Šmejkalová (Evu Hájkovou, zakladatelku a předsedkyni redakční rady Didaktických studií).

Pochopitelně ani tento časopis není co do témat a možností využití médií při mediální výchově vyčerpávající, přesto přináší nepochybně další možnosti, jak o ní uvažovat, a tématech, která by bylo možné využít při hodinách.

Redakční rada

**STUDIE  
STUDIES**



# TYPY A FUNKCE EXPRESIVNÍCH LEXIKÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ V MEDIÁLNÍCH TEXTECH

## Lexical Expressivity: its Types and Functions in Mass Media Texts

**Darina Hradilová**

***Abstrakt:** Příspěvek prezentuje dílčí výsledky výzkumu zaměřeného na analýzu funkčních aspektů expresivity v současné češtině. Jeho cílem je poukázat na význam jazykového vyučování pro mediální výchovu, protože jazykové prostředky, jimiž jsou mediální sdělení realizována, mohou být využity jak k manipulaci s vlastním obsahem sdělení, tak k manipulaci s jeho adresátem. Příspěvek vychází z jazykového materiálu excerpovaného z českých celostátních deníků, jehož prostřednictvím chce ukázat, že prostředky lexikální expresivity vedle své primární, tedy expresivní funkce často plní i funkci persvazivní nebo kontaktní a že v závislosti na kontextu a záměru producenta komunikátu může docházet ke změnám v emoční polarizaci konkrétních typů expresiv.*

***Klíčová slova:** tištěná média, mediální výchova, expresivita, expresivní funkce, persvazivní funkce, kontaktní funkce*

***Abstract:** The paper presents partial results of the research focused on the analysis of functional aspects of expressivity in contemporary Czech. Its aim is to highlight the importance of language teaching for the media education, because language instruments forming the mass media communication can be used both to manipulate the content of communication and to manipulate the addressee. The paper is based on the authentic language material excerpted from the Czech daily newspapers, through which it wants to show that expressive vocabulary in addition to its primary function, therefore expressive, often serves as a persuasive or contact and that the emotional polarization of specific expressive types may be changed depending on the context and intent of the producer of communication.*

***Keywords:** printed mass media, media education, expressivity, expressive function, persuasive function, contact fiction*

## Úvodem

Média a informace jimi zprostředkovávané jsou nedílnou součástí našich každodenních životů, přičemž je třeba si uvědomit, že jazyk obecně – a jazyk médií zvláště – „není jen nástrojem logiky a racionality, ale také rétorickým prostředkem ovlivňování, zasahování, evokujícím obrazy, zážitky, symboly“ (Kraus, 2008, s. 110).

Současná mediální produkce představuje vysoce heterogenní komplex komunikátů, a to jak ve smyslu povahy média, jímž jsou šířeny, tak ve smyslu jejich vnitřní stratifikace žánrové a útvarové. V tomto příspěvku se zaměřujeme na tištěné mediální texty zpravodajského a publicistického charakteru. Rozdíl mezi zpravodajstvím a publicistikou pojmáme v souladu s Bartoškovým vymezením (2002), přičemž zásadní rozdíl spatřujeme v požadované míře objektivnosti a nestrannosti ve zpravodajství oproti subjektivní angažovanosti v publicistice. Zpravodajskou objektivitu spojuje K. Šebesta především s věcností a citovou, hodnotovou i výrazovou neutrálností, která spočívá zejména ve volbě neutrálních noremních jazykových prostředků (Osvaldová a kol., 2011, s. 117).

Jazykový materiál, nad nímž se budeme zamýšlet, jsme získali excerpce celostátních deníků<sup>1</sup>, aniž bychom se omezovali na jeden konkrétní zdroj. Excerpci jsme prováděli buď přímo, tj. z tištěných zdrojů v reálném čase jejich vydání, nebo s cílem ověřit výskyt určitých typů expresivních výrazů prostřednictvím databáze Anopress. Následný výběr příkladů jsme přizpůsobili tomu, aby optimálně znázorňovaly pojednávané jevy a aby byly inspirativní pro vyučování mediální výchovy nebo českého jazyka, případně přímo využitelné ve výuce.

### 1. Lexikální expresivita: východiska a cíle

Jevy klasifikované jako expresivní se vyskytují ve všech jazykových plánech, přičemž je za expresivní považováno to, co lze pokládat z hlediska úzu a normy za neobvyklé či neočekávané, tedy příznakové (srov. Čermák, 2010, s. 124). Obecně se má za to, že expresivní jazykové prostředky slouží k vyjádření emocí či hodnotících postojů autora komunikátu. V tomto smyslu vyznívají např. definice expresivity v Encyklopedickém slovníku češtiny (Bachmannová a kol., 2002) i v kompendiích věnovaných české slovní zásobě nebo stylistice, jmenujme např. Příruční mluvnici češtiny, oddíl Lexikologie (Karlík a kol., 1997) nebo Stylistiku současné češtiny (Čechová, 1997, s. 169). Domníváme se však, a s takovým předpokladem přistupujeme k našemu výzkumu, že expresivní lexikální jednotky jsou právě v mediálních komunikátech cíleně využívány k vyvolání a ovlivnění

---

1 Při odkazování na zdrojové periodikum budeme užívat následující zkratky: HN – Hospodářské noviny, LN – Lidové noviny a MfD – Mladá fronta Dnes.

emocí a postojů adresáta (srov. Osvaldová 2011, s. 117). V obecné rovině jsme na tuto skutečnost poukázali již dříve, když jsme se zabývali funkcemi expresivních jazykových prostředků v současné češtině (srov. Hradilová, 2012, s. 37–44). Nyní se zaměřujeme na to, jaké funkce plní jednotlivé expresivní typy, přičemž vycházíme ze základní typologie Zimovy a rozlišujeme expresivitu inherentní, adherentní a kontextovou (Zima, 1961<sup>2</sup>). Cílem tohoto příspěvku je poukázat na způsoby užívání lexikální expresivity v mediálních textech, neboť zejména expresivní jazykové prostředky výrazně podporují persvazivní funkci mediálních textů (srov. Junková, 2010, s. 72–73) a mohou signalizovat neobjektivní a tendenční způsob podávání informací či využívání manipulativních strategií.

## 2. Lexikální jednotky příznakové z hlediska formy

Předně jsme se zaměřili na inherentně expresivní lexikální jednotky, jejichž expresivita je podle Zimy (1961, 14nn) zřetelně signalizována už v rovině formy, a to buď slovtvornou strukturou, nebo hláskovou skladbou.

### 2.1 Deminutiva

Kritérium slovtvorné signalizace optimálně splňují deminutiva, tradičně spojovaná s pozitivním citovým zabarvením<sup>3</sup>. Zdrobnělá pojmenování ovšem mohou vstupovat do různých kvantitativně-kvalitativních onomaziologických vztahů, které jsou určující pro míru expresivity, resp. pro její existenci vůbec. Je-li pojmenování založeno pouze na kvantitativní bázi, je pak deminutivum z hlediska expresivity neutrální, zatímco při bázi kvantitativně-kvalitativní či pouze kvalitativní vyjadřuje citové zaujetí mluvčího. J. Zima (1961, s. 25–28) poukazuje na to, že malost pojmenovávaného denotátu zpravidla v mluvčím vzbuzuje pozitivní emoce – o vyjádření pocitů lze proto uvažovat i u pojmenování vycházejících z kvantitativní báze, což osvětluje skutečnost zmíněnou výše, tedy že deminutiva jsou obvykle vnímána jako kladně citově zabarvená. Důležitá je však skutečnost, že vyjadřovací prostředky prvoplánově spojované s pozitivními emocemi v reálné komunikaci velmi často odrážejí emoce negativní (srov. Čechová, 1996, s. 97). Deminutiva fakticky vyjadřující negativní emoce a postoje tvoří vnitřně dále stratifikovanou skupinu, a to jak se zřetelem k jejich formální utvářenosti, tak ke stránce významové, přičemž se oba aspekty mohou vzájemně podmiňovat.

---

2 Paginaci uvádíme níže u jednotlivých expresivních typů.

3 Spolu s hypokoristiky, slovy mazlivými a slovy dětskými jsou uváděna jako příklad lexémů pozitivně citově zabarvených např. ve Slovníku spisovné češtiny (1998, s. 645).

K tradičně pojímaným deminutivům, tj. k takovým, která vyjadřují malost či pozitivní emoce, mají nejbližší ty zdrobnělé výrazy, které jsou tvořeny od emočně neutrálních slovtvorných základů obvyklými zdrobňujícími formanty, a teprve na základě kontextu lze usuzovat, zda jsou užity v primární funkci, nebo zda se jejich význam ironicky posouvá. Ten či onen význam přitom bývá často signalizován a posilován kvalifikujícím adjektivem (1, 2).

(1) Téměř každý **hotýlek** ve Rwandě má dnes wi-fi připojení... (LN 15. 7. 2013) / ... epizody seriálu z **pochybného hotýlku**... (HN 3. 12. 2013)

(2) Krach manželství mu nedává spát, a tak se do své ženušky znovu pořádně obul. (Blesk 16. 7. 2013) / ... s **půvabnou** ženuškou Alenkou a dvouletou dcerkou... (Blesk 13. 6. 2014)

U základových slov označujících negativně přijímané skutečnosti pak jejich spojení s deminutivním formantem vede ke zjemnění či umenšení negativních konotací, případně také k tomu, že do jejich významové struktury vstupuje prvek nevýznamnosti či nedůležitosti, např. *podvodníček, zlodějíček, vrahounek* atd. (3). Podobně je deminutivizace slov zhrubělých, hanlivých, pejorativních či dokonce vulgárních motivována potřebou redukovat jejich primární negativní vyznění a zajistit jejich částečnou (nebo alespoň domnělou) společenskou akceptovatelnost tam, kde jsou výchozí pojmenování společenskou normou tabuizovaná (4).

(3) Třeba 13krát trestaný zlodějíček... (MfD 13. 8. 2013)

(4) Nizozemský hajzlík Robben nafilmoval penaltu (Aha! 30. 6. 2014) / Arogance úředníků a hajzlíků, kteří si říkají politici... (MfD 5. 9. 2013) / Všechno jsou to hajzlíci toužící po penězích a po moci... (MfD 24. 2. 2014)

Specifický model kombinace formy a významu představují výrazy, které negativní citové zabarvení získávají právě až procesem deminutivizace. Negativní konotace takových lexémů vyplývají z již výše zmíněných významových rysů, které se na deminutivní formanty vážou: malost, zde ve smyslu nevýznamnosti, omezenosti nebo až pokoutnosti, např. *panička, šéfik, kamarádíček, kolegáček, úředníček* (5, 6). Je nutné však poznamenat, že k některým takovým deminutivům jsou tvořeny i deriváty slovesné povahy, např. *kamarádíčkovat se*.

(5) ... při jednáních sedí úředníci s 25 tisíci hrubého... (MfD 28. 12. 2013, názory)

(6) ... kancelář má v domě firmy svého kamarádíčka. (Blesk 4, 7. 2014, politika)



Hojná jsou i pojmenování vykazující vlastnosti související s deminutivními rysy, fakticky ale „nezdobňující“, protože nedisponují neutrálním motivujícím slovem. Jsou to pojmenování osob odvozená od slovesného participia formantem *-l(ek)*, tedy využívající deminutivizujícího formantu *-ek* (srov. Šmilauer, 1971, s. 28–29), který do významové struktury derivátů vnáší rys malosti, a to ve smyslu malé důležitosti či bezvýznamnosti (srov. výše), jež dobře vyjadřují pohrdlivý nebo přehlíživý postoj k daným skutečnostem, např. *pisálek*, *šetřílek*, *rejpálek* či *vtipálek* (7, 8).

(7) Typické je to pro politicky nekorektní **pisálky** z povolání. (LN 13. 7. 2013)

(8) Šetřílek, lhář, nebo kouzelník s čísly? (Blesk 3. 7. 2013, titulek)

## 2.2 Hypokoristika

Výše jsme poukázali na významový a funkční posun některých deminutiv. Deminutivům jsou formálně i sémanticky blízka hypokoristika – doznávají určitou změnu formy vzhledem k výchozímu neutrálnímu tvaru a významově též náleží do okruhu prostředků vyjadřujících pozitivní postoje a signalizujících blízký a důvěrný vztah k dané osobě. I v mediálních textech mohou hypokoristika plnit tuto původní funkci: děje se tak zpravidla v rozhovorech, v nichž mluvčí skutečně vyjadřují svou blízkost k osobě, o níž hovoří (9).

(9) „Vím, že **Marťa** do závodu dala maximum...“, pravila maminka Eva... (LN 10. 2. 2014, o Martině Sáblikové)

Mnohem častěji je ovšem užití hypokoristik v mediálních komunikátech motivováno snahou vyvolat dojem, že dotyčná osoba je blízká adresátovi sdělení a že ten je více zainteresován na sdělovaných informacích. Materiál, který jsme shromáždili, tuto teorii potvrzuje: hypokoristiky jsou zpravidla pojmenovávány celebrity (někdy ovšem spíše pseudocelebrity), jimž by se „průměrný čtenář“ či čtenář z příslušné cílové skupiny daného periodika snad rád přiblížil. Informace o soukromí celebrit a navození pocitu blízkého vztahu tak mají motivovat k zakoupení a přečtení dané tiskoviny (10, 11).

(10) Naposledy hrál **Jarda** v Bostonu, čím dres oblékne příští sezonu? (Blesk 17. 7. 2013, titulek, o Jaromíru Jágrovi)

(11) ... jakmile **Pepa** obdrží rozvodové papíry, skončí médií sledovaný páreček před oltářem. (Blesk 18. 7. 2013, o Josefu Kokoťovi)

Pojmenování politiků hypokoristikem ovšem vedle naznačení blízkého vztahu, jenž je v tomto kontextu vykládán jako možnost dotyčného bez zábran pokárat a sdělit mu svou nevoli s jeho konáním, nese i dehonestující význam: podobně jako u deminutiv (srov. výše) naznačuje jejich bezvýznamnost, ironizuje je, někdy dokonce paroduje (12, 13).

(12) Byl jsi ošklivej na **Janičku**. A já nechci, aby **Janička** byla ošklivá na **Peťulku**... (Blesk 20. 2. 2014, v publicistice o Janě Nagyové a Petru Nečasovi)

(13) Vrať se, **Bohouši** (Blesk 30. 10. 2013, v politickém zpravodajství o Bohuslavu Sobotkovi)

### 2.3 Pojmenování disfemizující a hanlivá

I pro další skupinu pojmenování, která jsme sledovali, je signifikantní negativní citové zabarvení, které je přitom přímo vázáno na jejich slovotvornou strukturu, resp. na užití slovotvorné formanty. Využití lexikálních prostředků tvořených formanty s augmentativním či disfemizujícím významem tam, kde existují souznačné prostředky neutrální, můžeme vnímat jako zřetelný projev neobjektivního jazykového ztvárnění sdělovaného obsahu.

Vedle tradičních slovotvorných typů s disfemizujícím významem, jako např. *pracháč*, *drsňák*, *tvrďák*, *hubeňour*, *hlavoun*, *křikloun* nebo *kravaták* (14, 15), které jsou tvořeny primárně či výlučně augmentativními či disfemizujícími formanty, jsme zaznamenali i pojmenování, jejichž zdrojem expresivity jsou formanty, které jsou sice v některých typech pojmenování neutrální, ovšem v pojmenováních osob ukazují na jejich negativní či hanlivé zabarvení.

(14) ... vůbec nevypadá jako typický politik **kravaták**... (MfD 15. 1. 2014)

(15) I kdyby nový **hlavoun** byl orientován v oboru... (LN 10. 12. 2013)

V našem materiálu se tato problematika týká především pojmenování příslušníků politických stran, národnostních skupin nebo jiných sociálních skupin. Opozici zmíněné neutrálnosti a příznakovosti plně naplňuje formant *-ouš*: neutrální při pojmenování zvířat jako *chocholouš*, *bělouš*, ovšem příznakový v pojmenováních osob, např. *starouš*, *chytrouš* (srov. AM 1<sup>4</sup>, s. 273), v našem materiálu pak frekventované *komouš* (16).

(16) ... voličské koalici **komoušů**, klausovců a křupanů... (LN 2. 1.)

Méně zřejmá už je expresivita spočívající ve formantu výrazu *socan* (17).

---

4 V textu užíváme zkratku titulu akademická Mluvnice češtiny I).

Slovotvorný formant *-an* nepatří k základnímu inventáři prostředků pro tvoření příslušenských názvů, významně se ovšem podílí na tvorbě pojmenování obyvatelských a augmentativních. Můžeme tedy uvažovat o analogii mezi pojmenováními obyvatel světadílů či měst a pojmenováním osoby, která je členem, tedy „obyvatelem“ určité politické strany. Vzhledem ke kontextům, v nichž se lexém *socan* vyskytuje, se ale přikláníme spíše k druhé možnosti, a to k analogii s augmentativními pojmenováními typu *nosan* nebo *zoban*, u nichž je expresivita citelná a často negativně zabarvená<sup>5</sup> (AM 1, s. 303–304). Domníváme se, že nemalou měrou zde působí i podobnost s nespisovnými výrazy *buran* a *křupan*, které podle Slovníku nespisovné češtiny (2009, s. 79 a 217) vyjadřují hanlivé hodnocení nevychovaného člověka a které jsou také často užívány paralelně v téže lokaci patrně pro zesílení negativního účinku.

(17) ... mluvil chytrě, a ač **socan**, i nestrانىcky... (MfD 25. 1.)

Podobnou analogii spatřujeme při tvorbě a užívání pojmenování člena ODS, tedy *odeesák* / *ódeesák* (18). Slovotvorný formant *-ák* je běžně, tedy neutrálně, užíván pro příslušenská pojmenování typu *svazák* nebo *škodovák*, paralelně však opět pro tvorbu augmentativ, např. *chlapák*<sup>6</sup>, od nichž může být odvozováno jejich negativní vyznění, jak už jsme na vazbu mezi velikostí a potenciálním citovým zabarvením poukázali výše. Z hlediska funkčního můžeme konstatovat, že všechny uvedené typy pojmenování byly užívány pro demonstraci negativních postojů a hodnocení. V mediálních textech se často vyskytovaly, převážně v publicistických útvarech, a jejich pejorativnost byla mnohdy zmírňována uvozovkami, jimiž byl signalizován určitý odstup od zvoleného výrazu.<sup>7</sup>

(18) ... pro kšeft se klidně spojí „ódeesák“ se „socanem“. (MfD 19. 1.)

V dané souvislosti by bylo možno zmínit i další označení příslušníků politických skupin či přívrženců našich politiků, tvořených sice regulérně, např. slovo-tvorným formantem *-ec* (*klausovec*, *havlovec*), přesto užívaných s ironickým či přímo pejorativním zabarvením (srov. Jandová, 2012, s. 60–69).

---

5 Podobně jako od malosti u deminutiv odvozujeme pozitivní expresivitu, negativní vnímání zveličelých pojmenování pravděpodobně souvisí s obavami či strachem z extrémně velkých objektů.

6 Samozřejmě si uvědomujeme, že v závislosti na kontextu toto pojmenování může nabýt i obdivného významu.

7 Specifické způsoby užívání uvozovek v publicistických textech podrobně analyzuje B. Junková (2010).

## 2.4 Kompozita

Struktura slova a slovtvorné komponenty jsou významným zdrojem expresivity také u kompozit. Jejich expresivita může vycházet buď ze samotných slovtvorných základů, které (jeden, ev. i oba) mohou být expresivní samy o sobě, např. *kmotrostrana* (19) s expresivně zabarveným komponentem *kmotr*<sup>8</sup>, nebo ze spojení slovtvorných základů obsahově či formálně nekompatibilních, které splňuje výše zmíněnou podmínku neobvyklosti či neočekávanosti. Tak působí např. kompozitum *zemanofobie*, vytvořené analogicky k medicínským termínům typu *klaustrofobie* nebo *arachnofobie* (20).

(19) Klausova **kmotrostrana**... (MfD 23. 11. 2013, názory)

(20) **Zemanofobie** začíná být chorobnou... (MfD 9. 11. 2013, názory)

Vedle uzuálně užívaných kompozit typu *rozumbrada*, *rychlokvaška* nebo *hrdlořez* se značná část složených expresivních výrazů jevila jako okazionálně tvořená pojmenování, produkovaná právě s cílem ozvláštnit text a vzbudit pozornost recipienta bez ambicí na přechod do běžného uživatelského úzu, např. *mozkomytí*, *ženožidle* nebo *pracholepy* (21–23).

(21) ... manipuluje závažná témata bulvárním **mozkomytím**... (MfD 9. 11. 2013, názory)

(22) ... mají přece tu ženožidli... (MfD 21. 11. 2013, názory)

(23) ... koberečky a další pro mne bezcenné „pracholepy“. (MfD 11. 11. 2013, studenti píší noviny)

## 3. Lexikální jednotky příznakové z hlediska společenské normy

Značná část výrazů, které jsme pro náš výzkum excerpovali z mediálních textů, nebyla nápadná žádnými prokazatelnými odchylkami ve svém hláskovém či morfematickém skladu, přesto bylo zjevné – a konfrontací se Slovníkem spisovné češtiny se potvrdilo – že se jedná o lexikální jednotky expresivní. Expresivnost takových vyjadřovacích prostředků spatřujeme ve shodě s M. Greplem (1965, s. 54–58) v jejich překvapivosti a neočekávanosti vzhledem ke společenské normě. Využití lexikálních jednotek, které máme na mysli, je ve veřejných komunikátech ze společenského hlediska přinejmenším nevhodné, často dokonce tabuizované (s. 24–26). Nelze se domnívat, že by volba těchto výrazových

---

8 Expresivní význam je doložen ve Slovníku neologizmů 2.

prostředků v psaném komunikátu byla důsledkem bezprostředního citového pohnutí, které je tradičně považováno za příčinu užívání expresivních slov, jež v dané situaci působí jako emoční ventil. Naopak soudíme, že jejich výběr musí být nutně provázen vědomím emocionální reakce, kterou takové lexikum vyvolá u příjemce sdělení, a že je tedy vybíráno záměrně, a to s cílem manipulovat s postoji a emocemi adresáta.

(24) Byl jsem **posera**... (MfD 15. 11. 2013, rozhovor)

(25) Krytinář **zbouchnul** mladou dívku (Aha! 10. 9. 2013, titulek)

(26) ... dokážou ho **zmršit** k nepoznání. (MfD 23. 11. 2013)

Z hlediska formálního je značná část takových expresiv cizího původu, přičemž frekventovanými zdrojovými jazyky jsou němčina<sup>9</sup> nebo jidiš, např. *hauzírovat*, *handlovat*, *handl*, *kšeft*, *kumšt*, *špiclovat*, *pech*, *šmelinář*, *šmejda*<sup>10</sup>, *čachrovat* (27–29). V důsledku cizího původu pak některé lexikální jednotky vykazují pro češtinu neobvyklou hláskovou skladbu, čímž se přibližují k těm lexémům, pro něž je zdrojem expresivity příznakový sklad hlásek, např. *rozfofrovat* nebo *štrachat* (30).

(27) ... politici, kteří sebevědomě **hauzírovali** stojedničkou... (Právo 9. 8. 2013, publicistika)

(28) Služební mobil nelze použít ke **špiclování** (Právo 22. 7. 2013)

(29) ... jak se bránit násilníkům a **šmejďům**... (MfD 17. 8. 2013)

(30) Většinu ukradených peněz už stačil **rozfofrovat**... (Právo 14. 6. 2014)

#### 4. Lexikální jednotky příznakové z hlediska kolokačního

S mediálními texty, ať už zpravodajského, nebo publicistického charakteru, jsou spojována tzv. aktualizovaná pojmenování (srov. např. Čechová, 1997, s. 250–251), která jsou prakticky vždy expresivní. Jsou totiž vytvářena z potřeby výrazové neotřelosti a exkluzivity, takže přirozeně disponují vlastnostmi, od nichž je expresivita přímo odvozována (srov. výše). Aktualizovaná pojmeno-

9 O germanismech poznamenává M. Čechová (1997, s. 171), že povětšinou „... nebyly přijaty do spisovného jazyka, v běžném úzu se však užívají ... a s uvolněním norem veřejné komunikace dnes fungují – zejména pro svou expresivnost – i v komunikaci celospolečenské.“

10 V uplynulém roce vykazovalo toto slovo mimořádný nárůst frekvence: bylo totiž užíváno nejen v původním významu, ale především v souvislosti s dokumentem *Šmejdi* o organizátorech nekorektních prodejních akcí.

vání zasahují jak do oblasti expresivity adherentní, tak expresivity kontextové, a to v závislosti na tom, v jaké rovině přenos pojmenování probíhá. Adherentně expresivní pojmenování získávají na základě podobnosti či souvislosti nový expresivní význam a jeho prostřednictvím významu se podílejí i na tvorbě nových pojmenovacích konceptů (srov. Vaňková, 2007, s. 68–72), zatímco kontextově expresivní výrazy si svůj význam ponechávají, ale jsou použity v novém typu kontextu, resp. v jiném funkčním stylu, než je obvyklé (Zima, 1961, 84nn). Transfery pojmenování probíhají mezi různými oblastmi lidské činnosti, např. *kousat se, prokousat se, očesat, zatočit* (31), mezi pojmenováními pro oblasti života lidí, zvířat a rostlin, např. *zvíře, dravec, vlčák, dinosaurus, štěkat, uvadat, vlítnout* (32), či mezi pojmenováními z oblasti jevů životných a neživotných, např. *pařez, balvan, držák, uniforma, přilba* (33). Lexikální aktualizace, které jsme zaznamenali v našem materiálu, dobře korespondují s dřívějšími poznatky o pojmenovacích koncepcích a mechanismech přenášení významů. Frekventovaná jsou totiž pojmenování odrážející konceptuální představu života jako boje, hry nebo tvůrčí či umělecké činnosti (34), jak na ně dříve poukázali např. G. Lakoff a M. Johnson (2002), I. Vaňková s kolektivem (2005, s. 92–192), I. Vaňková (2007) nebo B. Junková (2010, s. 123–137). V našem materiálu byly významně zastoupeny politické koncepty v rámci gastronomie, resp. politická jednání jako příprava pokrmů (35), a státu (včetně jeho správy a hospodářství) jako nemocného organismu, který má být léčen (36). Využívání metaforických pojmenování je dokonce tak hojné, že v jednom komunikátu mohou být zastoupeny dva různé koncepty, např. politika jako gastronomie a současně jako sportovní klání (37).

(31) Zloděj „**očesal**“ **měď** z kostela na hřbitově (MfD 26. 7. 2013, titulek) / Zloděj **očesal** ze školy **okapy** (MfD 8. 8. 2013, titulek)<sup>11</sup>

(32) Kalousek byl **rozpočtovým dinosaurem** (Haló noviny 7. 7. 2013, titulek) / ... ukončila kariéru několika kontroverzních **politických dinosaurů**... (MfD 21. 8. 2013) / VV chtěly **vypráskat dinosaury** (HN 4. 9. 2013, publicistika)

(33) ... že proti nim **uniformy neváhají** tvrdě zasáhnout... (MfD 5. 11. 2013)

(34) **Palba Zemanovců** na Kalouska... (MfD 12. 8. 2013) / Natočil se jeden stánek, pár alkoholiků a **je vymalováno** (MfD 30. 7. 2013)

(35) Žaludu **grilovali** kvůli „trafikám“ (MfD 7. 8. 2013, titulek) / ... kte-

---

11 V tomto případě je na místě otázka, zda se původně aktualizované pojmenování nestává automatizovaným.

rá **politický rozhod veřejně opeřila** ostrou kritikou. (Právo 22. 10. 2013) / **Okořenit** předvolební boj a přitvrdit tón. (HN 10. 9. 2013) / ... že **vás kolegové** pěkně **osolí**... (HN 11. 4. 2014, autorská strana) / ... že by z toho vznikla další **politická bramboračka**... (MfD 6. 8. 2013) / **Předvolební guláš**: 8 stran, 14 šéfů (MfD 11. 9. 2013, titulek) / Obáváte se sama pokušení moci, že **vás to semele**? (MfD 10. 8. 2013, rozhovor)

(36) **Lékem, který** na problémy hospodářství **ordinoval**... (MfD 22. 7. 2013) / **ozdravit banky** i financovat sociální programy (HN 14. 8. 2013) / **Vykloubený vztah** trestního práva a politiky (LN 18. 7. 2013, názo-ry, podtitul) / ... a od Babiše se očekává přesný **chirurgický řez**. (Prá-vo 30. 5. 2014, publicistika) / I když převládá pocit, že se naše **společnost** řítí do pekel, ve skutečnosti **prožívá** právě **léčbu**... (MfD 17. 7. 2013)

(37) „Je to jen další varianta tradičního **starostovského guláše**,“ hodnotí politické tance Půty, Starostů a TOP 09 krajská opoziční zastupitelka Romana Žatecká (ČSSD), „který se začal vařit po posledních komunálních volbách, kdy ze dne na den táhli s TOP 09, později netáhli, teď se zase hodí **přisolit Starosty** pro Liberecký kraj. **Starostové míchají gulášem** tak důkladně, že jeden ztrácí přehled, **kdo má zrovna na sobě čí dres**. Chybí tomu jasné hodnoty, programy a čitelní lidé.“ (MfD 19. 2. 2014)

## 5. Expresivní typy a jejich funkce

Ačkoli lexémy inherentně expresivní vykazují určité anomálie vzhledem k normě, ať už jazykové či společenské, jsou vcelku obvyklou součástí slovní zásoby. Z velké části jsou doloženy ve slovnících, které zaznamenávají jejich expresivní příznakovost, a je-li to možné, dokonce ji specifikují ve smyslu kladného či záporného citového zaujetí<sup>12</sup>. Užívání těchto výrazů v emočně vypjatých situacích je možno považovat za uzuální, do značné míry automatizované, a účinek

---

12 Lexikografická poznámka: parametr expresivní (ve zkratce expr.) je užíván ve všech českých výkladových slovnících, bývá ovšem kombinován s dalšími charakteristikami, které mohou zpřesňovat typ expresivního příznaku, nebo od nich může být expresivita odvozována. Slova z obecného úzu, jež je možno považovat za výraz hodnocení či postoje, uváděl už Jungmannův *Slovník česko-německý*, např. *trumbera* nebo *ztrěštidlo*, *Příruční slovník jazyka českého* si kladl za cíl vyloužit význam každého slova a vymezit jeho užívání co do prostředí a slohového rázu; určuje tak parametry jako expresivní, vulgární, pejorativní, hypokoristické, familiární či lidové. *Slovník spisovného jazyka českého* užívá buď obecnou charakteristiku expresivní, nebo ji specifikuje jako zhrubělé, pejorativní, vulgární, ironické, eufemistické, případně kombinuje s údaji typu obecné, básnické nebo lidové.

jejich vědomého užití na adresáta je dobře předvídatelný. I když i adherentní, tedy sekundární, expresivní významy mohou mít ustálený charakter a mohou být zafixovány v kodifikačních příručkách<sup>13</sup>, přesto se ze své podstaty oproti inherentně expresivním výrazovým prostředkům vyznačují značnou neustáleností a inovativností. Jejich užívání vyžaduje vyšší míru úsilí jak na straně producenta komunikátu, tak na straně adresáta, a to ve smyslu odhalení mechanismu pro přenos významu (významové podobnosti či souvislosti), aktualizaci pojmenování adekvátní kontextu a dané komunikační situaci a dekódování takového pojmenování. S adekvátním přijetím obrazného pojmenování adresátem souvisí i výklad jeho citové hodnoty: aktualizovaná obrazná pojmenování jsou přirozeně také výrazem postojů a hodnocení, avšak oproti inherentním expresivům je tato jejich pozice na ose pozitivní – negativní méně zřetelná, a to především u okazionalismů.

## 5.1 Funkce expresivní

Od výše uvedených vlastností lexémů inherentně a adherentně expresivních se odvíjí způsob jejich užívání v komunikaci a funkce, do nichž vstupují. V úvodu tohoto textu jsme si položili otázku, jakou komunikační funkci plní expresiva v mediálních textech a je-li oprávněný náš předpoklad, že jsou užívána spíše ve funkci persvazivní než expresivní. Užití expresiv v jejich primární funkci jsme pozorovali v takových komunikátech, v nichž šlo prokazatelně o vyjádření subjektivních hodnocení, postojů či emocí mluvčího. Toto kritérium splňovaly texty, nebo alespoň ty jejich části, které byly zaznamenány formou přímé řeči. Lze totiž předpokládat, že ve spontánně pronesené výpovědi mluvčí volí expresivní výrazivo v důsledku určitého citového pohnutí či s cílem bezprostředně verbálně vyjádřit své pocity či postoje. Přirozeně je zapotřebí počítat i s tím, že také spontánní mluvený projev (sekundárně zaznamenaný citací) může směřovat k přesvědčování adresáta a jeho získávání pro názory a postoje mluvčího. Ve sledovaném materiálu však bylo takových komunikátů minimum, což si vykládáme především charakterem média, s nímž jsme pracovali, a jeho žánrovou skladbou. Spontánní diskuze či polemiky, v nichž by mluvčí bezprostředně reagovali na repliky svých komunikačních protějšků s cílem přesvědčit je o správnosti svých argumentů, jsou spíše záležitostí audiovizuálních médií. V expresivní funkci převážně vystupovaly lexikální prostředky inherentně expresivní, neboť ty vyka-

13 Vedle sekundárních expresivních významů, např. baba: 1. (hov.) stařena, 2. (hanl.) nepřijemná zlá žena, 3. (hanl.) zbabělec, bázlivec; idiot: 1. slabomyslný člověk, 2 (zhrub.) pitomec, blbec; packa 1. zvířecí noha, tlama, packa, 2. (zhrub.) (velká) lidská ruka, mohou mít ustálených charakter obrazná pojmenování. J. Kraus tak odlišuje obrazná pojmenování uzuální a okazionální (2008, s. 104).



zují dostatečnou míru automatizace (srov. výše) k tomu, aby mohly být užívány k okamžité verbální reakci na podnět vyžadující hodnotící postoj či vyvolávající emocionální reakci.

## 5.2 Funkce persvazivní a kontakto

Všechny typy expresivních pojmenování se uplatňovaly ve funkci persvazivní, která byla určující především pro publicistické komunikáty, jež poskytují prostor nejen pro vyjádření subjektivních postojů a individuálních názorů, ale také pro strategie vedoucí k přesvědčení recipienta, že právě daný postoj je správný. V takových kontextech expresiva sloužila především k intenzifikaci a zdůraznění sdělovaných obsahů. Jako konkurenční prostředek se ovšem vedle expresiv uplatňovala tzv. slova pocitová.<sup>14</sup>

S funkcí persvazivní je úzce spjata funkce kontakto, na niž v souvislosti se subjektivně zabarvenými pojmenovacími prostředky poukazuje B. Osvaldová, která konstatuje, že zejména ve zpravodajství mají „získat pozornost příjemce a jeho zájem o zprávu“. (2011, s. 117). O účelovém úsilí získat zájem adresáta svědčí také převaha adherentně expresivních výrazů majících charakter aktualizovaných obrazných pojmenování. Jak už jsme výše zmínili, takové vyjadřovací prostředky svou inovativností a neotřelostí vzbuzují pozornost adresáta, avšak na rozdíl od automatizovaných expresiv zpravidla nemají pevnou vazbu na určitou hodnotu emocionálního náboje. Tato nevyhraněnost a nutnost jejich adekvátní interpretace adresátem se jeví pro kontakto jako velmi výhodná: zaujmou pozornost a současně nevyjadřují vyhrocené emoce, které by nemusely konvenovat potenciálnímu příjemci, naopak mu dávají prostor k vlastní interpretaci takového pojmenování.

## 5.3 Funkce kognitivní

Expresiva mohou také naplňovat kognitivní jazykovou funkci. Především v souvislosti s obraznými pojmenováními je poukazováno na to, že se nemusí funkčně omezovat jen na ozvláštňení textu, ale že se v souvislosti s kognitivními aspekty vnímání jazykových struktur mohou významně podílet na poznávací funkci. J. Kraus konstatuje, že metaforizace<sup>15</sup> je kognitivní činnost a že je „jedním ze základních konstitutivních principů procesu jazykového dorozumívání a díky

---

14 O vzájemném vztahu slov expresivních a pocitových, o terminologii a názorech na nutnost jejich odlišování blíže např. J. Zima (1961), M. Schwarz-Friesel (2007), A. Mikulová (2010).

15 Termín metaforizace označuje souhrnně stylistickou obraznost, tedy tropy a figury (s. 102).

tomu i nástrojem strukturační hlubšího pochopení pojmenovávaných jevů“, když abstraktní vykládáme prostřednictvím obrazu důvěrně známého a konkrétního (2008, s. 107). Tento výklad lze dobře aplikovat na výše uvedený příklad (35) připodobňování mechanismů politických jednání ke kuchyňským činnostem. Klademe si však otázku, zda součástí takového konceptu není i vědomé znevážení onoho abstraktního, jestliže politické záležitosti přirovnáváme k něčemu tak všednímu a banálnímu, jako je příprava jídla, a to tak obyčejného jako např. bramboračka.

#### 5.4 Funkce expresiv v konkrétních mediálních textech

Naše poznatky o funkcích expresiv opíráme také o analýzu jejich aplikace v konkrétních tiskovinách, a to ve dvou nejčtenějších českých denících, tj. v Blesku<sup>16</sup> a v MfD<sup>17</sup>. Jsme si vědomi odlišného charakteru obou deníků, z nichž jeden je považován za bulvární, druhý za seriózní – toto rozložení je ovšem pro nás výhodné, protože nám umožňuje porovnat, jak je s expresivitou nakládáno v bulvárních textech, u nichž lze předpokládat intenzivnější snahu o kontakt s potenciálním čtenářem či o jeho ohromení senzačními zprávami (v rovině obsahu i formy), a jak je s expresivitou zacházeno v periodiku, které by alespoň ve zpravodajské části mělo zachovávat zpravodajskou objektivitu a neutrálnost.

Analýza jednotlivých komunikátů ukázala, že v absolutních počtech byl hojnější výskyt expresivních výrazových prostředků v MfD, v níž se expresiva vyskytovala v každém druhém komunikátu (48 %), zatímco deník Blesk vykázal zhruba poloviční frekvenci. Přihlédneme-li ovšem k tomu, že v Blesku jsme měli k dispozici celkově menší počet výrazně kratších komunikátů, protože grafice Blesku dominuje obrazová složka, můžeme konstatovat, že výsledná koncentrace expresivních výrazů je přibližně stejná a že se v tomto ohledu od sebe tzv. seriózní

---

16 Blesk je vydáván společností Ringier Axel Springer a je prezentován jako „nejprodávanější a nejčtenější celostátní deník v České republice, který přináší přehledné aktuální zpravodajství a zajímavosti z domova i ze světa, doplněné řadou fotografií a přehlednou infografikou.“ ([www.ringieraxelspringer.cz](http://www.ringieraxelspringer.cz)). Podle průzkumu společnosti Median byl v posledním čtvrtletí roku 2013 s 1,1 milionu čtenářů na vydání nejčtenějším českým deníkem (Mediaprojekt, Tisková zpráva Unie vydavatelů, dostupné z [http://www.median.cz/docs/MP\\_2013\\_4+1Q\\_zprava.pdf](http://www.median.cz/docs/MP_2013_4+1Q_zprava.pdf)).

17 Mladá fronta Dnes je vydávána společností Mafra, která periodikum charakterizuje jako „největší seriózní celostátní deník v České republice, který čtenářům přináší aktuální a kvalitní zpravodajství, užitečné servisní informace i oddechové čtení ve specializovaných přílohách a magazínech.“ ([www.mafra.cz](http://www.mafra.cz)). Podle průzkumu čtenosti je se 709 tisíci čtenářů na vydání druhým nejčtenějším deníkem v ČR (Mediaprojekt, Tisková zpráva Unie vydavatelů, dostupné z [http://www.median.cz/docs/MP\\_2014\\_1+2Q\\_zprava.pdf](http://www.median.cz/docs/MP_2014_1+2Q_zprava.pdf)).

a tzv. bulvární periodikum zásadně neliší. Pro obě periodika také platí, že čtenějším výskytem expresivních výrazů se vyznačují texty reflektující domácí dění, a to bez ohledu na to, zda se jedná o komunikáty zpravodajské nebo publicistické. Příčina tohoto jevu je nasnadě: na domácím dění jsou producenti textů i jejich adresáti zainteresováni mnohem více než na dění ve světě; obě strany pak mají zřejmě i intenzivnější pocit obeznamenosti se souvislostmi sdělovaných informací, a tedy oprávněnosti hodnotit sdělované obsahy. V obou denících se ukázalo, že nejexpresivněji je referováno o sportu. Sportovní klání jsou sama o sobě zdrojem emočně vypjatých situací, jež je nutno komentovat tak, aby jejich emocionální náboj zůstal zachován. Expresivy byly také hojně vybaveny rubriky kulturní: často totiž odkazovaly k uměleckým textům, někdy z nich dokonce citovaly, nebo hodnotily umělecké počiny – vyjádření subjektivního názoru a kritického postoje tak bylo hlavním cílem recenzí či reportáží.

Významnou odchylku jsme ale pozorovali v užívání jednotlivých expresivních typů. Expresivita inherentní byla většinou využívána v komunikátech Blesku, zatímco v MfD dominovala expresivita adherentní, a to jak v subjektivně laděných komunikátech publicistických, tak v titulcích textů včetně zpravodajských. Tento stav dobře koresponduje s vlastnostmi obou expresivních typů, jak jsme je popsali výše, i se statusem obou periodik. Výrazové prostředky disponující inherentní expresivitou je možné vnímat jako relativně nekomplikované, uživatelsky přátelské a přitom dostatečně razantní, aby odpovídaly obsahům, které bulvární deník prezentuje, i dikci, s níž se obrací k potenciálním čtenářům. Naopak sofistikovanější expresiva adherentní vystupovala v MfD spíše v roli prostředku kontaktového a persvazivního.

## **6. Polarizace emocí sdělovaných a vyvolávaných expresivy**

Pro oba deníky byl signifikantní výrazně negativistický přístup ke sdělovaným obsahům. Naprostá většina doložených expresivních výrazů směřovala k ironii a dehonestaci, hojně byly užívány výrazy disfemizující či zhrubělé. Negativní význam vykazovala dokonce i taková pojmenování, která jsou obvykle spojována s emocemi pozitivními (srov. výše pojednání o deminutivech a hypokoristikách). Příčinu tohoto jevu spatřujeme v celkové převaze negativně zabarvených expresiv v lexikonu, kterou I. Němec historicky vykládá tím, že pozitivní emoce bylo a je možné vyjádřit snáze a společensky přijatelně neverbální cestou, zatímco negativní pocity bylo lépe ventilovat verbálně než činem, který by mohl být společensky sankcionován (2009, s. 31–37). V souvislosti s výrazně negativní polarizací užívaných expresiv je zapotřebí zvážit, zda se jedná o projevy

tzv. jazykové agrese, jíž rozumíme chování „směřující k verbalizaci protestu, hněvu, odporu či nenávisti k určitým jevům, osobám nebo institucím“ (Lotko, 2009, s. 124–125), nebo zda tyto jazykové prostředky slouží k aktualizaci textu a jsou užívány s cílem záměrně provokovat. Musíme však ve shodě s F. Danešem (1954, s. 124–139) konstatovat, že pronikání výrazů negativně expresivních, tedy zhrubělých, pejorativních, či dokonce vulgárních do veřejné komunikace oslabuje povědomí o jejich tabuizaci a ve svém důsledku vede k rozvolňování jazykových i společenských norem a k úpadku jazykové kultury.

Jednoznačná převaha negativně zabarvených expresiv jistě souvisí také s tendencemi současné mediální scény, které je přirozené nutně posuzovat se zřetelem ke čtenářské poptávce a jež vystihuje konstatování O. Neffa, tedy že jen „špatná zpráva je zveřejnitelná zpráva“ (2014, s. 20).

## 7. Závěrem

Cílem našeho příspěvku bylo poukázat na disproporci mezi tradičním vnímáním expresivních jazykových prostředků, které jsou ve školské praxi vykládány jako nástroj vyjadřování a sdělování pocitů a emocí, a jejich užíváním v mediálních textech, s nimiž se každodenně setkáváme.

Tam se totiž expresiva vedle své funkce primární, tedy expresivní, výrazně uplatňují i ve funkci persvazivní, kontaktní či kognitivní. Ukázalo se také, že dochází i k významným posunům ve vnímání a užívání některých expresivních typů, např. deminutiv a hypokoristik, které primárně disponují pozitivním citovým zabarvením, ale v mediálních textech jsou využívány převážně ironicky, tedy s vyzněním negativním a dehonestujícím. Podobně i aktualizovaná obrazná pojmenování směřovala spíše k vytváření negativních obrazů.

V úvodu jsme zmínili, že jedním z úkolů mediální výchovy je budovat schopnost kritického přístupu k informacím zprostředkovaným masmédií a rozpoznat snahu o manipulaci se sdělovanými obsahy a jejich prostřednictvím o manipulaci s příjemcem těchto informací. V kontextu prezentovaného materiálu lze konstatovat, že v rámci mediální, ale i jazykové výchovy by měla být rozvíjena dovednost správně interpretovat jazykové prostředky, které jsou v mediálních textech užívány, neboť právě ty jsou významným nástrojem pro vytváření mediální reality. Jen tak totiž budeme schopni odhalit manipulativní strategie a účinně se jim bránit.

Text vznikl s přispěním Fondu na podporu vědecké činnosti FF UP Olomouc.

## Literatura:

- BACHMANNOVÁ, J. a kol. (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN.
- BARTOŠEK, J. (2002): *Základy žurnalistiky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- ČECHOVÁ, M. (1996): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- ČERMÁK, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: NLN.
- DANEŠ, F. (1954): Příspěvek k poznání jazyka a slohu Haškových „Osudů dobrého vojáka Švejka“. *Naše řeč* 37, s. 124–139.
- FILIPEC, J. a kol. (1998): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 2. vyd., opr. a dopl. Praha: Academia.
- GREPL, M. (1965): Významný pokus o syntetický výklad expresivity slova. *Slovo a slovesnost: Časopis pro otázky teorie a kultury jazyka*, roč. 26, č. 1, s. 54–58.
- HAVRÁNEK, B. (ed.) a kol. (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*. 2. vyd. Praha: Academia.
- HRADILOVÁ, D. (2012): K jednomu funkčnímu aspektu lexikální expresivity. *Bohemica Olomucensia*, roč. 4, č. 1, s. 37–44.
- JANDOVÁ, E. (2013): Neologismy tvořené z příjmení politiků. In Hradilová, D. a kol.: *Proměny slova*. Olomouc: VUP.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (eds.). (2007): *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.
- JUNGMANN, J. (1989): *Slovník česko-německý. Díl 1, A–J*. 2. vyd. Praha: Academia.
- JUNKOVÁ, B. (2010): *Jazyková dynamika současné publicistiky*. Praha: ARSCI.
- KARLÍK, P. (ed.) a kol. (1997): *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd., opr. Praha: NLN.
- KRAUS, J. (2008): *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- LOTKO, E. (2009): *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: VUP.
- MARTINCOVÁ, O. a kol. (2004): *Nová slova v češtině: slovník neologizmů 2*. Praha: Academia.
- MIKULOVÁ, A. (2010): Emocionalita, expresivita a hodnocení – integrace v jazycích a jazykovědných koncepcích. In Krčmová, M. a kol.: *Integrace v jazycích – jazyky v integraci*. Praha: NLN.
- Mluvnice češtiny 1. Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfejka. Tvoření slov*. Praha: Academia (1986).
- NEFF, O. (2014): *Poslední slovo. Vzkaz holčičce*. LN 11. 8., s. 20.
- NĚMEC, I. (2009): Neplnohodnotnost jako zdroj expresivity. In Dittmann, R. – Sobalíková, H. – Vajdlová, M. (eds.): *Práce z historické jazykovědy*. Praha:

Academia, s. 31–37.

OSVALDOVÁ, B. a kol. (2011): *Zpravodajství v médiích*. 2., upr. vyd. Praha: Karolinum.

*Příruční slovník jazyka českého*. 1, A–J. Praha, (1935–1937).

SCHWARZ-FRIESEL, M. (2007): *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Francke Verlag.

ŠMILAUER, V. (1971): *Novočeské tvoření slova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum.

VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku (kapitoly z kognitivní lingvistiky)*. Praha: Karolinum.

ZIMA, J. (1961): *Expresivita slova v současné češtině: studie lexikologická a stylistická*. Praha: ČSAV.

Elektronické zdroje

Anopress IT, dostupné z [www.anopress.cz](http://www.anopress.cz).

Mediální skupina Mafra, dostupné z [www.mafra.cz](http://www.mafra.cz).

Mediaprojekt 2014, dostupné z [www.median.cz](http://www.median.cz).

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

Katedra bohemistiky FF UP Olomouc

[darina.hradilova@upol.cz](mailto:darina.hradilova@upol.cz)

# FORMULACE ÚKOLŮ V UČEBNÍCH RUŠTINY PRO ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY JAKO PODNĚT PRO VYUŽITÍ ICT VE VÝUCE

## Formulation of Tasks in Russian Language Textbooks for Elementary and Secondary Schools as an Incentive for the Use of ICT in Education

**Lenka Rozboudová**

***Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen na způsob a míru využití ICT ve výuce ruského jazyka, které vychází z formulací zadání cvičení a úkolů v učebnicích. Za hlavní motivační prvek pro práci s ICT (jak pro učitele, tak i pro žáky) je považováno zadání jednotlivých cvičení. Příspěvek se zabývá typologií těchto zadání i četností jejich výskytu, a to ve čtyřech nejpoužívanějších učebních souborech pro výuku ruského jazyka v českém prostředí. Pozornost je věnována zejména formulaci úkolů a roli, kterou hrají pro jejich splnění právě ICT. Zadání, která nabádají k využití ICT, byla podle svého charakteru a zaměření rozdělena do několika skupin, výsledky této klasifikace jsou představeny v textu. U každého souboru je také hodnocena jeho elektronická podpora, je představena forma této podpory a míra jejího provázání s tištěnými prvky učebního souboru.*

***Klíčová slova:** cvičení, funkční gramotnost, ICT, učebnice, výuka ruského jazyka*

***Abstract:** The paper focuses on the manner and extent of the use of ICT in teaching Russian, which is based on the formulation of the exercises and tasks in textbooks. The main motivating factor for work with ICT (for both teachers and pupils) is considered to be the assignment of the individual exercises. The paper deals with the typology of the assignments and the frequency of their occurrence in four most widely used textbook sets for teaching Russian in the Czech environment. Attention is paid particularly to the formulation of the assignments and the role of ICT in their fulfilment. Assignments that encourage the use of ICT, were divided according to their character and focus into several groups. The results of this classification are presented in the text. The evaluation of electronic support of each set, a form of such support and its interconnection with printed elements of these textbook sets are presented as well.*

***Key words:** exercise, functional literacy, ICT, textbook, Russian language teaching and learning*

## Úvod

O významu využívání informačních a komunikačních technologií v cizojazyčné výuce nebo i konkrétně ve výuce ruského jazyka bylo napsáno již mnoho. (srov. Azimov, 2012; Dulebová, 2010; Kaplanová, 2013a; Kaplanová, 2013b aj.) Je zřejmé, že efektivní a cílené využívání ICT v cizojazyčné výuce může nejen pozitivně ovlivnit formování komunikativní kompetence v cizím jazyce, ale znatelně působí i na zvyšování motivace žáků k učení se cizímu jazyku, pozitivně působí také na utváření jejich funkční gramotnosti.

ICT se staly na počátku 21. století neoddělitelnou součástí vzdělávacího procesu, což se odrazilo i v základních evropských i národních vzdělávacích dokumentech, které vyžadují kontinuální zapojování ICT do výuky ve všech vzdělávacích oblastech. Pro reálnou realizaci výuky cizího jazyka je však klíčovým dokumentem a zároveň didaktickým prostředkem učebnice cizího jazyka, která představuje hlavní zdroj poznatků, přináší základní jazykový materiál určený k osvojení a uvádí i způsob práce s ním. „Učebnice je didaktickým prostředkem, který řídí jednak žákovu učení (např. pomocí otázek, úkolů), jednak učitelovo vyučování (např. tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky).“ (Průcha, 2009, s. 278) Učitel samozřejmě není povinen dělat vše tak, jak je v učebnici uvedeno, nicméně kvalitní učebnice s komunikativně koncipovanými zadáními učiteli do značné míry práci usnadňuje a zefektivňuje.

Učebnice a její koncepce tedy může do značné míry determinovat činnosti učitele i žáků ve výuce, může tedy významně ovlivňovat učební proces jako celek. Učebnice má své nezastupitelné místo zejména kvůli řadě funkcí, které ve výuce plní. J. Mikk (2007, s. 13–15) uvádí devět základních funkcí učebnice – motivační, informační, systematizační, koordinační, diferenciací, řídicí, rozvíjející učební strategie, sebehodnotící a vzdělávání k hodnotám.

Rozebereme si nyní některé tyto funkce učebnice z hlediska využívání ICT ve výuce cizího jazyka. Klíčovou úlohu při práci s ICT sehrává vhodná formulace zadání, která nutně musí pozitivně působit na poznávací motivaci žáků. Úkoly a zadání vyžadující využití ICT mají však i velký potenciál pro motivaci sociální, výkonovou či instrumentální. Z pohledu motivace tak mohou takové úkoly vhodně stimulovat vnitřní potřeby i vnější incentivy všech žáků v dané skupině. Významným aspektem využívání ICT v cizojazyčné výuce, jakož i v jiných předmětech, je možnost individualizace a diferenciací úkolů a cvičení. Žáci při práci s různými výukovými programy či internetem mohou pracovat svým vlastním tempem, procvičovat intenzivněji jazykové jevy, které jim činí potíže, získávat diskrétně zpětnou vazbu o výsledcích svého učení, vyhledávat informace dle vlastního zájmu a úrovně schopností apod. Zde je však nutno podotknout, že samotné zadání úkolu v učebnici jako takové ještě není zárukou diferenciací,



vždy záleží na učiteli, jakým způsobem s daným zadáním naloží, jak rozdělí dílčí úkoly a role jednotlivým žákům či jakým způsobem úkol zadá a vysvětlí jeho smysl. Nelze opomíjet ani význam funkce informační. Žádná učebnice nemá ambici předkládat poznatky o dané učební látce zcela vyčerpávajícím způsobem, ale vhodnými zadáními pro práci s ICT otevírá možnosti samostatného vyhledávání dalších doplňujících informací a nabádá k jejich kritickému vyhodnocování, které je v současné době považováno za základní a klíčovou dovednost žáka. V cizojazyčné výuce je tento typ úkolů velmi častým, zejména pokud se jedná o práci s kulturologickým materiálem jakéhokoli charakteru.

Kromě výše uvedeného je učebnice (jako učební pomůcka) jedním z prostředků realizace principu názornosti. „Pro soudobé pojetí názornosti má zásadní význam spojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktního myšlení.“ (Skalková, 2007, s. 250) Promyšlená a vhodně zpracovaná elektronická podpora jednotlivých učebních souborů pak může uvedenou funkci učebnice výrazným způsobem posilovat. Je tedy zcela zřejmé, že ICT nemají ve výuce jazyka využití pouze jako prostředek utváření kompetencí v rámci jazykového vyučování (tedy jazykové, řečové a komunikativní), avšak také jako pomocný nástroj učebnice, prostřednictvím kterého lze realizovat princip názornosti. Své uplatnění však naleznou také při realizaci celé řady dalších didaktických principů – princip aktivnosti žáků, princip samostatné činnosti žáků, princip diferencovaného přístupu k žákům a v neposlední řadě také princip pozitivní motivace (přehled principů viz Hendrich, 1988, s. 77–81)

Rostoucí význam elektronických médií v cizojazyčné výuce zdůvodňuje V. Janíková (2007, s. 61–62): „I když tištěná varianta učebnic zaujímá stále nejdůležitější místo mezi učebními pomůckami, mimo jiné proto, že práce s ní nevyžaduje zvláštní technické, materiální i organizační podmínky, mají elektronická média stále rostoucí vliv na jejich tvorbu. Technický pokrok, který významně ovlivňuje i kulturu učení, se odráží i v cizojazyčných učebnicích. (...) Nové technologie dále obohacují spektrum komunikativních nabídek a nabízí atraktivní obsahy a formy učení. Počítač pak lze chápat v moderní cizojazyčné výuce jako multimediální univerzální prostředek a z hlediska technických parametrů informačních pramenů můžeme rozlišit dvě skupiny: 1. CD ROM/CD; 2. projekty on-line spojené s učebnicí a možnost práce s internetem.“

V našem příspěvku budou představeny nejčastěji využívané učební soubory pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách v ČR z pohledu úkolů a zadání, které vyžadují využívání ICT. Pro obsahovou mikroanalýzu byly zvoleny následující učební soubory Радуга по-новому, Класс!, Поехали а Времена. Tyto učební soubory nabízí vždy několikadílnou řadu učebnic pro výuku ruského jazyka na základních nebo středních školách, všechny soubory počítají s nulovou

vstupní znalostí ruštiny a deklarují dosažení úrovně B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

## 1. Радуга по-новому

Práce s ICT v učebním souboru Радуга по-новому je doporučována v podstatě především při vyhledávání určitých informací k ruským reáliím, nejčastěji vyhledávání dalších informací o ruských osobnostech či městech, tato zadání jsou uvedena vždy na okrajové liště učebnice a formulována česky, můžeme je najít v podstatě v každé lekci. Zadání je formulováno dle následujícího modelu, v některých zadáních je přímo uvedeno, kde mají žáci hledat, u většiny však popokyn o hledání na internetu chybí, nicméně lze jej předpokládat:

*Kdo byli M. V. Lomonosov a kníže Vladimír I.? Co o nich víte? Vzpomeňte si, vyhledejte v encyklopedii nebo na internetu. (Raduga po-novomu 1, s. 78)*

*Pravoslavná svatba má svá specifika. Pokud vás to zajímá, vyhledejte si informace na internetu. (Raduga po-novomu 5, s. 50)*

*Divadlo na Tagance je jedním ze známých moskevských divadel. Zkuste o něm zjistit více informací. (Raduga po-novomu 1, s. 95)*

*Co víte o Petrohradě, o jeho zeměpisné poloze a jeho historii? Kde si své znalosti můžete ověřit a doplnit? (Raduga po-novomu 2, s. 91)*

*Najděte si další informace o I. I. Levitanovi. Zjistěte, kteří významní malíři se věnovali krajinomalbě. (Raduga po-novomu 3, s. 121)*

Dalším typem zadání jsou komunikativně orientované úkoly, jimž předchází vyhledání informace na internetu. Zjištěné údaje musí žák zpracovat a následně formulovat text v cizím jazyce. Tato zadání jsou rovněž formulována v českém jazyce a uvedena na okrajové liště učebnice, objevují se až od třetího dílu, avšak i tak pouze velmi zřídka (celkem 4 tato zadání v celé řadě pěti dílů učebnice), což je velmi škoda, neboť právě tento typ zadání a úkolů může funkčně využívat ICT k formování komunikativní kompetence.

*Vyhledejte na internetu zprávy policie o hledaných osobách. Některé z těchto zpráv přeložte do ruštiny. (Raduga po-novomu 3, s. 43)*

*Najděte v novinách nebo na internetu nějakou zprávu, která se týká ekologické problematiky ve vašem regionu. Pokuste se vyjádřit hlavní myšlenky této zprávy rusky. (Raduga po-novomu 4, s. 37)*

*Najděte uvedená místa na mapě Ruska. Zjistěte, jak by bylo možné se na dané místo dopravit. (Raduga po-novomu 5, s. 55)*

*Vyhledejte v ruských novinách nebo na internetu články o současném Rusku. O jednom z témat si připravte stručné sdělení. (Raduga po-novomu 5, s. 138)*

Posledním typem zadání učebního souboru *Raduga po-novomu*, v němž lze ICT využít, jsou úkoly na vyhledávání ve slovníku nebo na překlad obtížnějších textů. Není však určeno, zda bude žák pracovat s tištěným nebo elektronickým slovníkem, využití ICT lze tedy pouze předpokládat, avšak není nutností.

Dle provedené mikroanalýzy můžeme konstatovat, že v učebním souboru *Радуга по-новому* se sice náměty pro práci s ICT objevují, avšak jejich variabilita není vysoká a nejčastěji jsou nabízeny jako následující strukturální komponenty formulované v marginálních sloupcích (klasifikace dle J. Průchy, 1998, s. 99–100): a) průběžné úkoly stimulující zájem žáků a vedoucí žáky k různým činnostem, b) náměty k vlastní činnosti či diskusi a c) otázky a úkoly zaměřené na znalosti žáků a vyžadující aplikaci učiva.

Nutno však ještě dodat, že k prvnímu a druhému dílu učebnice jsou k dispozici i jejich interaktivní verze a CD-ROMy s interaktivními cvičeními. Vizualní stránka interaktivní verze učebnice se od tištěné nijak neliší, avšak umožňuje jednotlivé části učebnice modifikovat, zvětšovat, doplňovat, zvýrazňovat nebo naopak některé části skrývat, aby žáci mohli s texty pracovat samostatně. Interaktivní učebnice využívá funkcí tabulí *Smart board*, propojuje text učebnice se zvukovými nahrávkami či konkrétními webovými stránkami pro další aktivity žáků. Za největší přínos této verze můžeme považovat možnost učitele dotvářet si učebnici dle svých potřeb, nahrávat si přímo do interaktivní učebnice vlastní doplňkové texty, cvičení, videa, hypertextové odkazy na zajímavé webové stránky k tématu, případně si ukládat výsledky práce žáků a později je znovu vizualizovat apod. Nevýhodou je však poměrně vysoká pořizovací cena školní multilicence. Podrobnější výsledky analýzy prvního dílu interaktivní učebnice uvádějí L. Havelková a V. Kaplanová (2011).

Všech pět dílů komplexu je kromě tištěné podoby k dispozici také v podobě elektronické. Nakladatelství *Fraus* je vydalo ve formátu *Flexibooks*. Po stažení čtečky, která je k dispozici jak pro počítače s operačním systémem *Windows*, tak i pro mobilní zařízení s operačními systémy *Android* i *Apple iOS*, mají čtenáři učebnici vždy k dispozici například ve svém tabletu nebo chytrém telefonu. Na rozdíl od interaktivní je elektronická verze učebnice levnější, dostupnější i uživatelsky přívětivější (kromě programu pro čtení nevyžaduje žádné další spe-

ciální softwarové nebo hardwarové vybavení).

Elektronická učebnice je obsahově shodná s tištěnou verzí, navíc však obsahuje sadu cvičení a jazykových her v podobě doplňkových aplikací, test po každé lekci, všechny poslechy z učebnice a příručky učitele, zajímavé odkazy na internet a další multimediální doplňky. Dále v sobě propojuje všechny části učebního souboru pomocí interaktivních odkazů, tj. uživatel může snadno, rychle a pohodlně přejít na odpovídající cvičení v pracovním sešitě nebo ke komentáři z metodické příručky, tyto přechody jsou realizovány ve vlastním okně, aniž by uživatel byl nucen opouštět výchozí pozici v učebnici. Další výhodou je stejně jako v interaktivní verzi snadná dostupnost zvukových nahrávek k příslušným cvičením.

Elektronická verze učebnice obsahuje více vizuálních prvků, které podporují sémantizaci nových lexikálních jednotek a mohou při vhodném využití sloužit také k rozvoji řečových dovedností. Vizualizace učební látky je realizována jednak ve formě konkrétních obrázků nahraných do aplikace, jednak prostřednictvím hypertextových odkazů na webové stránky k danému tématu.

Elektronická učebnice umožňuje uživatelům propojovat výuku ruského jazyka s jinými předměty prostřednictvím odkazů na odpovídající látku v jiných elektronických učebnicích vydaných nakladatelstvím Fraus, čímž je naplňován koncept mezipředmětových vztahů.

Na rozdíl od interaktivní verze učebnice, která pro maximální efektivitu vyžaduje odpovídající software a v ideálním případě i hardware, je využitelná i pro samostatnou domácí přípravu žáků, neboť u mnohých cvičení nabízí doplňující úlohy pro procvičování jazykových prostředků, po jejichž vyplnění žák získává okamžitou zpětnou vazbu o správnosti svého řešení. Na těchto doplňujících úlohách může žák pracovat i opakovaně, může úlohu při nesprávném řešení vyplnit znovu, případně se k ní může při opakování látky vracet. Tyto úlohy ke cvičením z učebnice mohou sloužit jako vhodný doplňující materiál, který může být využíván i při diferenciaci učiva, buď pro žáky nadané, kterým je nutné zadávat více úkolů v hodinách, nebo jako docvičující úlohy pro slabší žáky nebo žáky, kteří ve škole z jakéhokoli důvodu chyběli a potřebují si látku více procvičit.

V neposlední řadě je nutné zmínit hledisko motivace a individualizace. Žák může pracovat vlastním tempem, může si stahovat doplňující informace, které k učení potřebuje, či si může prohlížet ilustrativní materiál dle vlastního zájmu. Dalším pozitivním aspektem, který nelze opomíjet, je i fakt, že žák při práci s elektronickou verzí získává okamžitou zpětnou vazbu splnění či nesplnění úlohy velmi diskrétně a zároveň adresně, ví tedy zcela přesně, co si má při osvojování látky více opakovat, co mu činí problémy a naopak co je pro něj snadné. Zároveň vzhledem k možnosti opakování úloh může nakonec dosáhnout úspěšného splnění, což ho motivuje k další práci.

Vzhledem k současnému trendu implementace ICT do výuky, respektive nárůstu využívání tabletů a chytrých telefonů ve výuce všech předmětů, a to i výuce cizích jazyků, se tak práce s elektronickou verzí stává nanejvýše žádoucí, což úzce souvisí i se skutečností, že pro žáky je práce s ICT běžnou součástí každodenního života, a proto jejich zapojení do výuky žáci považují za zcela přirozené.

Elektronická verze je tedy koncipována spíše pro samostatnou práci žáků buď přímo v hodinách ruského jazyka, nebo při domácí přípravě, a především pro upevňování jazykových prostředků. Nevýhodu můžeme spatřovat v absenci doplňkových úloh pro rozvoj řečových dovedností.

## 2. Класс!

Dalším analyzovaným učebním souborem je Класс! Využití informačních a komunikačních technologií je vázáno, stejně jako v případě předcházejícího titulu, zejména na vyhledávání doplňkových informací. Tato zadání jsou žákům předkládána ve formě projektů, a to téměř v každé z 27 lekcí třídílného učebního komplexu.

*Вíte, колík lidí на свѣтѣ млуví рускы? Про колík lidí је рустина мате́рскы́м јазыкем? Најдѣте туто информаци на интернету. Выгледејте стáты, кде се до-млуvíте рускы. (Klass! 1, s. 16)*

*Выгледејте на интернету информаци о по́чту на́родно́стí, ктерé се vyskyтují на území Рускé федераци, а уведѣте јазыкы, ктерé јсте наші. (Klass! 1, s. 35)*

*Зна́те пѣвод чéскé абéцеды? Зејмэна пѣвод пѣсмен, ктерá нејsou součástí латинскé абéцеды? Јак а кды се тато пѣсмена објевила в чéскé абéцедѣ? А вѣте, колík hierогlyphů је в чѣнскé абéцедѣ? А ве ктерé абéцедѣ је 28 пѣсмен а јsou то самé souhlásky? (Klass! 1, s. 54)*

*Зјистѣте пѣснóу адресу а оteвѣра́ці добу обчоднѣ́го дому GUM. Јакé акце чéкајí на зáказнѣ́кы в нејблѣ́жшí добѣ? <http://www.gum.ru> (Klass! 1, s. 71)*

*Зјистѣте, на колѣка острове́х се rozkláda Petrohrad, колík је ве мѣстѣ mostů а кды се зведајí. Јакá далší мѣста ве свѣтѣ се mohou pochлubit бѣлými nocemi? (Klass! 1, s. 94)*

*Узна́йте, какіе города-побратимы естѣ у вашего города. Соберите о них информацию. Вы также можете узнать о городах-побратимах Праги, Брно, или других городов Чехии. (Klass! 2, s. 18)*

*Посмотрите официальный сайт одной из указанных в тексте групп. Что интересного из истории группы и её названия вы узнали? Какие*

*песни самые значительные в творчестве группы. Посмотрите сайт одной из указанных в тексте радиостанций. Песни каких групп или певцов занимают верхние строчки хит-парада? Узнайте о них. (Klass! 2, s. 92)*

V menší míře, avšak ve třetím dílu učebního souboru pravidelně jsou zastoupena komunikativně orientovaná zadání, při jejichž zpracování mohou žáci využívat ICT. Takových úkolů je celkem 14 (z toho 12 ve třetím dílu učebního souboru – v učebnici i v pracovním sešitu). Úkoly jsou opět žákům předkládány ve formě projektů:

*Kdo z vašich spolužáků nebo kamarádů má v nejbližší době narozeniny? Pošlete mu elektronickou pohlednici. Např. [www.cards.mail.ru](http://www.cards.mail.ru), [www.finocard.ru](http://www.finocard.ru), [www.postcard.ru](http://www.postcard.ru) (Klass! 1, s. 62)*

*Kavárna Сладкоежка je jedna z nejznámějších kaváren v Petrohradě. Najděte si její internetovou adresu a zjistěte, od kterého roku je tato kavárna v provozu, kolik provozoven je v Petrohradě a jaké novinky chystá v tomto roce. Prostudujte její nabídku a něco si podle své chuti vyberte. Co by to bylo a kolik by vás stála útrata? (Klass! 1, s. 82)*

*Подготовьте презентацию о своём городе так, чтобы привлечь в него туристов из разных стран. (Klass! 3, s. 20)*

*Найдите информацию о достоинствах и недостатках одной из данных станций (ГЭС, ВЭС, АЭС, ТЭС). Расскажите своим одноклассникам. (Klass! 3, s. 62)*

*Подготовьте сообщение о Третьяковской галерее. В этом вам поможет информация на <http://www-tretyakovgallery.ru> (Klass! 3, s. 88)*

*Все памятники, указанные в предыдущем упражнении, в самом деле, находятся в Москве. В России есть и другие необычные памятники. Посмотрите, например, в Интернете <http://monument.fatal.ru/index1.html>, [http://www.liveinternet.ru/community/geo\\_club/post124415795/](http://www.liveinternet.ru/community/geo_club/post124415795/) и найдите информацию о памятнике, который вас заинтересовал. Расскажите о нём своим одноклассникам. (Klass! 3, s. 95)*

*За последние годы появились новые и необычные виды туризма, такие как джайлоо-туризм, ассимиляционный туризм, экотуризм, агротуризм, фестивальный туризм, индустриальный туризм или кинотуризм. Подготовьте презентацию о самом необычном виде туризма. В этом вам сможет помочь, например, информация на*

<http://funfacts.ru/drugie-strany-i-nravy/865-interesnye-vidy-turizma.html>  
(Klass! 3, s. 150)

*V jakich столицах ЕС вы были? Найдите в Интернете сайт столицы, которую вы хотели бы посетить, и напишите, что обязательно нужно посмотреть при её посещении.* (Klass! 3, s. 250)

*Посмотрите сайт <http://www.kniga.ru> и найдите книги вашего любимого жанра. Какую книгу вы выберете для друга/подруги ко дню рождения и почему?* (Klass! 3, s. 267)

Vedle výše zmíněných projektů, jejichž realizace velmi často předpokládá využití ICT, je práce s internetem zapojována také do zadání dalších cvičení, která jsou primárně zaměřena jiným směrem. V těchto případech se v učebnici objevuje u zadání vyobrazení post-it lístku se zadáním doplňujícího úkolu:

*Najděte na webu Věruského muzea A. S. Puškina <http://www.muzeum-pushkin.ru> adresu Puškinova petrohradského bytu, z něhož je dnes muzeum. V kterých dnech je muzeum otevřené?* (Klass! 2, s. 49)

*Najděte na webu Mariinského divadla <http://www.mariinsky.ru> plakáty představení na nejbližší měsíc. Kde se divadlo nachází?* (Klass! 2, s. 91)

Při analýze všech dílů učebního souboru bylo nalezeno celkem 40 úkolů, které explicitně či implicitně předpokládají využití informačních a komunikačních technologií. Záleží pouze na vyučujícím, zda tento potenciál využije částečně, plně, či jej dokonce ještě zvýší, neboť výše uvedený počet zcela jistě není úplný a fakt, že autoři použití ICT nenavrhují, neznamená, že je využít nelze.

Nakladatelství Klett, které učební soubor *Klass!* vydalo, nabízí kromě tištěné verze učebnice také online studentskou / učitelskou licenci. Ta je, na rozdíl od elektronického vydání učebnic *Raduga po-novomu*, časově omezena a má platnost 14 měsíců. Licence se vztahuje na jednu IP adresu, souběžně ji může používat neomezený počet uživatelů, pokud jsou všechny stanice, se kterými pracují, napojeny na společný server.

Po registraci je na internetových stránkách nakladatelství dále dostupná řada rozšiřujících a doplňujících materiálů k jednotlivým dílům titulu. Za zmínku stojí také fakt, že tento učební soubor jako jediný z analyzovaných nenabízí metodickou příručku v tištěné verzi. Ta je dostupná pouze elektronicky ve formátu PDF (pro 1. a 2. díl je třeba si ji objednat na CD, ke 3. dílu je zdarma ke stažení z webu nakladatelství).

Při samostudiu či jako způsob přípravy na evaluaci ve škole mohou žáci vyu-

žít také online testy ke každé lekci všech dílů učebního souboru. Přístupné jsou na internetových stránkách nakladatelství bez registrace v několika variantách a modelech.

### 3. Поехали

V učebním souboru *Pojechali* se explicitní náměty a zadání pro práci s internetem objevují až od čtvrtého dílu. V předcházejících částech komplexu (*Pojechali Rychlý start*, *Pojechali 3*) nebyl nalezen žádný úkol, který by žáky explicitně vybízel k práci s internetem, nicméně u mnohých cvičení se nabízí jejich tvůrčí pojetí, kdy učitel může vhodně zadávat úkoly právě na vyhledávání informací na internetu. Naproti tomu ve čtvrtém díle nalezneme v každé lekci úkol „Кто ищет, тот всегда найдёт“, který obsahuje zadání na práci s internetem:

Кто ищет, тот всегда найдёт! Что можно найти о Праге в интернете?

*В поисковой системе, например www.rambler.ru, напиши слово Прага и посмотри, сколько там ссылок на информацию о Праге, а сколько о её истории. Найди, как русские называют „Обесní dům“, „Zlatá ulička“, „Кампа“, „Prašná brána“, „Letohrádek královny Anny“. Подготовьте короткое выступление об истории одной из достопримечательностей города Прага только на основе информации из русского интернета. Там всё правильно? Проверь: www.praga.ru (Pojechali 4, s. 22)*

Кто ищет, тот всегда найдёт! Что интересного найдёшь о собаках в интернете?

*В поисковой системе, например www.rambler.ru, напиши: «моя собака форум» и попробуй найти несколько историй. Выбери ту, которая тебе понравится больше всех, и на уроке перескажи. Впиши «моя собака фото», выбери фотографию собаки и письменно опиши её и её настроение на фотографии. Найди в интернете 5 пород собак, которые ты ещё не знаешь, запиши, как они называются, и попробуй найти фотографии с собаками этих пород. (Pojechali 4, s. 34)*

Кто ищет, тот всегда найдёт! Что можно найти в интернете о И.П. Павлове?

Найди сайты из жизни Ивана Петровича Павлова. Кто он? Что интересного ты о нём узнал(а) в интернете? Лауреатом какой



известной премии он является? (Pojechali 4, s. 40)

Кто ищет, тот всегда найдёт! Смотри и читай: [www.mail.ru/sport](http://www.mail.ru/sport).

Что интересного я прочитал/а? Напиши три предложения!

Какие виды спорта самые популярные в России? Попробуй задать один вид спорта, который ты знаешь, в поисковую систему, например, [www.rambler.ru](http://www.rambler.ru). Сколько страниц ты к нему нашёл/нашла? Впиши «болеельщик», посмотри разные сайты о спортивных командах, выбери одну из команд, которая тебе больше всего нравится, и напиши о ней несколько предложений. (Pojechali 4, s. 55)

Кто ищет, тот всегда найдёт! Ищи в Интернете.

*Существуют в русском Интернете такие же сайты школьных классов, как и в Чехии? В поисковой системе, например, напиши «сайт класса» или «страницы класса».*

*Подготовьте русскую версию сайта вашего класса. Вместе придумайте содержание главной страницы. Подумайте, как привлечь внимание русских школьников к вашему сайту. (Pojechali 5, s. 42)*

Jak můžeme vidět, v porovnání s úkoly v učebních souborech Радуга по-новому а Класс! jsou v učebnicích *Pojechali* úkoly komplexnější, svým charakterem se však nijak neodlišují od analogických zadání v dalších učebních souborech. Tyto úkoly motivují žáky k nalezení doplňujících či upřesňujících informací o probíraném tématu. Kromě výše uvedeného formátu se úkoly na vyhledávání informací objevují také jako součásti jiných zadání:

*Zjisti a budeš vyučujícím odměněn/a!! На большой перемене подбежал к Лене... (Ищи [www.nikitinsky.com.ua/stihi.html](http://www.nikitinsky.com.ua/stihi.html)) (Pojechali 4, s. 108)*

*Давайте поговорим о том, что нового ты узнал(а) в учебнике, прочитал(а) в Интернете о России. Можешь рассказать по-русски или по-чешски. (Pojechali 5, s. 25)*

*Zjisti, jak se přepisují jména českých sportovců z latinky do azbuky. Pomoc najdeš na stránkách [www.sport.ru](http://www.sport.ru). Podle zájmu můžeš zjistit, jak se přepisují jména ruských hokejistů NHL. (Pojechali 5, s. 91)*

Využití informačních a komunikačních technologií je v učebním souboru *Pojechali* navrhováno také jako pomocník při překladu neznámých slov:

*Ты не понимаешь слова, выделенные в тексте? Сядь за парту, включи компьютер и ищи слова в интернете [www.slovníky.atlas.cz](http://www.slovníky.atlas.cz), [www.idnes.cz/slovník.asp](http://www.idnes.cz/slovník.asp). I když jsi neporozuměl(a) všem slovům, rozuměl(a) jsi celku? Přelož tučně vytištěná slova. Řekněte si a vyzkoušejte, jak na internetu hledáme ve slovníku. (Pojechali 4, s. 90)*

*Переведите слова на доске. Вы можете при переводе пользоваться словарём [www.slovníky.atlas.cz](http://www.slovníky.atlas.cz), [www.idnes.cz/slovník.asp](http://www.idnes.cz/slovník.asp) (Pojechali 4, s. 106)*

Jak vyplývá z mikroanalýzy, učební soubor *Pojechali* s výběrovou a občasnou prací s ICT (zejména internetem) počítá, avšak není koncipována jako integrální a pravidelná součást výuky či samostatné práce žáků. Domníváme se však, že vyučující v jednotlivých dílech tohoto učebního souboru naleznou dostatečné množství úkolů, které jim poskytnou prostor pro zapojení ICT do výuky.

#### **4. Времена**

Posledním analyzovaným souborem byl komplex *Времена*, který původně vznikl v Polsku a byl přeložen a upraven pro české prostředí. Tento soubor nabízí nejméně námětů pro práci s ICT ze všech sledovaných souborů. Lze říci, že nedisponuje ucelenou koncepcí práce s ICT, tato zadání se objevují pouze velmi zřídka a nesystematicky. V 1. díle v učebnici jsme nenašli žádné zadání, v pracovním sešitě dvě zadání, ve 2. díle v učebnici jedno zadání, v pracovním sešitě taktéž jedno zadání, ve 3. díle v učebnici jedno zadání, v pracovním sešitě dvě zadání. U některých cvičení stojí v zadání práce se slovníkem, v nichž opět lze předpokládat, že žáci využijí slovník elektronický, explicitně však tento požadavek není vyjádřen.

Zadání pro práci s ICT jsou stejného charakteru jako u předchozích souborů. Jde především o úkoly, které vybízejí žáky k vyhledání určité informace na internetu, její zpracování a prezentaci v ruském jazyce:

*Najdi na internetu, která česká a ruská cestovní kancelář nabízí zájezd „Золотое кольцо“. Porovnej program. Informace v ruštině hledej na [www.rambler.ru](http://www.rambler.ru). O výsledku informuj ostatní. (Vremena 1, pracovní sešit, s. 40)*

*Znáš tyto hrdiny? Najdi jejich portréty na [www.merrypictures.ru](http://www.merrypictures.ru) a rusky o nich vyprávěj. (Vremena 1, pracovní sešit, s. 40)*

*На сайте <http://kinopoisk.ru> прочитай информацию о каком-нибудь фильме для молодёжи и заполни таблицу. (Vremena 2, pracovní sešit, s. 66)*

*Ты хочешь забронировать по Интернету номер в гостинице. Заполни анкету. (Vremena 3, s. 71)*

Jedno zadání vybízí k napsání e-mailu ruskému kamarádovi. Mnohá cvičení na rozvoj písemného projevu by bylo možné takto rovněž formulovat, avšak v učebním souboru jiná zadání tímto způsobem formulována bohužel nejsou.

*Напиши другу из России эмаль о своём летнем отдыхе. (Vremena 2, s. 8)*

Součástí učebního souboru je rovněž metodická příručka. V příručce k 2. dílu se můžeme v oddíle 8 *Internet v hodinách ruského jazyka* dočíst o významu a motivačním potenciálu internetu ve výuce cizího jazyka, avšak konkrétní náměty chybí. Jsou zde uvedeny některé internetové adresy ruských internetových vyhledávačů či internetové adresy oficiálních stránek Moskvy, Sankt-Petěrburgu, Soči, moskevského metra či muzeí, u nichž jsou uvedena velmi obecná a všeobecně známá sdělení, jak lze stránky využít, v podstatě jde o informaci, co lze na stránkách najít. Náměty pro využití těchto stránek k rozvoji řečových dovedností žáků však zcela chybí.

Na stránkách nakladatelství si lze k tomuto učebnímu souboru zdarma stáhnout audionahrávky, přehledy gramatiky, slovníček a testy k jednotlivým lekcím, včetně jejich řešení. Další doplňkové materiály nejsou nabízeny, nelze tedy říci, že by daný soubor disponoval elektronickou podporou.

## **Závěr**

Celkově lze konstatovat, že v každém z analyzovaných učebních souborů můžeme najít úkoly, které motivují žáky k práci s ICT, frekvence těchto úkolů je však v jednotlivých souborech různá. Nejsystematičtěji pracuje s ICT učební soubor *Класс!*, který koncipuje práci s ICT jako malé projekty, které jsou zařazovány kontinuálně do téměř všech lekcí, navíc náměty na práci s internetem jsou také často součástí jinak orientovaných cvičení. Kromě toho tento soubor disponuje elektronickou podporou na webu nakladatelství, kde jsou ke stažení různé doplňující materiály či další podklady pro samostatnou domácí přípravu žáků.

Učební soubor *Поехали* systematicky vede žáky k práci s ICT až od 4. dílu souboru, v němž je dokonce práci s ICT věnován samostatný oddíl lekcí. Mnohá cvičení motivují k vyhledávání doplňujících informací na internetu a k využívání ICT při práci se slovní zásobou.

Také učební soubor *Радуга по-новому* přináší úkoly, k jejichž splnění žáci jistě využijí ICT, ačkoli to v samotném zadání není explicitně vyjádřeno. Úkoly

jsou směřovány spíše na vyhledávání doplňujících informací o ruských realitách než jako podklad pro řešení komunikativních situací. U tohoto souboru je však také nutno podotknout, že první dva díly souboru byly digitalizovány pro využití na interaktivní tabuli a všech pět dílů bylo vydáno kromě tištěné verze také v elektronické podobě ve formátu Flexibooks.

Za nejméně zdařilý soubor z pohledu motivace k využívání ICT se jeví učební soubor *Времена*, který uvádí úkoly, v nichž by žáci byli nuceni využívat ICT, pouze velmi omezeně a nekonceptně. Tento soubor jako takový rozhodně k formování funkční gramotnosti nevede.

Z pohledu typů úkolů se ve všech analyzovaných souborech nejčastěji objevují zadání na vyhledávání informací na internetu, jejich zpracování a následnou prezentaci, na využívání internetu jako komunikačního prostředku a pro práci s novou slovní zásobou, pouze soubor *Класс!* navíc pracuje s ICT jako součástí projektového vyučování. Využívání ICT lze však očekávat nejen u cvičení, v jejichž zadání je práce s ICT uvedena explicitně, ale i u mnohých dalších, která může učitel tvůrčím způsobem k využití ICT nasměřovat. Celkově lze tedy konstatovat, že potenciál využívání ICT, a tedy přispívání k rozvoji funkční gramotnosti mají všechny uvedené soubory, je však na učiteli, jak intenzivně a efektivně bude nabízený materiál využívat.

## Seznam použité literatury

- AZIMOV, E. G. (2012): *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного*. Moskva: Russkij jazyk.
- DULEBOVÁ, I. (2010): Aktuálne možnosti využitia internetových zdrojov vo výučbe ruštiny ako cudzieho jazyka. In: *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 79–83.
- HAVELKOVÁ, L. – KAPLANOVÁ, V. (2011): Informační technologie ve výuce ruského jazyka. In: PŮBALOVÁ, L. a kol. *Problematika ICT ve vzdělávání*. České Budějovice: VŠERS, s. 43–50.
- HENDRICH, J. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JANÍKOVÁ, V. (2007): Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 7, s. 55–70.
- KAPLANOVÁ, V. (2013a): Naplňování vybraných didaktických a metodických principů vyučování cizích jazyků při využití internetu pro výuku ruské kultury. In: *Dialog kultur VII: Materiály mezinárodní vědecké konference Hradec Králové – 22.–23. ledna 2013*. Hradec Králové: Garamon, s. 394–398.

- KAPLANOVÁ, V. (2013b) Využití internetu pro formování interkulturní kompetence při výuce ruského jazyka. *Didaktické studie*. Ročník 5, č. 1, s. 76–84.
- MIKK, J. (2007): Učebnice: budoucnost národa. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 7, s. 11–23.
- PRŮCHA, J. (2009): *Moderní pedagogika*. 4. aktualit. a dopl. vyd. Praha: Portál.
- SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.

### **Seznam analyzovaných učebních souborů:**

- CHAMRAJEVA, Je. – IVANOVA, E. – BRONIARZ, R. (2009–2010): *Vremena 1–3*. Dubicko: Infoa.
- JELÍNEK, S. – ALEXEJEVA, L. F. – HŘÍBKOVÁ, R. – ŽOFKOVÁ, H. (2007–2011): *Raduga po-novomu 1–5*. Plzeň: Fraus.
- ORLOVA, N. – VÁGNEROVÁ, M. – KOŽUŠKOVÁ, M. (2010–2012): *Klass! 1–3*. Praha: Klett.
- ŽOFKOVÁ, H. – EIBENOVÁ, K. (2002–2011): *Pojechali 1–6*. Úvaly: Albra.

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty UK v Praze

[lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz](mailto:lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz)

# LITERÁRNÍ DÍLO A JEHO ADAPTACE: Hrabalova povídka Smrt pana Baltisbergra a Menzelův film Smrt pana Baltazara

## The Literary Work and Its Adaptation: Hrabal's Short Story The Death of Mr. Baltisberger and Menzel's film Death of Mr. Baltazar

Jan Schneider

**Abstrakt:** V posledních letech se dostávají do popředí otázky intermediality, v jejím rámci pak problematika adaptací. V 60. letech minulého století došlo k významnému setkání Bohumila Hrabala a mladé generace filmových tvůrců. Vznikl povídkový film *Perličky na dně*, který je považován za manifest české nové vlny. Hrabalova poetika, založená na zachycení postav na okraji společnosti a na nahrazení příběhu adicí scén, jimž dominují hovory postav, se jevila filmařům jako zásadní změna v dosavadní poetice, která se stále více či méně opírala o tradiční příběh, v němž postavy fungovaly především jako typizovaní nositelé idejí. Jiří Menzel jako jediný z režisérů pokračoval dál v adaptování Hrabalových textů. Často byl kritizován za to, že Hrabal idylizuje. Menzelovy adaptace se však vyznačují zejména důrazem na filmovou řeč adaptací a nutně rovněž počítají s jinými ekonomickými a organizačními podmínkami filmové produkce. Už ve své adaptaci Hrabalovy povídky *Smrt pana Baltisbergra* ukazuje svůj posun poetiky, když namísto naturalistických scén volí metonymické symbolické gesto.

**Klíčová slova:** Bohumil Hrabal, Jiří Menzel, adaptace, *Perličky na dně*, *Smrt pana Baltisbergra*, *Smrt pana Baltazara*, poetika, 60. léta

**Abstract:** In recent years come to the fore issues of intermediality, within, then the issue of adaptation. In the 1960s, there was a significant meeting Bohumil Hrabal and young generation of filmmakers. It was created omnibus film *Pearls of the Deep*, which is considered as manifesto of the Czech New Wave. The filmmakers seemed Hrabal's poetics, based on capturing of the characters on the margins of society and on replacement of the story with a sequence of scenes, on domination of conversation of characters, like a fundamental change in the existing poetics, which was still more or less based on the traditional story in which the characters functioned primarily as types of characters and bearers of ideology. Jiří Menzel as one of the directors went on in adapting Hrabal's texts. He was often criticized for the idealization of Hrabal. But Menzel emphasizes in his adaptations specific film language and must also allow

*for economic and organizational conditions of film production. Menzel shows off her shift poetics already in his adaptation of Hrabal's short story The Death of Mr. Baltisberger: instead of naturalistic scenes he elects metonymic symbolic gesture.*

**Key words:** Bohumil Hrabal, Jiří Menzel, adaptation, *Pearls of the Deep*, *The Death of Mr. Baltisberger*, *The Death of Mr. Baltazar*, poetics, sixties

V roce 1966 inicioval člen redakční rady časopisu *Český jazyk a literatura*, literární historik a středoškolský profesor Radko Šťastný, diskusi o etice v literární výchově (Šťastný, 1966), v níž kritizoval *Ostře sledované vlaky* Bohumila Hrabala. Jeho kritika se týkala především erotických motivů, které podle autora negují pozitivní jádro novely (protiválečný apel). Diskuze ukázala, že Šťastného moralizování nenachází příliš pozitivní odezvu, neboť většina účastníků zdůrazňovala, že je potřeba vycházet z estetických kvalit díla. Jedním z hlasů do diskuze, který představoval jakýsi úkrok stranou, byl příspěvek Jaroslava Bobka (Bobek, 1967). Jeho specifčnost spočívala v tom, že oproti novele vyzdvihl Menzelovo filmové zpracování. Nechci zde v žádném případě hodnotit, k jakým závěrům ve srovnání obou uměleckých produktů dospěl (i když by to bylo zábavné), spíš jen chci poukázat na to, že už takřka před půl stoletím byl film vzat do hry při analýze literárního textu a že autor příspěvku vyzýval k využití srovnání filmu a jeho literárního zpracování ve školní praxi.

1. Po padesáti letech je situace radikálně jiná. S rozvojem videa a elektronických médií je využití filmu v literární výchově celkem běžnou věcí. A vztahy mezi texty / produkty různých médií se staly v posledních dvou desetiletích významným badatelským polem. Střetají se (ale i míjejí) na něm odborníci z různých oborů: teoretici médií (které v McLuhanovské tradici zajímá především role masových médií ve společnosti), filmoví teoretici a nakonec i filologové, kteří se věnují především vztahům literatury k jiným druhům umění. Ačkoliv v kontextu myšlení o literatuře jde o tradiční komparatistické téma známé už z konce 19. století, *intermediální přístup*, který zkoumání těchto vztahů v současnosti dominuje, vychází z nových inspiračních zdrojů a opírá se rovněž o jinou metodologii. Je inspirován i formován prudkým nárůstem vlivu nových elektronických médií i internetu a metodologicky čerpá spíše z novějších badání intertextových a kulturologicky orientovaných přístupů, což mu umožňuje, aby se zbavil „vlivologického“ dědictví komparatistiky.

Jednu z podoblastí široce pojímané intermediality představuje problematika adaptace. Rovněž o adaptačních studiích lze konstatovat, že jsou na vzestupu. A to nejen ve světě, ale v tomto desetiletí – což dokládají publikační, vydavatelské i organizační aktivity – registrujeme zvýšený badatelský zájem o tuto ob-

last i u nás. Připomeňme speciální tematická čísla o adaptaci časopisů *Illuminace* (2010/1) a Česká literatura (2013/2) nebo vydání slovenského překladu jedné ze základních knižních monografií *Theory of Adaptation* kanadské teoretičky Lindy Hutcheonové ve vydavatelství Janáčkovy akademie múzických umění. V neposlední řadě nelze přehlédnout ani systematictější pozornost, již adaptacím věnují některá akademická pracoviště, zejména brněnský Ústav české literatury a knihovnictví FF MU.

V současné době patří k ideovým východiskům adaptačních studií rehabilitace adaptací jako takových. Badatelé totiž konstatují (a dokládají to většinou bohatými citáty ze starší odborné literatury), že dosavadní adaptační zkoumání (v první řadě literatura – film) vycházejí a priori z názoru, že adaptace jsou něco méněcenného, že jsou to vlastně vždy pouhé odvozeniny lepšího a hodnotnějšího originálu. Snaha zbavit adaptační studia těchto předsudků a adaptaci jejího špatného jména představuje jeden z cílů již připomenuté monografie Lindy Hutcheonové a tvoří také motto současného českého myšlení o adaptacích, a to jistě i v opozici ke starším pracím na toto téma (Mravcová, 1990; Mravcová, 2001). Např. Petr Bubeníček, hybatel současného adaptačního bádání u nás, uvádí svou studii *Filmová adaptace: Hledání interdisciplinárního dialogu* výmluvnou větou: „Filmové adaptace byly dlouho považovány za pouhé kopie důležitějších a hodnotnějších literárních děl“ (Bubeníček, 2010, s. 7).

Tímto vstupním výrokiem nás Bubeníček přivádí hned ke dvěma předsudkům, které dosavadní zkoumání adaptací charakterizují a které je potřeba z myšlení o adaptacích vyloučit: vedle již konstatovaného předsudku, že adaptace jsou odvozené, nepůvodní a tím nutně méněcenné,<sup>1</sup> jedním dechem prostřednictvím pojmu kopie pojmenovává další, který je obsažen v požadavku věrnosti adaptací vůči pretextu, pod jehož diktátem jsou adaptace mnohdy také hodnoceny.

Možná, že jistý přezíravý postoj některých teoretiků (a nejen jich) vůči adaptacím by nebyl aktuální, kdyby vzali na vědomí, že adaptace doprovázejí umění v podstatě v celém jejím vývoji, nebo kdyby přijali za svou poststrukturalistickou tezi, že každý text je vlastně intertext, a že tedy adaptování představuje zcela přirozené navazování vztahu k jinému textu (nebo mediálního produktu k jinému mediálnímu produktu). Pak by se, pokud by chtěli zaujmout stanovisko k hodnotě té či oné adaptace, mohli zbavit předsudků o sekundárnosti a odvozenosti, o službě adaptovanému textu atp. a hodnotili by adaptaci jako takovou. Při formulování vztahu k výchozímu textu by se pak zaměřili na analýzu a interpretaci změn a posunů, které adaptace nutně provázejí, soustředili by se na to, co nového

---

1 Robert Stam ve své knize *Literature and Film* snáší celou řadu negativních výroků o adaptaci: „nevěrnost“ „zrada“, „znásilnění“, „bastardizace“, „sesakralizace“... (Stam – Raengo, 2005, s. 3). Stam hovoří dokonce o „ikonofóbií“ (s. 5).



přinášejí, a nejen na to, čeho se jim vzhledem k pretextu nedostává. Adaptaci lze koneckonců považovat za autonomní dílo, jelikož může existovat nezávisle na své předloze (výchozí text recipient nemusí znát a přesto jí porozumí), nicméně právě vztah k výchozímu textu představuje pro znalého recipienta významnou složku vnímání textu. Hutcheonová proto v této souvislosti hovoří o adaptaci – v souladu s genettovským přístupem k intertextualitě – jako o palimpsestu (Hutcheonová, 2012, s. 22).

Jeden z nejběžnějších druhů adaptačních vztahů představuje vztah literatura – film. Literatura je totiž už ze své podstaty pro filmaře prvním významným zdrojem (přestože zejména v současné době to může být nejednou i naopak). I ona – v dílech epických, zejména v románu – stojí na příběhu. Význam literatury, zejména románové, je proto pro dějiny filmu zásadní a neoddiskutovatelný. Platí to nejen ve světovém kontextu (už nejstarší filmové snímky vznikaly podle literárních předloh – jmenujme alespoň Mélièsovu *Cestu na Měsíc*, která vycházela z předloh Julese Verna a H. G. Welse, 1902), ale i v českém prostředí: adaptace představují významnou část produkce českého filmu už od 20. let, kdy se vedle literatury 19. století adaptovaly texty populární literatury a nakonec i soudobé literatury umělecké a kdy se celá řada spisovatelů věnovala spolupráci s filmem (mj. Vladislav Vančura, Ivan Olbracht nebo Karel Čapek).

Motivace tvůrců, proč se rozhodli adaptovat nějaký literární text, mohou být různé. Ale – jak připomíná Linda Hutcheonová vědomě v opozici vůči novokritickým a strukturalistickým přístupům (i to je významný rys současných adaptačních studií) – právě motivace představuje významný aspekt adaptace. Jelikož filmová výroba je finančně náročná, zanedbatelná nejsou měřítka komerční. Zapomínat však nelze ani na další aspekty, které mohou být neméně důležité, nebo dokonce důležitější. Film (a filmová adaptace o to více) se stává kulturním artefaktem a jako takový se včleňuje do soudobé kultury, promlouvá k ní (a svým způsobem i o ní). V českém kontextu na tento fakt poukázal přesvědčivě Petr Málek, který z tohoto úhlu hodnotil dvě adaptace *Babičky* Boženy Němcové: filmovou z roku 1940 režiséra Františka Čápa a televizní režiséra Antonína Moskalýka (1971). Ukázal, jak adaptování klasické látky vstupuje do konkrétního kulturního, společenského, ideologického, politického kontextu – v jedné adaptaci do kontextu okupace a druhé světové války, v případě druhé do kontextu počínající normalizace – jak na tuto situaci reagují, jak se do ní začleňují a jak tato situace ovlivňuje adaptační přístup (Málek, 2013). Přestože na první pohled ani jedna z adaptací není prvoplánovou aktualizací jako např. Vávrova druhá adaptace Čapkova *Krakatitu*, kterou natočil v roce 1980 pod názvem *Temné slunce*, do obou se kontext adaptace promítá.

Určité politické i osobní motivy se projevují i např. ve filmových prepisech

literárních děl Miloše Formana: jmenujme alespoň *Přelet nad kukaččím hnízdem*, adaptaci románu Kena Keseye *Vyhoďte ho z kola ven*, nebo *Amadea* podle dramatu Petera Shaffera. Přestože jde v těchto případech o soudobou literaturu (drama), ujal se látky režisér z jiného kulturního prostředí, než ke kterému prvotně promlouvá. A tak v *Přeletu* se do popředí dostává interpretace, která v románu pro film objevuje alegorii totalitního systému, *Amadea* si pak Forman vybral i proto, že konflikt umělce s ničivou mocí průměrnosti ztělesněnou Salierim představoval pro režiséra bytostnou osobní zkušenost.

Při zpracování soudobé literatury adaptátoři sahají po literární předloze především kvůli jejímu aktuálnímu významu, kterým oslovuje je samotné i soudobou společnost. Někdy může jít spíše o využití popularity předlohy, jak bychom konstatovali u adaptací románů Michala Viewegha, jindy je základním motivačním faktorem spřízněnost názorová mezi autorem literárního díla a filmařem: estetická či ideologická.

2. Šedesátá léta představovala v české kultuře dobu společenského a politického uvolnění, které přispělo k nebývalému rozkvětu české kultury. Ne nadarmo se hovoří o „zlatých“ šedesátých letech.<sup>2</sup> Na tomto rozkvětu se podílela literatura i film.

K výrazným kulturním počínům tohoto desetiletí patří i filmové adaptace próz Bohumila Hrabala. Hrabal debutoval v roce 1963 povídkovým souborem *Perlička na dně* a rok poté vydal další soubor povídek *Pábitelé*. A zakrátko následovaly další knihy: zejména *Taneční hodiny pro starší a pokročilé* a *Ostře sledované vlaky*. Skutečnost, že do literatury vstoupil takřka v padesáti letech mimořádný autor, poznali čtenáři i kritika okamžitě. Kniha byla vlastně ihned rozebrána a kritici povětšinou nešetřili chválou. Vyzdvihovalo se jazykové mistrovství (Opelík, 1963), humor, který není vymyšlený a jde ruku v ruce se smutkem, družnost se samotou (Jungmann, 1963), s důrazem na hovor se připomínala spřízněnost s Jaroslavem Haškem (Opelík, 1963). Výtky vůči povídkám byly spíše okrajového významu (Opelík vytýkal Hrabalovi figurkaření – Opelík, 1963, a zejména Opelík, 1964).

Hrabal se v kontextu počátku 60. let jevil jako autor, který kulturní veřejnost zaujal svou radikální jinakostí.<sup>3</sup> Sám – když komentuje své psaní – se dovolává pojmu ozvláštnění pocházejícího z ruského formalismu, v němž se spojuje

---

2 I v šedesátých letech však byla celá řada autorů, kterým cenzura nedovolila publikovat (emigranti, katoličtí autoři atp.).

3 Na tomto místě je nutno připomenout, že veřejnosti ještě nebyly známy jeho texty z let padesátých, které jsou svou poetikou ještě mnohem radikálnější, a že mnohé z textů vydaných v povídkových soubor *Perlička na dně* a *Pábitelé* vycházely právě z nich.

porušení dobové estetické normy (použijeme-li v této souvislosti Mukařovského pojmu) s možností hlubšího a intenzivnějšího a prožitého poznání světa. Přestože se na tuto druhou složku ozvláštňení poněkud zapomíná, pro Hrabala je neméně zásadní. Na jednom místě píše: „Otázka toho poznání je jakýmsi skokem, jako Kierkegaard, což je cesta, dalo by se říct, k chápání vbourat se do těch věcí, cesta skokem do Ding an sich selbst“ (Hrabal, 1996, s. 98).

V čem spočívalo Hrabalovo ozvláštňení, v čem se Hrabal odlišoval od průměru dobové literární produkce, od soudobého domácího literárního diskurzu? Jednak – jak už bylo řečeno – jazykem. Jazykové inovativnosti Hrabalových próz si všimli nejen kritici, ale ocenili ji i literární vědci a lingvisté.<sup>4</sup> Zatímco běžně se tehdy využívalo především jazyka spisovného, Hrabal využíval český jazyk ve všech jeho vrstvách, spisovné i nespisovné, obracel se ke slangu i k vulgarismům, protože věřil, jak píše v jednom komentáři k *Tanečním hodinám pro starší a pokročilé*, že „slang více než hovorová řeč má zájem na spisovné řeči, protože slang vědomě porušuje jazyk směrem k překvapení, ozvláštňení, slang více je obranou proti strnulosti a konvenci, je víc usilováním o zakázané, slang je experimentem, objevem, humorem, někdy i provokací. Je výsledkem lidové, anonymní, geniální tvořivosti. A taky: slang dodává hovorovému stylu šperky. Myslím, že postavy v próze, které hovoří tak, jak je v jejich prostředí nejen zvykem, ale i radostí, takové postavy jsou mnohem bystřejší, moudřejší a pozoruhodnější, že čtenáři jsou více k užítku i pobavení“ (Hrabal, 1994, s. 445). Jednak postavami a událostmi. Hrabalovi protagonisté totiž nebyli koncipováni jako typy, které mají plnit roli zástupce nějaké společenské skupiny. Hrabal oproti dobové normě naopak vzdvihoval jejich jedinečnost a neopakovatelnost. Hrabalovské postavy tak sice lze nějak společensky charakterizovat (většinou šlo o lidi pohybující se na okraji společnosti), nelze je však redukovat na funkci nositele nějaké společenské role. To úzce souviselo i s výběrem událostí (a prostředí), jejichž aktéry tyto postavy byly: orientovaly se na všednodennost, včetně zábavy, a pokud souvisely s prací, pak ne ve smyslu společenské funkce práce, nýbrž ve smyslu existenciálním. Tyto znaky vzdalovaly Hrabalovy povídky požadavkům doktríny socialistického realismu, která sice jako norma v polovině 60. let ztrácela na síle, už nebyla tak autoritativně vyžadována, nicméně zůstávala v pozadí a často „prosvítala“ jak do vlastní literatury, tak i do diskurzu literární kritiky. Stále totiž přežíval názor, že literatura je hodnotná podle míry své společenské angažovanosti. Představa angažovanosti umění se však proměňovala. Zatímco v 50. letech byly vyžadovány společensky afirmativní postoje, umění mělo podporovat soudobý vývoj

4 Hrabalův přínos ve využití jazyka zdůraznili v širším kontextu jazyka soudobé české literatury Zdeněk Kožmín (Kožmín, 1964), Lubomír Doležel (Doležel, 1965) nebo Vladimír Karfík (Karfík, 1966).

společnosti, v průběhu 60. let byla angažovanost literatury spojována se společenskou kritičností, která pak nejednou překračovala meze, jež byla vládnoucí komunistická strana ochotna tolerovat. Účet kritikům pak vystavila normalizace: spisovatelům zakázala publikovat, filmařům točit.

Hrabal se však takovému typu angažovanosti vždy vyhýbal: vyhýbal se (socialisticko)realistické typizovanosti postav, příběhy, které by implikovaly nějaký ucelený postoj ke společenské realitě, rozkládal na epizody-obrazy, na scény plné hovorů, na jednotlivé události, které stojí prostě vedle sebe, a svět velkých dějin zdánlivě vyloučil ze svého zorného úhlu. To, že tím objevil nový prostor tvorby, se ukázalo nejen v reakcích kritiky a čtenářů, ale také v ohlasu filmařů.

Vše začalo společným vystoupením mladých režisérů, čerstvých absolventů FAMU, v povídkovém filmu *Perličky na dně* podle předloh z knih *Perlička na dně* a *Pábitelé*. I mladí filmoví tvůrci hledali cesty, jak se osvobodit od tlaku režimní estetiky a také jak se vymanit z tradičních žánrových rámců. Hrabal jim ukázal směr, kde objevovat poezii i surovou realitu všedního dne: tam, kde se nenařizovalo hledat, tam, kde se nehledala a nečekala.

Film *Perličky na dně* obsahuje pětici povídek: Jiří Menzel (nar. 1938) natočil příběh *Smrt pana Baltazara*, Jan Němec (nar. 1936) povídku *Podvodníci*, Evald Schorm (1931–1988) *Dům radosti*, Věra Chytilová (1929–2014) zadaptovala povídku *Automat Svět* a Jaromil Jireš (1935–2001) *Romanci*. Původně do projektu patřila i povídka *Fádní odpoledne*, kterou režíroval Ivan Passer (1933), ale do projektu se nakonec nevešla a byla promítána zvlášť. Paralelně Juraj Herz (1934) sáhl po Hrabalově povídce *Baron Prášil* a natočil podle ní středometrážní film *Sběrné surovosti*. Zatímco *Perličky* vznikly ve tvůrčí skupině Šmída – Fikar, Herzovy *Sběrné surovosti* ve skupině Feix – Brož. *Perličky* se pak staly jakýmsi tvůrčím manifestem nové vlny českého filmu, získaly ocenění na mezinárodním filmovém festivalu v Locarnu.

Pro Jiřího Menzela se hrabalovské adaptace staly páteří jeho filmové tvorby: po povídce *Smrt pana Baltazara* ze zmíněného cyklu *Perličky na dně* zfilmoval novelu *Ostře sledované vlaky* (1965), podle povídek knihy *Inzerát na dům, ve kterém už nechci bydlet* natočil film *Skřivánci na niti* (1969), který ovšem skončil na dlouhých dvacet let v trezoru a premiéru měl až v roce 1990. Obě Menzelovy hrabalovské adaptace získaly prestižní ocenění: *Ostře sledované vlaky* Oscara (1966) a *Skřivánci na niti* Zlatého medvěda v Berlíně (1990).

Další hrabalovské adaptace pak vznikly až v 80. letech, kdy režimní klatba vůči Hrabalovi i Menzelovi povolila: Menzel natočil *Postřižiny* (1980) a soubor povídek *Slavnosti sněženek* (1983).

Zájem o Hrabalovo dílo projeвили i další režiséři/režisérky, ale nikomu se nepodařilo vyjít z Menzelova stínu. Ještě do roku 1989 zfilmoval Petr Koliha prózu

*Něžný barbar*, po roce 1989, v době, kdy padly poslední ideologické zábrany točit Hrabalovy texty, sáhl po jeho textu Dušan Klein (*Andělské oči*, 1994) a nakonec se dočkaly filmového zpracování i nejvýznamnější Hrabalovy texty: *Příliš hlučná samota* (1994, rež. Věra Caisová) a *Obsluhoval jsem anglického krále* (2006, rež. Jiří Menzel). A zájem neopadl ani v současnosti: režisér Jiří Vejdělek chystá adaptaci *Krasosmutnění*.

Proč se hned několik režisérů rozhodlo, že sáhnou po povídkách autora v průměru o dvacet let, tedy o generaci staršího? Režisér Jaromil Jireš v úvodu k literárnímu scénáři napsal: „Hrabalovy povídky nás získaly svou nesentimentální lidskostí, odporem k frázi a svým vlastním, po nikom neopakovaným humorem. Hrabal dokázal, že neexistuje periferie života, že každý, i ten zdánlivě nejbezvýznamnější život může být životem tvořivým. (...) Přestože je nás šest a jsme si velice nepodobní, spojují nás určité názory na život a na film. Proto v nás Hrabalovy povídky vyvolaly spontánní odezvu. Zvláště Hrabalovo úsilí o poznání lidí, pohybujících se na tzv. okraji společnosti, a odкрыtí jejich důstojnosti. Bez mentorování, bez pokrytecké demokratičnosti“ (Hrabal – Chytilová etc., 1964). Filmaři tedy vycítili, že Hrabal tím, že zobrazil ve svých povídkách postavy mimo společnost a její mechanismy, objevil člověka v jeho podstatě, přitom jaksi mimochodem. Objevil nový pohled na život, novou perspektivu, jak ho vidět i ztvárnit, perspektivu, která se tak radikálně odlišovala od té běžné, zautomatizované a vnučované – a to filmové tvůrce nejmladší generace přitahovalo.

3. Podívejme se blíže na povídku *Smrt pana Baltisbergra* a na její Menzelovo filmové zpracování nesoucí titul *Smrt pana Baltazara*. Menzelův dvaadvacetiminutový film je významný přinejmenším ze dvou hledisek. Jednak lze snímek chápat ve smyslu *pars pro toto* pro celé generační vystoupení v *Perličkách*, jednak už ve *Smrti pana Baltazara* je předznamenán způsob, jakým bude Menzel přistupovat k Hrabalovým textům ve svých dalších adaptacích. A nejen to: *Smrt* vlastně předjímá jeho filmovou poetiku vůbec. Bude nás proto zajímat už zde mj., proč a kde vzniká dojem, že Menzel Hrabala lyrizuje, zploštuje, idylizuje.<sup>5</sup>

Hrabalova povídka *Smrt pana Baltisbergra* vypráví o návštěvě matky, otce a strýce na motocyklové velké ceně v Brně. Už ve volbě samotného tématu by-

---

5 Pripomeňme velmi ostrou kritiku Andreje Stankoviče Menzelových *Ostře sledovaných vlaků*, v níž hovoří dokonce o kýči (Stankovič, 1969), ale „změkčení“ hrabalovské poetiky vidí v Menzelových adaptacích i Jiří Voráč, který svou studii příznačně pojmenovává Menzelovy hrabalovské pohádky (Voráč, 1992). Ve studii Česká literatura ve filmu. Filmy Jiřího Menzela podle próz Bohumila Hrabala píše, že Menzelův přístup je lyrizující, idylizující a harmonizující, zastírá dramatické a konfliktní situace a postavy chrání před otřesy vnějšího světa“ (Voráč, 2004, s. 143).

chom mohli spatřovat jistou opozici vůči oficiální estetice. Sport, motorismus, lidová zábava, to nebyla zrovna témata pro literaturu velkého společenského dosahu, která se od spisovatelů očekávala.<sup>6</sup> Hrabal však v prvním plánu nelíčí samotný závod, tedy řekněme vzhledem k titulu povídky tragický osud závodníka Baltisbergera, nýbrž věren podtitulu povídkové knihy „Hovory lidí“ klade do popředí dialogy, které vedou mezi sebou jeho postavy – před i během závodu a vlastně vždy jaksi paralelně se závodem – a které se zdaleka netýkají jen vlastních závodů, ale tvoří k němu jakýsi kontrapunkt. Informace o dění na trati nezískáváme z těchto hovorů, ale jednak od vypravěče, jednak prostřednictvím dalšího hlasu, hlasatele závodu v traťovém rozhlasu.

Patří k Hrabalovým literárním objevům, jak dialogy staví. Dialogy, které spolu jeho účastníci vedou, jsou ve skutečnosti spíše monology: každý mluvčí reaguje na promluvu jiného do značné míry jen jako na podnět k tomu, aby se od promluvy partnera mohl odrazit a mluvit o sobě, o svých zážitcích a osudech. V povídce se to týká nejradikálněji strýce, který na jiné mluvčí reaguje vlastně jen asociativně, aby ihned přešel k vlastním tématům, která se závodu ani netýkají: ke „vzpomínkám“ na mládí, včetně milostných avantýr, na rakouskou armádu, v níž sloužil atd.<sup>7</sup> Podobně se projevuje i beznohý divák, který se sice více drží tématu automobilových závodů, nicméně i on odbočuje k vlastnímu příběhu (historka s berlí). Ani otec, když mluví, neočekává aktivního partnera v dialogu, ale spíš zvědavého a obdivujícího posluchače, protože pro něho je dialog především možností prezentovat své vyčtené znalosti z autobiografických knih automobilových závodníků a předstírat, že se s nimi prožíval s nimi jejich vítězství i porážky. To, že zážitky, o nichž mluví, nejsou autentické, ale vyčtené, v povídce odhalí vypravěč (ve filmu, kde vypravěč chybí, zůstane otázka, zda je otcovo vyprávění autentické, či vylhané, otevřená). Minimálně se do hovorů zapojuje matka.

Filmová adaptace má podobný půdorys. I ona staví na hovorech, které vedou postavy mezi sebou, a samotný závod a svět motocyklů a automobilů pak tvoří kontrapunkt k nim.

Nicméně první, co nás zaujme, je změna titulu povídky, tedy rovněž jména titulní postavy. Recipient nachází v paratextu titulu první z klíčů (byť může být falešný), který naznačuje, jak může k textu přistoupit, co od něho může očekávat.

---

6 Sport nebyl příliš běžným tématem umění obecně. Nicméně v literatuře ho nacházíme v meziválečném období např. u Karla Poláčka nebo Eduarda Basse: ale to ovšem pro mnohé kritiky nebyli autoři velké literatury, ale pouze zábavného čtení.

7 Hrabal zde předjímá postup, který pak ještě radikalizuje v *Tanečních hodinách pro starší a pokročilé*: celý text je vyprávěn strýcem Pepinem jako jedno souvětí, v němž mluvčí neustále přeskakuje od tématu k tématu.

Z druhé strany autor (v případě filmu to může být nejen režisér nebo scenárista, ale i producent nebo distributor) si jím začíná modelovat svého čtenáře (diváka). V případě adaptace představuje změna titulu první podnět k úvahám nad vztahem literárního textu k jeho adaptaci. Implikuje totiž jistou aktualizaci, změnu významové dominanty oproti adaptovanému textu. Dokladem takové aktualizace je například už zmíněné *Temné slunce* Otakara Vávry: změnou názvu dal režisér jasně najevo, že jeho adaptace bude mít výrazně aktualizací charakter.

V našem případě čtenáře/diváka na první pohled zarazí ona změna jména titulní postavy, závodníka velké ceny, který najde na brněnském okruhu ve Fari-nových zatáčkách svou smrt. Změna titulu i po zhlédnutí filmu působí na první pohled nemotivovaně. Vypadá to, jako kdyby se Menzel jen chtěl vyhnout poněkud krkolomnému jménu, a kdybychom chtěli číst příliš politicky podezíravě, pak jako kdyby chtěl neutralizovat německý charakter jména titulní postavy. Jak nás poučí scénáře k filmu, Menzel váhal, jaký titul má pro svou adaptaci zvolit a jak má postavu závodníka pojmenovat. Film nesl původně název *Velká cena*. Jeden ze scénářů (spolupracoval na nich Bohumil Hrabal) má podtitul *Umřel nám pan Baltisberger*, v jiné verzi se stejným titulem se však závodník jmenuje zkráceně *Baltis*, ve filmu se jeho jméno nakonec změnilo na *Baltazar*.

Jaké tedy může být vysvětlení? Pro Hrabala je typické, že postavy, které v jeho textech vystupují, jsou většinou „převzaté“ ze života, řečeno žargonem teorie fikčních světů, ze světa aktuálního: Hrabal, aniž ovšem předstírá, že píše nějakou non fiction, jde dokonce tak daleko, že svým postavám většinou ponechává jejich původní jména. U postav, které nejsou součástí kulturní encyklopedie, si toho ani nevšimneme, protože to prostě nevíme (autor nás na to však tu a tam upozorní). Platí to i pro tuto povídku. Hrabal v ní líčí konkrétní výlet svých vlastních rodičů a strýce na Velkou cenu Brna, která už do kulturní encyklopedie patří. Nejde totiž o nějakou fiktivní velkou cenu, o nějaký vymyšlený závod, nýbrž o konkrétní závod, který se uskutečnil, a to v srpnu roku 26. srpna 1956. Tento časový údaj Hrabal sice neuvádí, ale závodníci, kteří jsou v souvislosti s tímto závodem jmenováni, se ho skutečně zúčastnili, a to nejen proslulý československý závodník František Šťastný, který je připomínán nejčastěji. A skutečně v něm tragicky zahynul (v závodě motocyklů 250 ccm) německý jezdec Hans Baltisberger (1922–1956). Proč se Menzel v této rovině nedrží předlohy? Snad proto, že točil svůj film na závodech přímo na brněnském závoděšti, jenže takřka o deset let později. Změnily se závodní stroje, jezdili jiní závodníci. A jelikož motocyklové závody byly i tehdy velmi populární, navštěvovalo je více než sto tisíc diváků, bylo pravděpodobné, že soudobý divák by tento nesoulad odhalil (pro dnešního laického diváka, nikoli motoristického odborníka, by ovšem byl nepostřehnutelný). Proto se režisér rozhodl na toto nefikční jádro – nakonec tedy včetně titulu, který

k němu odkazuje – rezignovat. Použit mohl být jen zmíněný František Šťastný, který stále aktivně závodil.

Jinak ovšem Menzel rámec závodu a téma motorismu posiluje. V této souvislosti je – oproti povídce – povýšena role matky. Matka v Hrabalově textu takřka nepromluví, není součástí hovorů. V Menzelově filmu hraje mnohem významnější roli. Je nejen znalkyní motoristického sportu, ale také motocyklů samotných. Scénář ji vybavil schopností poznat podle zvuku motoru typ motocyklu (s otcem se vždy dohadují, jaká značka jakého objemu právě projíždí kolem). To tvoří jakési ostinato filmového vyprávění. Aby mohl Menzel tento opakující se motiv použít, musel vlastní velkou cenu orámcovat krátkým vylíčením cesty na závod a ze závodu, během níž se mohla tato matčina schopnost uplatnit. Tím také zpevnil stavbu vyprávění. V povídce totiž „děj“ končí smrtí pana Baltisbergra, vyhlášením vítězů závodu a věčným oznámením změny ve startovním poli dalšího závodu pětistovek, jako by se nic nestalo. Poslední větou textu je pak nevěřičná rétorická otázka jedné z epizodních postav, která závod zaspala: „To už je pan Baltisberger docela mrtvej?“ Cesta na závod ve filmu nahrazuje krátký prolog povídky. Hrabal v něm líčí přípravu na cestu a především v něm přináší dialog mezi otcem a strýcem, v němž otec strýci vyčítá, že mu auto poničil. Když však slyší, že se v autě vezlo šest lidí a postel, tak se sice zlobí, ale vlastně je na své auto hrdý (ve filmu je místo Pepina účastníkem i vypravěčem této události matka). A také se zde popisuje, jak neortodoxně bylo auto vybaveno: „Tak na velkou cenu Československa dali do auta staré polstrované židle a dozadu přidrátovali skládací židli ze zahrady“ (Hrabal, 1993, s. 47), čímž je zároveň podána nepřímá charakteristika postav (postavy jsou charakterizovány jako „zvláštní“). Naproti tomu začátek filmu zastihne protagonisty už na cestě, auto se opravuje až během ní (i zde kamera ukáže jeho poněkud neobvyklé vybavení). Úvodní pasáž, která zachycuje cestu na závod, Menzel využívá specificky filmově: odkazuje na němou grotesku. Odkazy je možno identifikovat už při opravě automobilu, když matka otci obřadně podává nástroje k opravě, ale především v následující „honičce“ s cyklistou, kterého hraje sám Menzel, končící cyklistovým pádem do příkopu, když se lekne výstřelu z motoru. Menzel k tomu, aby tuto grotesknost navodil, využil nejen filmového obrazu, ale i hudby (obraz je doprovázen klavírní hudbou ve stylu doprovodu němých veseloher) a zvuků (střelba motoru). Přitom prolog měl původně vypadat jinak. Jak v literárním, tak v technickém scénáři se počítalo s větším automobilovým provozem, v příkopě mělo skončit luxusní auto; realizace však nakonec – nejspíš z finančních důvodů – zůstala u pouhého bicyklu. Pomocí rámcování příjezdem a odjezdem do dějiště závodů tedy Menzel zpevňuje stavbu filmu. A podtrhuje to ještě pointou spjatou s hádáním značek kolemjedoucích motocyklů. Na konci se totiž do hádání zapojí i strýc. Když se



otec s matkou překvapeně domnívají, že právě strýc, který celou dobu dával najevo, že žije ve svém vlastním světě a vnější podněty bral vždy jen jako podnět k návratu do něj, správně uhodl značku projíždějícího motocyklu, strýc je ihned vyvede z omylu. Po kratičké odmlce totiž pokračuje, z čehož vyplývá, že když řekl „bavorák“, nemluvil o motocyklu značky BMW, nýbrž o druhu piva. Budováním takových situací – někdy postavených na slově, jindy na obraze (když si strýc čistí olejové skvrny benzínem a pak si ho podpálí odhozenou cigaretou) – podtrhuje Menzel groteskní linii filmu, která je charakteristická i pro jeho další filmy. Hrabalovi je pointování tohoto druhu spíše cizí. Raději nechává věci, situace i slova do sebe „narazit“, konfrontovat je, a tento střet ponechává většinou otevřený, nezavršuje ho syntetizující pointou.

Posílení role závodu je dáno i tím, že film má možnost zachytit jeho atmosféru vizuálně. Menzel ukazuje nejen vlastní závod (spíše však zlomkovitě, ne v reportážní úplnosti, avšak včetně záběrů z depa), ale i výjimečnou diváckou kulisu (např. záběry na diváky, kteří aby získali dobré místo pro sledování, nocují dokonce i ve větvích stromů). Zatímco postavy mluví většinou o něčem nepřítomném, minulém, obraz zachycuje přítomnou chvíli, tedy dění v publiku nebo samotné závody. Rovněž zvuková složka přispívá k vylíčení atmosféry závodu. Podobně jako v povídce i ve filmu hraje důležitou roli traťový rozhlas. I on je jakýmsi dalším „účastníkem“ hovorů, podtrhuje ono „různořečí“, na kterém je původní text vystavěn. Zvukový kanál, který má film k dispozici, Menzelovi navíc umožňuje, aby do tohoto různorečí zapojil i hudbu. Významná je v tomto ohledu homodiegetická hudba, tedy ta, která je součástí světa příběhu. Jde o hudbu (ať ryčnou dechovku, nebo dobovou pop music, které jsou typické pro akce tohoto druhu ve své době), jež se ozývá z ampliónů před závodem, mezi jednotlivými závody i po závodě. I ona nakonec spolu s traťovým hlasatelem přispívá k tomu, že závod se jeví jako velký rituál, při němž se na smrt rychle zapomene a vše pokračuje, jako by se nic nestalo (ukazuje to před koncem zachycení proudících davů lidí, kteří spěchají na vyhlášení vítězů, a to za zvuku Fučíkova Vjezdu gladiátorů).

Využití kombinace zvuku a obrazu je vůbec významnou složkou filmu a představuje oproti předloze přidanou hodnotu. Na jednom místě ji Menzel využívá obzvláště působivě. Během prohlížení depa, které absolvují matka s otcem před závodem, si otec pochvaluje řev motorů, pojmenovává ho jako hudbu. Samotný film pak vrcholí závodem, v němž má Baltazar nehodu a na místě umírá. Menzel nechá se startem závodu motory ztichnout a s kamerou čeká, podobně jako diváci v určitém místě trati, až se závodníci vynoří na obzoru. A když se objeví, ticho vystřídá „andělsky“ sladká hudba smyčců a ženského sboru Menzelova skladatele Jiřího Šusta.<sup>8</sup> (Jestliže Hrabalovu povídku lze chápat **také** jako hold motorismu,

---

8 Menzel původně počítal s monumentální Bachovou Toccato a fugou d moll.

Menzel jakoby tuto tendenci využitím specifických filmových prostředků, které mu kombinace vizuálního a auditivního kanálu dává, posílil.<sup>9)</sup> Teprve následná havárie jednoho z jezdců, pana Baltazara, tuto „rajskou“ hudbu přeruší a vrátí nás z tohoto vytržení zpět do „reality“ zvukem nárazu a znovu reálným řevem motorů.

Zásadní rozdíl mezi Hrabalovou povídkou a Menzelovou adaptací vykazuje samotná závodníková smrt. Hrabal na několika řádcích popisuje detaily závodníková umírání: „a zpřelámaný závodník se snažil vstát a jakoby vycouvat z toho těla. To ale bylo poslední vzepětí, protože pak se zlomil a zvracel krev. Šeptal: ‚Ich bitte... ich grüsse...‘ Hlava mu klesla a obnažené nervy sebou škubaly, a právě když vysvitlo slunce, krev se zatřpytila jak řinoucí se rubíny“ (Hrabal, 1993, s. 57). Naproti tomu záběry Kučerovy kamery zachycují pouze ležícího závodníka a konstatování smrti přítomnými postavami. Oproti jistému náznaku naturalismu, který u Hrabala nacházíme i jinde v podobných scénách, např. v povídce *Kain* i v *Ostře sledovaných vlacích*, Menzel nechá vyústit obraz umírání v metonymii, která dostává symbolickou platnost: místo mrtvého závodníka je plachtou přikryt jeho motocykl – motocykl je bytostnou součástí závodního jezdce. To, že takové řešení není u Menzela ojedinelé, ale lze je považovat za stylotvornou součást jeho poetiky, ukazuje způsob, jak je ztvárněna smrt Miloše Hrmy, která uzavírá *Ostře sledované vlaky*: Hrabal prostřednictvím ich-vypravěče Miloše podrobně líčí umírání dvou lidí, vypravěče a německého vojáka, dvou válečných nepřátel, kteří se tváří v tvář smrti ocitají proti sobě. Líčí ho vzhledem ke zvolené formě vyprávění prožitě a zároveň z jakéhosi odstupu, který vyplývá z odcházení vypravěče z tohoto světa, zachycuje ho do posledního detailu, včetně posledních fyzických projevů. A skrze tuto hrůzu dospívá k zahlédnutí lidskosti i v nepříteli. Naproti tomu Jiří Menzel ve filmu nechá Miloše Hrmy i německého vojáka zemřít mimo pohled kamery. Divák ví, že Miloš, který postřelen padá na plachtu vagónu, umírá, ale k výbuchu dojde až za zatačkou, takže smrt přímo nevidí. Důkazem jeho smrti je mu jen čepice výpravčího, kterou zanese tlaková vlna výbuchu na perón, kde ji zvedne jeho milá, Máša. I čepice výpravčího zde je metonymií, která se proměňuje v symbol. Její význam je koneckonců anticipován už na samém začátku příběhu, kdy matka pomáhá Milošovi s oblékáním do uniformy výpravčího.

Toto jisté Menzelovo posunutí hrabalovské optiky se může jevit jako idylizace. Metafora pohádky, s níž operuje – přestože se dovolává slov samotného Menzela – Jiří Voráč (Voráč, 1992), mi nepřipadá dostatečně výstižná. Na jedné straně grimmovská pohádka není nijak útěšná (bývá v ní zpravidla dost mrtvých), na straně druhé ani vyústění Menzelových filmových adaptací není zbaveno své tragiky.

9 Tato pasáž nadchla Josefa Škvoreckého: „Menzelovo řešení tu proto bylo geniální, protože ryze filmové“ (Škvorecký, 1990, s. 128).

Menzel ji však tlumí zámlkou, vyhýbá se Hrabalovu naturalismu, nebo možná „totálnímu realismu“. Je však také otázkou, zda zde tvůrci nenarážejí na hranice jednotlivých jazyků: jazyka literatury a jazyka filmu. Zda celé významné pasáže Hrabalových textů, které se vyznačují mimořádnou vizuální evokativností, lze vůbec přeložit do skutečného obrazu, zda je lze předvádět, ukazovat a zachovat přitom jejich mimořádnou působivost spočívající v expresivitě jejich verbální zprostředkovanosti, zda je lze převést do obrazu, aniž by byly trivializovány.

Na závěr bych chtěl připomenout ještě jeden detail ze *Smrti pana Baltisbergra* a její adaptace. V úvodu filmu, ve chvíli, kdy otec s matkou opravují automobil, strýc promlouvá svůj první monolog. Strýcův proslov o arcibiskupovi Kohnovi, který je vůči vysokému církevnímu hodnostáři spíš znesvěčující (tedy v kontextu dobového diskurzu přijatelný), je v knize zakončen slovy: „Nakonec se arcibiskup odstěhoval s kuchařkou do Tyrol, aby byl **Bohu** blíž“ (s. 47 – zvýraznil J. S.). Rovněž technický scénář obsahuje toto souvětí v nezměněné podobě. Ve filmu už ovšem slyšíme: „aby byl **nebi** blíž“ (zvýraznil J. S.). Tady se ukazuje, že film byl ve své době pod přísnější ideologickou kontrolou, tudíž cenzurován přísněji než literatura, a že v roce 1965 byl Bůh pro stranické cenzory nepřijatelný.

Shrnu-li své úvahy, mohu konstatovat, že zatímco pro Němce, Schorma, Chytilovou, Jireše, Passera i Herze bylo setkání s Hrabalem epizodou, třebaže velmi významnou, programovou, protože otevírající jiné, osobité cesty jak vidět svět, který žijeme, pro Menzela se stalo setkáním, které přímo utvářelo jeho tvůrčí rukopis. Už zde nalezneme snahu hledat čistě filmová řešení, už zde zaregistrujeme tendenci, že Menzel věci, které Hrabal staví prostě vedle sebe nebo proti sobě, se snaží nějak propojit; oslabenou hrabalovskou narativní syntax zpevňuje jinými prostředky, např. opakováním (ale to koneckonců dělá i sám Hrabal, *Příliš hlučná samota* je toho dobrým dokladem). Zatímco Hrabalovy texty jsou „nahozené“, otevřené, Menzel usiluje o větší tvarovou pravidelnost a uzavřenost. Ve *Smrti pana Baltazara* například rovnoměrněji rozděluje role mezi jednotlivé postavy, vytváří rámec, který nadto pointuje ve výrocích postav (strýce Pepina). Pro Menzela jsou rovněž příznačné filmové intertextové odkazy: typické je využívání postupů něme grotesky (které však není cizí ani Hrabalově poetice, ale najdeme ji spíše v jiných textech – např. v povídce *Chcete vidět zlatou Prahu? z Pábitelů*). I tato groteska je však podřízena jistému harmonizujícímu lyrismu, protože Menzel ve svých adaptacích nakonec více než Hrabal setrvává na onom pepinovském: „ten svět je pořád krásnej, ne že by byl, ale jak já ho vidím“ (Hrabal, 1965, s. 41).

Jestliže Robert Stam tvrdí, že filmové adaptace mohou „pomoci zdrojovým textům přežít“ (Stam – Raengo, 2005, 3), pak Menzelovy hrabalovské adaptace tento úkol rovněž plní. A vlastně pomáhaly Hrabalovi ke čtenáři už v dobách, kdy

Hrabal byl autorem žijícím a publikujícím.

Takovou roli adaptace však přijmeme jenom tehdy, jestliže se oprostíme od jistého elitářského pohledu na adaptaci a jestliže adaptérovi přiznáme právo jít cestou, která není zcela totožná s cestou autora výchozího textu a jestliže uznáme specifika toho kterého média.

### **Literatura:**

- HRABAL, B. (1993): *Pábení. Povídky z let 1957–1964*. Praha: Pražská imaginace (Sebrané spisy Bohumila Hrabala, svazek 4).
- HRABAL, B. (1994): *Kafkárna*. Praha: Pražská imaginace (Sebrané spisy Bohumila Hrabala, svazek 5).
- HRABAL, B. (1996): *Klíčky na kapesníku*. Praha: Pražská imaginace (Sebrané spisy Bohumila Hrabala, svazek 17).
- HRABAL, B. – CHYTILOVÁ, V. – MENZEL, J. – NĚMEC, J. – SCHORM, E. – PASSER, I. – JIREŠ, J. (1964): *Perličky na dně. Literární scénář* (1964). Praha: Filmové studio Barrandov. Rozmnoženo.
- HRABAL, B. – MENZEL, J.: *Velká cena. (Umřel nám pan Baltisberger). Technický scénář*. Praha: Filmové studio Barrandov. Rozmnoženo.

### **Soupis citovaných adaptací:**

- Amadeus* (rež. Miloš Forman, 1984)
- Fádní odpoledne* (rež. Ivan Passer, 1965)
- Ostře sledované vlaky* (rež. Jiří Menzel, 1966)
- Přelet nad kukaččím hnízdem* (rež. Miloš Forman)
- Perličky na dně* (rež. Jiří Menzel, Jan Němec, Evald Schorm, Věra Chytilová, Jaromil Jireš, 1965).
- Sběrné surovosti* (rež. Juraj Herz, 1965)
- BUBENÍČEK, P. (2010): Filmová adaptace jako hledání interdisciplinárního dialogu. *Illuminace* 22, č. 1, s. 10.
- CORRIGAN, T. (1999): *Film and Literature. An Introduction and Reader*. Upple-Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- DOLEŽEL, L. (1965): Aktualizace v současném uměleckém jazyce. *Naše řeč* 48, č. 3, s. 153-161.
- HUTCHEONOVÁ, L. (2012): *Teória adaptácie*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- JUNGMANN, M. (1963): Knížka, jakých je málo. *Literární noviny* 12, č. 9, s. 5.
- KARFÍK, V. (1966): Patologie jazyka. In: *Příběhy pod mikroskopem*. Praha: Česko-

- slovenský spisovatel, s. 63–81.
- KOŽMÍN, Z. (1964): Jazyk a komično: Stylové tendence naší současné prózy. *Plamen* 6, č. 6, s. 21–24.
- LIEHM, A. J. (2001): *Ostře sledované filmy. Československá zkušenost*. Praha: Národní filmový archiv.
- MÁLEK, P. (2013): *Babička* Boženy Němcové: od idyly k elegii. K některým aspektům adaptace klasické literatury. *Česká literatura* 61, 2, s. 183–217.
- McFARLANE, B. (1996): *Novel to Film. An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: ClarendonPress.
- MRAVCOVÁ, M. (1990): *Literatura ve filmu*. Praha: Melantrich.
- MRAVCOVÁ, M. (2001): *Od Oidipa k Francouzově milence. Světová literatura ve filmu. Interpretace z let 1982–1998*. Praha: Národní filmový archiv.
- OPELÍK, J. (1963): Rozkoš z povídání. *Kulturní tvorba* 1, č. 9, s. 14.
- OPELÍK, J. (1964): O zdánlivé jednoduchosti. *Kulturní tvorba* 2, č. 21, s. 13.
- PŘÁDNÁ, S.– ŠKAPOVÁ, Z.– CIESLAR, J. (2002): Démanty všednosti. *Český a slovenský film 60. let. Kapitoly o nové vlně*. Ed. Jan Dvořák. Praha: Pražská scéna.
- STAM, R. – RAENGO, A. (2005): *Literature and Film: A Guide to the Theory and Practice of Film Adaptation*.
- ŠŤASTNÝ, R. (1966): Etika v literární výchově. *Český jazyk a literatura* 16, č. 9, s. 400–410.
- RAJEWSKY, I. (2002): *Intermedialität*. Tübingen&Basel: Francke.
- TREGEROVÁ, Dana: Pábitelé ve filmu. Hrabal a československá nová vlna. *Liténky* 7, č. 5/6 (49/50), s. 10–12-
- VORÁČ, J. (1992): Menzlovy hrabalovské pohádky. *Film a doba* 38, č. 1, s. 20–24.
- VORÁČ, J. (2004): Česká literatura ve filmu. Filmy Jiřího Menzela podle próz Bohumila Hrabala. In: *Přednášky a besedy z XXXVII. běhu LŠSS*. Brno: Masarykova univerzita, s. 141–144.
- WOLF, W. (1999): *The Musicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality*. Amsterdam: Rodopi.

PhDr. Jan Schneider, Ph.D.  
katedra bohemistiky, Filozofická fakulta Olomouc  
[jan.schneider@upol.cz](mailto:jan.schneider@upol.cz)

# SOUKROMÉ VERSUS VEŘEJNÉ V MEDIÁLNÍM PROSTORU<sup>1</sup>

## Private versus Public in Media Space

Jindřiška Svobodová

**Abstrakt:** Autorka se v předkládaném článku zaměřuje na výzkum komunikačních strategií užívaných mluvčími ve specifickém typu mediálních dialogů. V dialogích sledovaných talk show se do veřejného prostředí dostávají témata, která byla dříve určena výlučně pro soukromou neoficiální komunikaci. Komunikanti zastupující mediální organizaci ale opouštějí strategie, které byly při dosahování komunikačních cílů běžné, a naopak vědomě přistupují k útokům ohrožujícím tvář komunikačního partnera. V článku jsou představeny a blíže analyzovány nejčastější typy těchto tvář ohrožujících strategií.

**Klíčová slova:** komunikační strategie, mediální dialog, tvář, ohrožení tváře

**Abstract:** In the presented paper, the author researches communication strategies used by the communicants in media dialogues of a specific type. In the analysed talk show topics formerly regarded as strictly private and unofficial are presented in public. However, the communicants representing a media company refrain from following communication strategies traditionally used to reach the communication goals, instead they intentionally attack their communication partners, threatening their face. The paper presents the most common types of the face-threatening strategies and provides their analysis.

**Key words:** communication strategies, media dialogues, face, face-threatening strategies

Východiska: Výrazný podíl komunikační aktivity je v moderních společnostech zajišťován prostřednictvím masových médií, ať už tzv. starých (noviny, časopisy, televize), nebo nových (internet, digitální televize, technologie na bázi WAP apod.). Tyto sociální a komunikační sítě vnášejí do života společnosti nový rozměr a stále více ovlivňují nejenom kvalitu mezilidských vztahů, ale také komunikační dovednosti a schopnosti jejích členů. „*Média se stávají rozhodujícím socializačním faktorem, který často dokáže zastínit školu i rodinu,*“ (Mičienka -

---

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

Jiráková a kol., 2007, s. 9) a u recipientů školního věku jejich vliv často vede k tendenci vybírat si mezi známými a populárními osobnostmi „mluvní vzory“ a napodobovat jejich verbální i neverbální projev. Nabízené mediální produkty jsou velmi různorodé jak při prezentaci vztahu ke společnosti a okolnímu světu, tak při výběru a užití poměrně specifických výrazových prostředků. Aby se žáci byli schopni orientovat v komplikované a často i těžko čitelné nabídce, je třeba vytvářet u nich kompetenci označovanou jako mediální gramotnost. Získání této kompetence vede ke schopnosti vytvořit si od médií kritický odstup a následně i k dovednosti využít je jako zdroj informací, zábavy apod. (blíže viz Mičienka - Jiráková a kol., 2007, s. 9).

Nejvýraznějším rysem mediální komunikace je její veřejnost, která se tradičně odrážela nejen v tematické skladbě komunikátů, ale také ve výběru textových modelů a typů – W. Raible (2002) v tomto smyslu podtrhuje význam společenské ustálenosti komunikačních norem a propojení jistých konkrétních typů mluvních aktů (jakými mohou být na jedné straně přátelský rozhovor, vtip, klipy s přáteli, nebo na straně druhé soudní příkaz, přijímací pohovor či kázání) s určitými komunikačními okolnostmi, jež mají stálé místo ve společnosti. Konkrétní textové typy jsou umístěny na škále, pro jejíž krajní body W. Raible (tamtéž) užívá označení text mluvený, neupravený (v textu originálu „*interactive*“) a upravený (v textu originálu „*edited*“). A právě tyto texty, předem naplánované a dobře připravené, dodatečně korigované a editované, jsou určeny širokému a v podstatě nespecifikovanému publiku. Současná mediální situace tomuto jasně definovanému rozdělení už ale neodpovídá: „*Conceptually speaking, orality and literacy are thoroughly intertwined. The often postulated “great divide” between orality and literacy, between ‘oral’ and ‘literate’ societies, simply does and cannot exist*“ (tamtéž).<sup>2</sup> S. Čmejrková (Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 38) v tomto smyslu užila pro rozlišení „řeč blízkou a vzdálenou, nebo jinak řečeno řeč na blízko a na dálku“.<sup>3</sup> Texty, které jsou určeny ke komunikaci „na blízko“, mají relativně velmi omezený dosah. Realizují se mezi blízkými nebo známými osobami, jsou nástrojem konstruování sociální identity a naplňují modely běžných konverzačních žánrů, jejich tematická náplň je poměrně specifická a obvykle se omezuje na témata osobního či profesního života. Naopak tematická a obsahová náplň

---

2 Koncepčně jsou mluvenost a psanost značně provázané. Často postulovaný „velký předěl“ mezi mluveností a psaností, mezi společností s „orální“ a s „písemnou“ kulturou prostě neexistuje a ani existovat nemůže.

3 Koch a Oesterreicher ve svém příspěvku *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz*, vydaném už v roce 1985, na nějž S. Čmejrková ve své práci navázala, poukázali na vypracovanější charakter řeči na dálku, které mají výrazně větší akční rádius a jejichž produkce je plánovitější. Blíže k tomu Čmejrková (2011, s. 38).

„řeči na dálku“ bývá tradičně spojována s tématy přesahujícími osobní, intimní zkušenost komunikantů a souvisí spíše s řešením politických, kulturních či společenských otázek. V současném mediálním prostředí dochází k výraznému posunu od témat typických pro komunikaci „na dálku“ k tématům dříve běžně užívaným pouze v soukromí, tedy při komunikaci „na blízko“. *„Tato „masová média“ produkují obrovské množství nejrůznějších obsahů od zpravodajství po zábavu a je stále těžší se orientovat v tom, co je zpráva, co osvěta, co zábava a co pouhý atraktant, podbízivá výplň času, která má udržet pozornost čtenáře, posluchače či diváka kvůli reklamnímu sdělení“* (Mičienka – Jiráková kol., 2007, s. 7).

1. Ve svém příspěvku se budeme blíže věnovat analýze specifického typu mediálních dialogů, jež se žánrově pohybují na pomezí konfrontačního interview a reality show. Komunikační aktivita se zde realizuje ve dvou okruzích tak, že dialogy účastníků užšího komunikačního okruhu jsou v mediálním přenosu zprostředkovány účastníkům okruhu širšího. Aktivními účastníky komunikačního aktu primárního (užšího) okruhu zpravidla nejsou školení mluvčí (a často ani nejsou profesně spojeni s mediální institucí, kterou zastupují), pohybují se ve svém osobním prostředí a jejich verbální aktivita doprovází mimořechovou činnost obvyklou pro banální životní situace. Tento typ komunikace, založený na zviditelnění osob „z lidu“, tak do mediálního prostředí přináší stále více témat běžných zejména pro „komunikaci na blízko“.

1.1 Pokud se má v podstatě banální rozhovor mediálně neatraktivních mluvčích stát přitažlivým pro diváka (jemuž je nabízen jako jakýkoli jiný komerční produkt), je zapotřebí ho zaujmout alespoň neotřelým způsobem vyjadřování, nečekanými výrazovými prostředky a v neposlední řadě také šokovat běžně odmítanými komunikačními strategiemi. Tohoto jevu si všímá také např. F. Daneš: *„Jistá vulgarizace jazykových jevů ve sdělovacích prostředcích zřejmě souvisí s jednou obecnější tendencí, totiž s „módou“ vyjadřovat se způsobem nadměrně emocionálně zabarveným, expresivním“* (Daneš, 2009, s. 244). Mediální prostor stále více zaplňuje specifický typ dialogických výměn, jejichž aktéři cíleně směřují k ohrožení tváře komunikačního partnera, k jeho poškození a nezřídka i k veřejnému ostouzení.

Mediální výchova by podle našeho názoru měla mimo jiné směřovat k získání kritického odstupu od podobného typu relací, a proto by i žáci měli být vedeni k poznání, že: *„V médiích se svět neodráží jako v zrcadle, sdělení v médiích svět nekopírují, nýbrž jsou výsledkem ustálených výrobních postupů; základními procesy [...] jsou zjednodušení, zestručnění, vytřídění a podřízení určitému účelu“* (Mičienka – Jiráková kol., 2007, s. 12). Komunikace, v níž její účastníci hodnotí ne-



vybíravými prostředky své komunikační partnery, je ve svém výsledku paradoxní a popírá tendenci platnou pro efektivní komunikaci, totiž snahu se podobným aktům ohrožujícím tvář komunikačního partnera spíše vyhnout.

Každý komunikačně kompetentní uživatel jazyka si interakcí se svým okolím osvojuje zásady zdvořilé komunikace a měl by být schopen najít rovnováhu mezi vlastním záměrem, resp. komunikačním cílem, a zájmy komunikačního partnera. Tendence nějak nepoškodit ostatní účastníky komunikace a neohrozit jejich tvář je vnímána jako žádoucí vlastnost komunikátu a základní požadavky na efektivní komunikaci zformulované H. P. Gricem jako čtyři konverzační maximy<sup>4</sup> by měly být doplněny ještě o pátý požadavek, a to *Buď zdvořilý!* (blíže k tomu např. Auer, 2014, s. 96). Podle M. Hirschové: „... (zdvořilost) dosažení komunikačního cíle usnadňuje, mj. také proto, že podporuje kooperaci mezi účastníky hovoru, i když jejich komunikační cíle mohou být neshodné nebo dokonce protikladné“ (Hirschová, 2010, s. 274).

1.2 V současném mediálním prostředí se stále častěji vyskytují dialogy, jejichž nejvýraznějším atributem se stává hrubost a verbální agrese. Přestává v nich platit Leechův požadavek (Leech, 1983) preferovat zdvořilé vyjadřování před vyjadřováním jednoznačným a přímočarým a záměr zaujmout a pobavit cílového konzumenta je upřednostněn před potřebou neohrozit tvář komunikačního partnera.

Pro námi sledované typy konfrontačních mediálních dialogů je příznačná výrazná sociální asymetrie mluvčích. Komunikace probíhá mezi představiteli mediální organizace, kteří zde vystupují jako odborníci nabízející pomoc, a laiky, kteří na mediální organizaci žádnou vazbu nemají a vystupují pouze jako její hosté. Jejich postavení je komplikováno tím, že se ocitají v nepříjemné životní situaci, a proto hledají pomoc odborníka. Mediální instituce jim zprostředkuje konzultaci nebo odbornou pomoc úspěšného profesionála, za kterou ovšem přizvaný host zaplatí nejen ztrátou soukromí, ale také ztrátou tváře.

---

4 Důsledné dodržování Griceových maxim může naopak efektivní komunikaci zablokovat, např. v situaci, kdy je komunikační partner vyzván, aby ohodnotil nabízený pokrm, nový účes partnerky nebo vybavení bytu hostitele, je jisté pro úspěch komunikačního aktu lépe porušit maximu kvality, kvantity i způsobu, vyhnout se pravdivému a jasně formulovanému, nicméně výrazně kritickému hodnocení a namísto něj komunikaci rozvinout příspěvkem, který sice nebude ani čistě informativní, ani jednoznačný, bude ale formulován zdvořile a s ohledem na tvář komunikačního partnera.

1.2.1 V pragmaticky orientované literatuře je koncept tváře založen na tom, že každý z účastníků komunikace vstupuje do sociální interakce s jistým sebehodnocením nebo jistou sebedprojekcí a očekává, že ostatními bude vnímán a hodnocen adekvátně této vlastní představě. Vedle této tzv. pozitivní tváře má každý také tvář negativní, jež je spojena s tím, že komunikant si např. nepřeje být omezován ve svém projevu, nechce být přerušován nebo nucen do něčeho, co sám odmítá, jinými slovy nárokuje si pro sebe osobní svobodu a prostor. E. Goffman (1967, s. 10), který byl ve vlastním pojetí tváře výrazně ovlivněn sociální psychologií, podtrhuje proměnlivost tváře v závislosti na situaci a na podmínkách interakce. Tvář je podle něj pro každého účastníka komunikace velmi důležitá, jde ale o jev, který je člověku pouze „zapůjčen“ od společnosti. Tvář je tedy v této koncepci něčím nestabilním a proměnlivým, pro každého člověka, který vstupuje do sociálních vztahů, je ale podstatná a je přítomna každé interakci.

1.2.2 Tvář je také ústředním prvkem teorie zdvořilosti P. Brownové a S. C. Levinsona (1987). Podle této teorie je výběr jazykových strategií odvozen především od potřeby uspokojit cíle orientované na tvář. Tvář je definována jako vlastní veřejný obraz, který o sobě účastník komunikace má a očekává, že ho budou respektovat i ostatní. Na základě výše zmíněné dichotomie pozitivní a negativní tváře pak Brownová s Levinsonem určují také akty, jež mohou tvář ohrozit. Oba autoři ale upozorňují na skutečnost (Brownová, Levinson, 1987, s. 91), že racionálně uvažující účastník komunikace se bude snažit těmto aktům ohrožujícím tvář vyhnout.

Útok na tvář se může realizovat buď přímo, nebo nepřímo. V případě nepřímého ohrožení tváře obsahuje komunikace více intencí, které je adresát nucen interpretovat. Mluvčí své strategie naplňuje s využitím obrazných vyjádření, ironie, řečnických otázek apod. Naopak v případě přímého ohrožení jde o jasný, pouze jedním způsobem interpretovatelný projev. Mluvčí pak ke komunikaci přistupuje s jasným záměrem zaútočit na tvář svého komunikačního partnera a pouze si vybírá prostředky, které k tomu využije. Komunikační nezdvořilost už nemůžeme hodnotit jednoduše pouze jako nedostatek zdvořilosti, naopak jde o vědomě a programově zvolenou komunikační strategii, v níž mluvčí odmítá respektovat pozitivní i negativní tvář svého komunikačního partnera a vědomě na ni útočí.

2. Ve svém příspěvku se dále zaměříme na analýzu autentického jazykového materiálu, který jsme získali přepisem vybraných dílů dvou konfrontačně zaměřených reality show *Ano, šéfe a Jste to, co jíte*.<sup>5</sup> Výběr těchto relací byl

---

5 Videozáznam jednotlivých relací je přístupný v archivu TV Prima, např. na stránce <http://www.iprima.cz/porady/a?page=1>.

motivován zejména výraznou sociální asymetrií mezi jednotlivými komunikanty.

2.1 V prvním případě mediální organizaci zastupuje profesionální kuchař a úspěšný podnikatel Zdeněk Pohlreich. Do krachujících hotelů, penzionů a restaurací přichází jako uznávaný odborník, aby jejich majitelům pomohl s provozními problémy. Asymetrie je tedy dána rolí, kterou zde Z. Pohlreich plní. V komunikaci totiž vystupuje jednak jako představitel mediální instituce, jednak jako zkušenější a úspěšnější profesionál v oboru. Účastníci komunikačních aktů na toto rozdělení rolí obvykle přistupují a snaha o rovnoprávnou komunikaci respektující pravidla jinak běžné etikety je zde explicitně odmítána. Z. Pohlreich využívá postavení, které mu mediální organizace nabízí, a svým útočným až agresivním chováním de facto ani neriskuje ohrožení vlastní tváře; otevřeně konfliktní, hrubé až vulgární jednání se naopak stává součástí jeho komunikační strategie a jeho užitím si programově buduje vlastní image. V analyzovaných rozhovorech tak velmi často dochází k porušování běžných komunikačních stereotypů, k zapojování příznakového, výrazně expresivního lexika, pro něž je příznačná nápadná konfliktnost.

2.1.1 Mezi základní kvality spojené s reflexí vlastní osobnosti, které v dané komunikační situaci patří u pozvaných hostů k nejvýznamnějším, bychom určitě zařadili jejich profesní roli. Účastníci analyzovaných komunikačních událostí se prezentují především jako restauratěři a ve veřejném prostoru chtějí demonstrovat své dovednosti, zkušenosti a znalosti. Očekávané ocenění spojené zejména s respektováním profesních kvalit se ale překlápí v opak. Z. Pohlreich (dále ZP) odmítá komunikačního partnera akceptovat jako odborníka a poměrně nevybíravým způsobem mu to dává najevo.

(1)  $ZP_1$ : *to co tady děláte pod vašim* (doprovázeno přehnaným pohybem hlavou směřujícím k přítomné provozní) *slavným vedením je parodie na italskou gastronomii / totální*

$ZP_2$ : *vaše kuchyně je prostě bez nápadů / strašně drahá a obrovsky nezáživná*<sup>6</sup>

Z výše uvedených ukázek je evidentní snaha ZP poškodit adresátovu tvář. Ma-

---

6 Analýza primárně nesměruje k postižení suprasegmentálních složek komunikátů, v transkriptech tedy upouštíme od jejich komentářů a zachycujeme pouze klesavou (/), koncovou (//) nebo otázkovou (?) intonaci a důraz (*protože jsem SILNÁ*). V textu ponecháváme nespisovné morfologické varianty a snažíme se respektovat původní pozměněné podoby slov, zejména zjednodušené souhláskové skupiny.

jitel nebo zaměstnanec restaurace se jistě chce v mediálním prostředí uvést jako dobrý profesionál, přesto je mu předhazována neznalost, neodbornost, nedosta-  
tečná profesionalita, s nimi spojené nedodržování hygienických norem apod.

(2) ZP<sub>1</sub>: *na vás je prostě na první pohled vidět / že tomu nerozumíte*

ZP<sub>2</sub>: *to co jsem tam viděl je prostě neuvěřitelný // je pro mě absolutně nepo-  
chopitelný / že jste vůbec schopný sem přijít do práce a mít v sobě tu drzost  
nebetyčnou a tu odvahu prostě těm lidem říct vo peníze za jídlo / který vy  
vyrobíte v tomhleto prostředí // na férovku hoši / vy prostě v tom byznysu  
nemáte vůbec co dělat (...) nechci bejt osobní / ale jak to kurva vypadá u vás  
doma / když to takhle vypadá u vás v práci?*

ZP<sub>3</sub>: *kyselý zelí s brusinkama není taková hitparáda / spíš bych řekl / že se  
to těžce blíží k hovnu*

Aby mluvčí dokázal na recipienta skutečně zapůsobit, užívá k tomu intenzi-  
fikačních prostředků, jimiž se snaží podtrhnout závažnost předávaných sdělení.  
Současně si ale také velmi dobře uvědomuje, že běžný uživatel jazyka je vůči ex-  
presivním a vulgárním výrazovým prostředkům stále netečnější, a zřejmě právě  
proto jsou v jeho projevu frekventované výrazy velmi hrubé nebo takové, kte-  
ré nejsou součástí běžného úzu, přičemž podavatel je vytváří ad hoc (3). Snahy  
o originalitu, podmíněnou zřejmě potřebou překvapit a šokovat, už si ostatně  
všimá J. Zima: „*Setře-li se častým užíváním jejich expresivita, nahrazují je výrazy  
nové s novým, neotřelým znakem expresivity*“ (Zima, 1961, s. 9).

(3) ZP<sub>1</sub>: *ty vole / tady je takovej bordel / že se normálně mlžej i čocky vod  
kamer*

ZP<sub>2</sub>: *tady je vzduch jak v poklopci / ty vole*

ZP<sub>3</sub>: *nevím / proč bych měl jíst klobásu s jabkama / nechápu to / tohle kdy-  
bych sněd celý / tak se mi zejtra u prdele budou rojit včely*

M. Hirschová (2010, s. 278) upozorňuje na významný rozdíl mezi nezdv-  
řilostí a hrubostí. Zatímco nezdvěřilé komunikační jednání se může realizovat  
i s využitím nepříznačového neutrálního lexika a jeho adekvátní interpretace je  
podmíněna dekodováním všech složek komunikační situace, včetně vztahů mezi  
partnery a jejich sociální rolí, hrubost je rozpoznatelná okamžitě právě užitím  
příznačového lexika, zejména vulgarismů. Jako hrubé jsou např. hodnoceny vý-  
povědi, v nichž dochází k záměrnému zlehčování situace nebo ponižování komu-  
nikačního partnera. Již ve způsobech oslovení, které ZP užívá, se nezřídka obje-

vují dehonestující prvky, přičemž mluví se při otevřeně kritickém hodnocení partnera navíc nerozpakuje zesměšnit ho užitím osobní urážky.

(4) ZP<sub>1</sub>: *tak co tady dneska vaříte / smradoši nechutní*

ZP<sub>2</sub>: *nazdar vy lenochodi / tak jak to de dneska?*

ZP<sub>3</sub>: *kdybych si místo vás pořídil metr pařezu / tak bych se aspoň vohřál*

ZP<sub>4</sub>: *votevřte voči / vyndejte si hlavu z toho z tý prdele a začněte prostě přemejšlet*

Ve všech dialogích, z nichž jsou excerpovány výše citované ukázky, přijímají komunikační partneři výrazně asymetrické rozdělení sociálních rolí. V replikách, jimiž na podobné invektivy reagují (reagují-li na ně vůbec), obvykle hodnocení podavatele akceptují. Jde tedy o velmi specifický typ komunikační situace, v níž výraznou roli hraje obsazení a přijetí odpovídající sociální role (v daném kontextu ještě navíc spojené s profesním vztahem jednoho z komunikantů k mediální instituci) a s ní související vztahové sítě. Otevřená nezdvořilost většiny realizovaných replik tak jistě na jedné straně souvisí s osobností podavatele, na druhé straně je ale podmíněna dramaturgickým záměrem příslušného média. Intence podavatele svou promluvou urazit adresáta, ohrozit jeho tvář a veřejně pojmenovat všechny jeho profesní nedostatky je v tomto typu komunikační situace spojována s explicitně proklamovaným záměrem pomoci adresátovi změnit k lepšímu jeho podnikání. Otevřená nezdvořilost a hrubost podavatele je zde tedy očekávaná a paradoxně i pozitivně hodnocená, zejména recipienty širšího komunikačního okruhu (měřítkem zde může být například fakt, že soukromá televizní stanice natáčí další řady této relace), a manifestovaná verbální agrese evidentně nevede k poškození jeho pozitivní tváře.

2.2 V případě relace *Jste to, co jíte* lékařka Kateřina Cajthamlová (dále KC) a dietolog Petr Havlíček nabízejí odbornou pomoc lidem s výraznou nadváhou. Na začátku relace je navštíví v jejich soukromém prostředí a připraví jim individuální stravovací plán. Během tříměsíčního intervalu pak s přihlášeným hostem udržují sporadický kontakt, poskytují mu další rady a pomoc, ale zejména kontrolují průběh terapie a její výsledky. Na závěr tohoto období pak probíhá zhodnocení výsledků, při kterém jsou zveřejňovány velmi intimní údaje o účastnících relace, jako např. jejich celková váha, obvod pasu a boků apod.

Zatímco u přihlášených hostů je z celé jejich osobnostní struktury akcentován pouze vzhled, zejména jejich nadstandardní váha, a další rysy, které nějak s tímto handicapem souvisí, u zástupců mediální organizace je vždy zdůrazňována jejich

odbornost (*ale ještě, než se do toho naši odborníci pustí, je potřeba důkladně prozkoumat Lenčinu lednici*).

Hosté přihlášení do pořadu jsou si své „nedostatečnosti“ velmi dobře vědomi a ve veřejném mediálním prostoru poskytují informace, které mají zcela devastující účinek na jejich vlastní tvář. Neadekvátně se v jejich verbálních projevech akcentuje maxima skromnosti, zejména neschvalování sebe samého (blíže viz např. Hirschová, 2006, s. 157), přičemž jsou opomíjeny všechny složky osobnostní struktury, jež by mohli dotyční využít při budování vlastního pozitivního obrazu (např. profesní úspěchy, získané znalosti a dovednosti apod.).

(5) Lenka: *tak myslím si že... že si nemůžu najít partnera protože jsem SIL-NÁ / já si to myslím vůbec jako celkově / že mě ty chlapi vopouštěj proto / protože sem tlustá // a i kdo tvrdí že to pravda není tak jako si stejně myslím / že to pravda je*

Tatiana: *bych nejradši vyměnila s někým ten dolejšek je velkej / je těžkej / (smích) přisednu tak nemůžu vstát / nebo spadnu / protože je těžkej //chci prostě žít naplno a s tímhle tím zadkem to nejde*

Tendence minimalizovat v komunikační interakci explicitně formulovanou sebechválu a naopak posílit sebekritiku je celkem běžná a je také součástí Leechova zdvořilostního principu (blíže viz např. Hirschová, 2006, s. 156). Komunikační zvyklostí a projevem zdvořilosti je však snaha komunikačního partnera podobné repliky vyvracet; ve sledovaných dialogických výměnách se ovšem kýžené útechy partnerům nedostává a zástupci mediální organizace je naopak často v negativním sebehodnocení utvrzují.

(6) Tatiana: *tak radši čísburger jim koupím*↵

KC: *to snad prosím vás nenavykejte je na fástfudy // eště jeden nápis by tam měl být napsaný / mělo by tam být napsáno vstup dětem do osmnácti let přísně zakázán // voni tam dostanou nějaký zvířátka voni si tam udělaj nějakou oslavu výsledkem je / že se na to stanou psychicky závislí //neblbněte maj tlustou matku...*

2.2.1 Pro komunikační aktivitu obou přizvaných odborníků je charakteristické nedodržování třetí zdvořilostní zásady formulované R. Lakoffovou (Lakoff, 1973), a to: „Make the addressee feel good – be friendly,“ tedy: „Chovej se přátelsky, aby se adresát cítil dobře.“ Běžnou komunikační strategií užívanou zejména K. Cajthamlovou je přímočaré až bezohledné vyjadřování, jehož dopad není mírněn žádnou kompenzační strategií. Při vyjednávání vlastní tváře sama zdůraz-

ňuje zejména vlastní profesní roli (opakovaně se zmiňuje fakt, že vedle medicíny vystudovala i psychologii) a s hosty přihlášenými do relace komunikuje podobně jako s pacienty, kteří ji vyhledávají s žádostí o radu a pomoc. Právě profesí lékařky pak ospravedlňuje „upřímné“, přímočaré vyjadřování, neboť pacientům je třeba sdělit za všech okolností pravdu, aby bylo možné následnou terapii založit na oboustranné důvěře.

Přímočarost K. Cajthamlové se projevuje nejčastěji v otázkách směřujících k osobnímu životu hostů nebo k jejich stravovacím návykům. Otázky týkající se váhy, věku nebo jiných aspektů osobního života mají své místo v relativním soukromí lékařské praxe, ve veřejném mediálním prostoru se ale jejich funkce výrazně mění a snaha hostů kooperovat a na položenou otázku poskytnout relevantní odpověď vede k odhalování osobního nitra spojenému často s výrazným poškozením vlastní tváře.

(7) KC: *Táňo /jak vlastně vypadala historie vaší nadváhy nebo změn postavy // vy ste někdy byla štíhlá?*

Tatiana: *víceméně štíhlá sem nebyla nikdy //ale úplně tlustá taky ne*

KC: *jak si to vysvětlujete?*

Tatiana: *pravděpodobně to bude taky psychicky/ protože život nebo manželství mých rodičů nevyšlo //tak my sme měli takhle jako v rodině takovou Itálii kdy i tatínek maminku mlátil / takže já si myslím že to bude tím*

Běžnou součástí jejich projevů se stává např. ironie; v těchto případech se ve vyjádřeních doprovázených nápadnou mimikou a přehnanou intonací intendovaný význam zásadně liší od významu doslovného, konvenčního (blíže Hirschová, 2013, s. 262–265). Ironický postoj ve svých projevech K. Cajthamlová signalizuje např. užitím deminutiv (o deminutivech jako o nástroji verbálního útoku uvažuje např. Nekula, 2004, s. 114) a příznakových prostředků sociální deixe (Hirschová, 2013, s. 112–114).

(8) KC<sub>1</sub>: *a jakoupak smetanu používáte kolikaprocentní?*

kuchař Robert: *třicítku myslím*

KC<sub>1</sub>: *třicítku? no to je taky mazec /dobrý to bylo že jo? TUČŇNOUČKÝ*

kuchař Robert: *vona se mě neptala /já bych jí to řek*

KC<sub>1</sub>: *děvče a to vínko? to máte doporučené?*

Iva: *ano / já sem se bránila / já sem se bránila*

KC<sub>2</sub>: *Adámku?*

Čtrnáctiletý syn Adam: *ano?*

KC<sub>2</sub>: *když porovnáš tady ty dvě postavičky (ukazuje na Blanku a syna) a odmyslíš si tady u maminky prsa / já nevidím moc rozdílů*

Do veřejného mediálního prostoru se dostává další poměrně specifický typ původně čistě soukromého „žánru“ mluvené komunikace, zmiňovaný již výše (Raible, 2002), a to pomlouvání nebo klípky s přáteli. Oba odborníci se bezprostředně po ukončení rozhovoru s hosty obrazejí na kameru a účastníkům širšího komunikačního okruhu sdělují své bezprostřední dojmy a názory na ně. Podobná strategie ovšem zúčastněné výrazně poškozují, ačkoli se jako laici s důvěrou obrazejí na profesionály, od kterých očekávají pochopení a pomoc. Odhalují vlastní nitro a místo citlivého a diskrétního zhodnocení vlastní situace se dočkají veřejné kritiky, na kterou ovšem sami nemohou nějak reagovat.

(9) KC<sub>1</sub>: *no ale podle by byl přesně ten zážrak / který v tuhle chvíli ti dva potřebujou jo // nejotřesnější na tom všem je / že tomu pánovi je pětáctýřicet / vypadá jak zlomený stařec že jo a hrůza je / že ta dáma chce být matkou a je jak šestiletá holka*

KC<sub>2</sub>: *emoční reakce byla velká /ale u dospělé ženy bych očekávala sebeovládání a myslím / že dneska si uvědomila / že s tím musí začít něco dělat*

Závěry: Výsledkem mediální výchovy žáků by podle našeho názoru měla být i jejich schopnost získat si kritický odstup od médií, posoudit jejich společenskou roli a správně „přečíst“ mediální sdělení. To znamená, že žák odhadne jejich věrohodnost a správně posoudí i komunikační záměr.

V případě analyzovaných talk show to znamená, že pozná skutečný motiv užití výrazně poškozujících komunikačních strategií, který je spojený zejména s komerčním úspěchem nabízených relací. Zároveň si uvědomí, že rozdělení rolí je výsledkem vztahu komunikantů k médiu a pouze akceptování přidělené role jednomu z účastníků komunikace umožňuje v podstatě bez rizika ohrožení nebo ztráty vlastní tváře atakovat a poškozovat tvář komunikačního partnera. Při analýze podobných mediálních dialogů by proto žáci měli být opakovaně upozorňováni na to, že sociální situace, která se zde konstruuje, je v podstatě umělá a že v běžné sociální interakci by její účastníci měli pamatovat na povinnost nejen zachovávat vlastní tvář, ale totéž umožnit i svým komunikačním partnerům. Vhodnou průpravou pro adekvátní zvládnutí podobně vyhocených situací by



podle našeho názoru mohlo být např. simulované obsazování rolí, při kterém by žáci byli vyzváni, aby si připravili varianty zdvořilých, neutrálních a výrazně nezdvořilých replik, jež by v konkrétní komunikační situaci mohli použít. V následné diskusi by pak zhodnotili důsledky záměrné nezdvořilosti a přínos a efektivitu dalších zvolených strategií.

### **Literatura:**

- AUER, P. (2014): *Jazyková interakce*. Překlad J. Nekvapil a kol. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- BROWN, P. – LEVINSON, S., C. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CULPEPER, J.: Towards an Anatomy of Impoliteness. *Journal of Pragmatics*. 25, 1996, s. 349–367, 1996.
- ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) (2011): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- DANEŠ, F. (2009): Obhroublost v jazyce a řeči. In: Daneš, F.: *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- HIRSCHOVÁ, M. (2006): *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta.
- HIRSCHOVÁ, M. (2009): Vhodnost (appropriateness) jako pragmatická kategorie. In O. Uličný (ed.) *Eurolingua & Eurolitteraria 2009*, s. 9–16. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- HIRSCHOVÁ, M. (2010): Nezdvořilost jako pragmalingvistický fenomén. *Linguistica Brunensia* 58, 1–2, s. 273–285.
- HIRSCHOVÁ, M. (2013): *Pragmatika v češtině*. Druhé doplněné vydání, Praha: Karolinum.
- LAKOFF, R. T. (1973): *The Logic of Politeness: Minding Your P's and Q's. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, s. 292–305. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J. a kol. (2007): *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. – SCHNEIDEROVÁ, E. (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H + H.
- NEKULA, M. (2004): *Deminutiva a zdvořilost*. In: Z. Hladká, P. Karlík (eds.): *Čeština – univerzália a specifika*, 5, s. 110–119. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- RAIBLE, W. (2002): Literacy and Orality. In N. J. Smelser – P. B. Batles (eds.) *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, s. 8967–71. Dostupné z <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/raible/Publikationen/Files/>

Orality\_2col.pdf [cit. 17. 1. 2012].

SVOBODOVÁ, J. (2013): Nezdvořilost v mediální komunikaci. *Český jazyk a literatura* 63, 2012–2013, č. 5, s. 215–223.

SVOBODOVÁ, J. (2013): Záměrné ohrožování tváře jako prostředek komunikační strategie ve specifickém typu mediálního dialogu. In: Hradilová, D. a kol: *Proměny slova*. Olomouc: Univerzita Palackého.

ZIMA, J. (1961): *Expresivita slova v současné češtině*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.

Katedra bohemistiky FF UP

*jindriska.svobodova@upol.cz*

# ZMĚNA JAZYKOVÉHO OBRAZU PŘIROZENÉHO SVĚTA (MEDIÁLNĚ MODIFIKOVANÝ OBRAZ SVĚTA)

## Change of the Linguistic World View (Picture of the World Modified by Media)

**Ladislav Janovec**

**Abstrakt:** Text je věnován problematice jazykového obrazu přirozeného světa a jeho proměnám. Jazykový obraz je zároveň stabilní a zároveň dynamický, nicméně jeho dynamika by neměla být příliš bouřlivá, aby nedošlo k jeho naprosté proměně a k selhání komunikace mezi příslušníky jazykového společenství, sdílejícími stejný jazykový obraz světa. Globalizovaný svět a tendence k jisté unifikovanosti kultur, způsobené především mediálními produkty anglo-americké provenience, jež jsou prezentovány divákům po celém světě, má výrazný vliv na proměny jazykového obrazu světa – autor článku hovoří o tzv. modifikovaném obrazu světa, který vzniká vytlačováním kulturně specifických textů a konotací obecnějšími cizími koncepty, které jsou často v rozporu s kulturní tradicí společenství. Dokladový materiál vychází převážně z českého jazyka.

**Klíčová slova:** kognitivní lingvistika, český jazyk, konotace, jazykový obraz světa, modifikovaný obraz světa, globalizace

**Abstract:** The text deals with the linguistic picture of the natural world and its transformations. Linguistic picture is both stable and dynamic at the same time; however, its dynamics should not be too tumultuous to prevent its complete transformation and failure of communication between members of a language community sharing the same linguistic picture of the world. The globalized world and the trend towards certain unification of cultures, caused especially by media products of Anglo-American origin, which are presented to viewers around the world, has a significant impact on the transformation of linguistic picture of the world – author of the article talks about the so-called modified picture of the world, which is produced by pushing out culturally specific texts and connotations by more general foreign concepts that are often contradictory to the cultural tradition of community. Supporting evidence comes mainly from the Czech language.

**Key words:** cognitive linguistics, Czech language, connotation, worldview, modified worldview, globalization

Studium a popis jazykového obrazu přirozeného světa je v kognitivní lingvistice již dávno etablované a uznávané téma. Cílem naší studie je zamyslet se nad některými specifiky, které se jeví při popisu jazykového obrazu přirozeného světa jako podstatné a dosud alespoň v českém prostředí málo reflektované.

## 1. Jazykový obraz přirozeného světa

Vaňková (Vaňková a kol., 2005, s. 49) a mnozí další lingvisté chápou v návaznosti na Sapirovy a Whorfovy představy o jazykovém determinismu a relativismu jazyk jako specifickou interpretaci světa, metaforicky hovoří o brýlích jazyka, které má člověk nasazený a kterými vidí svět. Metafora brýlí je založena na tom, že brýle mohou být různé – na blízko, na dálku, různě silné, různě tvarované, různě barevné, vyrobené z různých materiálů apod. – a jen určité skupiny nositelů brýlí mají brýle shodné či velmi podobné. Pod nimi ovšem máme stejný orgán zraku, kterým vidíme stejný svět, nicméně právě pomocí brýlí už naše kognitivní systémy svět jistým způsobem interpretují, kategorizují.

Jazykový obraz přirozeného světa chápeme ve shodě s Vaňkovou a Grzegorzczukovou jako *způsob chápání světa (jeho percepcie a konceptualizace), který lze vyčíst z jazykových faktů, tj. z flektivních a derivačních zákonitostí jazyka, z frazeologie, synonymických skupin, svědčících o svébytné kategorizaci světa, a konečně i z konotací a stereotypů spjatých s pojmenovávanými objekty* (tamtéž, s. 52). Podle Bartmiňského je to *interpretace skutečnosti, kterou je možno chápat jako souhrn soudů o světě* (tamtéž, s. 51–52), ty mohou být uloženy v jazyce (fixovány v textech) nebo je jazykové formy a texty implikují.

Vaňková ve shodě s prací J. Kajfosze (2001) charakterizuje jazykový obraz výběrovostí, dynamičností, transcendentností, axiologičností, heterogeností, integrálností a kontextuálností. K těmto vlastnostem bychom mohli doplnit ještě další související, jako je předsudečnost, předpokládaná kontinuálnost či staticnost.

Základ jazykového obrazu světa vychází z každodenně prožívaného světa, jak je uchopován a jazykově ztvárněn rodilými mluvčími. Zároveň ve své dynamičnosti vychází ze základu zděděného po předcích a v jeho kontinuálnosti se předpokládá, že jeho proměna, resp. vývoj, nebude živelná<sup>1</sup>. Vyjdeme-li ze znakové teorie F. de Saussura (neboť i v jazykovém obraze světa můžeme, ba musíme uvažovat znaky jako jeho konstituenty), projeví se v jazykovém obraze světa jako hybatel proměnlivost znaku a jako brzda změn jeho neproměnlivost. Připomeňme, že jazyk se učíme (a známe) pouze jako dědictví předchozích období, my jej dostáváme v určité hotové podobě a můžeme si pouze představovat, jak se vě-

---

1 Zde není od věci upozornit, že jazykový obraz světa se chová v souladu s požadavkem pružné stability.

cem přiřazovala jména a jak vznikala spojení mezi označujícími a označovanými, můžeme odhadovat motivace pojmenování<sup>2</sup>, konstituování znaku de Saussure (1998) pouze implikuje. Ty se ovšem následně významnou měrou podílejí na konotacích, jež jsou s danou jednotkou spojeny.

Proměňuje-li se jazykový znak, proměňuje se s ním i jeho hodnota. Nový znak otevírá především nové kolokační možnosti lexému, ale dochází i k proměně konceptuálních polí, v nichž znak figuruje. Proměna hodnoty znaku potom ovlivňuje proměny jazykového obrazu daného pojmu. Dynamika jazykového obrazu přirozeného světa není plynulá, ale v různých dobách různě intenzivní. Osvojujeme-li si tedy při nabývání mateřského jazyka určitý obraz světa, získáváme obraz, který nám předávají rodiče, na druhou stranu jej ovšem formují i naše další zkušenosti<sup>3</sup>. Stejně jako se proměňuje jazyk, ovšem ne tak, aby si nerozuměly dvě po sobě jdoucí generace, proměňuje se stejným způsobem i jazykový obraz světa, proměna nemůže být natolik výrazná, aby jej z větší části nesdílely dvě po sobě jdoucí generace. Dá se ovšem předpokládat, že čím více budou od sebe dva mluvčí generačně vzdáleni, tím více rozdílností nalezneme v jejich jazykovém obrazu světa. To bude dáno tím, že texty (v sémiotickém slova smyslu) a zkušenosti, jež se podílely na utváření obrazu světa, se budou u obou mluvčích do jisté míry lišit – velice významnou roli mohou hrát například písňové texty a dobová literatura, jež byla jednotlivými generacemi vnímána jako nová a progresivní.

Za základní zdroj popisu jazykového obrazu světa se bere každodenní komunikace, ale především frazeologie, folklorní texty, klasická kanonická díla literatury apod. Tyto zdroje představují „klasický“ obraz, který je dán historicky a který vnímáme jako to své, v čem jsme zakořenění a v čem vyrůstáme. Jeho proměna potom souvisí často se společenskými změnami, které mění úhly pohledu, filosofii společnosti, myšlení, pomáhají ve společenské hierarchii pozdvihnout, nebo naopak upozadit různé sociální skupiny lidí, přinášejí nové kulturní impulzy, proměňují a ovlivňují preference předkládaných a percipovaných textů a celkově ovlivňují život člověka i jeho uchopování skutečnosti.

I. Vaňková upozorňuje na proměnu Evropy na přelomu osmdesátých a devadesátých let, které můžeme sledovat i na proměně jazykového obrazu přirozeného světa. Zatímco v české (a slovenské) společnosti fungoval v době socia-

---

2 K tomu srov. mimo jiné Furdík a jeho práce o motivaci (Furdík, 2008) a také Juraj Durdík (Durdík – Mlacek – Žigo, 2003).

3 Proces formování konceptu vychází z prekonceptu, prvotní představy, již si dítě osvojuje a jež je dále rozvíjena, doplňována, upravována a formována do složitějších a pevnějších kontur konceptu a budování individuálního obrazu světa – viz dále. Proces utváření konceptu trvá ovšem celý život. Podrobněji o tom viz Hájková a kol., 2012, Hájková a kol, 2013.

listické společnosti v rámci axiologických opozic oficiální komunikace<sup>4</sup> domácí – cizí systém český, resp. slovenský (málokdy československý) – nečeský, resp. neslovenský, socialistický – nesocialistický, prosovětský – antisovětský, případně ještě z hlediska sociologického dělnický – nedělnický, po změně systému v roce 1989 se tento systém zhroutil a začal fungovat nový, založený na nových vztazích ve společnosti a jejím vnímání – prozápadní – antizápadní, proamerický – antiamerický, evropský – neevropský, proruský – antiruský a s tím související i hluboce zakořeněná stereotypní opozice civilizovaný – necivilizovaný. Česká republika, která se začala vnímat jako součást sjednocené Evropy (tento pocit vyvrcholil vstupem do Evropské unie), se začala výrazněji vymezovat proti východu, což je již jedna z nově utvářených stereotypních opozic. Zatímco do roku 1989 byla vnímána jako země východního bloku, běžný Čech se v současné době sice vnímá mimo ruskou, resp. sovětskou zónu, ale zároveň mnoho Čechů nepřiznává všem postkomunistickým a postsovětským zemím stejný společenský vývoj – slovanské země jižní Evropy, Ukrajina, ale mnohdy i Maďarsko, Slovensko nebo Polsko jsou, jak ukazují jisté sondy do uvažování lidí, vnímány stále jako země východního bloku, jako neevropské či proruské, méně „západní“ a méně „civilizované“<sup>5</sup>. Na druhou stranu se ovšem Češi ohrazují proti postoji mnohých představitelů západních zemí, kteří leckdy stejně klasifikují Česko. Je zřejmé, že Evropa má jistou hranici, která je pro obyvatele, který se cítí být Evropanem (součástí „civilizovaného“ světa) vždy posunuta směrem na východ od jeho teritoria<sup>6</sup>, jež musí součástí Evropy být.

## 2. Mediální obraz světa

Jedním z dílčích výseků jazykového obrazu přirozeného světa je mediální obraz světa. Mediální obraz světa je charakterizován jako jedna z metod výzkumu mediálních produktů, založená na vztahu mezi obsahem a realitou, v níž žijeme nebo jež tvoří soubor historických, sociálních, ekonomických, politických a jiných podmínek, které se nám jeví jako reálné, nebo dokonce přímo dané (srov.

---

4 Podstatné je, že ačkoliv oficiální opozice byly dány především rétorikou socialistických médií, běžná populace mohla mít systém opozic utvářený jinak, leckdy přímo kontradiktory.

5 Stereotypní vnímání jiných národů bylo předmětem výzkumu mnoha prací a reflexí i uměleckých textů. O stereotypech vypovídají mnohé anekdoty (folklorní texty), ale i autorská díla – z výtvarného umění jmenujme např. Entropu sochaře Davida Černého.

6 K tomu odkazuje i mezinárodní vtip, že od jistého místa na východ už končí Evropa / civilizace (tím místem je pro Pražana Praha, pro Brňana Brno, pro Bratislavana Bratislava, pro Popradana Poprad, pro Kyjevana Kyjev atd.).

Jirák – Köpplová, 2009, s. 281). Zároveň je to jedna z variant jazykového obrazu světa jako celku, v němž je realita určitým způsobem ztvárňována, její zobrazení je založeno na výrazné redukci, okleštění toho nepodstatného pro daný typ mediálního sdělení. Tím pádem je zkreslující, na druhou stranu ovšem často formuje názory lidí na skutečnost. Mediální obraz vytváří či posiluje nové stereotypy, zařazuje události do určitých rámců<sup>7</sup>, jež ovšem zároveň předdefinuje; pomocí něj média ovlivňují a kontrolují percepci reality, která leží mimo ně. Mediální obraz ve svých modifikacích neaspiruje na trvalost, jeho proměna může být pozvolná i velice rychlá, a to v rádech hodin či dnů<sup>8</sup>. Záběr mediálních sdělení je ovšem tak široký, že je třeba uvažovat o ovlivňování obrazu světa nejen v horizontu publicistických textů (zpravodajství, komentáře, politické debaty apod.), které mají okamžitý vliv na vytváření mediálního obrazu, ale také textů uměleckých (filmy, seriály, jinojazyčné písně).

Zaměříme-li se na klasické zdroje utváření obrazu světa, lze konstatovat na základě výzkumů (např. Hájková, 2009, nebo Holanová, 2013), že v české společnosti výrazně klesá znalost frazeologie, ale i dalších kulturních textů, např. pohádek, pověstí, bajek, starších literárních textů, tím pádem se snižuje schopnost recepce a interpretace textů, které jsou na kulturních konotacích založeny. Naopak narůstá znalost cizích kulturních textů, zejména filmových, ale i některých literárních – jak nedávno poznamenal jeden student, „všichni jsme vyrostli na Warner Bros“.

Drobná sonda mezi studenty bakalářského studia, inspirovaná studentovým výrokem, prokázala, že respondenti si spíše vybavili západní kreslené seriály než české. Kreslené seriály z produkce Walt Disney nebo Warner Bros se tedy stávají centrálnějšími zdroji kulturních konotací, než je typický český Večerníček nebo české animované pohádky. Z mimoverbálních projevů a studia jazykového obrazu přirozeného světa můžeme, stejně jako prezentovala Vaňková (1998, s. 101) obraz štěstí a smůly nebo Vašíčková (2009, s. 42–49) obraz mládí a stáří, poukázat na proměnu vnímání pohádkových postav dětmi předškolního a nižšího školního věku na základě analýzy dětské kresby. Pohádkové postavy mají pochopitelně v představě dětí různé atributy, jež je charakterizují a jež očekávají na základě své zkušenosti s literaturou a filmem, např. v českých pohádkách povětšinou platí, že princezna je krásná, vodník je zelený, čert má kopyto nebo je převlečen za myslivce, víla má dlouhé vlasy a bílý závoj. Jak se ukazuje, u některých pohádkových

7 O teorii rámců a rámcování skutečnosti viz nověji v české lingvistice např. J. Huleja (2011).

8 Dynamice mediálního obrazu světa se věnoval např. J. Huleja (2013), který ve svém článku poukázal na proměnu zobrazování Řecka během dvaceti let a s tím spojenou polaritu postojů k této zemi.

bytostí dochází k proměně jejich atributů. Například typická česká čarodějnice byla vždy zobrazována jako stará žena v potrhaných šatech, s koštětem a kočkou, na hlavě měla šátek, na zádech často hrb, na velkém zahnutém nose měla bradavici.

Obrázky 1 a 2 – Zobrazení prototypické české čarodějnice (zdroj: internet)



Zjevně pod vlivem pohádkových příběhů o Harrym Potterovi, seriálu Čarodějná škola, ale i nabídkou halloweenského zboží na podzim v obchodech se v obrázcích českých dětí<sup>9</sup> čarodějnice proměňuje – kreslí ji jako vysokou, často štíhlou ženu, u které je věk, resp. stáří, indiferentní, jež je oblečena do černého či tmavého hábitu, na hlavě má vysoký špičatý klobouk.

---

9 Náš předpoklad byl ověřen výzkumnou sondou v páté třídě jedné z moravských základních škol, kde učitelka zadala žákům při výtvarné výchově nakreslit čarodějnici. Některé z prací dokumentují obr. 3 a 4.



Obrázek 3 – Příklad vyobrazení čarodějnice moravskými žáky páté třídy.



Obrázek 4 – Příklad vyobrazení čarodějnice moravskými žáky páté třídy.



Tento typ zobrazení se často objevuje i v infantilní či komiksově kresbě, která je až eroticky explicitní, postoj, oblečení, vzhled, výraz, to vše představují určité emblematické zobrazení čarodějnice-svůdnice.

Obrázek 5 a 6 – Příklady emblematického zobrazení čarodějnice s erotickým podtextem (zdroj: internet)



Podobnou proměnou prochází i vodník. Prototypem českého vodníka je nahrbený zelený muž v zeleném oblečení a červených botách, často sedící na vrbě a kouřící fajfku, jak je zpodobován především na ilustracích malíře Josefa Lady (obr. 7), ale i například v baladě Karla Jaromíra Erbena: *Zelené šaty, botky rudé, / zejtra moje svatba bude: / sviť, měsíčku, sviť, / ať mi šije nit.*

Obrázek 7 – Vodník na ilustraci Josefa Lady.



V poslední době se ovšem objevují dětské kresby, na nichž je vodník zobrazován jako namodralý stařec s dlouhými bílými vousy a vlasy, bytost, která spíše odpovídá našim představám o Neptunovi či Poseidónovi, tedy o mořských mytických bytostech, které v českém jazykovém obrazu světa prototypy pohádkových postav dosud nepředstavovaly<sup>10</sup>. Druhý pól proměny konceptu pohádkové bytosti vodníka představuje jeho vymizení ze světa dětské fantazie a textů, s nimiž se děti setkávají<sup>11</sup>.

Na základě opakujících se rysů můžeme konstatovat, že se nejen proměňují uvedené představy a s tím se mění i porozumění světu, srov. např. frazém *potkal jsem takovou čarodějnici* (zlou, nepřijemnou ženu), ale mění se i schopnost interpretace typicky českého světa, obrazy dobráckých venkovských vodníků a čarodějnic jsou nahrazeny majestátními bytostmi, které jsou starším generacím cizí, nicméně pro děti představují prototypické jevy daného konceptu.

Nemusí jít ovšem pouze o představu pohádkových bytostí. Nermalou diskusi vyvolalo v devadesátých letech zjištění, že děti pod vlivem reklam na čokoládu Milka mají představu, že typická kráva je fialová. Zajímavé je, že ačkoliv dnes jsou zvířata v televizních reklamách na daný produkt živá či alespoň kreslená v barvách, jež se mají blížit realitě, i dnešní české děti mnohdy sáhnou po fialové tužce, pokud mají krávu namalovat.

Reklamní i mediální stereotypy týkající se základních okruhů života člověka jsou tématem analýz již dvě desetiletí. Představy o ideální ženě či muži, jejich obrazu v různých typech textů byly analyzovány jenom v českém prostředí již mnohokrát (srov. práce Čmejrkové, 1996, 2004, Hoffmannové, 2005, 2010, Kadlecové, 2006, 2007, Klabíkové, zde, a dalších). Velice často je rovněž zachycován obraz rodiny v reklamních textech, který, jak ukazuje Šedivcová s ohledem na obraz muže v rodinném životě (2012, s. 25–28), má své pevně dané postupy a struktury. Na základě reklamních textů s rodinnou tematikou vznikl i parodický text<sup>12</sup> sta-

---

10 Svoji roli tu může hrát pochopitelně např. obliba kresleného seriálu z produkce W. Disneye *Malá mořská víla*.

11 K tomuto zjištění nás přivedl výsledek úkolu, který byl na prvním stupni zadán stejně jako předcházející – žáci dostali při výtvarné výchově za úkol nakreslit vodníka, nicméně ukázalo se, že mnoho žáků páté třídy vůbec netuší, kdo je to vodník. Ukázky jejich prací do textu nezařazujeme, protože vyučující žákům vodníka popsala a ukázala některé obrázky vodníků, aby byli žáci schopni zadaný úkol splnit.

12 Jde o humorný mem, který se šíří prostřednictvím e-mailové nevyžádané pošty nebo bývá sdílen na sociálních sítích. Jeho autorský původ není jasný, tento text a jeho varianty lze nalézt např. na stránkách <http://pokec.azet.sk/amgelf>, <http://www.robertsladek.cz/post/9961141994/idealni-rodina-podle-tv-reklam>, <http://www.e-kniha.com/idealni-rodina.html> a na dalších. Je třeba zdůraznit, že text má mnoho variant a bývá aktualizován podle toho, zda jsou reklamy, na něž se v něm intertextově

vějící na znalostech televizních reklam, jejich scénářích, sloganech a strategiích a zároveň kombinující mnohé stereotypy dohromady:

*Ideální rodina žije v novém domku, s velkou zahradou a bazénem, zatíženém hypotékou. V garáži mají rodinný vůz pořízený na leasing, stejně jako mají na splátky vybavenou celou domácnost. Členové rodiny jsou čtyři, otec, matka a dvě děti. Starší je kluk, mladší dcera. Otec pracuje jako ředitel firmy a v pracovní době chodí na tenis. Ještě že má schopnou sekretářku, která mu ochotně podává tenisáky. Matka je žena v domácnosti, ale od rána má strašně moc práce. Musí vstávat strašně brzy, aby byla při servírování snídaně, skládající se ze sušenek a pomerančového džusu, upravená, namalovaná a svěží. Po snídani musí doprovodit děti do školy, nesmí však zapomenout vzít s sebou do kabelky láhev aviváže, aby mohla lidem v autobuse ukázat, v čem si pere svetr. Pak jde nakupovat a samozřejmě platí kreditní kartou. Po návratu z nákupu uvaří oběd ze sáčku, do polévky nesmí zapomenout přidat vejce. Občas jí u vaření asistuje šéfkuchař firmy, která jídla v pytlících dodává. Odpoledne má relativně volno, které tráví s kámoškama u bazénu na zahradě a mezi její největší přání patří – na rozdíl od kámošek, které se chtějí vdát nebo rozvést – láhev minerálky. Odpoledne se ze školy vracejí děti. Jsou špinavé od čokolády a syn je zamilovaný do paní učitelky s vědomím, že se musí ještě moc a moc učit. Pak děti dovádějí s kamarády na zahradě, většinou si hrají na indiány nebo s míčem. K svačině jim pak nabídne mléko a čokoládu, což děti nechává ledově klidnými. Dostane je až jejich babička, která vytáhne z lednice nějakou tu pochoutku s tučňákem. Otec mezi tím, při návratu z práce, způsobí dopravní nehodu, ale protože má skvělé pojištění, tak od poškozeného řidiče po hubě nedostane. Po návratu domů se otec zabývá natíráním plotu tou nejlepší barvou, do čehož mu neustále mudruje tchyně, kterou celkem vkusně uzemní. Manželka mezi tím dovádí na zahradě s rodinným psem a nemůže si vynachválit, v jaké je skvělé kondici a jak krásnou srst má díky granulím, kterými ho krmí. Dcera už asi hodinu telefonuje s kámoškami, protože s telefonním tarifem, který mají, se to určitě vyplatí. Je čas večeře. Objednávají si přes rozvoz pizzu, která je ta jediná pravá italská. Po večeři manželka vezme totálně špinavý ubrus, na kterém jsou zbytky jídla a mapy od vína – mimochodem jediného pravého portského – postříká skvrny zázračným prostředkem a šoupne jej do pračky. Do praní samozřejmě nepřidává žádný běžný prací prášek, takže pračka brzo odejde. Když už je v té koupelně, tak na doporučení jedné paní doktorky přetře dalším zázračným prostředkem obklady a umyvadlo a pohledem na špinavý hadřík to vypadá, že už tam neuklízela minimálně pět let. Manžel mezi tím s kamarády na pivu řeší, že ten výčepní je nějaký divnej. Děti šly spát pod peřiny, jejichž povlečení je tak heboučké, protože je pral sám králik Azurit.*

---

odkazuje, ještě v povědomí lidí, nebo už ne. Uvedený text přetiskujeme i s původními chybami a stylizačními nedostatky.

*A budou se jim zdát určitě jen ty nejkrásnější sny! Manželka si napustí vanu, přidá do ní úchvatnou pěnu, díky které se po vykoupaní bude cítit tak skvěle, jako by celý den nedělala vůbec nic. Pak si serve ochlupení na celém těle a namaže se několika krémy, čímž odstraní celulitidu, bude mít ploché břicho a vyrostou jí prsa aspoň o dvě čísla. Přitom bude mít taky bronzovou barvu. Manžel se vrací z hospody, ale protože má opět své dny, jde ještě se sousedem vypít láhev něčeho výjimečně hořkého a výjimečně dobrého. Pak do sebe hodí modrou pilulku a přitulí se k manželce. Předtím si samozřejmě vloží do úst plátek žvýkačky pro svěží dech, protože alkohol moc vášný dech nevytvoří. No, nesmí na ženu dýchat moc zblízka, aby mu při sexu díky jeho svěžímu dechu neumrzla.*

*Z toho všeho vyplývá, že v ideální rodině manžel fláká práci a po večerech chlastá, manželka řeší s kámoškama kraviny, děti jsou rozmazlené, pořád špinavé a neumí kulturně stolovat. Doma mají špínu v koupelně, ale navenek se tváří, že jsou všichni strašně šťastní a spokojení.*

### **3. Ideální, individuální a modifikovaný obraz světa**

Na základě představy o obrazu světa, který vytvářejí a posilují média na úkor jazykového (národního) obrazu přirozeného světa, představujeme model modifikovaného jazykového obrazu.

Vyjdeme-li z předpokladu, že na utváření jazykového obrazu našeho světa se podílí všechny texty, které člověk může vnímat a které tím pádem ovlivňují jeho kognitivní procesy, můžeme stanovit představu konceptu ideálního jazykového obrazu přirozeného světa.

Ideální jazykový obraz reflektuje veškeré texty, které v daném jazyce vznikly, postihuje jazyk v celé jeho vývojové dynamice se všemi možnostmi stereotypizace, evaluace, konotací apod. Představuje všechny jazykové jevy ve všech dosud vytvořených kontextech mluveného i psaného jazyka. Je dynamický a expanzivní, neustále obohacovaný o nové rysy, jimiž se doplňuje. V zásadě odpovídá představě V. A. Maslové (2004, s. 48), že jazykový obraz světa je tvořený dílčími koncepty – pro danou kulturu stěžejními, ale i méně podstatnými, které jsou vrstevnaté. Jednotlivé vrstvy jsou výsledkem kulturního života různých období historie.

Ideální jazykový obraz světa je abstraktní nedosažitelný konstrukt, jehož nemůže lidský jedinec za celý život nabýt. Jeho představa je blízká Borgesovu konstruktu knihovny jako labyrintu, v níž jsou uloženy veškeré knihy (srov. Borges, 1989).

Na pozadí jazykového obrazu vznikají individuální jazykové obrazy světa, které jsou tvořeny dílčími jazykovými obrazy, jež ovlivňují lidského jedince během života, jsou mozaikovitě, neúplně a proměnlivě ve své dynamičnosti, regresivní, kdy jedinec nějaký rys jazykového obrazu světa postupně upozaďuje, ať vědomě,

či nevědomě. Jejich struktura vychází z ideálního obrazu, nicméně obsahují pouze drobnou část jeho výseče. Výrazným rysem individuálního obrazu je zkušenost mluvčího a zároveň i nahodilost – individuální obraz světa<sup>13</sup> mívá tendenci ke stereotypizaci na základě aktuálního prožitku, haló-efektu nebo emotivnosti situace.

Na pozadí individuálního jazykového obrazu světa vytváříme koncept modifikovaného obrazu světa<sup>14</sup>. Jeho základní charakteristikou je transfer prototypu – to, co se jeví v jazykovém obrazu světa jako prototyp určité kategorie, ustupuje na periférii a na místo prototypu se prosazuje periferní jev kategorie, který ovšem je prototypem jenom zdánlivě. Jeho vznik může být vyvolán úzkým kontaktem s jiným jazykovým společenstvím, kdy se začne na základě vlivu jiného jazyka utvářet jiný systém obrazu světa, resp. svět je jinak uchopován. Sbližení jazykových společenství a jejich obrazů světa v současné době více než kdy dříve umožňují média (film, televize, rozhlas, internet), a podílejí se tak na vytváření modifikovaných obrazů. Vedle prezentovaných fialových krav a jiných konceptů pohádkových hrdinů, které ovlivňují především děti a které mohou (zejména v případě fialové krávy), ale nemusí být znovu upozaděny, se formují modifikované obrazy i u dospělých. Tak se na základě mediálních textů vytvářejí nové koncepty ženy, muže, dítěte, rodiny, práce<sup>15</sup>, které mají mnohem hlubší dosah na chápání světa – srov. např. již starší reklamní slogan firmy McDonald 's *Staň se členem rodiny McDonald 's*, texty posilující klasické stereotypy ženy jako hospodyňky, manželky, matky, ale i utvářející nové obrazy ženy jako úspěšné zaměstnankyně a manažerky, nezávislé neprovdané profesionálky, ženy lámající mužská srdce apod., nebo naopak muže jako otce a živitele rodiny, úspěšného manažera, nezávislého adrenalinového sportovce, majetného bezcitného šéfa firmy, veselého pivaře apod. Zatímco N. D. Arutjunova (1999, s. 314–324) chápe obraz jako celost obsahu a formy, která do sebe zahrnuje i určité ideální rysy – jde o syntetický pojem, mediální obraz nesyntetizuje a neuchopuje skutečnost jako celek, ale pouze v podobě, v jaké má být viděna a vnímána.

Mediální obrazy umožňují „splnit si sen“ a vytvořit si modifikovaný obraz ne-

---

13 Představa individuálního obrazu je zmíněna rovněž v citované práci Maslové (2004, s. 55).

14 O modifikacích v jazykovém obrazu světa uvažují i Kepa-Figura a Nowak (2007).

15 Interpretace a popisy reklamních stereotypů muže a ženy jsou dlouhodobě zpracovávaným tématem kognitivní lingvistiky. Dybalska (2007) například upozorňuje na dva typy hrdinek, které se v reklamních příbězích objevují – starostlivá matka či partnerka (vnímané často jako domácí slepice) nebo žena-vamp. Koncept ideálního muže v reklamách na pivo zase analyzoval L. Czabaj (2009), k obrazu muže viz též již výše zmiňovaná práce Šedivcové (2012).

závisle na skutečnosti a na klasickém stereotypu, jak ukázaly práce Kadlecové (2006, 2007) nebo Šedivcové (2012). Modifikace obrazu daná médií stojí rovněž za tzv. kultem miminka (dítěte) a matky, který v současném českém prostředí výrazně posílil – dítě jako nedotknutelná, zranitelná bytost, jež musí být centrálním bodem života společnosti, srov. rovněž poměrně nové zdobněliny pojmenování *miminko* jako *mimísek*, *mimíseček*, ale i vytváření nové představy „správné“ matky, která vyznává pouze bioživotní styl, aby svému dítěti neublížila<sup>16</sup>.

Pluralita a kontradikce mediálních obrazů (žena jako hospodyňka x žena jako ambiciózní manažerka) tříští společný obraz světa, obohacuje jej o konotace natolik rozdílné a silné, že stírají specifčnost národních obrazů přirozeného světa<sup>17</sup>. Modifikovaný obraz přirozeného světa je proto zároveň fragmentární a zároveň globální. Vzhledem k tomu, že mnoho mediálních produktů vychází z dílen nadnárodních koncernů, mají i mediální produkty podobný či jednotný formát, který umožňuje vytvářet stejné modifikace v různých jazykových obrazech paralelně.

Pod vlivem tlaku médií a užšího kontaktu s některými jazykovými společenstvími a jazyky tak dochází k ústupu národních obrazů světa, resp. konotací, které jsou na stěžejní koncepty vázány v dané kultuře, a posiluje se jakási forma globálního obrazu přirozeného světa, stírají se specifika konceptů, ale i jazykového vyjádření.

Jisté aspekty posunů konceptů demonstrujeme na proměně konceptu smrti. V souvislosti s úmrtím zakládajícího člena hudební skupiny Deep Purple Johna Lorda<sup>18</sup> se například na stránkách Facebooku začalo objevovat až nápadně mnoho komentářů Čechů vyjadřujících mezi sebou smutek klasickou anglickou zkratkou R. I. P. (rest in peace) adresovanou zemřelému. Totéž bylo možné zaznamenat i v mediálních zpravodajských textech. Toto vyjádření bylo velice frekventovaně užíváno i v souvislosti se smrtí spisovatele Josefa Škvoreckého nebo bý-

---

16 Tuto proměnu potvrzují reflexe parodující řeč webových stránek a internetových diskusí, na nichž se neologizmy (především různé typy zdobnělin) při komunikaci o dítěti, rodině a bydlení užívají (o tom viz např. Půža, 2014). Za hlavní zdroj bývá považováno např. diskusní fórum mimibazar.cz, výrazný odpor bývá vyjádřen v různých diskusích i diskusních skupinách (srov. např. otevřená skupina na Facebooku Společnost odporu proti zdobnělinám). Kritika často souvisí i s celkovou proměnou komunikace směrem k infantilizaci (nadužívání zdobnělin, které jednak nabývají zjevně nových funkcí, jednak se jejich funkce vyprazdňují, proměňuje se jejich hodnota a tím pádem i obraz – o zdobnělinách v internetové komunikaci viz např. Janovec, 2012).

17 Tato skutečnost se ve školské praxi začíná projevat bojem proti stereotypům, což je jednak jednostranný pohled, jednak leckteré odstraňované stereotypy jsou umělé mediální konstrukty.

18 Zemřel 16. července 2012.



valého prezidenta Václava Havla. Kromě toho, že anglický obrat nahrazuje české vyjádření, dochází i k posílení konceptu smrti jako odpočinku – v českém jazyce koexistuje koncept SMRT JE ODPOČINEK a SMRT JE SPÁNEK, zároveň vyjádření způsobu – rest in peace, odpočívej v míru vedle českého odpočívej v pokoji a ve spojení se spánkem: spi sladce.

Obrázek 8 Zobrazení smrti z webových stránek metalové subkultury



Další modifikace konceptu smrt v českém jazyce přinesly zahraniční subkultury<sup>19</sup> – smrt, personifikovaná v českých textech především jako stará osoba (muž nebo žena) nebo kostlivec v bílém či černém rouchu s kosou, se náhle personifikuje v podobě motorkáře na harleyi, bojovníka ze sci-fi literatury, postavy s motorovou pilou (zjevná aluze na sérii filmů *Saw*), mutanta – humanoida s křídly (viz obrázek 8), upíra, vlkodlaka, zombie a dalších, smrt je v malbě charakteristická především černou barvou, drastickými scenériemi a rozkladem. Na druhou stranu kýčovitá pseudoromantická malba personifikuje smrt jako bílého koně, vílu a další světlé bytosti. Soupeří tak mezi sebou opoziční konotace zmar, strach, zrůdnost, zlo vyvolávané brutalitou a drastičností s klidem, krásou, úlevou, dobrem, dojetím a radostí, jež evokuje dojímavost a cituplnost.

19 O obrazu smrti v metalových textech se věnoval podrobně ve své diplomové práci např. J. Hazlbauer (2009).

Chápeme-li jazyk ve shodě např. s I. Nebeskou (2001) jako nástroj, který nám pomáhá orientovat se ve světě, (mediálně) modifikovaný obraz světa nám naopak kvůli svým vlastnostem orientaci ve světě komplikuje. Jeho vliv na aktuální vnímání, které neodpovídá našim očekáváním, je velice silný, což potom dokladují adverzativní hodnotící formulace jako *myslel jsem, že je takový a takový, a/ale on...; považoval jsem ho za takového, zatímco on...; vnímal jsem ho tak a tak, a on...*, které vznikají jako důsledek haló-efektu pod vlivem mediálních textů. Zároveň ovšem může ovlivňovat individuální, relativně stabilní obraz v tom, že jej mluvčí do svého obrazu včlení jako konstitutivní prvek, okrajový představitelé jisté kategorie a její uměle vytvořené prototypy se pro něj mohou stát skutečnými prototypy, z jejichž pozice bude dále svět hodnotit. Modifikovaný obraz se tak jistým způsobem rovněž včlení do ideálního obrazu světa, kde může představovat dvě roviny – rovinu dobovou, která se nebude dále generačně přenášet a bude sloužit jako interpretační měřítko diachronního pohledu na jazykový obraz, to, co Maslova nazývá výsledkem života různých období (viz výše), a rovinu konstitutivní, která se týká především výseků obrazů ovlivněných dlouhodobým působením modifikací nebo cizími jazykovými obrazy. Ta se projeví určitou globalizační tendencí ve vývoji jazykového obrazu – to, co je čisté a specificky národní, bude nahrazeno prvky nadnárodními, společnými většímu množství jazykových společenství.

## LITERATURA:

- ARUTJUNOVA, N. D.: *Jazyk i mir čeloveka*. Moskva: Jazyki ruskkoj kul'tury, 1998.
- BORGES, J. L.: *Babylónská knihovna*. In *Zrcadlo a maska*. Praha: Klub čtenářů Odeon, 1989, s. 64–72.
- CZABAJ, L. (2009): *Obraz czeskiego mężczyzny kreowany przez slogany reklamowe czeskich piw*. In FURMAŃSKI, K. – MACIOLEK, M.: *VI Studencka Konferencja Naukowa Bohemistów*. Wroslaw: Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, nestránkováno.
- ČMEJRKOVÁ, S. (1996): *Kdo je Ty? Jazyk pro dívčí časopis aneb syntetizovaná čtenářka*. In NEBESKÁ, I. – MACUROVÁ, A. (ed.): *Jazyk a jeho užívání. Sborník k životnímu jubileu prof. O. Uličného*. Praha: FF UK, s. 265–274.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2004): *Ženy v televizních interview, diskusích a debatách*. In *Přednášky z XLVII. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: FF UK, 19–38.
- DURDÍK, J. – MLACEK, J. – ŽIGO, P. (2003): *Princípy jazyka*. Bratislava.
- DYBALSKA, R. (2007): *Obraz člověka v reklamě*. In ŠLÉDROVÁ, J. (ed.): *Obraz světa v jazyce II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta, s. 79–86.
- FURDÍK, J. (2004): *Slovenská slovtvorba*. Prešov: Náuka.
- FURDÍK, J. (2008): *Teória motivácie lexikálnej zásobe*. Košice: Vydavateľstvo LG.

- HÁJKOVÁ, E. (2009): K osvojování frazeologie u současné české mladé generace. In *Falklarystyčnyja dasledavanni. Kantekst*. Minsk: GBU, Bestprint.
- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2012): *Čeština ve škole 21. století II – Úvodní studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století III – Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HAZLBAUER, J. (2009): *Koncept smrti v textech českých metalových hudebních skupin*. Rkp. diplomové práce, Praha: UK PedF.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2005): Jak přesvědčit ženy? Strategie a prostředky persvaze v ženských časopisech. In *Metody a prostředky přesvědčování v masových médiích*. Ostrava: FF OU, s. 79–86.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2010): Jsou romány Michala Viewegha „pro ženy“, nebo „pro muže“? In MATONOHA, J. (ed.): *Česká literatura v perspektivách genderu..* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i. – Nakladatelství Akropolis, s. 265–277.
- HOLANOVÁ, R. (2013): Intertextovost jako překážka porozumění reklamnímu textu. In *Medium et Scopus. Jazyky literatury v edukaci a komunikaci*. Praha: Nakladatelství Karolinum, s. 169–180.
- HULEJA, J. (2011): Interpretace mediálních textů prostřednictvím teorie rámců. *Didaktické studie*, č. 2, s. 87–94.
- HULEJA, J. (2013): Přerámčování Řecka v českých mainstreamových médiích. *Lidé města*, 15, č. 1. Dostupné z <http://lidemesta.cz/archiv/cisla/15-2013-1/preramcovani-recka-v-ceskych-mainstreamovych-psanych-mediich.html>
- JANOVEC, L. (2012): Uzuálnost a okazionalnost v internetové komunikaci. In RUDNIK-KARWATOWA, Z. (ed.): *Specyfika leksyki i slowotwórstwa języków slowiańskich na przelomie XX i XX wieku*. Warszawa: SOW, s. 65–81.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. (2009): *Masová média*. Praha: Portál.
- KADLECOVÁ, K. (2006): *Ženské časopisy pro pokročilé*. Příbram: PBtisk, s. r. o.
- KADLECOVÁ, K. (2007): *Dívky a girls podle českých dívčích časopisů*. Příbram: PBtisk, s. r. o.
- KAJFOSZ, J. (2001): *Językowy obraz świata w etnokulturze Śląska Cieszyńskiego*. Czeski Cieszyn: ProPRINT.
- KEPA-FIGURA, D. – NOWAK, P.: Jazykový obraz světa a mediální obraz světa. In Saicová ŘÍMALOVÁ, L. (2007): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta, s. 71–85.
- KLABÍKOVÁ, T.: Reklamní komunikace v časopisech pro ženy: jsou její přesvědčovací prostředky skutečně přesvědčivé? *Zde*, s. 132–149.
- MASLOVA, V. V. (2004): *Kognitivnaja lingvistika*. Minsk: TetraSistems.
- NEBESKÁ, I. (2001): *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H and H.

- PŮŽA, M. (2014): „Albanskij jazyk“ a „Padonki“ jako sociální a kulturní jev v současném ruském jazyce v komparaci s analogickými jevy v české internetové kultuře. Rkp. disertační práce. Brno: MU FF.
- SAUSSURE, F. de (1998): *Kurz obecné lingvistiky*. Praha: Academia.
- ŠEDIVCOVÁ, A. (2012): *Obraz muže v lifestyleových časopisech*. Rkp. bakalářské práce. Praha: UK PedF.
- VAŇKOVÁ, I. (1998): O jazykovém obrazu světa, bílé vráně a černé labuti. *Čeština doma a ve světě*, č. 2, s. 101–105.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- V AŠÍČKOVÁ, A. (2009): *Koncept mládeži v českém jazyce v porovnání s dalšími evropskými jazyky*. Rkp. rigorózní práce. Praha: UK PedF.

<http://pokec.azet.sk/amgelf>

<http://www.robertsladek.cz/post/9961141994/idealni-rodina-podle-tv-reklam>

<http://www.e-kniha.com/idealni-rodina.html>

Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GAČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK

[ladis.janovec@seznam.cz](mailto:ladis.janovec@seznam.cz)

# MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A JEJÍ VÝUKA NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

## Media Education and its Training at Czech Elementary Schools

Jaromíra Šindelářová, Hana Drtinová

**Abstrakt:** Cílem našeho příspěvku je přiblížit čtenářům současný stav multimediálního vzdělávání na českých základních školách a seznámit je s některými výsledky našeho šetření, jež bylo zaměřeno na výuku mediální výchovy jako jednoho z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Výzkum byl realizován v loňském školním roce 2013/2014 na devadesáti osmi základních školách ve všech čtrnácti krajích České republiky. Podle aktuálních školních vzdělávacích programů jsme sledovali zařazení mediální výchovy do výuky na jednotlivých školách na prvním i druhém stupni, prováděli jsme dotazníková šetření a náslechy ve třídách, vedli jsme diskuse s řediteli škol a učiteli o činnostech, které slouží na jejich školách k přenosu cílů mediální výchovy do vyučovacího procesu. Výsledky naší sondy potvrdily, že mediální výchova je poměrně široká oblast, která naskýtá řadu možností praktické realizace v českém základním školství.

**Klíčová slova:** mediální výchova, mediální gramotnost, školství, základní škola, žák, učitel, vyučovací předmět

**Abstract:** The aim of our paper is to introduce readers the current state of Media education at a sample of Czech elementary schools and familiarize them with some of the results of our research. It focused on the school delivery of Media education as one of the key cross-curricular subject of the Framework Educational Programme for Elementary Education. The research was conducted in the last school year 2013/2014 at 98 elementary schools within all 14 Czech regions. According to current school curricula we watched the inclusion of media education into the curriculum at each school on the first and second grade of elementary schools, we conducted a questionnaire survey and listening sessions in the classroom, we had a discussion with school principals and teachers about activities that serve their schools to transfer targets media education in the teaching process. The results of our research confirmed that Media education is relatively wide area that can get a variety of opportunities for practical realization in Czech elementary schools.

**Key words:** media education, media literacy, education, elementary school, pupil, teacher, teaching subject

## Úvod

Mediální výchova (dále jen MV), která tvoří jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV<sup>1</sup>), patří podle slov pedagogů v praxi k těm nejnáročnějším na přípravu do výuky<sup>2</sup>. Protože jde o poměrně širokou oblast s cílem dovést žáky v povinném školním vzdělávání k získání alespoň základní úrovně mediální gramotnosti<sup>3</sup>, naskytají se v současnosti různé možnosti její praktické realizace, a proto jsme se rozhodli za tímto účelem provést k danému tématu sondu. Jejím cílem bylo zjistit, jak se v současné době zařazuje MV do školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) na jednotlivých základních školách v různých českých regionech, jak pedagogové učí své žáky se všudypřítomnými médii žít a zároveň pozitivně využívat jejich potenciál, jakými činnostmi rozvíjejí ve školní třídě odolnost vůči jejich manipulativnímu působení a dalším negativním účinkům.

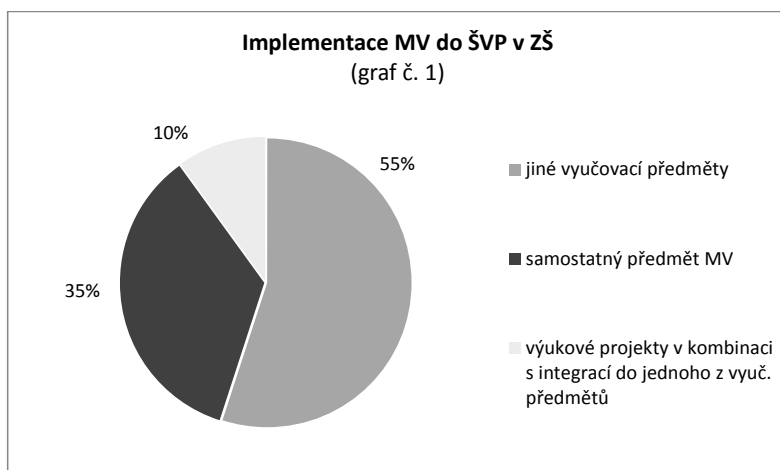
Vzhledem k tomu, že časová dotace pro realizaci tohoto průřezového tématu není v RVP ZV závazně stanovena, sledovali jsme v loňském školním roce 2013/2014 na devadesáti osmi českých základních školách (dále jen ZŠ) ve všech

- 1 RVP ZV (Praha: VÚP 2005). Upravený RVP ZV (Praha: MŠMT, 2013) – s platností od 1. 9. 2013.
- 2 V českém prostředí představuje mediální pedagogika obor, který v mnohém navazuje na německou tradici, přičemž rozlišuje dva základní směry (srov. Niklesová, 2007, s. 19–20), a to *pedagogika o médiích* (jako nauku o médiích, tedy mediální pedagogiku chápanou v užším slova smyslu) či *pedagogika s médii* (tedy „učení za pomoci médií“ jako mediální didaktika zabývající se způsobem využívání didaktických prostředků v souvislosti s technickými aspekty výuky) (srov. Šedová, 2009, s. 790). Pro účely našeho textu vycházíme z užšího pojetí mediální pedagogiky a z pěti dílčích mediálně-pedagogických cílů vymezených B. Schorbem (rozšířit schopnost zacházet s médii, poznat a naučit se vědomě komunikovat, získat schopnost sebekriticky rozpoznávat své zájmy a následně je kreativně ztvárnit, získat schopnost sdílet v obrazech a slovech vlastní zkušenost a kritický postoj, získat jistotu v jednání v různých společenských situacích (viz Sloboda – Schorb, 2010, s. 11), jež vedou k budování a rozvíjení komplexní kompetence žáků v oblasti mediální gramotnosti.
- 3 Mediální gramotnost chápeme ve shodě s J. Jirákem jako komplexní kompetenci, osvojovanou schopnost „žít s médii“ (Jiráček, 2010a, 2010b), jež zahrnuje „soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využít ke svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“ Jde tedy o poznatky, které mají žákům umožnit zaujmout kritický odstup od médií a v maximální možné míře využít potenciál médií jako zdroj informací, kvalitní zábavy a aktivního naplnění volného času, a dovednosti, které usnadňují tento kritický odstup a maximální kontrolu vlastního využívání médií (viz Mičienka – Jiráček, 2007, s. 9).

krajích České republiky (v každém kraji na sedmi ZŠ) prostřednictvím jednotlivých ŠVP organizací výuky na 1. a 2. stupni ZŠ, prováděli jsme dotazníková šetření a následky ve třídách, vedli jsme diskuse s řediteli škol a učiteli zejména o činnostech, jež slouží na jejich školách k přenosu cílů MV do výuky.

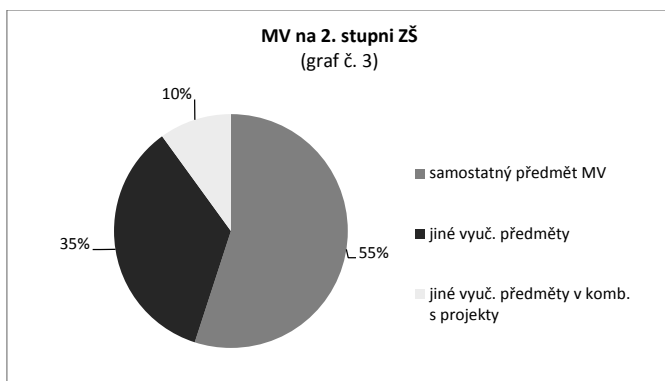
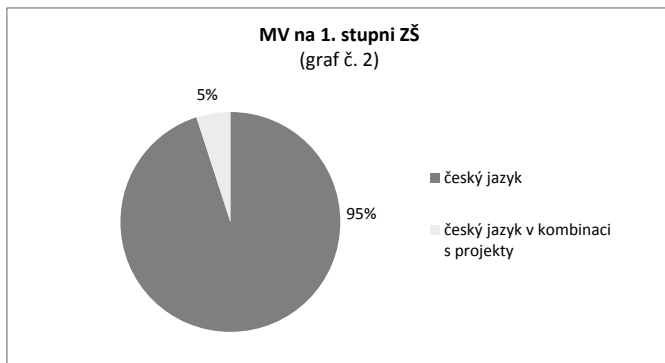
## 1. Implementace MV do ŠVP na 1. a 2. stupni ZŠ

Výsledky naší sondy ukázaly, že v zásadě z trojího možného způsobu implementace průřezového tématu MV do ŠVP (viz RVP ZV, 2005, s. 107), který představuje buď integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů; nebo vytvoření samostatného předmětu s využitím disponibilní časové dotace; či realizace průřezového tématu formou výukových projektů, začleňuje 55 % ZŠ z celkového sledovaného počtu téma MV do jednotlivých vyučovacích předmětů, 35 % škol přistoupilo k zavedení speciálního samostatného předmětu MV a pouze 10 % z nich volí výukové projekty, jež jsou v praxi škol realizovány v kombinaci s integrací do jednoho z vyučovacích předmětů (blíže viz graf č. 1).



Zatímco v primárním školství, a to zejména od 3. do 5. ročníku, zcela jasně převládá forma integrace MV do výuky češtiny jako mateřského jazyka (95 %),

popř. i v kombinaci s jednotlivými projekty (5 %)⁴, což znázorňuje i graf č. 2, na 2. stupni ZŠ se MV většinou vyučuje jako samostatný předmět⁵ (55 %), až potom se uplatňuje její začleňování do jiných vyučovacích předmětů (35 %), případně se kombinuje s nejrůznějšími projekty (10 %), viz graf č. 3.

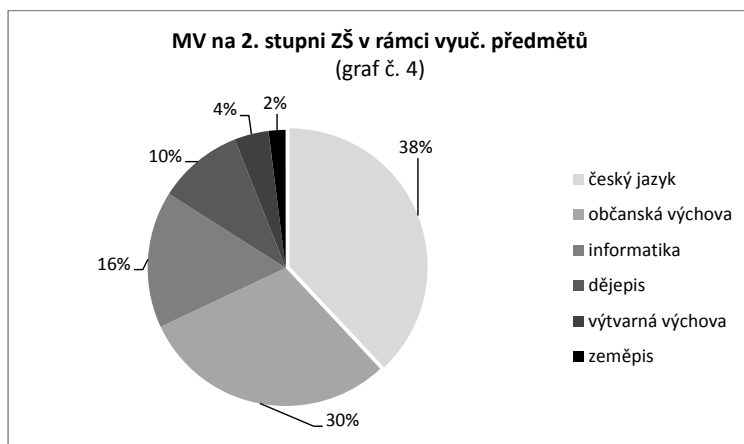


Průřezové téma MV se na základě našeho výzkumu na 2. stupni ZŠ v současné době stává také nejčastěji součástí výuky českého jazyka (38 %), pak výchovy

- 4 Srov. s názorem M. Kocmanové, která doporučuje tuto formu uplatňovat zejména v primární škole, zatímco na vyšším stupni základního školství preferuje aplikovat MV do vyučování jako samostatný předmět (Kocmanová, 2010, s. 80–88).
- 5 Jen 20 % z oslovených ředitelů a pedagogů ZŠ se domnívá, že v rámci samostatného předmětu MV dostávají žáci informace o médiích pouze jednorázově a jedním způsobem.



k občanství / občanské výchovy (30 %), informatiky (16 %), dějepisu (10 %), výtvarné výchovy (4 %) a zeměpisu (1 %), jak znázorňuje i graf č. 4.



Nejvhodnějším předmětem, jenž umožňuje průřezové téma MV do výuky na 1. i 2. stupni ZŠ začlenit, se jeví čeština jako mateřský jazyk, neboť tvoří jeho přirozený základ. Potvrzují se tak např. slova K. Šebesty, který považuje MV za složku komunikační výchovy: „... komunikační výchova pojata jako rozvíjení komunikační kompetence žáků má podstatně širší záběr než tradiční výuka jazyková i slohová a mění tedy zaměření celého předmětu česky jazyk“ (2005, s. 53). Aby se žák již v primárním vzdělávání naučil správným a vhodným způsobem komunikovat ve své mateřštině, měl by zvládnout nejen různé typy mediální komunikace včetně vizuálního záznamu jako specifického média společenského dorozumívání, ale postupně si osvojit i vzorce řídicí způsoby komunikace užívané v různých situacích, jež jsou významné z hlediska jeho společenského i osobního rozvoje (viz Šebesta, 2005; Babušová, 2014)<sup>6</sup>.

S ohledem na aktuálně získané výsledky z našeho šetření lze konstatovat, že se postupně mění i pořadí dalších vyučovacích předmětů, do nichž je MV na 2. stupni ZŠ stále častěji integrována. Na rozdíl od dříve realizovaných výzkumů

6 Souhlasíme s G. Babušovou s tím, že: „... v současné době patří mediální komunikace mezi faktory patrně nejvýznamnější. Často bývá kritizována za podíl na úpadku komunikační kompetence. Škola tedy stojí před úkolem rozvíjet v rámci komunikační výchovy u žáků komunikační kompetenci ve všech oblastech dorozumívání tak, aby ji dokázali v budoucnu používat ve všech oblastech komunikace, tj. i v komunikaci mediální“ (Babušová, 2014, s. 26).

(srov. např. Běhounková, 2010)<sup>7</sup> se výchova k občanství (dále jen občanská výchova) řadí až na druhé místo za česky jazyk, dějepis<sup>8</sup> se dostává před informatiku, za výtvarnou výchovou se objevuje také zeměpis (viz graf č. 4).

Kombinovaná forma výuky MV v různých vyučovacích předmětech, zejména filologicky, společensky či přírodovědně zaměřených, vede podle našich zjištění k vyšší kvalitě vzdělávání žáků v oblasti MV, neboť učitelé se mnohem více než v uplynulých letech přizpůsobují zkušenostem svých žáků a jejich aktuálním zájmům, vytvářejí pro ně při vyučování daleko větší prostor (např. s ohledem na rodiče, vrstevníky apod.), pečlivěji připravují konkrétní učební obsah a jednotlivé aktivity ve vyučovací hodině, a to postupně od činností receptivních<sup>9</sup> (kritická reflexe mediálních sdělení) k činnostem produktivním<sup>10</sup> (tvorba vlastních mediálních sdělení, blíže viz např. Krejčířová, Treznerová, 2010, s. 15–16).

Podle slov ředitelů škol a jejich pedagogického sboru na sledovaných ZŠ je zlepšující se stav v oblasti začleňování MV do vzdělávacího procesu v českém základním školství dán zejména vyšší odbornou úrovní vyučujících a jejich celkově lepší orientací v mediální problematice. Většina učitelů si dnes již plně uvědomuje, že veřejná média slouží jako důležitý nástroj komunikace nejen směrem k široké dospělé populaci, ale i k žákům staršího i mladšího školního věku, a proto je zapotřebí jim věnovat ve vyučovacím procesu zvláštní pozornost.

Mnozí pedagogové ZŠ byli totiž již k danému tématu odborně proškoleni formou nejrůznějších kurzů, většinou akreditovaných MŠMT ČR. Při počátečním zavádění MV do ZŠ bylo totiž jen malé procento učitelů poučeno o základních principech MV (viz např. kurz s názvem *Základy mediální výchovy* v rozsahu dvaceti vyučovacích hodin, který pořádalo Centrum pro mediální studia (CEMES) při Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV UK) v Praze<sup>11</sup>). Další odborné vzdělávání většímu počtu pedagogů ze základního školství v praxi umožnila teprve v nedávné době i některá další vysokoškolská pracoviště v ČR zaměřená

---

7 Výsledné hodnoty sondy L. Běhounkové (2010) prokázaly, že MV byla nejčastěji integrována do předmětu občanská výchova (průměr 3,9 na pětibodové škále), dále do mateřského jazyka (2,8), pak následuje informatika a dějepis (shodně 1,9) a na posledním místě byla výtvarná výchova (0,9).

8 O MV v daném předmětu viz např. Labischová (2008).

9 Viz tematické okruhy RVP ZV v oblasti receptivních činností jako kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti (blíže viz RVP ZV, 2005, s. 101–102).

10 Viz tematické okruhy RVP ZV v oblasti produktivních činností jako tvorba mediálního sdělení či práce v realizačním týmu (blíže viz RVP ZV, 2005, s. 101–102).

11 CEMES při FSV UK v Praze se podílelo na tvorbě koncepce MV v RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání.

na mediální studia, ale především také řada pedagogických fakult, a to většinou prostřednictvím svých Center celoživotního vzdělávání (viz např. CCV PF UJEP v Ústí nad Labem).

Vedle absolvování příslušných kurzů napomohla učitelům ZŠ v oblasti jejich multimediálního vzdělávání pak také řada návodně a modelově vypracovaných lekcí jako ukázek realizace tématu do jednotlivých vyučovacích předmětů.

Zatímco pedagogové na vyšším stupni ZŠ projeví v rámci našeho výzkumu většinou spokojenost s nabídkou podpůrných učebních materiálů pro výuku MV<sup>12</sup>, učitelé v primárním školství vhodné metodické materiály a konkrétní náměty pro realizaci jednotlivých témat MV do konkrétních vzdělávacích oblastí a jednotlivých vyučovacích předmětů (zejména do českého jazyka) stále postrádají<sup>13</sup>. Proto je musejí buď sami poměrně složitě vymýšlet, nebo se pokoušejí učební materiály určené pro starší žáky zjednodušovat a aplikovat je pro žáky mladšího školního věku s ohledem na jejich potřeby, rozumové schopnosti a biologické předpoklady<sup>14</sup>. Někteří pedagogové se nechávají inspirovat námě-

- 
- 12 Viz např. text R. Woláka (2011) s názvem *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*, v němž autor přehledně shrnul nejdůležitější dostupné materiály, které jsou přímo určeny jako učební či metodické pomůcky pro učitele MV na ZŠ a SŠ (metodické příručky pro pedagogy, učebnice pro žáky, webové portály, multimediální pomůcky a ostatní materiály). Náměty pro MV pro 2. stupeň ZŠ byly také součástí výstupů projektu „Dobrá škola“, jenž tvoří tři knihy: *Média – kdo koho ovládá?; Svět médií; Mediální výchova*. (Josef Raabe, 2011), avšak pedagogové na námi sledovaných školách s nimi nepracují.
- 13 MV pro primární školy byla zpracována např. jako výstup projektu „Dobrá škola“ v publikaci s názvem *Mediální výchova. Praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*. (Josef Raabe, 2011), avšak námi oslovení učitelé na sledovaných školách ji k dispozici nemají, a proto ji ve výuce nevyužívají.
- 14 Na základě našeho šetření se jedná o tři základní metodické materiály s praktickými náměty do vyučovacích hodin, jež byly zpracovány podle tematických okruhů RVP, avšak jsou určeny až pro vyspělejší žáky na 2. a 3. stupni. První z nich představuje ucelený metodický materiál (dostupný jako multimediální CD-ROM) s názvem *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele* (Mičienka – Jiráček, 2006), jenž má podle slov pedagogů dobře zpracovanou metodickou příručku, obsahově rozčleněnou do osmi tematických celků podle RVP. Každý celek obsahuje úvodní text, jednotlivé kapitoly se skládají z návrhů scénářů vyučovacích hodin a jsou doplněny pracovními listy pro žáky. Na tento materiál navazuje publikace s názvem *Základy mediální výchovy* (Mičienka – Jiráček, 2007) s aktualizovanými a doplněnými lekcemi materiálu *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele*. Druhý metodický materiál s názvem *Být v obraze – mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků* (Strachota – Valůch, 2007) se skládá z audiovizuálních materiálů (převážně dokumentárních filmů, českých či zahraničních), rozdělených do patnácti lekcí a doprovoze-

ty vyučovacích hodin na metodickém portálu Národního ústavu pro vzdělávání v Praze ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)).

## 2. Mezioborové vazby MV ke vzdělávacím oblastem na 2. stupni ZŠ

V rámci našeho šetření se prokázalo, že na 2. stupni sledovaných ZŠ jsou mezioborové vazby MV vztahovány podle RVP ZV nejtěsněji k těmto vzdělávacím oblastem v pořadí: 1. Jazyk a jazyková komunikace, 2. Člověk a společnost, 3. Informační a komunikační technologie, 4. Umění a kultura a 5. Člověk a příroda. Do ostatních vzdělávacích oblastí jako do Matematiky a její aplikace, Člověka a jeho světa a Člověka a světa práce průřezové téma MV podle našeho průzkumu nezasahuje vůbec, nebo jen okrajově.

Závěry naší sondy potvrzují, že ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, jež je orientována zejména na vnímání mluveného i psaného projevu, jeho výstavby, nejrůznějších typů obsahů a na uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků, na osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace (viz RVP ZV, 2005, s. 101), se v rámci výuky na 2. stupni ZŠ v předmětu *český jazyk* realizuje úzký vztah MV a rozvíjení komunikačních strategií, na které upozorňují např. T. Frank a V. Jirásková (2008). Ukazuje se, že vhodný nácvik komunikačních dovedností za účelem vybudovat u žáků jakousi „mediálně komunikační sebeobranu“ (viz Bína, 2010, s. 204) vede k zásadní proměně ve výuce mateřštiny, a to od jazykových norem a pravidel k pragmatickému pojetí jazyka, tedy od dřívějšího pravopisného drilu k budování a rozvíjení komunikačních kompetencí žáků, včetně jejich vlastních produktivních činností (srov. Labischová, 2013, s. 23).

Např. při pravopisném výcviku žáci staršího školního věku dnes velmi často pracují s autentickými novinovými, časopiseckými či reklamními texty, přičemž posuzují nejen jejich gramatickou správnost, ale např. i stylistickou hodnotu a úroveň, zamýšlejí se nejen nad sdělnou hodnotou textů, ale i novinových titulků a reklamních sloganů, všimají si rozdílů mezi spisovnou a nespisovnou podobou mateřského jazyka (čeština spisovná versus běžně mluvená) v úryvcích chatové komunikace či sms korespondence, vyhledávají hovorové a nespisovné prvky v mluvě rozhlasových a televizních hlasatelů, reportérů, moderátorů nejrůzněj-

---

ných metodickou příručkou pro pedagogy (včetně pracovních listů pro žáky a návrhů na reflexi a evaluaci). Třetí didakticko-metodickou podporu pro učitele MV představuje publikace s názvem *Média tvořivě* (Rutová, 2008), jež slouží k implementaci MV do různých vyučovacích předmětů (kromě českého jazyka, občanské nauky a informatiky také např. do výtvarné výchovy nebo i zeměpisu, chemie a fyziky, jež jsou však pro učitele a žáky v primárních školách vzhledem k vysoké náročnosti nevyužitelné.

ších pořadů, politiků, umělců apod. Na stereotypy v médiích se poukazuje také při výkladu mluvnického učiva o attributech, s úspěchem je využívána dramati- zace při přejímání rolí moderátorů, reportérů apod., při vedení besed na nejrůz- nější témata (srov. také s doporučeními E. Niklesové, 2010, s. 207–208). Z řady produkčních činností se učí zejména vyspělejší žáci ve vyšších ročnících ZŠ tvořit reklamní slogany<sup>15</sup>, jež slouží velmi často ve slohových hodinách spolu s nadpisy novinových článků jako témata žakovských písemných slohových prací.

K navození vhodné atmosféry ve školní třídě se obvykle pracuje s filmem, a to zejména v literárních hodinách (většinou jde o filmová zpracování literárních děl).

Ve vzdělávací oblasti **Člověk a společnost** je MV na 2. stupni ZŠ v praxi za- měřena podle ŠVP především na systematické vytváření kritického odstupů žáků staršího školního věku od mediálního sdělení a na schopnost interpretovat je z hlediska informační kvality, jako např. zpravodajství podle významu a věrohod- nosti zprávy a události, reklamu podle účelnosti nabízených informací apod. (viz také RVP ZV, 2005, s. 101).

Výsledná zjištění, která nám náš výzkum přinesl, jsou důkazem toho, že ve vy- učovacím předmětu *výchova k občanství* (dále jen *občanská výchova*) lze úspěšně budovat a rozvíjet mediální gramotnost žáků na 2. stupni ZŠ na různých úrov- ních. Nejčastěji se při vyučování uplatňuje téma role a fungování médií v současn- é moderní době a společnosti, vzájemný vztah mezi politikou a různými médii, a to včetně politické a mediální manipulace. Důraz je kladen také na etické aspek- ty<sup>16</sup> spojené s mediální sférou. Zvláštní pozornost se na některých školách věnuje také úloze regionálních médií pro utváření vztahu konkrétní školy, školní třídy a jednotlivých žáků k lokalitě a regionu.

V daném předmětu je MV také velmi často propojována s dalším průřezovým tématem, které představuje Multikulturní výchova a s ní např. související před- sudky, etnické a genderové stereotypy, obrazy subkultur a nejrůznějších sociál- ních skupin v médiích nebo i sociokulturní aspekt ve školní multikulturní třídě, interkulturní rozdíly mezi národy apod. (blíže viz Šindelářová, 2006; Šindelářová – Škodová, 2012, s. 50).

Ve školské praxi se pak do občanské výchovy promítá podle RVP ZV a ŠVP jednotlivých škol také průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, jež se váže k MV v rámci tohoto předmětu zejména v oblasti zaměřené na úlohu nejrůzněj- ších médií (jako např. internetu, televize, rozhlasu, sociálních sítí, novin, časopisů pro mládež, reklam apod.) v životě žáků staršího školního věku.

---

15 Blíže o reklamě a o tom, jak ji dělat, viz např. Vysekalová – Mikeš, 2007.

16 Blíže o etických aspektech médií viz např. Poláková, 2006.

K oblíbenému tématu patří z pohledu žáků i jejich učitelů na 2. stupni na většině námi sledovaných škol kromě reklamy<sup>17</sup> také kyberšikana a obrana proti ní, jež se mnohdy prolíná se vzdělávací oblastí **Informační a komunikační technologie** v předmětu *informatika*.

V ní se využívají jak tištěné, tak i digitální informační zdroje a prameny. Pedagogové pak vedou zejména své vyspělejší žáky ke sledování věcné správnosti a přesnosti analyzovaných sdělení, ke kritickému rozboru konkrétních pramenů, k vlastní produktivní žakovské činnosti a utváření návyku důkladně ověřovat veškeré získané údaje (podle RVP ZV, 2005, s. 101–102). V rámci informatiky jako vyučovacího předmětu si žáci osvojují především dovednosti rychlého vyhledávání z internetových zdrojů a dále pak některé způsoby zpracování získaných informací, vytvářejí si např. vlastní internetové stránky, učí se zpracovávat digitální dokumenty (zejména fotografie), vedou dialogy o autorských právech a informační etice.

Z dalších vzdělávacích oblastí se MV uplatňuje podle našich zjištění v **Umění a kultuře**, neboť přispívá ke schopnosti žáků vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit vedle běžné mediální produkce i artefakty umělecké (viz RVP ZV, 2005, s. 102). Výsledky naší sondy potvrdily, že nejvýznamnější místo v této vzdělávací oblasti zaujímá předmět *výtvarná výchova*, v níž obraz slouží žákům jako vizuálně atraktivní prostředek komunikace, sdělení a vnímání reality. Lze se ztotožnit s názorem V. Zikmundové (2010, s. 134–136), že vizuální gramotnost představuje specifický typ funkční gramotnosti, neboť multimédia fungují jako jakýsi čtvrtý rozměr vizuálního zobrazení a zároveň jako interaktivita, při které žák jako uživatel multimediální prezentace objevuje nabízené informace svou vlastní, individuální cestou<sup>18</sup>.

Z řady forem vizuálních<sup>19</sup> prezentací uplatňovaných na 2. stupni ZŠ převažují ve vyučování na základě našeho výzkumu reklamy, dokumentární fotografie a filmy, jejichž výběr koresponduje se zájmem a oblíbeností u žáků. Obsah učiva na 1. stupni ZŠ je zaměřen především na **ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivity** u vizuálně obrazných vyjádření, zejména reklamy<sup>20</sup>, využití fotografie (včetně umělecké), na grafický design dětských časopisů, komiks a animovaný film. Častá je také práce v redakci třídního či školního časopisu, jež je zpočátku u žáků mladšího školního věku orientována jen na jednoduchou grafickou úpravu a ilustrace.

---

17 Blíže o vnímání reklamního sdělení viz např. Petrová, 2011.

18 O mediální a výtvarné výchově jako prostoru pro setkávání různých přístupů a kontextů médií viz blíže např. Škaloudová – Kitzbergerová, 2008.

19 O audiovizuálních prezentacích viz např. Strachota – Valůch, 2007.

20 O vnímání reklamního sdělení viz blíže např. Petrová, 2011.

Ačkoliv jsme předpokládali, že se do mediální sféry bude promítat v oblasti Umění a kultura i předmět *hudební výchova* s využitím zvuku, melodie a rytmu jako emočního nástroje působení na žáky, např. v reklamě<sup>21</sup>, filmu apod., výsledky našeho průzkumu to nepotvrdily.

Do vzdělávací oblasti **Člověk a příroda** se MV v ZŠ promítá podle našich zjištění jen minimálně, nejvíce však do *zeměpisu*. Ostatní předměty této oblasti jako fyzika, chemie a přírodopis zůstávají zcela stranou.

### 3. Závěr

Naše zjištění v rámci realizované sondy potvrdila, že na rozdíl od počátečního zavádění MV do základního školství v uplynulých letech, kdy se školy snažily *integrovat MV do co největšího počtu vzdělávacích obsahů, často jen nahodile a nesystematicky, se situace na českých ZŠ v současnosti zlepšila, neboť pedagogové přistupují k problematice MV zodpovědněji a s větším pochopením a uvážením než dříve.*

Ve srovnání s výsledky průzkumu zaměřeného na vnímání problematiky MV u pedagogů českých základních škol a SWOT analýzy způsobu výuky MV v České republice a na Slovensku, jež mapovaly počátky implementace MV do českého školství (srov. např. s obdobnými závěry i výzkumné sondy L. Běhounkové v roce 2010<sup>22</sup>), lze v současné době pozorovat na vyšším stupni základních škol v České republice ústup od zavádění MV do výuky formou integrace do různých vyučovacích předmětů k tendenci vyučovat MV jako samostatný předmět (nikoliv však volitelný<sup>23</sup>, neboť základy mediální gramotnosti si musí osvojit každý žák ZŠ).

V rámci mediálního vzdělávání v českém základním školství se dnes prohlubuje spolupráce nejen mezi jednotlivými pedagogy na škole, ale i mezi vyučujícími a odbornými mediálními pracovníky, což jistě vede ke komplexnějšímu pohledu na danou problematiku. Na školách se v daleko větší míře než v minulých letech pořádají např. besedy s herci a dalšími profesionály, kteří se ve světě masové komunikace pohybují.

---

21 Podnětné jsou výzkumy R. Holanové (Holanová, 2012) o intertextualitě jako prostředku utváření mediálního textu, a to nejen ve vztahu k předmětu český jazyk, ale např. i k výtvarné či hudební výchově.

22 L. Běhounková došla na základě svého dotazníkového šetření u vzorku pedagogů z různých regionů České republiky v r. 2010 k tomu, že 85 % ZŠ volí integraci témat MV do jednotlivých vyučovacích předmětů na škole, 5 % dává přednost výukovým projektům a pouze 3 % škol přistoupila k zavedení samostatného speciálního předmětu MV.

23 Pouze u dvou ZŠ sledovaného vzorku byla na 2. stupni MV realizována pouze formou volitelného vyučovacích předmětu.

S vyšší vyspělostí školní třídy se pak logicky prohlubuje náročnost mediálních témat a zvyšuje se obtížnost zadávaných úloh ve všech předmětech.

Podle vyjádření ředitelů škol je celková úroveň MV v základním školství ovlivněna nejen rodinným prostředím žáků (MV v rodině) a kvalifikačními předpoklady a kompetencemi pedagogického sboru, ale technickým zázemím ve školách. Řada z nich nemá dostatečné technické vybavení pro realizaci zamýšlených projektů či práci s některými typy médií, jako např. regionální televizi nebo místním rozhlasem, chybějí také speciálně zařízené multimediální učebny. Na základě naší sondy tedy není možné podle slov 80 % ředitelů ZŠ v současné době zcela naplňovat cíle MV podle RVP ZV a stavět pouze na zkušenostech žáků s médii a kvalitních učitelích. Na celkové úrovni mediálního vzdělávání v základním školství se podílí kromě nedostatečného technického zázemí jednotlivých škol také nedostatek kvalitních učebnic a dalších pomůcek k MV.

Přesto se však domníváme, že kromě technicko-materiálové podpory škol bude pro úspěšné začlenění MV do českého školního vzdělávání nezbytné i nadále pokračovat v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP); začleňovat MV do všech akreditovaných studijních učitelských programů v prezenční i kombinované formě vzdělávání (např. formou modularizace a certifikovaných programů), vytvářet další teoretické a metodické materiály pro pedagogy a připravit vhodné učebnice, pracovní sešity a pomůcky pro ZŠ v ČR (srov. Labischová, 2013, s. 21–22), zejména pak pro oblast primárního vzdělávání.

## Literatura a prameny

- BABUŠOVÁ, G. (2014): *Evoluce komunikačních činností u žáků 1.–3. ročníku na základní škole*. Rkp. disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- BARTOŠEK, J., – DAŇKOVÁ, H. (2008): *Žurnalistika a škola – příručka pro učitele mediální výchovy*. Frýdek-Místek: Václav Daněk.
- BĚHOUNKOVÁ, L. (2010): *Mediální výchova v hodinách občanské výchovy*. Rkp. diplomové práce. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- BÍŇA, D. a kol. (2005): *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- HOLANOVÁ, R. (2012): *Intertextualita v reklamě*. Praha: Karolinum.
- JIRÁK, J. (2010a): Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, s. 12–16.
- JIRÁK, J. (2010b): Média v každodenním životě. In *Média a multimédia v pedagogické praxi: Mediální výchova ve školách*. Hradec Králové: IDV.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2008): *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.



- KOCMANOVÁ, M. (2010): Srovnání výuky mediální výchovy v České a Slovenské republice. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, s. 80–88.
- KREJČÍŘOVÁ, O. – TREZNEROVÁ, I. (2010): *Pohybové hry v mediální a environmentální výchově*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury UPOL.
- LABISCHOVÁ, D. (2008): *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- LABISCHOVÁ, D. (2013): *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J. (2006): *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech.
- MIČIENKA, M – JIRÁK, J. (2007): *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- NIKLESOVÁ, E. (2007): *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- NIKLESOVÁ, E. – BÍNA, D. (2010): *Mediální gramotnost a mediální výchova*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- PETROVÁ, J. (2011): *Vnímání reklamního sdělení*. Rkp. bakalářské práce. Zlín: FMK Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.
- POLÁKOVÁ, E. (2006): *Mediálne kompetencie. Úvod do problematiky mediálnych kompetencií*. Trnava: FMK UCM.
- POLÁKOVÁ, E. (2008): *Efektivní sociálně-mediální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005. Praha: MŠMT 2013 [cit. 15.6.2014]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- SLOBODA, Z. – SCHORB, B. (2010): Teorie mediální pedagogiky. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, s. 7–11.
- STRACHOTA, K. – VALŮCH, J. (2007): *Být v obraze – mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha: Člověk v tísni.
- ŠEĎOVÁ, K. (2009): Mediální pedagogika. In *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 787–791.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2006): Multikulturní výchova a vzdělávání v českém školním prostředí. *Acta Humanica*, č. 3, s. 245–251.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT.
- ŠKALOUDOVÁ, B. – KITZBERGEROVÁ, L. (2008): Mediální výchova a výtvar-

- ná výchova – prostor pro setkávání různých přístupů a kontextů médií. In: *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie, s. 20–25.
- VYSEKALOVÁ, J. – MIKEŠ, J. (2007): *Reklama – jak dělat reklamu*. Praha: Grada Publishing.
- WOLÁK, R. (2011): *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr> nebo na [http://www.mediasetbox.cz/data/\\_text/000003/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr.doc](http://www.mediasetbox.cz/data/_text/000003/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr.doc)
- ZIKMUNDOVÁ, V. (2010): Vlastnosti multimédií v kontextu utváření významu obrazu. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, s. 131–137.

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.; Mgr. Hana Drtinová  
Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem  
[jaromira.sindelarova@gmail.com](mailto:jaromira.sindelarova@gmail.com)

**PROJEKTY**  
**PROJECTS**



# POSTAVENÍ MÉDIÍ VE ŠKOLNÍ EDUKACI

## The Position of Media in the School Education

**Markéta Šauerová**

**Abstrakt:** Příspěvek se zamýšlí nad vlivem médií při rozvíjení osobnosti současného dítěte a dospívajícího. Uvažuje negativa i pozitivna jejich působení. Současně nabízí možnosti, jak lze médií vhodně využít při edukaci ve školním prostředí. Specifická pozornost je věnována možnostem využití médií při rozvíjení čtenářství.

**Klíčová slova:** média, moderní technologie, škola, edukace, komunikace, čtenářství

**Abstract:** The paper examines how media affect the personal development of children and adolescents today. Considering the positives and negatives of media influence. At the same time offers possibilities using media for the appropriate education in school environment. Specific attention is devoted to the use of media in the reading development.

**Key words:** media, modern technology, school, education, communication, reading skills

Média<sup>1</sup> hrají ve společnosti nezastupitelnou úlohu. Přinášejí informace z dění ze světa, z politiky, světové ekonomiky, pokroků ve zdravotnictví, informují

---

1 Obory, které se zabývají mezilidskou a sociální komunikací, označují pojmem média to, co zprostředkovává někomu nějaké sdělení – média jsou v těchto oborech chápána jako komunikační prostředek (Krouželová a kol., 2010, s. 16; Jiráček, Köpplová, 2003, s. 16). Pojem masová média je synonymem pro hromadné sdělovací prostředky. Podle Jiráčka se jedná o určité formy sociální komunikace, které jsou společensky a historicky podmíněny a mají několik společných charakteristických rysů. Uvádí, že: „díky technickým, organizačním a distribučním možnostem jsou (potencionálně) dostupné neomezenému množství adresátů/uživatelů a (reálně) využívány jejich velkým počtem; nabízejí těmto uživatelům obsahy, které pro ně mohou být z různých důvodů (pro poučení, orientaci ve světě, návody na jednání i jako zdroj zábavy) použitelné; tyto obsahy nabízejí průběžně nebo pravidelně a na zájmu a potřebách uživatelů namnoze závisí samotná existence těchto forem komunikace (ať z důvodů ekonomických, nebo politických, např. stranických).“ (Jiráček, Köpplová, 2009, s. 21; srov. Bednařík, Jiráček, Köpplová, 2011, s. 15).

o celospolečenských otázkách, přibližují místa, o nichž člověk nikdy neslyšel, a ukazují záběry, které by jinak zůstaly lidskému oku skryty.

Média zcela jednoznačně plní úlohu informativní i formativní, stávají se součástí zábavy a prostředků k trávení volného času. Dokážou překonat vzdálenosti, které jsou lidskými silami nedostupné. V krátkém okamžiku získáváme informace o dění v různých koutech celého světa, sledujeme zuřící válečné konflikty (aniž bychom si uvědomovali manipulativnost záběrů), seznamujeme se s názory různých politických stran (tak jak jsou nám předkládány), stáváme se součástí nejrůznějších výjimečných událostí v kultuře a ve sportu, aniž bychom přitom opustili teplo a bezpečí svého domova. Během chvíle můžeme prožívat dobrodružství při výstupu na vrcholky Mony Rosy a v mžiku se přenést do dávných dob starověku a sledovat rodinné intriky v dynastiích faraónů či jiné vzdělávací pořady, které v kostce dokážou shrnout roky či desetiletí pečlivé a namáhavé práce. Přes všechna tato pozitiva začínáme mít jako společnost k těmto funkcím médií jistý kritický postoj (srov. Jirák, Köpplová, 2003).

Zásadní otázkou je, zda to, co nám je v médiích prezentováno, reprezentuje skutečnou realitu. Tu lze podle teorie sociální konstrukce reality chápat jako svět každodenního života, který obyčejní členové společnosti pokládají za danou realitu při svém subjektivním a cílevědomém každodenním jednání, zobrazený ve svých myšlenkách a činnostech, a který je těmito myšlenkami a činnostmi jako reálný udržován (Berger, Luckman, 1999, s. 25). Každé uchopení takové reality je zcela logicky filtrováno osobností toho kterého novináře, je poměřováno optikou té které osobnosti, se všemi jejími názory, zkušenostmi, politickou orientací, soukromým životem, orientací instituce, pro niž pracuje, zájmy společnosti, v níž je informace vytvářena.

Médií předkládaná realita tedy není totožná s tou, která nás obklopuje, ale velmi často jde o vytváření nového, fiktivního obrazu světa, iluzi, jakousi virtuální realitu, možná až tzv. „metarealitu“, která se však mnohdy chová jako realita skutečná.

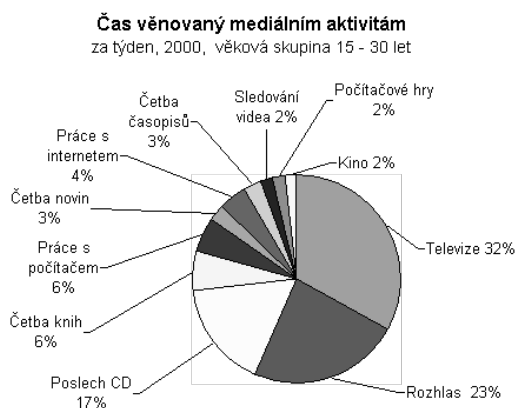
Pojem virtuální realita jsme zvyklí užívat v oblasti počítačového prostředí. Jde o vytváření vizuálního zážitku zobrazovaného na obrazovce počítače za pomoci speciálních pomůcek, jako jsou např. audiovizuální helmy či oblečení snímající pohyb. Takto vytvořené prostředí může vytvářet představu skutečného světa (např. při výcviku boje, učení pilotování, zdravotnictví), popř. se od něho lišit v podobě hraní počítačových her. Je to prostředek, který se snaží působit dojmem reality a přitom to vlastně realita není (Trefil, 2001).

Virtuální realita má v životě člověka své opodstatněné místo, díky simulacím je nezbytným pomocníkem v řadě disciplín, kde není možné využívat reálné situace – např. v oblasti lékařství, vědy, dopravy, vzdělávání, architektury, ve sportu,

armádě, archeologii, komerci a koneckonců i v zábavě. Většina populace respektuje fakt, že jde o umělé vytvořenou realitu, která člověku předkládá takové vjemy, jaké by měl, kdyby se pohyboval ve skutečném prostředí. Problematickou skupinou však mohou být v tomto směru děti<sup>2</sup>, které tráví čas v prostoru virtuálního prostředí velmi často (srov. Sak – Saková, 2004; Gabal – Václavíková-Heľšusová, 2003, Šauerová, 2012) a nemusí u nich docházet k dostatečné rozumové korekci vnímaných jevů.

Mnoho autorů poukazuje na fakt, že média se stávají nástrojem společenské konformity, bez ohledu na to, zda jde o média tištěná, elektronická či internetová a hovoří o tzv. realitě mediální (blíže Sak, 2006; Jiráček – Köpplová, 2003; McLuhan, 1991, 2000; Reifová, 2004).

Graf. č. 1 Struktura času věnovaného mediálním aktivitám (Sak, Saková 2004)



Trend, kdy se život člověka postupně přesouvá do světa mediální reality, potvrzuje např. šetření P. Saka, který uvádí, že dospívající a mladí dospělí ve věku 15–30 let tráví s médii až dvě třetiny svého disponibilního času (Sak – Saková, 2004). Graf č. 1 ukazuje pro příklad strukturu mediálních aktivit výše uvedené věkové skupiny.

Jak je z prezentovaných dat zřejmé, je v této věkové skupině vysoký zájem o televizní vysílání a rozhlas, zatímco v jiných průzkumech, týkajících se využívání různých médií v mladší věkové skupině, se ukazuje, že zájem o televizi ustupuje

2 Obdobně problematickou skupinou mohou být i senioři, zvláště ti ve vyšším věku, pro které jsou média stále nositeli pravých a podložených informací.

ve prospěch používání počítače (blíže např. Šauerová, 2012; Gabal – Václavíková-Helšusová, 2003)<sup>3</sup>.

Zájem mladé generace o tyto moderní technologie je nutné respektovat i v edukační praxi současné školy.

## **Média ve školní edukaci**

Množství informací, které přicházejí denně ke každému z nás díky moderní technice, nelze zastavit. Ani by takový postoj nebyl žádoucí. Účelem výchovy není bránit používání technologických prostředků, ale věnovat pozornost vhodným způsobům jejich využívání. Média, jak už bylo v předchozím textu řečeno, začínají postupně nahrazovat primární úlohu školy v získávání informací. Úlohou školy se postupně stává spíše pomoc žákům a studentům tyto informace zpracovávat, začleňovat nově nabyté informace z médií do již osvojeného systému vědomostí, ověřit pasivně získané vědomosti v praxi a získat tak dostatečnou zkušenost z práce s novými informacemi.

## **Způsoby efektivního využití médií ve školní výuce**

V edukační praxi se setkáváme již řadu let s využitím informačních technologií, dovednosti učitelů ve využívání technické podpory stále rostou, používáním těchto prostředků vycházíme ve školní praxi vstříc nárůstu uživatelských kompetencí a preferencí moderních technologií u současného žáka. Moderní vyučování si dnes už ani neumíme představit bez použití dataprojektorů, interaktivních tabulí, počítačů a počítačových programů, internetových stránek s výukovými materiály (např. Khan Academy v matematice apod.).

Při užívání moderních technologií ve výuce je však nutné si uvědomit, že efektivita použití počítače ve vyučovacím procesu významně závisí i na didaktickém umění učitele, na jeho dosavadní úspěšné práci s celým komplexem vyučovacích prostředků, na jeho celkovém postoji k využívání počítačů ve výuce (Vališová – Bureš, 2011, s. 222).

Využití moderních technologií ve výuce má své výhody, ale samozřejmě i nevýhody. Základní výhodou je např. možnost respektování individuálního tempa učební činnosti žáků, možnost volit úlohy různé obtížnosti, spravedlivé hodnocení, vydávání vlastních textů, výběr doplňujícího učiva a motivace žáků k užívání informační a komunikační techniky. Nevýhodami použití počítačů ve výuce jsou: nedostatečná citová výchova, redukce psané a mluvené řeči, omezování divergentního myšlení, absence přímého pozorování, snížení socializace člověka (styk s lidmi, návštěva kulturních zařízení), problém s rozvíjením tvořivosti a hodnotícího myšlení (Vališová – Bureš, 2011, s. 223).

---

3 Srov. Bonfadeli, 1986; Bonfadeli – Saxer, 1986.



Aby média i škola plnily plnohodnotně svou informační a vzdělávací funkci, je třeba, abychom se naučili zacházet s médii jinak, než je tomu doposud.

Hlavním prostředkem v práci s mediálně zpracovanými informacemi je posun od masových médií (televize či filmu) k preferenci tzv. malých či skupinových médií. Tyto termíny pocházejí z německého či španělského edukačního prostředí a zdůrazňují odlišnost použití tradičních technických médií. Nejde tedy o jiné technické prostředky, ale o způsob, s nímž je původní mediální tvorba využita. Důraz je při použití mediální tvorby kladen zejména na začlenění dialogu, aktivitu respondentů, což vede sice ke krátkému, zato však koncentrovanému vnímání.

Používání technických médií v podmínkách použití „skupinových médií“ prochází změnou. Místo obvyklého promítání celého filmu (např. při výuce vybraných historických událostí a souvislostí) využíváme jen krátkých úseků filmů, kombinujeme tyto úseky např. se symbolickými kresbami dětí na fóliích pro použití na zpětném projektoru, s plakáty, fotografiemi, obrazy nebo přímými výpověďmi pamětníků, rodičů, učitelů či přímo i žáků, dramatizací, kdy jsou mezi účastníky vzdělávacího procesu rozděleny konkrétní role (Muchová, 2000).

Prezentace mediální tvorby by neměla působit manipulativně, je třeba zajistit, aby vliv média neprovokoval příliš subjektivní interpretace ani neuvolňoval osobní asociace. Rovněž je nutné dbát na to, aby učitel prezentaci neovlivnil vlastními impulsy, interpretacemi a informacemi.

Kromě využití médií přímo ve výuce se využívá vzdělávacích programů prostřednictvím médií i mimo školní výuku. Stále častěji se setkáváme s požadavky učitelů aby už na základních školách připravovaly děti referáty na počítačích, formou power-pointových prezentací, stejně tak se začínáme setkávat i s požadavky učitelů, aby děti své úlohy zasílaly prostřednictvím mailů, vedou je k využívání výukových programů, které připravuje škola pro domácí přípravu, nebo se snaží o zapojení dětí do různých projektů, které jsou zaměřeny na podporu rozvoje paměti, pozornosti, optické diferenciací apod. (např. [www.projekt-proskoly.cz](http://www.projekt-proskoly.cz)). Do školních vzdělávacích programů jsou začleňovány výukové předměty typu Informatika, Digitální fotografie, Multimediální výchova<sup>4</sup> apod.

Informační technologie využíváme ve školní edukaci čím dál častěji i např. při nápravách specifických poruch učení či k „hravějšímu“ způsobu výuky. Programů je nepřehledné množství, ale jmenujme alespoň např.: DysCom, Chytré dítě, soubor „sovích“ programů GeMiS-DysEdice, Matik, Mentio, PONškola, Čedák, CD Česká knihovna (obsah 100 knih v elektronické podobě)<sup>5</sup>, Tetris, Ideme do školy

4 Ve Slovenské republice se stala mediální výchova povinnou součástí vzdělávání na základních a středních školách od školské reformy 2008/2009.

5 Edukačně zajímavý, zejména pro starší žáky, je projekt Akademie věd ČR – projekt

(blíže in Šauerová – Nechlebová – Špačková, 2012). Uvedené programy neslouží jen k výukovým účelům, ale řada z nich slouží díky dílčím úkolům i k podpoře čtenářských kompetencí.

## **Využití moderních technologií ve škole při rozvíjení čtenářství**

Vlivu médií (a tedy různých moderních technologií) lze velmi vhodně využít pro rozvoj čtenářství současné mladé generace.

Dosavadní snahy učitelů se orientují převážně na pedagogicko-psychologickou rovinu rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti. Setkáváme se s důrazem na efektivní práci s metodikou prvopočátečního čtení (např. Kucharská – Barešová, 2012) či efektivní práci při osvojování čtenářských strategií, význam vzoru v životě dítěte (např. Mertin, 2004, 2008), vhodnou volbu textů pro prvopočáteční čtení (např. Mertin, 2003), využití prvků projektového vyučování v rozvoji čtenářské gramotnosti (např. Hyplová, 2010), návrhy projektů využitelných v rodné edukaci (např. Šauerová, 2013).

V souvislosti s uvedenými aktivitami je plně na místě věnovat prostor i moderním technologiím, kterých při podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti může učitel vhodně využívat.

Jak bylo uvedeno výše, vliv moderních technologií a technických prostředků se významně promítá do koncepcí současných vzdělávacích programů, je zřejmé, že učitelé si uvědomují, že vzdělávací prostředí 21. století je zcela nové. Ve všech rovinách edukační sféry, ať budeme mluvit o formálním vzdělávání, ne-formálním či informálním, významně narůstá vliv moderních technologií a technických prostředků, což nezbytně vede k nutnosti respektovat tento vývoj a zohlednit jej na jednotlivých úrovních edukace. Mnohé z těchto technologií by bylo tedy vhodné využít nejen v jednotlivých předmětech, ale mohly by se právě cíleně využívat i k podpoře čtenářství a rozvoji čtenářských kompetencí s tím, že by učinily četbu přitažlivější, zajímavější, zábavnější, a dnešní technické generaci tak i přístupnější.

Při podpoře čtenářství a rozvíjení čtenářských kompetencí je nutné, kromě edukačně zajímavých a na prevenci čtenářských obtíží zaměřených programů, věnovat pozornost i dalším možnostem využití moderních technologií pro pod-

---

Česká elektronická knihovna. Obsahuje nezaplatněný přístup do databáze 1700 básnických knih česky psané poezie 19. a poč. 20. století. Jedinou podmínkou pro přístup do databáze je registrace povolení příjmu souboru cookies (v tomto směru je databáze problematická pro řadu uživatelů, kteří kvůli bezpečnosti mají příjem cookies zakázáný).

poru oblastí, které jsme zatím zvyklí ve školním prostředí rozvíjet spíše klasickým způsobem – tedy formou „tužka – papír“.

Ve školní výuce běžně podporujeme vztah dětí ke čtení i volbou různých nepřímých aktivit, jako jsou např. tvorba deníků, literární tvorba, dramatizace příběhů, vytváření komiksů, knížek. Tyto aktivity vedou nejen k podpoře čtenářství, ale významně se podílí i na rozvíjení čtenářských kompetencí jako takových. Je důležité si uvědomit, že všechny tyto aktivity můžeme rovněž realizovat v technicky zajímavém prostředí, za využití moderních technologií a prostředků, čímž zajímavost práce pro děti zvýšíme.

## **Tvorba deníku za pomoci moderních technologií**

Deník je klasickou literární formou, která může dobře posloužit pro osobní reflexi žáka, je vhodným nástrojem pro uchování jeho nápadů a postřehů či může sloužit k uchování vzpomínek.

Z hlediska využití moderních technologií při tvorbě „klasického“ deníku je nejjednodušším způsobem tvorba formou blogů. Pro práci je zapotřebí počítač připojený na internet a veřejný bezplatný blogovací systém, např. [www.blogger.com](http://www.blogger.com).

Dítěti ukážeme blogy a vysvětlíme mu princip a možnosti blogování, zvláště vyjádření formou osobního deníku, možnost odkazů na blogy kamarádů, komentářů, doplnění textů obrázky, odkazy, videoklipy apod. Pokud dítě projeví zájem o založení vlastního blogu, zhodnotíme jeho schopnosti obsluhy počítače a v závislosti na nich asistujeme dítěti při jeho zapojení do blogovacího systému [www.blogger.com](http://www.blogger.com). Přitom se snažíme podnítit dítě k využití blogu k vyjádření svých názorů, koníčků a zájmů a zároveň dítě informujeme o pravidlech publikování soukromých informací na internetu a možných rizicích jejich zneužití.

Děti se naučí využívat moderních technologií k vyjádření vlastních názorů a zájmů, zároveň se procvičí ve vyhledávání zajímavých informací, jejich třídění a odkazování na různé zdroje. Děti mohou využít osobního blogu i ke komunikaci se svými vrstevníky prostřednictvím vzájemných odkazů, diskusí pod příspěvky apod. Neméně významnou součástí této aktivity je obeznámení dětí s riziky a nebezpečími spojenými s volnou přístupností informací na internetu, významem ochrany osobních údajů a s pravidly etické komunikace na internetu.

Při volbě technického prostředí pro tvorbu deníku je nutné zvážit zamýšlený cíl tvorby deníku a tou je podpora psaného projevu, rozvoj slovní zásoby a schopnosti písemného vyjádření myšlenky. V tomto ohledu jsou některé koncepty vhodnější a některé méně vhodné. Některé nástroje preferují využívání spíše ikon, kterými uživatel vyjadřuje své pocity, náladu, průběh dne, aktivit. V tomto směru je potřeba si uvědomit, že použitím takového nástroje příliš na rozvoj výše

uvedených kompetencí nepůsobíme (viz např. Daileez).

Zajímavý nástroj pro tvorbu deníku či mapování nějaké události je nástroj Storify (<http://storify.com>). Děti mohou pomocí jednoduchého vyhledávání najít požadovaný výraz a k němu se vztahující data ukládají do zvláštního sloupce. Vzniká tak unikátní struktura, která se může stát podkladem pro dokument, deník nebo příběh inspirovaný skutečnou událostí.

Další možnost, kterou mohou učitelé pro podporu čtenářské gramotnosti za podpory moderních technologií využít, je digitální tvorba příběhů (storytelling).

Digitální tvorba příběhů vychází z významu klasických vyprávěných či čtených příběhů – pohádek, které formují vývoj osobnosti člověka (srov. Šauerová, 2010, 2011a). Představuje metodu tvorby příběhů za použití digitálních technologií. Umožňuje spojit psané slovo a obraz. Svým pojetím tedy i tato metoda slouží pro rozvoj čtenářské gramotnosti a tvůrčího psaní, vede, stejně jako klasické psaní a četba příběhů, k rozvoji kreativity a představivosti.

Při tvorbě příběhů je výhodné užití speciálních nástrojů (jako je Storybird, Zimmer Twins, Little Bird Tales apod.), které umožňují nejen psaní příběhu, ale také jeho spojení s obrazem. Čtenář či divák má tak možnost zapojení více smyslů, čímž je podporována jeho představivost. Tím, že tyto technologie nejsou zaměřeny jen na jednu formu komunikace, je také pro žáky obecně snazší se v nich vyjadřovat.

Uvedené nástroje mohou velice dobře posloužit nejen pro podporu tvůrčího psaní (k čemuž se používají intenzivně i mimo formální vzdělávání), ale ve svém důsledku i pro podporu čtenářské gramotnosti. Číst podobné příběhy může být pro některé čtenáře zajímavější a tím, že dochází ke spojení slova s obrazem, může jít o zajímavý umělecký prožitek.

Technologie Storybird je považována za nejpropracovanější bezplatnou aplikaci na podporu „storytellingu“, umožňuje vyrobit jednoduchou elektronickou knížku (Černý, 2012a). Hotový text lze sdílet s ostatními, za určitý poplatek je i možné si jej nechat vytisknout do podoby reálné knihy. Na textu může pracovat několik dětí najednou.

Nástroje Little Bird Tales a Zimmer Twins jsou založeny na principu tvorby videa, pomocí kterého mohou děti tvořit určitý příběh. I přes informační význam a posílání daného videa nejsou tyto nástroje pro rozvíjení čtenářských kompetencí zcela nejvhodnější. Jejich využití je určitě ve výuce možné doporučit, ale ne primárně pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Vhodné by bylo jejich využití jako doplněk k vytvořené knize za pomoci nástroje Storybird.

## M-learning

Ve výuce je dnes zcela běžné využívání principu e-learningu (spíše na vyšších stupních vzdělávání) či u-learningu (např. využití interaktivní tabule). V posledních letech se začíná rovněž mluvit o možnostech využití m-learningu, což je využití mobilních telefonů pro výukové účely, čtení apod. Žáci jsou dnes běžně vybavení chytrými mobilními telefony, které umožňují jak připojení na internet, tak kvalitní operační systémy (např. operační systém Android). Jde o zařízení, která žáci běžně používají a tato zařízení považují za přirozenou součást svého života.

Pojmem m-learning je myšlena výuková metoda, která využívá přenosné ICT prostředky typu „mobile“ (mimo počítač) pro výuku a vzdělávání žáků. Je přitom relativně lhostejné, o jaké digitální zařízení jde. Není tedy nutné, aby šlo jen o mobilní telefon, jak by se někdo podle názvu mohl domnívat. Jako příklad je možné uvést následující zařízení, která mají v této oblasti potenciál: mobilní telefon, MP3 přehrávač, iPod, USB flash disk, PDA (osobní digitální asistent je programovatelné, k síti připojitelné zařízení, využitelné pro tvorbu poznámek, přehrávání audia a videa či síťovou komunikaci; jde o kapesní počítač, jehož rozhraní tvoří dotykový displej a stylus, tj. pero umožňující psát na displeji), e-book, čtečka, Smartphone, laptop/notebook, tablet PC (Lorenz, 2011).

Podle Černého (2012b) lze v zásadě rozlišit dva základní přístupy k této výukové metodě. Tím prvním je snaha vzít současné výukové obsahy a metody, které převedeme do prostředí, jež je žákům bližší, tedy klasické tištěné publikace převedeme do digitální podoby, použitelné v tabletu, čtečce apod. Tento přístup se ukazuje jako možný ve chvíli, kdy chceme výuku jen nepatrným způsobem doplnit právě tak, že využijeme moderní technologie.

Druhým konceptem je potřeba pochopit, jak daná zařízení pracují, čím své uživatele lákají, a vytvořit takové výukové metody, které se mohou v tomto moderním technickém prostředí využít.

Při využívání principu m-learningu je nutné, aby pedagog používající tuto metodu znal velmi dobře zájmy svých žáků, aby volba vybraných situací (her), oslovila co největší počet žáků či aby byla maximálně vhodně cílená k osobnostnímu ladění jednotlivých dětí ve třídě.

Jako jednoduchý příklad lze užít geosociální síť Foursquare. Ta je založená na myšlence, že lidé obcházejí místa vyznačená na mapě a dávají vědět, že prostor navštívili. Za tuto aktivitu získávají body či odznaky. Je zde možné vytvořit list, který bude obsahovat seznam míst, jež je nutné navštívit. Pedagog může snadno vytvořit prohlídkovou trasu po historických stavbách města a ke každé dát vhodný popis s informací. Pozitivem je aktivizace celé rodiny, podpora přirozených sociálních interakcí, která přispěje i k plnění školních povinností (Černý, 2012b,

srov. Šauerová, 2011b<sup>6</sup>).

Černý (2012b) zároveň poukazuje na určité problémy, které je třeba při m-learningu uvážit. Nevýhodou zcela určitě může být situace, že řada žáků danými technologiemi nemusí disponovat, a tak přicházejí nejen o herní (gamifikační) efekt, ale o celou aktivitu. Podobná situace může být u počítačových her či čteček knih. Může tedy docházet k tomu, že sociální a ekonomické rozdíly budou mít velký vliv na to, do jaké míry budou žáci vtaženi do výuky. Je nutné počítat se situací, kdy část žáků odmítne práci s moderními technologiemi, protože takové hry považují za ztrátu času, anebo se přihlásit do geosociální sítě bojí. Podobně se setkáváme i s rodiči, kteří s takovým výukovým stylem nebudou souhlasit. Některé aktivity mohou být hendikepem pro žáky, již používají jiný způsob učení, než na který je nastavena vzdělávací aktivita. Rovněž je nutné si uvědomit, že preferencí moderních technologií se mohou i zvýraznit sociální, ekonomické a hodnotové rozdíly mezi žáky, což ve svém důsledku může mít negativní dopad nejen na žáky, kteří s danými technologiemi nebudou pracovat (ať už z ekonomických důvodů, či z důvodů odlišného hodnotového systému rodiny a nepochopení pozitiv těchto technologií ve vzdělávání na straně rodičů), tak i na celý kolektiv.

Pokud s moderními technologiemi chce učitel pracovat, je nutné pečlivě seznámit rodiče s koncepcí takové výuky, zajistit, aby byli všichni žáci vybaveni příslušnými technologiemi ze zdrojů školy a při výuce pečlivě sledovat, zda se děti při používání moderních technologií chovají bezpečně. Některé školy využívají grantů, jedním z takových příkladů může být projekt na ZŠ Angel, Praha 4 (Beranová, 2012).

Černý (2012b) uvádí řadu zajímavých možností, jak efektivně využít m-learning. Kromě využití geosociálních sítí doporučuje jako další zajímavé aplikace např. práci s fotografií – žák bude mít za úkol vyfotografovat a okomentovat fotografie památek nebo míst, které se nějak váží k historii či současnosti regionu, kde žije nebo kde se nachází škola. Často jde o prostory či stavby zapomenuté a žák je může, díky podobnému projektu, navštívit a zjistit, že žije ve městě, které má mnohem zajímavější historii, než si myslel nebo než se mohl dozvědět během školního výkladu. Samozřejmostí může být využití fotografie ve výtvarné výchově, při tvorbě reportážních snímků ve výchově mediální atp.

Jak je vidět, možnosti m-learningu jsou velké a byla by škoda, kdyby je nedokázala škola efektivně využívat. Přestože nemusí vyhovovat každému žákovi, představují zajímavý doplněk výuky, kterého lze v podpoře čtenářské gramotnosti u řady žáků vhodně využít.

---

6 Podobné aktivity či projekty využitelné v rámci rodinné edukace a se záznamy do svých deníků navrhuje i Šauerová, pro zápis volí ve zmíněných příspěvcích deníky v klasické, papírové podobě.

## Elektronické knihy a elektronické čtečky

Další moderní technologií, kterou je nutné v souvislosti s podporou čtenářské gramotnosti uvést, jsou e-knihy a elektronické čtečky. Je zcela bez pochyb, že práce s elektronickými knihami se bude postupně stávat přirozenou součástí výuky, tak jako se přirozenou součástí výuky stala práce s počítačem, interaktivní tabulí, dataprojektorem i tablety. E-knihy získávají své čtenáře čím dál rychleji, mnohé výzkumy hovoří až o třetině čtenářů, kteří používají elektronické knihy (STEM/MARK, 2012.) Podle tohoto průzkumu patří mezi preferované žánry zejména literatura z oblasti sci-fi, fantasy a literatury faktu. Jeden z hlavních argumentů pro výběr elektronické verze knihy je podle výzkumu kromě okamžité dostupnosti na internetu také cena. Většina dotazovaných považuje za správné, aby cena elektronické knihy odpovídala zhruba polovině ceny tištěné. Velkou motivací pro preferenci e-knih je možnost stáhnout si knihy zdarma.

I s ohledem na možné výtky k reprezentativnosti vzorku výzkumu<sup>7</sup>, je zajímavé zjištění profilu čtenářů e-knih. Elektronické knihy mají podle výzkumu dva typické čtenáře – věkovou skupinu 15–29 let a příjmové skupiny nad 25 000 Kč čistého měsíčně. Mírně převažují muži nad ženami. Svě příznivce však e-knihy mají mezi lidmi ve všech životních obdobích. Elektronické knihy se v současnosti nejčastěji čtou na počítači, tento způsob využívají dvě třetiny čtenářů e-knih<sup>8</sup>. Čtení e-knih prostřednictvím elektronických čteček využívá podle daného průzkumu pouze čtvrtina dotázaných. Zbývající jedna třetina čte na mobilu a 13 procent případů také tabletům.

Co se počtu přečtených elektronických knih týče, statistiky mluví v současné době maximálně o 20 přečtených e-knihačích na jednoho čtenáře. Majitelé e-knih pak čtou prakticky kdykoliv a kdekoliv, prozatím s výjimkou dovolené, kterou tráví raději aktivně a off-line (STEM/MARK, 2012).

Kromě výsledků uváděného výzkumu lze mezi další pozitiva zařadit například i dostupnost cizojazyčných publikací.

Při obhajování a propagaci této technologie pro zvyšování zájmu o čtení je

---

7 Velikost dotazovaného vzorku byla 2371 respondentů, z toho 2063 čtenářů knih (vč. 584 čtenářů e-knih). Metodou dotazování byl internetový dotazník CAWI. Projekt realizovaly agentury NMS a STEM/MARK. Reprezentativnost vzorku je však nutné zvážit, neboť průzkum probíhal mezi uživateli internetu, tedy nejde o reprezentativní vzorek v pravém slova smyslu, z této kategorie jsou častěji vyčleněni senioři. Cílová skupina dětí je sice častými uživateli internetu, ale nepatří mezi uživatele vyplňující dotazníky.

8 Časté čtení na počítači nepatří mezi nejpohodlnější a nejzdravější formy. Čtenáři nemusí mít zdravotně nezávadné monitory, mnohdy nemají vhodně nastavené sezení u počítače a ovládání textu za pomoci myši může vést k nesprávnému držení těla.

však nezbytné se ujistit, zda čtení prostřednictvím elektronických čteček nemůže mít negativní vliv na zdraví oka. Vzhledem k tomu, že čtečky nejsou na trhu dostupné dostatečně dlouho, nelze vycházet z dostatečně relevantních údajů, neboť vznik očních vad v důsledku nevhodného čtení je záležitost dlouhodobá, která se dosud ve sledovaných vzorcích populace nemohla promítnout.

Při hodnocení vlivu elektronických čteček můžeme tedy vycházet pouze z názoru konkrétních očních specialistů. Pro účely získání stanoviska konkrétního specialisty, konzultovala autorka dotaz s MUDr. Madunickým – vedoucím lékařem laserového a refrakčního centra Ústřední vojenské nemocnice Praha. Podle názoru specialisty je důležité, že displej čtečky nevyzařuje žádné záření. To je při rozhodování, zda časté čtení pomocí čteček nemůže mít negativní vliv na zdraví oka, naprosto zásadní. Otázky kolem škodlivosti čteček považuje dotyčný odborník za „společenskou hysterii“. Z pohledu očního lékaře tedy proti využívání této technologie při podpoře čtení dětí nejsou naprosto žádné námitky.

Kromě uvažování o možném zdravotním dopadu „nadužívání“ čteček se lze setkat ještě s námitkou na straně některých psychologů. Zdůrazňují, že při čtení čtečkou je snížený „emocionální kontakt s knihou“. Při čtení klasické knihy vnímá dítě kromě obsahu kontakt s jednotlivými stránkami, vnímá „vůni“ papíru, celé knihy. Určitě si čtenáři vybaví, jak voněly knížky, které měla v knihovně babička s dědečkem, jak voní veřejné knihovny, jak voní nová kniha.... O to vše čtečka moderního čtenáře ochudí. Na druhou stranu – čtenář nemusí mít strach, že knížku poškodí, může ji mít kdykoliv a kdekoliv s sebou, je lehká, skladná, je prostředkem osobní prestiže, má hezký design. Další výhodou je, že ve čtečce je možné si zvětšit písmo, což není výhodné jen pro generaci seniorů či skupinu jedinců se zrakovou vadou. Právě u dětí a dětí, u nichž se setkáváme s obtížemi při čtení, může být možnost zvětšení písma další faktorem, který mohou děti vnímat jako zásadní pozitivum při utváření vztahu ke čtení.

Učitelé mohou čtečky žákům doporučovat rovněž pro chvíle cestování. V dopravním prostředku mohou efektivně a zajímavě žáci využít čas ke čtení za pomoci tohoto lehkého zařízení. Řadu knih mohou získat zdarma a motivačně působí i příklady známých osobností, které čtečku používají.

Didakticky lze čtečky využít i v projektech rozvíjení čtenářství při výuce čtení za použití tzv. vrstevnického tutoringů (blíže Šauerová, 2014). S ohledem na možnost zvětšit písmo, vybrat část textu, možnost použití motivačně a technicky zajímavé prostředí i pro začínajícího čtenáře je tento způsob využití v pedagogické praxi žádoucí. Zároveň je ale nutné doplnit, že v souvislosti s tímto trendem je nutné ve výuce uvažovat o rozvíjení nových čtenářských technik, odpovídajících specifikům elektronických textů.



Elektronické knihy a čtečky se stále rychleji zdokonalují, pozadu nezůstává ani možnost jejich využití pro osoby se zbytky zraku nebo nevidomé. Příkladem je elektronické zařízení Reader (firmy Intel), které převádí čtený text do mluvené podoby. Cílový text si zařízení naskenuje a inteligentní software na rozpoznávání textu jej převede do takové podoby, kterou zařízení následně přečte svému uživateli do sluchátek nebo nahlas prostřednictvím reproduktoru. Při výuce čtení žáků bez zrakových obtíží lze podobné aplikace využít také. Žáci čtou do mikrofonu, své čtení nahrávají a zpětně i znovu slyší, jak četli. Pokud je ve třídě několik počítačů, je možné žáky rozdělit do skupin, a dostane se tak na více čtenářů.

## **Závěr**

Využití médií v moderním životě dítěte i dospělých může mít, jak je patrné z výše uvedeného, velmi pozitivní dopad na rozvoj osobnosti a při vhodném didaktickém vedení je nástrojem usnadňujícím práci učitele v moderním edukačním prostředí.

Nabídka moderních technologií pro výukové účely a podporu vztahu ke čtenářství a čtenářské gramotnosti je velmi široká. Zabránit pokroku a vlivu moderních technologií nelze, a je tedy jedině možné hledat cesty, kdy moderní technologie využijeme vhodnými postupy k rozvoji těch oblastí, v nichž v poslední době nacházíme v populaci určité nedostatky. Je nutné překonat určité předsudky, stejně jako je nezbytné hledat vhodnou míru užití těchto technologií. Zároveň nesmíme zapomínat, že nezanedbatelný vliv při rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti má i sociální rozměr, že je důležité rovněž podporovat sociální interakce jak v rodině, tak i ve škole. Je nutné svět techniky citlivě implementovat do světa sociálních interakcí tak, aby technika byla pomocníkem na cestě k rozvíjení čtenářské gramotnosti, nikoliv nástrojem „komunikace“ dítěte, na něž nemá přílišné přetížení rodiče dostatek času. Vhodnou protiváhou působení médií musí být zcela nezbytně otevřená a autentická komunikace mezi vychovatelem a dítětem a vytvoření pozitivní atmosféry, v níž bude dítě cítit zájem vychovatelů o mluvené slovo a která bude zdrojem pozitivních emočních prožitků.

## **Literatura:**

- BEDNAŘÍK, P. – JIRÁK, J. – KÖPPOVÁ, B. (2011). *Dějiny českých médií. Od počátku do současnosti*. Praha: Grada.
- BERANOVÁ, D. (2012): *Tablet místo učebnic*. Modřanské noviny, ročník 2012, č. 12, s. 6.

- BERGER, P. – LUCKMANN, T. (1999): *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- BONFADELLI, H. (1986). *Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF -Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung*. Frankfurt/M.: Metzner.
- BONFADELLI, H., SAXER, U. (1986): *Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- ČERNÝ, M. (2012a): *Digitální storytelling*. Metodický portál: Články. [Online]. 17. 04. 2012, [cit. 24.1.2013]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14915/DIGITALNI-STORYTELLING.html>>.
- ČERNÝ, M. (2012b): *M-learning jako cesta k zábavnému vzdělávání? Metodický portál: Články*. [Online] 4. 6. 2012, [cit. 24. 1. 2013]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/15701/M-LEARNING-JAKO-CESTA-K-ZABAVNEMU-VZDELAVANI.html>>.
- GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. (2012): *Jak čtou české děti?* Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003. 54 s. [Online], [cit. 20.10.2012]. Dostupné z: <[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf)>.
- HYPLOVÁ, J. (2010): *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- JIRÁK, J. – KÖPPOVÁ, B. (2003): *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál.
- JIRÁK, J. – KÖPPOVÁ, B. (2009): *Masová média*. Praha: Portál.
- KROUŽELOVÁ, D. a kol. (2010): *Průručka mediální výchovy. Mediální výchova na gymnáziích*. Pardubice: Koalice nevládek Pardubicka, o. s.
- KUCHARSKÁ, A. – BAREŠOVÁ, P. (2012): *Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické a genetické metodě u českých žáků v 1. a 2. třídě*. *Pedagogika*, ročník LXII, č. 1–2, s. 65–81.
- LORENZ, M. (2011): *Kde nechala škola díru: m-learning aneb Vzdělání pro záškoláky*. *ProInflow* [online]. 10. 2. 2011 [cit. 30. 1. 2013]. Dostupný z www: <<http://pro.inflow.cz/kde-nechala-skola-diru-m-learning-aneb-vzdelani-pro-zaskolaky>>.
- MCLUHAN, M. (1991): *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon.
- MCLUHAN, M. (2000): *Člověk, média a elektronická kultura; výběr z díla*. Brno: JOTA.
- MERTIN, V. (2004): *Jak naučit děti číst knížky s příběhem*. *Děti a my*, ročník 34, č. 4, s. 20–21.
- MERTIN, V. (2008): *Čtení se nelze naučit jinak než čtením*. *Grand biblio: časopis pro čtenářskou veřejnost – o knihách ze všech stran*, ročník 2, č. 9, s. 10–11.

- MERTIN V. (2003): Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. (eds.) (2010): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- MUCHOVÁ, I. (2000): Skupinová média ve škole. *Moderní vyučování*, ročník VI, č. 1.
- REIFOVÁ, I. a kol. (2004): *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.
- SAK, P. – SAKOVÁ, K. (2004): *Mládež na křižovatce*, Praha: Svoboda.
- STEM/MARK. Výzkum: Elektronické knihy a elektronické čtení v Čechách. [Online]. 26. 8. 2012, [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z [www: <http://www.science-world.cz/aktuality/tretina-ceskych-ctenaru-uz-preferuje-e-knihy-6898/>](http://www.science-world.cz/aktuality/tretina-ceskych-ctenaru-uz-preferuje-e-knihy-6898/).
- ŠAUEROVÁ, M. (2010): Pojetí podstaty symbolických hodnot dobra a krásy u dětí předškolního a školního věku v českém kulturním kontextu. In HREHOVÁ, H. a kol. *Acta Moralia Tyrnaviensia IV, Fenomén krásy v reflexii slovanského myšlení*. Trnava: FF TU.
- ŠAUEROVÁ, M. (2011a): Posuzování krizových situací v rodině samotným dítětem pod vlivem mediálně prezentovaných „vzorů“ rodiny. [DVD-ROM]. In HARDY, M. – DUDÁŠOVÁ, T. – VRANKOVÁ, E. – HRAŠKOVÁ, A. (eds.) *Sociální patologie rodiny*. Žilina: Vysoká škola zdravotnictva a sociální práce sv. Alžbety v Bratislave.
- ŠAUEROVÁ, M. (2011b): *Projekty osobnostního rozvoje v nestandardních výchovných podmínkách*. Praha: VŠTVS Palestra: European Science and Art Publishing.
- ŠAUEROVÁ, M. (2012): Vývoj preference sociálních interakcí u dětí na počátku školní docházky jako faktor ovlivňující čtenářskou gramotnost. *Pedagogika*, roč. LXII, č. 1-2, s. 126–137.
- ŠAUEROVÁ, M. (ed.) – NECHLEBOVÁ, E. – ŠPAČKOVÁ, K. (2012): *Speciální pedagogika v praxi (komplexní péče o děti s SPUCH)*. Praha: Grada.
- ŠAUEROVÁ, M. (2013): Využití literární tvorby Eduarda Štorcha v projektech rodinné edukace zaměřených na podporu čtenářské gramotnosti dospívajícího chlapce s multifaktoriálním zdravotním handicapem. Kazuistická studie. In ČURÍN, M. – VÍŠKA, V. – PODOLÁKOVÁ, I. (eds.): *Gramotnost ve škole*. Hradec Králové: PedF UHK.
- ŠAUEROVÁ, M. (2014): *Využití vlivu vrstevníka při rozvíjení čtenářství*. V tisku.
- TREFIL, J. (2001): Nakolik se může virtuální realita stát reálnou? In TREFIL, J.: *Hranice neznáma*. Praha: IKAR.
- VALIŠOVÁ, A. – BUREŠ, M. (2011): Výchova k práci s informacemi a informačními prameny. In VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

doc. PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie  
Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o.  
*sauerova@palestra.cz*

# DĚTSKÁ ZKUŠENOST S KOMUNIKACÍ V PROSTŘEDÍ MOBILNÍHO TELEFONU

## Children Experience with Communication by Mobil Phone

Helena Hejlová

**Abstrakt:** Příspěvek přináší výzkumnou zprávu zaměřenou na mapování dětské zkušenosti s druhy komunikace, kterou umožňuje mobilní telefon. Zjišťuje délku zkušenosti s tímto přístrojem u žáků 4. a 5. ročníku základní školy na vzorku více než 300 respondentů. Zaznamenává spektrum činností, které jsou dětem dostupné a které jsou preferované. Výzkum je zjišťující, je orientován kvantitativně. Výsledkem je potvrzení, že komunikační účel při používání mobilu je dětmi tohoto věku preferován. V pořadí další oblíbené činnosti, tj. poslechy písní, hraní her, posléze i obrazové záznamy fotografováním a natáčením nabízejí komunikační příležitosti nad společně sdíleným obsahem. V souvislosti s propojováním mediální výchovy se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se otevírá příležitost ke kultivaci mluveného i psaného projevu a rozpoznávání komunikačních záměrů uskutečňovaných v elektronickém prostředí na 1. stupni ZŠ.

**Klíčová slova:** mediální výchova, komunikace, mobilní telefon, žák 1. stupně ZŠ

**Abstract:** Contribution deals with research aimed at mapping children experience with types of communication by mobil phone. It asks at the range of their experience, preferences of the type of communication and other activities. The reserach is based on quantitative approach. Data confirm, that communication function of mobil is the most signifiant for children. But they also like to communicate among themselves about songs, films, games and pictures filmed by their mobil. Mediate education is conneted with educational content of Language and language communication at basic school conception. Our findings emphasise respect to specific communication space of mobil during education pupils of a primary school on perception and creation of communication acts.

**Key words:** media education, communication, mobil phone, pupil of a primary school

## Úvod

Mobilní telefon (dále jen mobil) v dětské komunikační zkušenosti je pro mediální výchovu jevem, který je zapotřebí brát v potaz. Je médiem, jež funguje jako komunikační prostředek i jako zdroj skupinového prožívání včetně jeho globalizovaného rozměru (Helus, 2007). Prostřednictvím mobilu dnes děti vstupují do kontaktu s ostatními, řeší problémy, hledají radu, domlouvají se s vrstevníky, baví se, učí se. Nové technologie umožňují využívat mobil pro vstup na internet. Rodiče i učitelé proto nyní stojí před problémem: Kde je hranice mezi prospěšným a nebezpečným používáním mobilního telefonu v rukách dětí?

Pro mediální výchovu mohou cenné informace přinést zejména výzkumy orientované na následující problémy: Do jaké míry je mobil pro dítě vstupem do elektronického prostředí, ve kterém se musí naučit pohybovat? Do jaké míry je to vstup bezpečný a do jaké míry ohrožující, neboť děti experimentují i tam, kde jsou jim známa rizika. Jaký je vztah dětí k mobilu, neboli čím je pro ně mobil? Může používání mobilu pro komunikaci, hledání informací a pro zábavu už na 1. stupni základní školy (dále jen ZŠ) na něm vytvořit závislost? Pokud ano, pak jakým mechanismem: Závislostí na komunikaci, na informacích, na hraní her, na přístroji samém? Do jaké míry vytváří mobil příležitosti k rizikovému chování ve smyslu vystavení se možnému ohrožení nebo působení újmy někomu jinému? Nebezpečí vytvořit na něm závislost je reálné, neboť jeho používání se stává součástí životního stylu i u dětí. V psychologické terminologii je tento typ závislosti nazýván netolismus (netholismus) a je řazen mezi závislost na virtuálních drogách. Podle internetového portálu [prevence-info.cz](http://prevence-info.cz) je definován a popisován jako „*chorobná závislost na takzvaných virtuálních drogách, mezi které jsou počítány (1) televize, (2) video, (3) počítačové hry, (4) mobilní telefon, (5) práce či zejména zábava na internetu (chatování a kontrola e-mailových zpráv)*“. Dodejme, že tato kontrola musí být neustálá<sup>1</sup>, tedy uskutečnitelná nejen přes počítač, ale zejména přes mobil.

V oblasti prevence rizikového chování v prostředí médií, včetně mobilu, jsou v posledních letech realizovány rozsáhlé výzkumy. Za všechny jmenujme alespoň dotazníkové šetření Pedagogické fakulty Univerzity Palackého ve Zlíně<sup>2</sup>. V roce 2013 byli dotazováni žáci na 2. stupni ZŠ a studenti na středních školách, celkem 21 374 respondentů, přičemž se ukázalo, že v oblasti komunikace prostřednic-

- 1 Doplněno podle portálu Ostrov radosti – Středisko volného času, jehož zřizovatelem je statutární město Zlín a které je otevřeno dětem od 6 do 17 let. Dostupné na: [www.ostrovzl.cz](http://www.ostrovzl.cz).
- 2 Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu 2013. Dostupné na [www.prevence-info.cz](http://www.prevence-info.cz). Výzkum oslovil 21 374 dětí ve věku mezi 11 a 17 lety. Staženo 28. 7. 2013.

tvím mobilu z nich bylo 24 % někdy terčem obtěžujícího prozvánění a 6 % se přiznalo, že sami také někoho prozváněním napadali. Pomíjíme obtěžující krátké textové zprávy (dále jen SMS), neboť v rámci výzkumu se nerozlišovaly výhružky mailovými nebo SMS zprávami.

V tomto příspěvku se však chceme soustředit více na komunikaci, kterou mobil dítěti umožňuje v kontaktu s druhými osobami telefonováním, psaním zpráv nebo dialogem nad obrazovým a hudebním obsahem, neboť se může dotýkat také témat a cílů mediální výchovy. Ptáme se proto, jak se formuje zkušenost dětí s mobilním telefonem po nástupu do školního prostředí, kdy už žák musí samostatněji řešit situace zvláště v souvislosti se školou a trávením volného času. V uvedených souvislostech je cílem tohoto příspěvku informovat o zpracování části rozsáhlejšího výzkumného šetření realizovaného na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze v dubnu a květnu 2014. Jeho základním záměrem bylo zjistit, zda žáci ve 4. a 5. ročníku ZŠ získávají k mobilu emoční vztah, a pokud ano, na jaké bázi. Dále se zjišťovalo, zda se mobilní telefon stává tím, že ho žák používá, součástí jeho osobní nebo skupinové identity a zda je vlastnění mobilu znakem příslušnosti k sociální skupině. Zde referujeme o té části výzkumu, která sledovala vztah dětí k mobilu zejména jako ke komunikačnímu zařízení a popisovala jejich zkušenosti.

## **Výzkumná zpráva**

V souvislosti s tématy mediální výchovy jsme se zaměřili na údaje o počátečních komunikačních zkušenostech dětí s používáním mobilního telefonu. Hledali jsme odpovědi na otázku: V jakém smyslu je používání mobilu pro dítě nástrojem pro komunikaci na jedné straně a pro různé další činnosti, které nabízí, na straně druhé? V prezentované výzkumné zprávě ji vyhodnocujeme u více než tří stovek respondentů ve věku 10 a 11 let. Předmětem analýzy je délka zkušenosti dětí s mobilem, využívání spektra činností, které jsou jim nabízeny s oporou o technologie v něm instalované, případně preferovaný typ činnosti. Výzkum je zjišťující, je orientován kvantitativně. Protože však respondentský vzorek je relativně malý na to, abychom se mohli opřít o prokazatelnější kvantitativní údaje, soustředili jsme se při analýze odpovědí na kategorizaci situací, ve kterých děti mobil nejčastěji používají, ve kterých jim nejvíc pomáhá a ve kterých je jim na obtíž.

Za tímto účelem byl vytvořen dotazník pro žáky 4. a 5. ročníku ZŠ, administrovaný zaškolenými zadavateli (studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze). Položky, které byly analyzovány, uvádíme dále v textu při prezentaci údajů.

Vzorek respondentů byl získán záměrným dostupným výběrem těch školních

tříd, které reagovaly na oslovení zadavatelů dotazníku. Šetření se zúčastnili žáci 4. a 5. ročníku v devíti třídách v Praze, ve čtyřech třídách ve středních Čechách (Vlašim, Jesenice u Prahy, vesnická třída v okrese Beroun) a ve třech třídách v severních a západních Čechách (Karlovy Vary, Chomutov, Sokolov). Čtyři třídy tvořili žáci 4. ročníku, dvanáct tříd žáci 5. ročníku. Pouze jedna třída byla ze soukromé školy, která je více zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve většině tříd nebyli cizinci, pouze ve dvou pražských třídách bylo po pěti cizích státních příslušnících, a to ze zemí východní Evropy, střední Asie a Vietnamu. Pro vyhodnocení výsledků nepovažujeme tento údaj za významný, neboť se zaměřujeme na používání mobilu jako kulturního jevu v českém prostředí, v němž i tito žáci-cizinci nyní žijí. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 316 respondentů, z toho ve třídách 4. ročníku bylo 85 respondentů, a ve třídách 5. ročníku 231 respondentů. Zastoupení chlapců a dívek bylo přibližně shodné, viz tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 Složení výzkumného vzorku

Chlapci 4. ročník	Dívky 4. ročník	Chlapci 5. ročník	Dívky 5. ročník	Chlapci celkem	Dívky celkem	Celkem respondentů
38	47	117	114	155	161	316, tj. 4. roč. 85 resp. 5. roč. 231 resp.

## Prezentace a interpretace údajů

Jak dlouhá je zkušenost dětí s používáním mobilu a k jakému účelu jim především slouží? Odpovědi na tuto ústřední otázku jsme zjišťovali analýzou odpovědí u šesti položek, které budeme prezentovat postupně. První položka byla ověřovací: *Máš svůj mobil?* Pro žáky, kteří by odpověděli záporně, byla připravena variantní podoba dotazníku, kterou ale v tomto analyzovaném vzorku nevyhodnocujeme, zejména proto, že jsme ji využili pouze u několika jednotlivců. U žáků, jejichž odpověď na první položku byla kladná, a přesto na následující otázku, tj. odkdy mobil mají, neodpověděli, usuzujeme z kontextu sdělení, že mobil sice používají, ale buď si ho půjčují od rodičů, nebo ho užívají společně se sourozencem, přičemž ho považují za svůj. Na tuto otázku odpovídali záporně také ti žáci, kteří ho momentálně nemají, protože jej ztratili nebo jim byl zabaven.

**Délku zkušenosti s používáním mobilu** odhadujeme z odpovědi na druhou otázku dotazníku: *V které třídě jsi dostal svůj první mobil?* Je zřejmé, že děti jsou rodiči vybavovány mobilem nejčastěji v průběhu prvních tří ročníků. Odhadujeme, že první mobil dostávají jen výjimečně těsně před nástupem do 1. třídy



(v našem vzorku jen jeden žák) a že v 5. třídě už je jen malé procento dětí, které dosud vlastní mobil nemají. Ve většině tříd v našem vzorku žáci mobil mají, v 5. ročníku již téměř všechny děti. Náš výzkumný vzorek je potvrzení tohoto předpokladu, viz tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 *Vlastnění prvního mobilu*

	1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída	Celkem
Respondenti 5. ročníku, 231 žáků	65 ~ 29 %	74 ~ 32 %	49 ~ 22 %	27 ~ 12 %	12 ~ 5 %	227 resp. 100 %
Respondenti 4. ročníku, 85 žáků	35 ~ 41 %	17 ~ 20 %	23 ~ 27 %	7 ~ 8 %		82 resp. ~ 96 %

Ve vzorku 85 respondentů ze 4. ročníku má před vstupem do 5. třídy mobil přibližně 96 % z nich. Je možné předpokládat, že v průběhu několika dalších let budou vlastnit mobil nebo jiné podobné komunikační zařízení nejspíše v polovině 1. stupně. Tuto tendenci potvrzuje i vyjádření studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kterým je průměrně 22 let, během jejich docházky na 1. stupeň neměla vlastní mobil asi třetina z jejich spolužáků ve třídě.

Třetí otázka dotazníku sledovala **účely**, ke kterým děti **mobil nejvíce využívají**. Byla škálovaná jako polozavřená v tomto znění: *Jak moc používáš mobil k následujícím účelům* s nabídkou devíti obvyklých činností, mezi něž nebylo záměrně zařazeno psaní SMS a použití mobilu jako hodinek nebo budíku. Očekávali jsme, že děti pod výzvou: *Napadá Tě, k čemu jinému mobil ještě používáš? Doplň...* tyto účely ještě dopíší. V nabídce byly následující činnosti: *abych si popovídal s někým z rodiny; abych dal rodičům vědět, kde jsem; abych se s rodiči na něčem domluvil, nebo se s nimi poradil; k vyhledávání věcí, co mě zajímají, na internetu; abych si něco vyfotil; k poslouchání písniček; k posílání souborů s kamarády (např. pomocí bluetooth, při učení (např. kalkulačka); k hraní her*. Položka byla vyhodnocována výpočtem průměrných hodnot u výběru každého účelu za třídu. Výsledky prokazují, že nejčastěji žáci užívají mobil proto, aby se na něčem domluvili s rodiči, především se s nimi chtějí o něčem poradit nebo jim dát něco vědět. Dále jej využívají na poslouchání písniček a následně k hraní her. V zásadě lze konstatovat, že děti používají mobil ke všem nabízeným aktivitám. Jen o něco málo více jej využívají k popovídání s kamarády, k fotografování nebo natáčení, méně i k vyhledávání informací, her, klipů apod. na internetu, dále ke stahování souborů (žáci doplňovali především filmy a navigaci). Na větším vzorku, případně jinou metodou, bude třeba ověřit četnost posílání SMS, stejně tak i komunikaci přes sociální sítě,

neboť tyto účely děti podle našeho očekávání doplňovaly (a samozřejmě mobil jim slouží i jako budík nebo hodinky). Z doplnění jednotlivých respondentů dále vyplývá, že děti jsou poučeny i o použití mobilu pro tísňová volání. Objevila se však i forma „hry“ – v dvou třídách děti vymýšlejí různé kombinace čísel, vytočí je a zkoušejí, zda se někam dovolají. Využití mobilu pro učení je méně časté, v porovnání s ostatními účely je lze interpretovat spíše jako nevýznamné. (V daném věku je zastoupeno přibližně stejně jako posílání souborů mezi kamarády.)

Zvláště přínosné pro učení specifickým dovednostem v elektronickém prostředí a současně činností skrývajících významná rizika, je fotografování a natáčení na mobil. V dotazníku jsme se na to proto zeptali: *Jestli používáš na mobilu fotoaparát / kameru, co nejčastěji fotíš / natáčíš?* Potvrdilo se, že mobil ve funkci obrazového záznamníku je u dětí ve značné oblibě. Zaznamenávají v podstatě vše, co tvoří jejich život a co je aktuálně v jejich bezprostředním okolí. Přesné kvantitativní výpočty zde nemají velkou váhu, protože jedinec mohl zaznamenat několik věcí. V následujícím výčtu jsou řazeny objekty této činnosti v pořadí od nejčastěji jmenovaných: (1) kamarádi, příroda, domácí zvíře; (2) rodina. Obecně pak různé zajímavosti: památky, výlety, předměty a činnosti spojené se zálibami („*své výrobky, koncerty, exponáty v muzeu, zábavu s kamarády*“). Lze se důvodně domnívat, že tyto záznamy mohou přispívat k hledání vlastní identity, zachytit a tímto způsobem „vlastnit“ dokumentaci významného prožitku spojeného s činností nebo s předměty. U fotografování květin, krajiny a kulturních objektů jde zřejmě i o inspiraci rodiči s cílem, aby se dítě učilo fotografovat. Dá se předpokládat, že obrazový záznam je pak podkladem pro navazující komunikaci o něm, ke sdílení zájmu dítěte s dalšími osobami.

Výjimečně se i v tomto relativně malém vzorku respondentů objevila kategorie objektů fotografie nebo natáčení „sama sebe“. Údaje nám neposkytují interpretační rámec pro vysvětlení, k čemu pak tyto záznamy slouží. Je však známo, že snadná dostupnost fotografování nebo natáčení sama sebe může vyústit v patologickou závislost na sebezobrazování, která se mimo jiné projevuje neschopností přestat, nespokojeností s kvalitou snímků apod.

**Vnímají děti mobil jako prostředek pro řešení své nouzové situace?** Odpovědi na tuto otázku jsme testovali otevřenou položkou v podobě nedokončeného výroku: *Mobil mi nejvíc pomáhá, když...* Mobil v této souvislosti funguje nejčastěji jako prostředek kontaktu s jinými osobami, nejčastěji s někým z rodiny nebo s kamarády. Děti se potřebují poradit, např. jak najít cestu, co dělat, když se ztratí, když mají pocit, že jsou v nouzi, což bylo konkretizováno i kategorií „*když je mi smutno*“, „*když jsem sám*“ a zřejmě i do kategorie s podobným emocionálním podkladem „*ve škole*“. Několik jednotlivců také uvedlo „mobil jako záchranu“, v případě, „*když se nudí*“. Při úkolech nebo přípravě na testy je mobil sice také

používán, ale spíše okrajově.

**Kdy je mobil na obtíž?** Na otázku: *Byl ti někdy mobil na obtíž?* odpovídala naprostá většina žáků záporně. Avšak v každé sledované třídě bylo několik jednotlivců, kteří zdůvodnili, proč je mobil také někdy obtěžuje. Přehled situací uvádíme v následujícím výčtu:

1. Když se vybijí nebo z něj nelze volat („vyčerpá se kredit“, „není signál“, přístroj není plně funkční – „seká se“).
2. Když ho není kam dát při nějaké činnosti (trénink), když „nejsou kapsy“.
3. Když jsou nepříjemné hovory nebo nadbytek SMS – „když píše mnoho přátel“; „když nechci komunikovat“; „když mi přicházejí výhružné SMS“.
4. Když zazvoní v noci nebo v nevhodnou dobu.
5. Když způsobuje komplikace, je-li zabaven ve škole nebo ukraden.
6. Když vyvolává strach, že ho dítě ztratí nebo že ho někdo ukradne.

U tohoto tématu jsme sledovali, zda je „mobil na obtíž“ spojen více s komunikační funkcí přístroje nebo s povinností se o něj starat. Zaznamenané údaje napovídají, že je to právě nefunkčnost nebo omezená funkčnost mobilu z jakýchkoli příčin (poruchovost, ztráta signálu nebo vyčerpání finančního kreditu), která převažuje, byť by bylo zapotřebí tato zjištění ověřit na větším vzorku respondentů. Z celkově zjištěných údajů lze soudit, že vlastnění mobilu samo o sobě nepřináší dětem žádné obtíže. Za závažné obtíže však respondenti považují technické překážky v komunikaci. Potvrzuje se, že děti v tomto věku potřebují více sociální kontakty, a to i při společném hraní her nebo poslouchání písniček, než se na mobilu zabývat ryze individuálními činnostmi.

Při vyplňování dotazníku proběhl v některých třídách neřízený a předem nepřipravený rozhovor zadavatelů se žáky. Byla tak získána zajímavá doplnění, která potvrzují, že mobil dětem na obtíž spíše není, a pokud ano, jsou to výjimečné situace. V porovnání s tím tablet není dosud v takové oblibě jako mobil. Studenti dále zjistili, že děti si život bez mobilu nedokážou dost dobře představit. Na otázku položenou v některých třídách: Co by se stalo, kdyby nebyly mobily? dostali odpověď typu – „byly by války“, „lidé by byli hubenější“, zřejmě v souvislosti s tím, že by se pro informace nebo vyřizování záležitostí muselo někam zajít, což potvrzuje i výrok jednoho z respondentů: „muselo by se víc chodit do knihovny“. Na otázku, proč někdo nechce mobil, děti vůbec nereagovaly v tom smyslu, že by snad nemusel být k životu potřebný, ale naopak uvažovaly, jaký důvod mohou mít rodiče, aby dětem mobil nekoupili. Jedinou příčinou je podle nich fakt, že dítě je ještě malé.

## Závěr

Výzkumná sonda potvrdila, že mobil se skutečně stal součástí životního stylu dětí od počátečních ročníků jejich povinné školní docházky. Děti do jednácti let preferují při užívání mobilu komunikaci, více telefonování, méně textové zprávy. Často je to i zábava – poslechy písní, hraní her, posléze fotografování a natáčení a využívání funkcí spojených s přístupem na internet. Mobil je dítěti dostupný, je součástí jeho nejbližšího okolí dávno předtím, než jej samo vlastní. Jeho nabytí, respektive darování nejčastěji rodiči, se jeví jako součást při získávání kompetencí v souvislosti s rolí školáka. Ačkoli lze předpokládat, že v počátečních ročních může být užívání mobilu dítětem rodiči částečně blokováno, neplatí to už zřejmě v 5. ročníku. V druhém období 1. stupně ZŠ využívají žáci celé spektrum aktivit, které jim mobilní telefon nabízí, a to včetně přístupu na internet, a tím i ke komunikaci prostřednictvím sociální sítě. Ačkoli jednoznačně dominuje používání mobilu jako komunikačního prostředku, jeho multifunkčnost zakládá i jiné roviny komunikace, než je bezprostřední hovor. Může se jednat o psaní zpráv, společný poslech písniček nebo rozhovory o těch písních, které žáci poslouchají individuálně, povídání o zhlédnutých filmech a krátkých videosekvencích, prohlížení fotografií nebo vlastních natočených filmových sekvencí téměř čehokoli, výměnu zkušeností z hraní her nebo pozorování a sdílení hraní her, které bývá ve třídách 1. stupně poměrně časté. Všechny tyto činnosti vytvářejí specifické komunikační prostředí. Jeho zvláštnost spočívá v možnosti odložit reakci na komunikační výzvy a opřít se o virtuální prostředí. Ačkoli jsou komunikační rizika známá, je nesporné, že mobily rozšiřují zkušenosti dětí nejen ohledně zacházení s přístrojem, ale i využívání technologií, které jsou jeho součástí.

V souvislosti s mediální výchovou<sup>3</sup> považujeme proto za důležité zdůraznit požadavek na kultivaci tvorby mluveného i psaného projevu zejména z hlediska volby jazykových výrazových prostředků ve vztahu ke komunikačnímu záměru. Na druhé straně cvičit se v rozpoznávání komunikačních záměrů uskutečňovaných v elektronickém prostředí, jež může zabarvovat komunikaci jinak, než jak by tomu bylo při setkání tváří v tvář, kdy jsou partneři rozhovoru ovlivňováni stejnými podmínkami ve stejný čas. Vnímání vztahu obsahu a formy mluveného i psaného projevu, se kterým se děti v tomto prostředí setkávají, a reflektování vlastních komunikátů ve smyslu shody myšlenkového obsahu, komunikačního záměru a výrazových prostředků považujeme v kontextu prezentovaných výzkumných otázek a zjištěných údajů za klíčové pro propojování průřezového tématu Mediální výchova se vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace na 1. stupni ZŠ.

---

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005.

## **Literatura:**

HELUS, Z. (2007): *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.  
*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005), Praha: VÚP.

## **Elektronické informační zdroje**

[www.ostrovzl.cz](http://www.ostrovzl.cz).

[www.prevence-info.cz](http://www.prevence-info.cz).

Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GAČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka.

PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze

[helena.hejlova@pedf.cuni.cz](mailto:helena.hejlova@pedf.cuni.cz)

# REKLAMNÍ KOMUNIKACE V ČASOPISECH PRO ŽENY: JSOU JEJÍ PŘESVĚDČOVACÍ PROSTŘEDKY SKUTEČNĚ PŘESVĚDČIVÉ?

## Advertising Communication in Women's Magazines: Are its Means of Persuasion Really Persuasive?

**Tereza Klabíková Rábová**

***Abstrakt:** Příspěvek se věnuje reklamnímu obsahu v českých verzích časopisů pro ženy a zaměřuje se zejména na persvazivní prostředky v nich obsažené. Vychází z původního výzkumu, který zpracovává za pomoci obsahové i kvalitativní analýzy kompletní obsah 4 čísel časopisu Marianne, Elle a Cosmopolitan z roku 2013. Popisuje také současný stav výzkumu v této oblasti. Autorka v textu popisuje trendy v reklamní komunikaci objevující se v těchto médiích, které z výzkumu vyplývají, a demonstruje na konkrétních údajích některé typy užitých přesvědčovacích prostředků (jejich typologie viz Burton, Jirák, 2001). Tyto mediální obsahy zároveň doporučuje analyzovat v rámci mediální výchovy různého stupně.*

***Klíčová slova:** reklama, časopis pro ženy, přesvědčování, strategie, jazyk*

***Abstract:** This paper deals with the advertising content in the Czech version of the women's magazines and focuses mainly on persuasive resources contained therein. It is based on original research and processes it using content and qualitative analysis of the entire content of 4 issues of the magazines Marianne, Elle and Cosmopolitan from year 2013. It also describes the current status of research in this area. In the text, the author describes the trends in advertising communication that appear in the media that are derived from the research, and demonstrates use of certain types of means of persuasion on specific data (see their typology in Burton, Jirák, 2001). She also recommends analysing these media contents in classes of media education across different grades.*

***Keywords:** advertising, magazine for women, persuasion, strategies, language*

„(...) reklama zásadním způsobem ovlivňuje život společnosti a je třeba jí věnovat pozornost.“ (Burton – Jirák, 2001, s. 259)

Všeobecně velmi atraktivní, ovšem odborně dosud ne zcela popsaná reklama v časopisech pro ženy patří z hlediska vlivu na publikum k velmi podstatným jevům současného mediálního trhu. Následující text proto přináší nejnovější poznatky týkající se přesvědčovacích strategií v reklamách tohoto specifického segmentu. Konkrétní data mohou být využita jako materiálová i didaktická inspirace při výuce mediální gramotnosti (k tomuto pojmu viz např. Šťastná, 2014) u všech věkových kategorií.

## Stručně o reklamě

Dále se budeme zabývat jen reklamou komerční, jejímž účelem je v našem případě podporovat přímý prodej vybraných výrobků (příklady budeme uvádět zejména ze segmentu reklamy na kosmetiku). Tato zcela nedílná součást mediální komunikace, která její podobu zároveň zpětně ovlivňuje (Jiráček – Köpplová, 2009, s. 136), se snaží udržet povědomí o značkách, a zvyšovat tak (kromě zvyšování kvality, snižování cen, inovací výrobků aj., Jiráček – Köpplová, 2009, s. 137) prestiž a image firem, získávat další zákazníky, a tím podporovat jejich ekonomickou úspěšnost. Reklama, patřící mezi marketingové a PR prostředky ovlivňující spotřební chování, může být chápána jako „...užití placeného média k tomu, aby inzerující nebo sponzor prodal produkty či služby nebo komunikoval nějaké představy a informace. (...) Reklama, neboť je jako marketingový proces zaměřena na žádané zákazníky nebo jiná publika, představuje nákup času či prostoru v médiích a jako taková je charakterizovaná jako řízená komunikace...“ (Werner in Jiráček – Köpplová, 2009, p. 137). Z jazykového a komunikačního hlediska, které nás zde zajímá, lze pak reklamu chápat jako „(a) veřejné neosobní sdělování (b) sloužící firmě jako nástroj marketingu a (c) zaměřené na šíření informací o předmětu marketingového působení (d) s cílem dosáhnout dlouhodobé nebo trvalé změny povědomí adresátů o tomto předmětu nebo ovlivnit dlouhodobě jejich postoje a chování vůči němu, (e) a to s využitím kanálů (především médií), které si příslušná firma zjevně platí“ (Šebesta, 1998, s. 194)<sup>1</sup>

---

1 Další vhodné definice vč. právního hlediska viz také Pravdová, 2002, tamtéž ke stylu reklamy. Z hlediska stylu můžeme na styl reklamy nahlížet buď jako na samostatný stylový typ, nebo na součást stylu publicistického (poněvadž mu dominuje funkce přesvědčovací) či obecněji jako na styl mediální / styl masových médií. Publicistický styl „představuje zobecněné a nadřazené označení pro stylové ztvárnění všech žurnalistických textů (verbálních komunikátů), které vedle své funkce informativní (zpravovací, sdělné, komunikační) plní ještě funkci persvazivní, působící, ovlivňovací“ (Čechová a kol., 2008, s. 244–245). K publicistickému stylu a reklamě více viz např. Mareš, 2014. Ke „zjevnému placení“ viz níže.

Tato řízená, plánovaná, cílená forma persvazivní komunikace se pochopitelně vyznačuje zcela jasnou intencí, záměrem, komunikační funkcí; v tomto případě je jí kromě prostého informování především snaha zaujmout, upoutat, přesvědčit, přimět ke koupi, tj. vyvolat okamžitou reakci na straně adresáta.<sup>2</sup> (V tomto případě kombinace funkcí hovoříme o komplexním komunikátu.) Z hlediska mediálního můžeme chápat komunikační cíle a účinky reklamy na spotřebitelské chování jako součást záměrných účinků či vlivů médií. (McGuire, 1986, s. 173n.)<sup>3</sup> To, jaké jsou konkrétní podoby a způsoby oslovení cílové skupiny ve specifickém formátu magazínů pro ženy, jaká jsou témata, motivy, apely a uspořádání reklamy, je předmětem následujícího textu.

## Časopisy pro ženy jako společenský fenomén

Tištěná média, mezi nimiž jsou časopisy pro ženy a magazíny životního stylu pro ženy stabilním fenoménem, nabízejí tiskovou plochu, která představuje potenciál pro předpokládanou budoucí pozornost příjemců. (Jirák – Köpplová, 2009, s. 136) Propagace formou tištěné reklamy představuje ve srovnání např. s nákladnější inzercí v televizi pro firmy dobrou příležitost, jak oslovit větší počet stávajících či potenciálních zákazníků za přijatelný rozpočet. (Krulišová, 2013, s. 21) Časopisy navíc disponují několika výhodami – reprodukce mohou přenášet poměrně velké množství informací (třebaže dnes sdělení dominují fotografie a ilustrace) a délka života sdělení je relativně dlouhá. Na druhou stranu jde o médium pasivní a pomalé. V některých případech navíc snižuje účinnost sdělení vysoká koncentrace zveřejňovaných inzerátů (De Pelsmacker et al., 2003, s. 257). Specifickou podskupinou tištěných časopisů jsou pak právě časopisy pro ženy, které jsou v dnešní době často analyzovány kriticky jak v akademické sféře<sup>4</sup>, tak jsou, pro svou atraktivitu, hojně reflektovány také laickým publikem ve veřejné sféře – na sociálních sítích, v každodenní interpersonální komunikaci atd. Jsou významným mediálním i lifestylovým fenoménem současnosti, který dle našeho mínění přesahuje sféru (trh) čistě mediální, neboť zasahují do životní reality významné části veřejnosti s danými zájmy (životní styl, móda, kosmetika, volný

2 Využívá se k tomu poznatků dalších vědních oborů; více např. Windahl, Signitzer, Olson, 1992.

3 Spolu s účinky politických kampaní na volební chování, osvětových a sociálních kampaní na chování jednotlivců a na zvýšení solidárního jednání ve společnosti, účinky propagandy na ideologii a účinky mediálních rituálů na sociální kontrolu.

4 Ze zběžné rešerše dostupné odborné literatury vyplývá, že fenomén časopisů pro ženy dosud přitahuje skutečně větší pozornost odborníků než podobně zaměřené časopisy pro muže. Jedná se např. o srovnávání časopisů pro muže a ženy, a to často zejména z hlediska genderu, např. Bakerová, 2005.



čas, vztahy, kultura, vaření aj.), daného věku (v našem případě ženy ve věkovém rozmezí cca 18–55 let) a daného životního stylu, a tím ovlivňuje i odpovídající skupinu produktů a služeb, jejichž propagace se v těchto magazínech objevuje (srov. např. Kadlecová, 2006). Lifestylové časopisy pro ženy totiž obsahují skutečně významný podíl komerčních textů a reklamních vizuálů. Představují jistou podobu životního stylu (snad až ideologie), v jehož rámci produkty existují, a jsou zobrazovány v jakési extrémní, ideální podobě. Evokují potěšení, event. i pocit bezpečí, jehož lze dosáhnout koupí zobrazeného výrobku či služby. Argumentem ke koupě tu bývají právě aktuální společenské trendy či potřeba být akceptován. (Burton – Jiráček, 2001, s. 266)

V této souvislosti je třeba uvažovat o eskapismu, úniku z vlastní reality do „luxusních“ sfér představovaných v časopisech, nesouladu s vlastním sebeobrazem a obrazem žen a mužů, rodinných, pracovních i osobních vztahů prezentovaných v časopisech, snad dokonce určitých traumatech z těchto rozporů. Je třeba myslet i na jejich funkci relaxační, zábavnou i fantazijní a s tím související možnou záměnu samotného obsahu časopisu a reklamy v nich obsažené (dají-li se vůbec zcela oddělit).

Analyzované časopisy *Cosmopolitan*, *Elle* a *Marianne* patří mezi nejčtenější lifestylové časopisy v ČR.<sup>5</sup> Všechny se orientují na relativně podobnou cílovou skupinu z hlediska věku i (nadstandardních) příjmů, oslovují „sebevědomou, emancipovanou, vzdělanou, ambiciózní, moderní ženu“, tematicky se věnují především vztahům a sexu, zdraví, kariéře, celebritám, módě a kosmetice, ale i cestování, designu, kultuře a kupodivu (dle oficiální prezentace *Elle*) i politice.<sup>6</sup> *Marianne* kupříkladu operuje i s pojmem „kamarádka“, jakási rádkyně a důvěrnice ženy. Jako jediná není českou mutací zahraniční verze časopisu, ale původním tuzemským projektem vydavatelství BURDA Media 2000.

---

5 Unie vydavatelů. *Media projekt* [online]. 2013 Dostupné z: <http://www.unievychdavatelu.cz/Upload/1109.pdf>.

6 Bauer Media Praha (2014). [online]. Dostupné z: <http://www.bauermediapraha.cz/pro-ctenare/cosmopolitan>.  
Hearst (2014) [online]. Dostupné z: <http://www.hearst.com/magazines/cosmopolitan>.

Tabulka 1. Čtenost a prodaný náklad časopisů životního stylu pro ženy, 1. 10. – 31. 3. 2013/2014.

	čtenost	prodaný náklad
Marianne	181 000	48 752
Elle	156 000	43 221
Cosmopolitan	135 000	21 838

Zdroj: [http://unievydavatelu.cz.artbox.cz/gallery/files/Media%20projekt%204\\_%20Q\\_%202013%20a%201\\_%20Q\\_%202014.pdf](http://unievydavatelu.cz.artbox.cz/gallery/files/Media%20projekt%204_%20Q_%202013%20a%201_%20Q_%202014.pdf).

## Dosavadní zpracování tématu

Tento text vychází z původního výzkumu katedry Marketingové komunikace a PR Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze, který se věnuje kvantitativní i kvalitativní analýze celku časopisů Cosmopolitan, Marianne a Elle z roku 2013, přesně čísel z dubna, července, října a prosince. Zkoumání obsahu bylo prováděno pomocí analytického nástroje IBM SPSS Statistics. V kódovací knize bylo stanoveno 99 proměnných, které byly postupně kódovány do tohoto softwaru a pomocí jednotlivých analýz, které nástroj poskytuje, byly proměnné a vztahy mezi nimi analyzovány. Celek výzkumu je zaměřen na způsob označování a persvazivní povahu textů publikovaných v rámci inzerce (i mimo ni) v jednotlivých časopisech a na vnímání těchto textů jak z hlediska adresátů, tak i tvůrců, zadavatelů či mediátorů (bude představovat druhou část výzkumu). Výzkum takového zaměření zatím nebyl v našem prostředí podniknut.<sup>7</sup> Výzkum je tedy zaměřen na několik čísel časopisu, ta jsou však analyzována ve svém celku, což umožňuje vysledovat společné a opakující se tendence.

Dosavadních výzkumů, které se dotýkají reklamy v časopisech, je mnoho, většina z nich se ovšem zaměřuje na otázku témat, jež jsou v rámci reklamy v časopisech nejvíce zveřejňována, popřípadě zkoumají rozdíly mezi reklamou zaměřenou na ženy a muže. Tematicke, kterou se zabýváme v rámci našeho výzkumu, se věnovalo několik výzkumů již v 80. a 90. letech (Stout, Wilcox – Greer, 1989). Podobné téma bylo vyhledávané i v letech 2002 a 2003 (Haley – Cunningham, 2003).

7 V současnosti je praxe taková, že reklamní sdělení mají mnoho forem a jsou různě označována (inzertní příloha, advertorial, reklama, komerční sdělení atp.). Dochází i k tomu, že propagační texty nejsou mnohdy označovány vůbec. Celkově se tedy jedná o poměrně nesourodý systém propagace, který čtenář často ani nerozklíčuje a který může působit jako skrytá reklama. Cílem našeho výzkumu bude mj. získat z textů vybraných magazínů typologii, která nabídne přehled reklamních a PR sdělení a jejich značení s ohledem na jejich persvazivní potenciál. Dalším cílem bude porovnat typologii s pohledem zadavatelů (mediátorů) těchto sdělení.

Výzkumy řešily otázku oddělení redakční části od inzerce (Cameron – Kuen-Hee – Bong-Hyun, 1996), otázku pozornosti, jakou čtenáři věnují advertorialům a redakčním sdělením v porovnání s klasickými reklamními formáty (Neijens van Reijmersdal – de Vos, 2003), otázku vlivu zadavatelů reklamy na mediální obsahy magazínů pro ženy (Mastinová, 1996) a otázku vnímání reklamy čtenářkami v závislosti na vztahu reklamy k celkovému pojetí časopisu (Consterdine, 2002).

K. Beanová (2013) se ve výzkumu zabývá analýzou tištěné reklamy ve třech vybraných titulech časopisů pro ženy. Zkoumá hlavně otázku přesvědčování žen a způsob, jakým je nejčastěji prováděno. Zjišťuje, na které výrobky/služby se reklama nejvíc zaměřuje a jaké apely používá k jejich komunikaci. Jejím cílem bylo zjistit hlavně segmenty, na které se reklama zaměřuje. Nezkoumá se v něm reklama, která není označena. Výzkum Kovačičové, Erjavcové a Štularové (2011) je úžeji zaměřený na zdravotnické produkty a služby a zabývá se neoznačenými advertorialy ve slovinských lifestylových magazínech. S tímto tématem vyvstává pro výzkum i několik otázek, a to proč jsou tyto neoznačené reklamní propagační texty-články vytvářeny, proč všechny články procesu s touto praktikou souhlasí nebo jakým způsobem můžeme neoznačené texty rozpoznat od redakčního obsahu. Je zde zmíněna i legislativní problematika těchto textů. Byly analyzovány 4 lifestylové časopisy a také 3 lifestylové přílohy slovinských deníků.

Z hlediska legislativy ve vztahu k reklamě zde máme tři roviny – rovinu evropské legislativy, která do této oblasti také zasahuje, dále rovinu české legislativy a etickou rovinu, která je upravována v rámci různých kodexů. Kromě regulací o srovnávací či klamavé reklamě a také regulací k jednotlivým druhům výrobků (např. léčiva, kojenecká výživa atp.) jsou zde regulace, které upravují skrytou reklamu, tedy situaci, kdy reklama není řádně oddělena od redakčního obsahu. Tyto praktiky jsou považovány za nezákonné a neetické. Jsou řešeny např. na úrovni směrnice EU 2005/29/EC o klamavých obchodních praktikách<sup>8</sup>, dále v českém zákonu č. 40/1995 Sb., o regulaci reklamy, kde se v čl. 1 §2 odst. (1) d) zakazuje „reklama skrytá. Takovou reklamou se pro účely tohoto zákona rozumí reklama, u níž je obtížné rozlišit, že se jedná o reklamu, zejména proto, že není jako reklama označena“<sup>9</sup>. Situaci upravuje dále Kodex reklamy vydaný Radou pro reklamu v kapitole II., kde je v článku 2.3 řečeno: „Reklama nesmí být skrytá, zejména nesmí předstírat, že jde o jiné způsoby šíření informací (vědecké pojed-

---

8 Directive 2005/29/EC of the European Parliament and of the Council. EUR-Lex: Access to European Union law [online]. 2005 Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32005L0029:en:NOT>.

9 Zákon č. 40/1995 Sb. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání [online]. 2012 Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/cim-se-ridime/stavajici-pravni-predpisy/pdf/40-1995.pdf>.

nání, reportáž apod.), než je reklama.<sup>10</sup> V neposlední řadě je zde třeba zmínit též aktivitu Asociace PR agentur (APRA), která se zavázala k dodržování etického kodexu – Charty IPRA (International Public Relations Association) týkající se transparentních postupů v oblasti médií. Zde jsou uvedena následující pravidla, kterými by se měly řídit jednotlivé redakce: „Redakční materiály jsou otiskovány na základě redaktorské práce příslušných novinářů, nikoli jako výsledek jakékoli úhrady finanční či naturální povahy nebo jako výsledek barterové dohody s třetí stranou. Redakční materiál, jehož otištění je výsledkem jakékoli úhrady finanční či naturální povahy, případně výsledkem barterové dohody s třetí stranou, bude jasně označen jako reklama nebo placená prezentace.“<sup>11</sup>

## **Reklamní strategie, motivy a prostředky přesvědčování v ženských časopisech**

Na začátku připomeňme, že reklamní obsah vyskytující se v časopisech jsme rozdělili do tří hlavních typů: redakční článek (redakční obsah magazínu), reklamní vizuál (klasická, většinou samostatně stojící a ohraničená reklama různé velikosti) a advertorial, u něhož se zastavíme konkrétněji, neboť termín zatím není zcela běžně užíván a jednotně chápán, přestože dnes představuje důležitý reklamní typ. Jeho pojmenování vzniklo kombinací slov advertisement a editorial. Jedná se o méně zřetelnou formu reklamního textu umístěného v redakční části časopisu (nebo noviny), připravenou zadavatelem tak, aby co nejlépe kopíroval styl média, v němž se vyskytuje. Jedná se o typ placené prezentace, a proto by měl být vždy řádně označen. Pro lifestyle časopisy je zcela typický. Je považován za efektivní, lépe zacílenou, podprahovější formu komunikace. (Jurášková a kol., s. 14)

Při pohledu na obecné rozmístění jednotlivých reklamních komunikátů převládají v *Cosmopolitanu* jasně redakční články (52 %), v *Marianne* a *Elle* jsou to reklamní vizuály (41 %, resp. 47 %). Dalo by se říci, že ve všech třech zkoumaných časopisech mají advertorials nejmenší zastoupení, ač v *Cosmopolitanu* se dělí stejným dílem s reklamními vizuály (oba 24 %). Tento fakt může být zapříčiněn právě tím, že advertorial má mít speciální označení, na základě něhož čtenáři okamžitě poznají, že jde o placené umístění v rámci časopisu, a tak této sekci nemusejí věnovat přílišnou pozornost, čehož si jsou vydavatelé vědomi. Jenže z výzkumu zároveň vyplývá, že naprostá většina advertorialů označená není, není

---

10 Kodex reklamy. Rada pro reklamu [online]. 2005 Dostupné z: [http://www.rpr.cz/cz/dokumenty\\_rpr.php](http://www.rpr.cz/cz/dokumenty_rpr.php).

11 Stockholmská charta. APRA [online]. 2012 Dostupné z: [http://www.apra.cz/cs/o\\_apra/eticky\\_kodex/stockholmska\\_charta.html](http://www.apra.cz/cs/o_apra/eticky_kodex/stockholmska_charta.html).

to totiž navzdory výše uvedenému výslovně vyžadováno. Ačkoliv neoznačení takového placeného a komerčního článku považuje APRA, dle svého stanoviska a dle mezinárodního etického kodexu Římské Charty ICCO, za neetické a neprofesionální, tak nikde není ústavně dáno, že tento typ obsahu musí být označen (Tuháček, 2002). Označování / neoznačování samo o sobě hraje roli přesvědčovacího prostředku, neboť neoznačená reklama je tím zakódovaná zcela s ohledem na příslušné médium a nenápadně, což ovlivňuje její recepci, neboť příjemce ztrácí patřičný orientátor, jak text přečíst.

Další příčinou nepříliš častého využití advertorialů může být neochota zadavatelů tyto speciální sekce připravovat. Advertorial má totiž co možná nejvěrněji simulovat tiskovinu, v níž je publikován, může mít podobu článku nebo i jiného žurnalistického žánru. (Ulrychová, 2008) Příprava advertorialu nemusí být pro zadavatele nejjednodušší a velmi lehce se může minout účinkem, protože je důležité dodržet správnou formu a také zvolit vhodné umístění. Příprava reklamního vizuálu není v tomto ohledu tolik striktní, jeho hlavním cílem je naopak zaujmout čtenáře na první pohled a nikoliv nenápadně splynout se zbytkem redakčního obsahu.

Co se týče zmíněného označování advertorialů, výzkum skutečně ukazuje, že označené jsou spíš výjimečně, a pokud jsou, tak velmi nejednotně (komerční příloha, speciální inzertní projekt aj). Někdy je pro něj nesprávně užíván pojem PR článek, tento název ale nepravdivě mixuje dohromady public relations a placenou inzerci. Vznikl nejspíše díky tomu, že některé tyto sekce připravují skutečně redaktoři na žádost klienta a zejména v 90. letech je hojně nabízely PR agentury svým zákazníkům. (Jankovičová, 2011)

Pokud se podíváme na jednotlivé zkoumané magazíny, pak v Cosmopolitanu je jich neoznačeno 76 %, v Marianne 75 % a v Elle nemá označení dokonce 80 % advertorialů. Ve všech třech časopisech se shodně často užívá pro tuto sekci název Inzerce, ač je toto slovo poměrně vágní a má velmi široký význam, nicméně není užito úplně špatně, protože inzertní prostor je vlastně placený reklamní prostor v tisku či on-line médiích, a advertorial je jednou z možností využití takového prostoru. V Cosmopolitanu pak převládá označení Speciální inzertní projekt. V dalších dvou magazínech převládá, hned po Inzerci, označení Inspirace Marianne a Elle výběr, další označení jsou okrajová.

Reklamní vizuály všech značek jsou vždy barevné, což koresponduje s aktuální důležitostí a trendem vizuální podoby komunikace (černobílé vizuály mají v časopisech pro ženy vždy spíš specifický umělecký záměr a objevují se častěji u luxusnějších značek se snahou o výlučné a exkluzivní působení). Objevují se teorie, jež pokládají tiskové inzeráty publikované na pravé straně za účinnější, mnohá šetření však docházejí k závěru, že mezi pravou a levou stranou žádné

signifikantní rozdíly neexistují (Vysekalová, 2007, s. 148). Reklamní vizuály se vyskytují na obou stranách, v některých případech jsou i oboustranné.<sup>12</sup> Vizuály se orientují výhradně na propagaci nových či stávajících produktů z aktuální nabídky. Jejich vzhled obecně velmi rychle zaostává a stárne (s každou novou verzí vizuálu a s každým dalším vydáním časopisu). Jsou vždy vázané k aktuální situaci, působivé jen krátkodobě (jak si můžeme všimnout při pohledu na reklamní texty staré např. několik desítek let), čímž jsou velmi blízko rychlému stárnutí novinových textů.

Typickým reprezentantem komunikace značek ze segmentu kosmetiky je vizuál značky Rimmel z prosincové Elle s reklamou na make-up. Obsahuje jak výzvu s direktivní, apelovou funkcí kombinovanou s jazykovou hříčkou / neologismem (v reklamním jazyce velmi běžné jevy) a tykání (zdůrazňující, že osoba zobrazená v inzerci je recipientce blízko, je jí kamarádkou, rádkyní, má s ní dobré úmysly – *Dej lesku matte!*), tak statický popis výrobku, který je v jinak českém textu v angličtině (*New stay matte make-up*), což svědčí o určité, pro inzerci běžné, snobizaci a snaze působit „světově“. Následuje typický popis (příslib) účinků produktu a jeho výhod ve spojení s odbornými termíny a emocionálně zabarvenými výrazy a opět imperativ evokující prospěch pro adresáta (*Nová lehká textura dokonale zmatní pleť, aniž by ji zatížila. Zapomeň na lesk pleti a užij si svěží vzhled*). Vizuál samozřejmě obsahuje též oficiální logo a fotografii produktu s ukázkami odstínů nabízeného make-upu. Nahoře vlevo na této dvojstraně je webová adresa, většinu levé části zabírá modelka Georgia May Jaggerová. Dole vlevo je vyobrazena anglická vlajka s nápisem UK 'S # 1 (= Rimmel jako číslo jedna v Británii) jako další z přesvědčujících motivů. Zcela dole stojí doplňující informace, že modelka je nalíčena odstínem make-upu č. 201.

Společným přesvědčovacím prostředkem je v těchto případech motiv **splněné touhy** nebo (logické) **výhody z užití produktu** (klasifikace motivů převzata z Burtona – Jiráka, 2001, s. 269). Na druhou stranu je v reklamních „příbězích“ poměrně málo zastoupena popsaná ukáзка **motivace zlepšení**, což může být překvapující, neboť v případě kosmetických výrobků pro ženy by se teoreticky mohlo jednat o účinný persvazivní prostředek. Jedná se snad o snahu (začít) působit v rámci žánru střízlivě, věcně, neslibovat nemožné (a neklat), což může korespondovat se snahou o seriózní působení textu vůbec (viz níže).

Užití fotografie modelky ve vizuálu jde zcela v duchu marketingové komunikace zahraničních kosmetických značek. Souhrnně se hovoří o tzv. celebrity marketingu nebo o ambasadorech značky. Užitím celebrit v reklamním sdělení může dojít k jeho posílení zejména po emocionální stránce. Celebrita rovněž cha-

---

12 Celkově se velikost reklamních formátů pohybuje od méně než čtvrtiny strany po 4 strany v případě redakčních článků a výjimečně 5 stran v případě advertorialu.

rakterizuje image či osobnost brandu (Röderstein, 2005, s. 2). Zvláště doporučení celebrit se hodně využívá v zahraničí, popř. se využívá nepřímou v tom smyslu, že dotyčná užívá tu a tu kosmetiku s vynikajícím efektem. Doporučení čtenářů zase dobře funguje u hygienické kosmetiky, mýdel, krému atd. Některá reklamní sdělení bývají tematicky podpořena autoritativními slovy odborníků (vizážistů, dermatologů, plastičtí chirurgů). Je-li tento faktor ve sdělení obsažen, může značně ovlivnit vnímání produktu potenciálním zákazníkem, vhodně zvolený expert totiž díky svým odborným znalostem a zkušenostem dodává informaci na kredibilitě (Tyagi – Kumar, 2004, s. 175). Mezi názory odborníků lze někdy řadit i častý formát tipů (zejména kosmetických) redaktorek časopisu. Demonstrace užívání produktů známými modelkami nebo herečkami ztělesňuje motiv **ztotožnění a nápodoby**. Můžeme zde uvažovat i o motivu přesvědčení prostřednictvím hodnoty příslušnosti ke **skupinové identitě**, k níž se řadí právě doporučení celebrit, sportovkyň, hereček atd.

Např. značka Dermacol byla od počátku spjata s Filmovým studiem Barrandov, proto i nadále usiluje o zachování image v obdobném duchu. Důkazem je spolupráce s českými či slovenskými herečkami, zpěvačkami a modelkami. Tvářemi značky byly v minulosti např. modelky Taťána Kuchařová a Iva Kubelková, zpěvačka Monika Bagárová a herečky Mahulena Bočanová či Jana Paulová. (Krulišová, 2013, s. 22) V případě Rimmelu je to ve zkoumaném období např. zmíněná modelka Georgia May Jaggerová v dvoustranném reklamním vizuálu, který dobře ilustruje současný trend: Zobrazení modelky i produktu spolu se zcela typickým popisem produktu.

Je proto poměrně překvapivé, jak málo se v tuzemských vydáních časopisů užívá doporučení autorit, odborníků (výrazněji se objevuje pouze v rubrice *lifestyle* v *Cosmopolitanu* a *Elle*), čtenářů, redakce (nejvíce ve všech magazínech v rubrice *lifestyle* a kosmetika v rámci redakčních článků) a celebrit (výraznější jen v *Elle* opět v rubrice *lifestyle*). Tato proměnná souvisí pravděpodobně i s kategorií, kterou jsme nazvali *apel na rozum*, v níž vyšlo rovněž velmi málo kladných výsledků (12 % v reklamním obsahu *Cosmopolitanu*, 14 % v *Marianne* a 10 % v *Elle*, celkově téměř výhradně jen v inzertní části). *Apel na rozum* spolu s uváděním nejrůznějších odborných zjištění, termínů a vědeckých výsledků dobře funguje v případě inzerce „kosmetiky z lékárny“, např. *Vichy*, *Biodermy* atd. Potenciál tohoto typu je zde např. v případě komunikace tzv. *BB* a *CC* krémů, *make-upů*, *puद्रů*, *posilujících řasenek* a *laků* atd.

Účinným nástrojem reklamy či inzerce obecně jsou pochopitelně již zmíněné fotografie a obrázky. Jako nejdůležitější se jeví právě u reklamního vizuálu, kde je často na určitém obrázku postaven celý smysl daného sdělení. První věc, které si recipient na reklamní fotografii všimne, je dobře vypadající produkt nebo efekt

účinků produktu ilustrovaný na modelce nebo známé tváři. Síla zraku je u tištěných médií velmi vysoká, a tak má sdělení, které může čtenář vidět, největší přesvědčovací sílu. Díky fotografii dostane jasnou představu o produktu. (Kalferstová, 2012) Z výzkumu vyplývá, že kolem 90 % komerčního obsahu zkoumaných magazínů obsahuje fotografii produktu, což tvrzení výše jen potvrzuje. V časopisech Elle a Marianne jsou fotografie produktů nejvíce využívány v reklamních vizuálech, v časopisu Cosmopolitan je to u redakčních článků. Obecně nejméně se fotografie využívají u advertorialu, a to platí shodně u všech typů fotografických vyjádření. Tedy ať už fotografie ukazují cokoli, v advertorialech jasně převládá text. Zajímavé je, že shodně se ve všech magazínech hojně objevují obrázky či fotografie účinků produktu, tato stylizace je vidět ve 40 % případů, což je v dnešní době s možnostmi fotoshopu a postprodukčních úprav fotografií či jejich digitálního vytváření poněkud překvapivé. Vypadá to ovšem, že trend „dokonalých“ modelek již všeobecně ustupuje, protože pro čtenáře není dostatečně přesvědčivý. (Šťastná, 2014) Pouze kolem 3–5 % případů celého fotografického obsahu využívá ambasadora značky, tedy tvář značky s ní jasně spojenou. Souhrnně bychom tak mohli říci, že tvůrci inzerce nabízejí recipientovi zcela nezbytnou vizualizaci produktu (jehož podstatnou částí je velmi často i jeho obal), popřípadě stylizaci jeho aplikace a účinku.

Co může být překvapivé, je to, že velmi málo jsou využívány všeobecné, neadresné fotografie z databank (13 % v Cosmopolitanu, 8 % v Marianne a 5 % v Elle) a naopak jsou užívané konkrétní, unikátnější, personalizované, tedy lépe zacílené fotografie. Aktuálně vytvořené fotografie lépe pracují s podobou produktu a lépe slouží výslednému sdělení, neboť zdůrazňují a ukazují relevantní a konkrétní aspekty produktu a značky a jejich image. Jedná se o prvek s apelem zaměřeným na hodnotu pozitivní budoucnosti, optimistického výhledu, který podprahově na potenciální klienty dobře působí. Zdá se, že jde o sledování trendu vizuální komunikace, který je pro udržení se na vysoce konkurenčním trhu zcela nezbytný.

Pokud jde o další zmíněný aspekt, a sice prostou explicitní informativnost, nebo naopak apelativnost sdělení a jeho celkovou tonalitu, pak je vcelku pochopitelné, že se nevyskytuje negativní zaměření komunikace či vzbuzování obav, strachu, nepříjemných emocí běžných spíše pro nekomerční, sociální reklamu. Zapojení motivu **záporných emocí** (hrozby, strachu, neúspěchu v osobním životě, vydírání směrem ke stimulaci určité potřeby) je právě pro persvazi nesmírně důležité. Vyvolávání obav si lze představit v případě sugesce strachu z vrásek, pracovního či osobního neúspěchu v případě nedostatečně atraktivního vzhledu atd., zdá se ale, že texty komunikují spíše opačně, tj. motivačně a pozitivně. V představovaném vzorku se objevuje spíše **apel na sdílené hodnoty**. Vzbuzování obav se objevuje jen zcela výjimečně, a to v rubrice lifestyle, kosmetika a in-



zerci.<sup>13</sup> I kladné, motivační prvky jsou ale omezené, neboť diskurz podmiňující osobní úspěch atraktivním vzhledem je v časopisech pro ženy (a šířeji společensky, zřejmě i vlivem emancipace žen a genderových studií), zdá se, omezován (hovoří se o možnostech výběru, který je čtenářkám nabízen; Šťastná, 2014). Celková textová tonalita (snaha o neutrální, objektivní působení) inzertních komunikátů je, opět překvapivě, ve většině neutrální, nikoliv pozitivní (od celkového trendu se odchyluje opět jen inzertní část a lifestyle). Snaha o nastolení informativního tónu sdělení svědčí o snaze zachovat seriózní styl, který, zdá se, překonává tolik charakteristickou apelativnost a bombastičnost příznačnou pro reklamní styl obecně.

Stále jsou velmi časté imperativy, tj. přímé oslovování adresáta s jasným zaměřením (efekt tzv. syntetické personalizace typu *Vyhraje právě vy!*, která budí dojem, že je oslovován každý adresát zvlášť; Čmejrková, 2003).

Tabulka 2. Výskyt imperativů v obsahu jednotlivých magazínů.

	reklamní vizuál	advertorial	redakční článek
	ano/ne	ano/ne	ano/ne
Marianne	106/162	72/93	101/124
Elle	96/175	54/59	87/101
Cosmopolitan	31/35	43/25	95/52

Zdroj: vlastní výzkum

Modalizace textu (široce vymezená; je přítomná v drtivé většině reklamního textu), příznaková grafika a interpunkce (např. vykřičníky v osloveních) nebo expresivní, hodnotící výrazy (pro představu 10 až 20 % reklamního obsahu, zejména v rubrice móda, kosmetika, inzerce a lifestyle) jsou ve zkoumaných inzertních komunikátech rovněž využity. Překvapivé je, že nejvíce výrazné z hlediska příznakové interpunkce jsou ve všech třech časopisech redakční články, nikoliv reklamní vizuály ani advertoriály. Z hlediska členění obsahu je pak z tohoto hlediska výrazná opět rubrika Lifestyle a inzertní část časopisů. Velmi často se produktor textu obrací na implicitního adresáta formou otázky (téměř v polovině reklamního textu v Marianne, téměř ve třetině reklamního textu pak v Cosmopolitanu a cca v pětině reklamního textu v Elle, opět zejména v rubrikách Lifestyle a Móda, nejvíce v rámci reklamních článků), která nahrazuje či sugeruje přímou komunikaci, usiluje o bližší formu navázání kontaktu (viz také Šebesta 1990, 81, s. 329).

13 Hraniční způsoby přesvědčování jako provokace nebo urážka se u těchto typů reklam nevyskytují.

Ich-forma je užita nejvíce v inzertní části, znovu v rubrice Lifestyle a Kosmetika.

Celková struktura a uspořádání textu v rámci žánru reklamního vizuálu je dost konvenční a neměnná, jedná se v podstatě o jistý ustálený vzor, do něhož jsou dosazovány vždy nové údaje. Jde o jistou automatizaci v rámci daného stylu, která umožňuje tvořit reklamní texty rychle a neustále je obměňovat dle nových potřeb, což s sebou přináší také výskyt opakujících se reklamních klišé, „reklamismů“ (svěží pleť). Celkově jsou využívány většinou neutrální jazykové prostředky, vyjma terminologie, která má funkci autentifikační a rovněž přesvědčující, expresivních výrazů a anglicismů, které jsou náplní jevu opačného, a sice aktualizace, jež se projevuje i v reklamním stylu (obecně publicistickém). Objevují se i metafory a neologismy a slovní hříčky, přirovnání, frazémy a jejich obměny, využití rýmu, příp. aluze a již zmiňované oslovování recipientů. Všechny popsané prostředky můžeme chápat i v rámci persvazivního motivu **opakování**, upevňování tvaru reklamního komunikátu pro čtenáře, který tak posiluje jeho patřičné, žádoucí a ustálené dekódování.

Popsané prostředky jsou v reklamním stylu zcela běžné. Text oživují, zvýrazňují sdělení a snaží se celkově o jeho přesvědčivost. Jejich výskyt částečně popírá výsledky o neutrální tonalitě textů, neboť např. užitím subjektivních hodnotících výrazů vychylují jejich neutralitu. Obecně jsou ale všechny zmíněné prostředky reklamního stylu zcela inherentní, jsou v něm tradičně, neboť principem reklamního komunikátu je kladná, pochvalná reference o zboží. Ve způsobu a frekvenci jejich použití je ovšem patrný posun k jisté strážlivosti a zdá se, že tento fakt je součástí širšího proudu v reklamní komunikaci, což je potvrzeno i tím, že tvrzení o „exkluzivních“ a „výjimečných“ nabídkách jsou evidentně na ústupu (alespoň v tomto segmentu; rozdíl stále spatřujeme např. v reklamě na levné potraviny a rychloobrátkové spotřební zboží), v našem vzorku se takové tvrzení objevuje pouze výjimečně, a když už, pak pouze v ryze inzertní části. Zákazníci už v takto formulované nabídce nemají důvěru; k podobnému trendu v reklamním stylu řadíme i zmiňovaný odklon od postprodukčních úprav a vyumělkovaných fotografií. (Šťastná, 2014)

Pouhé ukázání produktu potenciálnímu zákazníkovi v době přesycené reklamními sděleními nestačí. K tomu, aby byl ke koupi produktu či služby reálně přiveden, je třeba dalších informací a úkonů ze strany produktora.<sup>14</sup> Zákazníci v dnešní době hledají mnohem více informací, porovnávají, hledají recenze a zkušenosti ostatních. K tomu využívají internet, a proto se často k produktu přidává internetová adresa, odkaz na sociální médium či QR kód. Předpoklad potvrzuje náš výzkum, kde zhruba v 61 % sdělení je uveden odkaz na web, v 6 %

---

14 Patří sem za účelem konkrétní demonstrace i – velmi typické – příkládání vzorků kosmetických produktů; to však nebylo předmětem našeho zkoumání.

jde o odkaz na e-shop, jinak na stránky produktu či značky. Specifikaci obecně, ať už adresu, odkaz na web, či sociální média obsahuje 77 % sdělení v Marianne a Elle, v Cosmopolitanu jde o 65,5 %. U odkazu ve formě adresy, ať už prodejny, nebo showroomu, se čísla jednotlivých magazínů začínají rozcházet. Nejméně tímto směrem odkazuje Cosmopolitan, zde se adresa uvádí u pouhých 9 % sdělení, v Marianne jde o 11 %, avšak v Elle adresu obsahuje 18 % sdělení. Jedním z vysvětlení takto vysokého čísla může být to, že Elle se obecně zaměřuje na luxusnější segment, který si častěji žádá návštěvu právě zmíněných showroomů, butiků či prodejen. Na základě našich dat nesouvisí uvádění kontaktního údaje / kontaktních údajů s typem reklamního komunikátu: údaj může být a bývá uveden stejně tak v reklamním vizuálu, advertorialu i redakčním článku.

## **Závěr**

Naznačená první, převážně kvantitativní část výzkumu bude pokračovat další analýzou, a to především snahou proniknout do skutečného fungování označování, zadávání a uspořádávání reklamních textů pro časopisy. Propojením obou částí očekáváme zjištění zajímavých výsledků, na jejichž základě bude možno poukázat na hlavní trendy v „chování“ reklamy v těchto časopisech, na ustavení jisté typologie reklamních formátů atd. Představené aspekty, apely či kategorie lze dle věku, znalostí a (mediálních) schopností studentů rozebírat při výuce, a to více či méně detailně. Pro analýzu je možné vybrat jistý typ časopisu nebo konkrétní titul, zvolit si určité období, jednotlivé obsahy, rubriky atd. dle požadovaných cílů. V každém případě je nezbytné hledět na zvolený mediální obsah komplexně a v kontextu. Kontext ovlivňuje celkové pochopení textů, svou roli přitom hraje i to, jak jsou vlastně texty fyzicky sestaveny (včetně velikosti a barevnosti titulu a umístění reklamy), zda se v jiných podobách stejné reklamy vyskytují i jinde (proč ano / ne?), za jaké situace časopis(y) čteme a vnímáme (kde, kdy a s kým), jak ovlivňuje jejich podobu redakční rutina a praktická stránka jejich produkce. Reálnou účinnost užitých persvazivních prostředků lze sledovat i na konkrétní zpětné vazbě, tj. na ověření změny spotřebního chování a zvýšení / nezvýšení zisků dané značky (i tam je ale třeba brát ohled na celkovou marketingovou a komunikační strategii). V potaz je třeba brát rovněž vlivy sociálního a kulturního kontextu (panující stereotypy, ideologie). Někdy si reklamní text pohrává s různými intertexty – reaguje formou nebo významem na jiné texty, což může jeho celkovou recepci pochopitelně rovněž ovlivnit (viz např. Holanová, 2013). Přestože při jejich dekódování přicházejí ke slovu rovněž individuální zkušenosti, v případě spíše uzavřených reklamních textů mají jejich tvůrci velký zájem na tom, aby byly čteny pomocí určitých textových orientátorů žádoucím způsobem (Burton – Jiráček, 2001, s. 57). Reklama jako text spolu se svou vizuální

složkou zapadá vždy do určitého diskurzu s jeho hodnotovou orientací, typickou tematikou, stereotypy, pravidly uspořádání textů, sociálním kontextem... Evidentně příznačné je pro časopisy pro ženy to, že výrazně se většina proměnných projevuje v (snad pomíjivé a leckdy povrchní) rubrice Lifestyle, což potvrzuje jeho v současnosti převažující hodnotový diskurz, k němuž je třeba přistupovat s patričně kritickým přístupem. I to je cílem mediální gramotnosti: snažit se vidět velmi vlivné reklamní texty v kulturních a společenských souvislostech, ne vždy přímo odmítavě, ale s patričnou funkcí a adekvátně.

## Literatura

- BAKER, Ch. N. (2005): Images of Women's Sexuality in Advertisements: A Content Analysis of Black- and White-Oriented Women's and Men's Magazines. *Sex Roles*, 52, č. 1–2, s. 13–27.
- Bauer Media Praha (2014). [online]. Dostupné z: <http://www.bauermediapraha.cz/pro-ctenare/cosmopolitan>.
- BEANE, K. (2013): Asealing to Women: An Analysis of Print Advertisements in Three Women's Interest Magazines. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*. Vol. 4, Č. 2. Dostupné z: <http://www.elon.edu/docs/e-web/academics/communications/research/vol4c2/08KellyBeaneEJ-Fall13.pdf>
- BURTON, G. – JIRÁK, J. (2001): *Úvod do studia médií*. Brč.: Barrister & Principal.
- CAMERON, G. T. – JU-PAK, K. – KIM, B. (1996): Advertorials in magazines: Current use and compliance with industry guidelines. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 73, č. 3, s. 722–733.
- CONSTERDINE, G. (2002): *How Magazine Advertising Works*. [online] Dostupné z: [http://www.magazine.org.tw/events/school/report/wmt/how\\_mag\\_ad\\_works.pdf](http://www.magazine.org.tw/events/school/report/wmt/how_mag_ad_works.pdf).
- ČECHOVÁ, M. a kol. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- DE PELSMACKER, P. – GEUENS, M. – VAN DEN BERGH, J. (2003): *Marketingová komunikace*. Praha: Grada.
- Directive 2005/29/EC of the European Parliament and of the Council. EUR-Lex: Access to European Union law [online]. 2005 Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32005L0029:en:NOT>.
- DORŇÁKOVÁ, N. (2013): *Změna marketingové komunikace značky Gabriella Salvete*. Rkp. bakalářské práce. Praha: Univerzita Karlova.
- HALEY, E. – CUNNINGHAM, A. (2003): Readers' Perspectives on Advertising's

- Influence in Women's Magazines: Thoughts on Two Practices. *Mass Communication & Society*, 6, č. 2, s. 175–190.
- Hearst (2014) [online]. Dostupné z: <http://www.hearst.com/magazines/cosmopolitan>.
- HOLANOVÁ, R. (2013): *Intertextualita v reklamě*. Praha: Karolinum.
- JANKOVIČOVÁ, P. (2011): Čo je advertoriál. *Triad advertising blog*. [online]. Dostupné z: <http://blog.triad.sk/marketingovy-slovník/advertorial>.
- JIRÁK, J. – KÖSLOVÁ, B. (2009): *Masová média*. Praha: Portál.
- JURÁŠKOVÁ, O. – HORNÁK, P. a kol. (2012): *Velký slovník marketingových komunikací*. Praha: Grada.
- KADLECOVÁ, K. (2006): *Ženské časopisy pro pokročilé. Literární interpretace a kritická analýza diskurzu měsíčníku Marianne*. Liberec: Nakladatelství Bor.
- KALFERSTOVÁ, K. (2012): *Využití fotografie v reklamním sdělení magazinů ČR*. Rkp. bakalářské práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- KOVAČIČ, M. P. – ERJAVEC, K. – ŠTULAR, K. (2011): Unlabelled advertorials in Slovenian life-style press: A study of the promotion of health products. *Communication & Medicine*, 8, č. 2, s. 157–168.
- KRULIŠOVÁ, E. (2013): *Marketingová komunikace značky Dermacol v letech 2010–2012*. Rkp. bakalářské práce. Praha: Univerzita Karlova.
- MAREŠ, P.: „Peaková desítka“ a „žumpoidní tabloidy“. *Předběžné poznámky k popisu stylu současné publicistiky*. (přednáška) Praha: Jazykovědné sdružení ČR, 20. 3. 2014.
- MASTIN, T. (1996): Essence: Advertising and Editorial Content. *Howard Journal of Communications*, 7, č. 3, s. 221–229.
- McGUIRE, W. J. (1986): The myth of massive media impact: Savagings and salvagings. In: COMSTOCK, G. (ed.): *Public Communication and Behavior I*. Orlando, FL: Academic Press, s. 173–257.
- NEIJENS, P. – VAN REIJMERSDAL, – E. A. – DE VOS, E. P. (2003): The intertwining of advertising and editorial content in magazines: Attention, ascription and acceptance. *Conference Papers – International Communication Association*, s. 1–18.
- PRAVDOVÁ, M. (2002): K povaze reklamního diskurzu. *Naše řeč*, 85, 4, s. 177–189.
- RÖDERSTEIN, M. (2005): *Celebrity Endorsements: Theoretical Explanations of Meaning Transfer – and Schema-based-Models – Recent Developments*. Munich: GRIN Publishing.
- Stockholmská charta*. APRA [online]. 2012 Dostupné z: [http://www.apra.cz/cs/o\\_apra/eticky\\_kodex/stockholmska\\_charta.html](http://www.apra.cz/cs/o_apra/eticky_kodex/stockholmska_charta.html).
- STOUT, P. A. – WILCOX, G. B. – GREER, L. S. (1989): Trends in Magazine Ad-

- vertorial Use. *Journalism Quarterly*. 66, č. 4, s. 960–964.
- ŠEBESTA, K. (1990): *Reklamní texty, jejich funkce a výstavba*. Praha: Univerzita Karlova.
- ŠEBESTA, K. (1998): Reklama jako funkční styl? *Čeština doma a ve světě*, s. 193–197.
- ŠŤASTNÁ, L. (2014): *Proč nejsou ženské časopisy s nahými muži a mužské o vztazích*. Médiář.cz. [online]. Dostupné z: <http://www.mediar.cz/proc-nejsou-zen-ske-casopisy-s-nahymi-muzi-a-muzske-o-vztazich/>.
- TUHÁČEK, M. (2002): Reklama skrytá mezi řádky. *Marketing&Media*. [online]. Dostupné z: <http://mam.ihned.cz/c1-10945930-reklama-skryta-mezi-radky>.
- TYAGI, C. L. – KUMAR, A. (2004): *Consumer Behaviour*. New Delhi: Atlantic Publishers & Dist.
- ULBRYCHOVÁ, J. (2008): Advertorial a jak na něj. *Regal*. [online]. Dostupné z: <http://eregal.ihned.cz/c1-26341550-advertorial-a-jak-na-nej>.
- Unie Vydavatelů. Media projekt [online]. (2013) Dostupné z: <http://www.uniev-ydavatelu.cz/Upload/1109.pdf>; [www.abccr.cz](http://www.abccr.cz).
- VYSEKALOVÁ, J. (2007): *Psychologie reklamy*. Praha: Grada.
- WINDAHL, S. – SIGNITZER, B. – OLSON, J. T. (1992): *Using Communication Theory: An Introduction to Planned Communication*. London-Tousand Oaks-New Delhi: Sage.
- Zákon č. 40/1995 Sb. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání* [online]. 2012 Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/cim-se-ridime/stavajici-pravni-predpisy/pdf/40-1995.pdf>.

PhDr. Tereza Klabíková Rábová, Ph.D.

Institut komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd UK v Praze  
[rabova@fsv.cuni.cz](mailto:rabova@fsv.cuni.cz)

# POUŽÍVAJÍ PEDAGOGOVÉ RUSKÉHO JAZYKA MÉDIA PŘI VÝUCE? (ŠETŘENÍ V KRÁLOVÉHRADECKÉM KRAJI)

## Do the Teachers of Russian Language Use Media? (Survey in Hradec Králové Region)

**Miroslav Půža**

***Abstrakt:** Příspěvek přináší výsledky realizovaného výzkumu, který byl zaměřen na používání didaktických prostředků při výuce ruského jazyka na různých typech škol v Královéhradeckém kraji. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v grafech, které zobrazují využití didaktických metod na různých typech škol. Zvláštní pozornost byla udělena využívání médií a metod, které zařazují do výuky – v našem textu označené jako komplexní výukové metody II.*

***Klíčová slova:** didaktické metody, Královéhradecký kraj, výuka ruského jazyka*

***Abstract:** The paper presents the results of research conducted on variol types of schools in the Hradec Králové region, which was focused on the use of teaching resources in the teaching of the Russian language. The paper describes the results of research through graphs that show the use of teaching methods in different types of schools.*

***Key words:** didactics methods, Hradec Kralove region, Russian language teaching*

### 1. Úvod

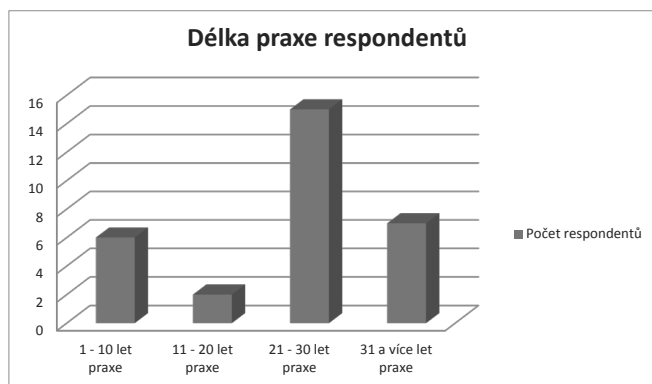
Tento článek je zpracován na základě výzkumného šetření, které jsme spolu s bývalou studentkou Mgr. Martou Jandíkovou prováděli v roce 2014 na vybraných školách v Královéhradeckém kraji (více viz Jandíková, 2014). Pro účely výzkumného šetření byly původně sestaveny dva typy dotazníků, a to dotazník pro pedagogy a pro studenty. Jelikož by však jejich analýza a hodnocení přesáhly prostor, který máme k dispozici, soustředíme se v našem příspěvku pouze na hodnocení dotazníku pro pedagogy.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 30 pedagogů vybraných základních škol, středních odborných škol a gymnázií. Kritéria výběru byla dána zejména ochotou pedagogů ruského jazyka spolupracovat s výzkumným týmem. Sestavené dotazníky byly nejprve pedagogům rozeslány elektronickou poštou, nicméně

návratnost byla velmi nízká, proto jsme se rozhodli pro korespondenční a osobní přístup. Pro prezentaci a rozbor výsledků šetření byly použity sloupcové grafy. Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili zejména na porovnání nemateriálních a materiálních didaktických prostředků ve výuce ruského jazyka s cílem zjistit, jaké nemateriální, či materiální didaktické prostředky jsou využívány v hodinách ruského jazyka, které z nich jsou vyučujícími používány nejčastěji, zda jsou ve výuce uplatňovány aktivizační metody, či alternativní metody výuky. Zároveň byl zjišťován názor vyučujících na účinnost používaných nemateriálních didaktických prostředků.

## 2. Rozdělení respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnilo 10 pedagogů ze základních škol, 10 ze středních odborných škol a 10 pedagogů z gymnázií. Zkoumaný vzorek byl tedy složen z 30 pedagogů. Respondenti byli rozděleni z hlediska pohlaví, let praxe a počtu žáků ve skupinách. Z hlediska pohlaví tvořily převážnou část vzorku ženy – 83 %, muži tedy zaujímali pouze 17 % z celkového vzorku dotazovaných. I toto poukazuje na přetrvávající problém feminizace českého školství, byť toto zjištění nelze na základě takto malého vzorku respondentů generalizovat. V této části výzkumu jsme se také zaměřili na délku pedagogické praxe u zkoumaného vzorku respondentů. Nejpočetnější skupinu tvořili pedagogové, jejichž délka pedagogické praxe se pohybovala v rozmezí 21 až 30 let. Do této kategorie spadalo plných 50 % respondentů. Druhé místo zaujímala kategorie v rozmezí 31 let a více, kterou tvořilo 23 % respondentů. Kategorii v rozmezí 1 až 10 let tvořilo 20 % respondentů a nejméně byla zastoupena kategorie respondentů v rozmezí 11 až 20 let, což tvoří pouze 7 % z celkového počtu respondentů.





Nejpočetnější kategorii tedy tvořili respondenti / pedagogové, kteří působí ve školství více než 21 let, a druhou nejpočetnější kategorií mladí pedagogové do 10 let praxe. I takto malý vzorek reflektuje vývoj vyučování ruskému jazyku v České republice, kdy po roce 1989 zájem o ruský jazyk značně poklesl. Stávající pedagogové ruského jazyka si začali rozšiřovat své aprofabace a studenti pedagogických fakult ruský jazyk buď téměř nestudovali, nebo po absolvování vysoké školy ruštinu neučili.

### **3. Využití slovních výukových metod**

Dále jsme se zaměřili na používání nemateriálních didaktických prostředků ve výuce ruského jazyka, na četnost jejich využití a porovnání klasických výukových metod. Na základě výzkumu jsme dospěli k závěru, že nejvíce uplatňované ve výuce ruského jazyka jsou metody slovní. (Maňák, Švec, 2003)

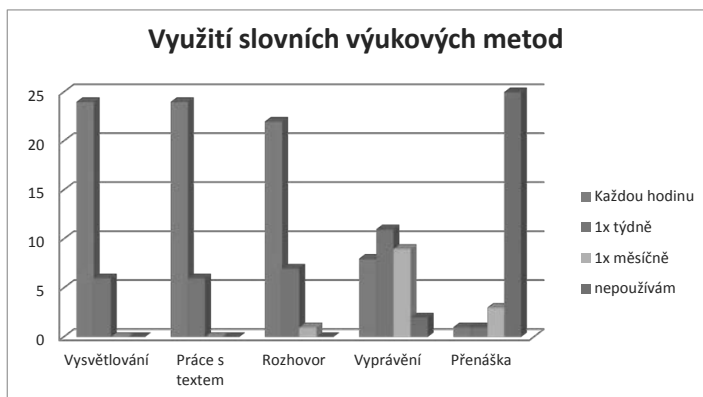
Každou hodinu se uplatňuje výklad, práce s textem a rozhovor, a to v obdobné míře na všech typech škol. Vysvětlování využívá každou hodinu 60 % pedagogů základních škol, 100 % pedagogů středních odborných škol a 80 % pedagogů gymnázií. Jednou týdně je vysvětlování zastoupeno u 40 % pedagogů základních škol a z 20 % u pedagogů gymnázií.

Práci s textem využívá každou hodinu 60 % pedagogů základních škol, 100 % pedagogů středních odborných škol a 80 % pedagogů gymnázií. Jednou týdně práci s textem zařazuje 40 % pedagogů základních škol a 20 % pedagogů gymnázií.

Rozhovor zařazuje každou hodinu do výuky 40 % pedagogů základních škol, 100 % pedagogů středních odborných škol a 80 % pedagogů gymnázií. Jednou týdně ho zařazuje 50 % pedagogů základních škol a 20 % pedagogů gymnázií. Pouze jednou měsíčně ho zařazuje 10 % pedagogů základních škol.

Vyprávění bývá začleňováno do výuky zpravidla 1x týdně, kdy je do výuky zařazuje 50 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 40 % pedagogů gymnázií. Každou hodinu je do výuky nezařazuje do výuky nikdo z pedagogů základních škol, 50 % pedagogů středních odborných škol a 30 % pedagogů gymnázií. Jednou měsíčně bývá vyprávění v hodinách u 40 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií.

Přednáška se mezi pedagogy základních škol nevyskytuje vůbec, což je vzhledem k povaze těchto typů škol pochopitelné, nicméně tuto metodu používá každou hodinu 10 % pedagogů středních odborných škol, jednou týdně také 10 % pedagogů středních odborných škol, jednou měsíčně 10 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií.

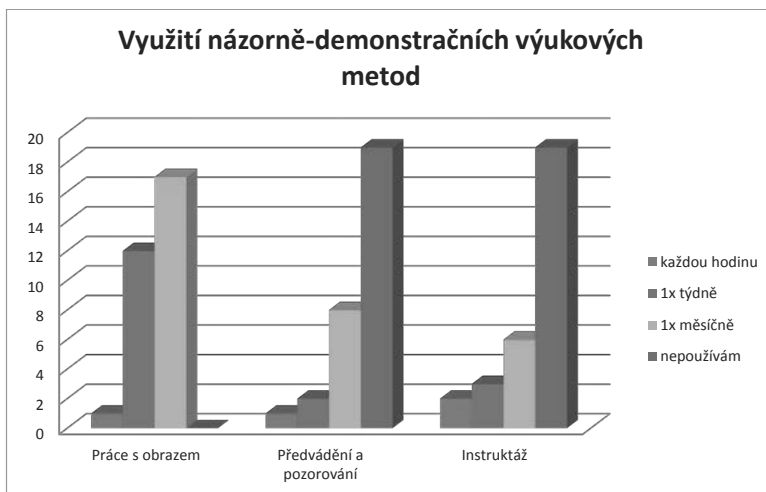


#### 4. Využití metod názorně-demonstračních

Ve svém výzkumu jsme zjistili, že nejvíce používanou názorně-demonstrační metodou je práce s obrazem. Nicméně práce s obrazem není metodou, která by byla součástí každé vyučovací hodiny. Respondenti / pedagogové používají tuto metodu 1x týdně či měsíčně. Každou hodinu ji uplatňuje pouze 10 % pedagogů základních škol, 1x týdně 40 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 50 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně pak 50 % pedagogů základních škol, 70 % pedagogů středních odborných škol a 50 % pedagogů gymnázií.

Předvádění a pozorování patří spíše do oblasti technických a přírodovědných předmětů, proto je tedy v oblasti jazykové výuky používá každou hodinu pouze 10 % pedagogů gymnázií, 1x týdně 10 % pedagogů středních odborných škol a 10 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně je předvádění a pozorování využíváno 20 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 30 % pedagogů gymnázií.

Co se týče instruktáže, ta také patří do oblasti technických a přírodovědných předmětů. Při výuce ruského jazyka je tedy využívána ojediněle. Instruktáž zařazuje do výuky každou hodinu 20 % pedagogů základních škol, 1x týdně 20 % pedagogů základních škol a 10 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně pak 30 % pedagogů středních odborných škol a 30 % pedagogů gymnázií.

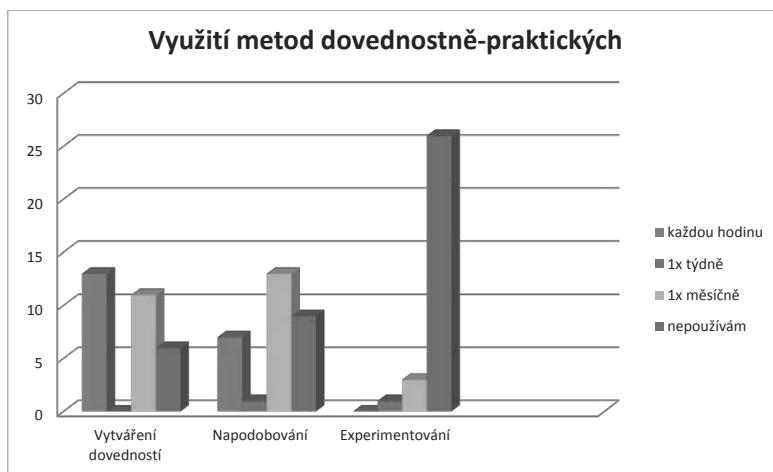


## 5. Využití metod dovednostně-praktických

Vytváření dovedností bylo v našem průzkumu nejčastěji používanou dovednostně-praktickou metodou. Tuto metodu využívá každou hodinu 50 % pedagogů základních škol, 40 % pedagogů středních odborných škol a taktéž 40 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně ji využívá 30 % pedagogů základních škol, 60 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií.

Napodobování využívá každou hodinu 30 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 10 % pedagogů gymnázií. 1x týdně pak pouze 10 % pedagogů středních odborných škol a 1x měsíčně 10 % pedagogů základních škol, 50 % pedagogů středních odborných škol a 70 % pedagogů gymnázií.

Experimentování je aplikováno ojediněle nebo, jak již vyplývá z logiky věci, je vyhrazeno především přírodovědným a technickým předmětům. Experimentování bývá využíváno 1x týdně u 10 % pedagogů základních škol, 1x měsíčně pak u 10 % pedagogů středních odborných škol a 20 % u pedagogů gymnázií.



## 6. Využití aktivizujících výukových metod

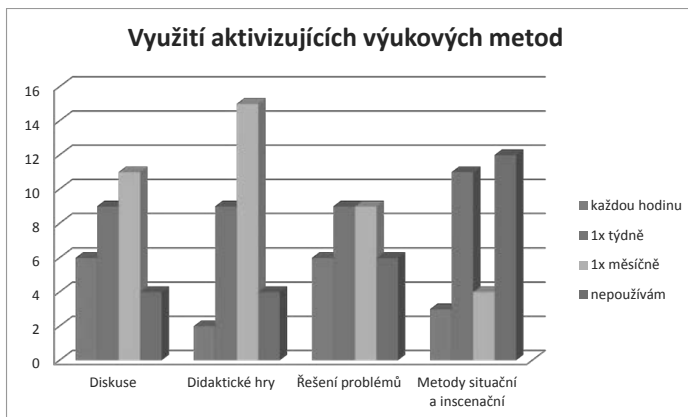
Nejvíce aplikovanou aktivizující metodou byla metoda diskuse, kterou využívá 87 % respondentů / pedagogů, a také didaktické hry, které byly v našem průzkumu zastoupeny ve stejné míře, tedy 87 %. Tyto metody jsou nejčastěji používány 1x měsíčně.

Diskusi aplikuje každou hodinu 20 % pedagogů základních škol, 40 % pedagogů středních odborných škol a nikdo z pedagogů gymnázií. Pouze 1x týdně pak 30 % pedagogů základních škol, nikdo z pedagogů středních odborných škol a 60 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně 40 % pedagogů základních škol, 50 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií.

Didaktické hry každou hodinu aplikuje pouze 20 % pedagogů středních odborných škol. 1x týdně pak 30 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol, 40 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně jsou didaktické hry využívány 70 % pedagogů základních škol, 40 % pedagogů středních odborných škol a 40 % pedagogů gymnázií.

Řešení problémů realizuje každou hodinu 30 % pedagogů základních škol, 10 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií. 1x týdně 10 % pedagogů základních škol, 40 % pedagogů středních odborných škol a 40 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně tuto aktivizační metodu využívá 20 % pedagogů základních škol, 40 % pedagogů středních odborných škol a 30 % pedagogů gymnázií.

Metody situační a inscenační se neuplatňují každou hodinu u žádného z pedagogů základních škol, pouze u 10 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií. 1x týdně je využívá 20 % pedagogů základních škol, 50 % pedagogů středních odborných škol a 40 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně pak 20 % pedagogů základních škol, 10 % pedagogů středních odborných škol a 10 % pedagogů gymnázií.



Následující šetření jsme z hlediska přehlednosti rozdělili do dvou grafů, přičemž do první kategorie, kterou jsme pojmenovali komplexní výukové metody I, jsme začlenili výuku: frontální, skupinovou, partnerskou a individuální. Do skupiny komplexní výukové metody II jsme zařadili metody, které jsou využívány v menším měřítku, jako jsou např. výuka podporovaná počítačem, projektová výuka, brainstorming, myšlenkové mapy, e-learning, didakticky upravený materiál, využití internetu a využití ruského internetu.

## 7. Využití komplexních výukových metod I

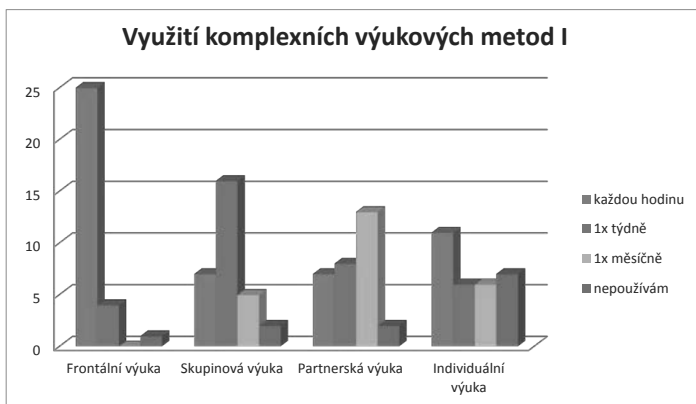
Nejčastěji využívanou metodou z této námi vytvořené skupiny je výuka frontální, která je používána každou hodinu u 90 % pedagogů základních škol, u 60 % pedagogů středních odborných škol a u 100 % pedagogů gymnázií. 1x týdně frontální výuku zařazuje 10 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a nikdo z pedagogů gymnázií.

Skupinovou výuku využívá každou hodinu 10 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 30 % pedagogů gymnázií. 1x týdně zařazuje skupinovou výuku 60 % pedagogů základních škol, 50 % pedagogů

středních odborných škol a 50 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně pak skupinovou výuku využívá 10 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií.

Partnerskou výuku využívá každou hodinu 20 % pedagogů základních škol, žádný z pedagogů středních odborných škol, 50 % pedagogů gymnázií. 1x týdně pak 10 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 50 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně 50 % pedagogů základních škol, 80 % pedagogů středních odborných škol a nikdo z pedagogů gymnázií.

Individuální výuku zařazuje každou hodinu 40 % pedagogů základních škol, 10 % pedagogů středních odborných škol, 60 % pedagogů gymnázií. 1x týdně 20 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně pak 20 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií.



## 8. Využití komplexních výukových metod II

Závěrečný graf našeho šetření znázorňuje využití nepříliš často využívaných výukových metod. Nejčastěji využívanou metodou byla výuka podporovaná počítačem. Tato metoda byla zařazována do výuky ruského jazyka u 67 % pedagogů. Každou hodinu ji využívá pouhých 10 % pedagogů gymnázií. 1x týdně 20 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 20 % pedagogů gymnázií. 1x měsíčně 50 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 60 % pedagogů gymnázií.

Projektová výuka bývá zařazována do výuky 50 % pedagogů. Tato metoda bývá obvykle do výuky ruského jazyka zařazována 1x měsíčně, a to u 40 % pedagogů základních škol, u 40 % pedagogů středních odborných škol a u 50 %

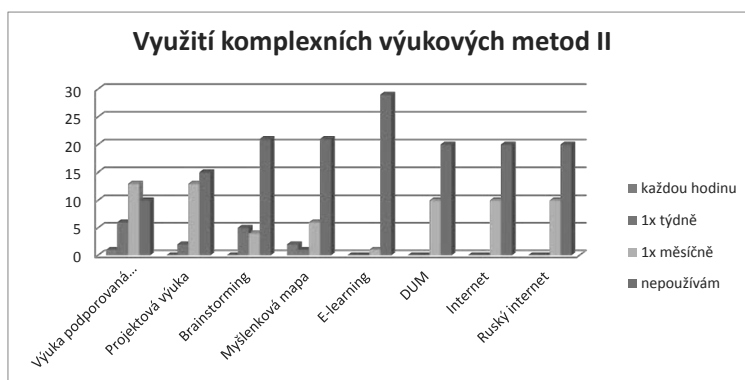
pedagogů gymnázií. 1x týdně ji využívá 10 % pedagogů základních škol a 10 % pedagogů středních odborných škol.

Brainstorming a myšlenkové mapy zařazuje do výuky pouze 30 % pedagogů. 1x týdně zařazuje brainstorming do výuky 40 % pedagogů základních škola 10 % pedagogů středních odborných škol. 1x měsíčně je pak zařazován u 20 % pedagogů základních škol a u 20 % pedagogů středních odborných škol.

Myšlenkové mapy užívá každou hodinu ve výuce ruského jazyka 20 % pedagogů gymnázií. 1x týdně 10 % pedagogů středních odborných škol. 1x měsíčně 40 % pedagogů základních škol, 10 % pedagogů středních odborných škol a 10 % pedagogů gymnázií.

E-learning využívá pouze 10 % pedagogů gymnázií, a to pouze 1x měsíčně.

Didakticky upravený materiál (dále DUM) a internet (včetně ruského internetu) jsou používány v obdobném, tedy nízkém měřítku. DUM používá aktivně 43 % pedagogů, internet 40 % pedagogů a ruský internet 37 % pedagogů z celkového počtu respondentů, a to nejčastěji 1x měsíčně. DUM používá 30 % pedagogů základních škol, 20 % pedagogů středních odborných škol a 50 % pedagogů gymnázií. S internetem pracuje 20 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 50 % pedagogů gymnázií. A konečně ruský internet využívá 30 % pedagogů základních škol, 30 % pedagogů středních odborných škol a 40 % pedagogů základních škol.



Při hodnocení této skupiny metod nás zajímalo, jaké bude procentuální zastoupení vyučujících jednotlivých typů škol. Předpokládali jsme, že využití těchto metod bude zastoupeno ve velké míře, zejména u některých z výše uvedených. Ovšem výsledky, i když znovu upozorňuji, že vzorek pedagogů / respondentů byl velmi malý, nás velmi zklamaly. Nízké procento využívání e-learningu nás sice

nepřekvapilo, ale udivily nás výsledky ve využívání (či spíše nevyužívání) výuky podporované počítačem a internetu (včetně ruského internetu). Tato skutečnost může mít několik příčin vysvětlení.

1. Jak již bylo vyhodnoceno v prvním grafu, délka praxe vyučujících je u pedagogů ruského jazyka nejvíce zastoupena kategorií 21–30 let praxe a dále kategorií 31 let a více, tudíž se dá předpokládat, že pedagogové s vyšším věkovým průměrem nemají důvěru k výpočetní technice, a proto ji nepoužívají či používat neumějí.

2. Stále je možné pozorovat, že školy nejsou standardně vybaveny výpočetní technikou, zejména pak v učebnách vyhrazených pro výuku cizích jazyků se mnohdy nenachází ani základní didaktická technika. Tento bod úzce souvisí i s otázkou vytíženosti vyučujících, neboť i na školách, kde je lepší materiálně-technické zabezpečení, jsou pedagogové natolik vytíženi, že připravovat si výuku s podporou osobního počítače či internetu jednoduše nestíhají. K tomuto bodu můžeme přiřadit i problematiku interaktivních tabulí. V současné době jsou české školy interaktivními tabulemi různých výrobců, přičemž jejich ovládání se diametrálně odlišuje a i softwarová podpora pro tvorbu výukových materiálů je různá, a proto jsou velmi málo využívány, byť například jako prostá projekční plocha.

3. Z osobních pohovorů s vyučujícími navíc vyplynulo, že jsou obecně velmi málo informováni o problematice práce na ruském internetu, a ačkoliv se nám to zdá nepochopitelné, narážejí na celou řadu problémů. Velké procento z nich například neví, že existuje jednoduché zadávání znaků azbuky pomocí nastavení „ruská fonetická klávesnice“, které víceméně odpovídá rozložení znaků na české klávesnici, tudíž se mnozí z nich naučili nazpaměť rozložení znaků na ruské klávesnici či si na vlastní klávesnici nalepili znaky odpovídající rozložení azbuky. Pokud tak učinili, pak pouze u svého pracovního počítače, nikoliv však na svém soukromém počítači, tudíž je pro ně domácí příprava na hodinu velmi náročná.

4. Orientace na ruském internetu je pro vyučující velmi obtížná, neboť jejich informační gramotnost je stále velmi nízká. Pedagogové používají jako hlavní vyhledávací portál stránky „[www.seznam.cz](http://www.seznam.cz)“ a o ruských vyhledávacích nejsou dostatečně informováni. Stránky jako například „[www.yandex.ru](http://www.yandex.ru)“, nebo i „[www.rambler.ru](http://www.rambler.ru)“ jsou pro ně většinou zcela neznámé, a je tudíž pochopitelné, že práce s nimi v hodinách ruského jazyka chybí. Tím pádem si omezují prostor při práci s ruským internetem, v hodinách nevyužívají bezplatné databáze ruských tiskovin, knih nebo filmů, které jsou velmi vhodné pro dokreslení reálií ruského jazyka.

5. Velmi nás překvapilo i nízké procento využití DUM, a to z toho důvodu, že materiály takto připravené jsou snadno dostupné. Pedagogové při osobním po-



hovoru nejčastěji uváděli, že mnohé materiály obsahují množství chyb nebo jsou připraveny studenty fakult, tudíž jsou pro praxi nevyužitelné, neboť objem zpracovaného materiálu není možné obsáhnout během běžné vyučovací jednotky. Navíc tyto přípravy většinou nedoplňují standardní náplň učebnic a pro předmět ruský jazyk jich je na specializovaných webových portálech k nalezení poměrně malé množství.

## **Závěr**

Závěrem lze konstatovat, že i na malém vzorku respondentů bylo možné vysledovat obecné trendy ve výuce ruského jazyka na české škole. Jak již bylo zmíněno, největší počet pedagogů ruského jazyka má dlouholetou praxi (21 až 30 let), což také koresponduje s využíváním jednotlivých výukových metod. Z metod slovních převažuje na všech stupních studia vyprávění, na základní škole pak ve velké míře výklady, práce s textem a rozhovor. U metod názorně-demonstračních jsme zjištěné výsledky očekávali, a proto můžeme říci, že v podstatě jedinou metodou z oblasti názorně-demonstračních výukových metod je práce s obrazem, a to hlavně na středních odborných školách a gymnáziích. S ohledem na daný vyučovací předmět s tím korespondují i závěry v oblasti metod dovednostně-praktických, v nichž je ve větší míře zastoupeno pouze napodobování a vytváření dovedností, zatímco experimentování není využíváno prakticky vůbec. Nejvíce využívanými aktivizujícími metodami jsou diskuse (využívá ji 87 % pedagogů) a didaktické hry (ty využívá také 87 % pedagogů). Podle našeho předpokladu představuje nejvíce zastoupenou komplexní výukovou metodu výuka frontální. Za ní následuje výuka skupinová, přičemž výuka partnerská a individuální je zařazována nejčastěji na gymnáziích. Z komplexních výukových metod, které jsou méně využívané, se nejvíce uplatňuje výuka podporovaná počítačem, za kterou ostatní výukové metody zaostávají.

## **Literatura:**

- JANDÍKOVÁ, M. (2014): *Didaktické prostředky ve výuce ruského jazyka*. Rkp. diplomové práce. Univerzita Hradec Králové.  
MAŇÁK, J. – ŠVEC V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.

Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Katedra slavistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové  
*miroslav.puz@uhk.cz*

# MOŽNOSTI ANALÝZY MEDIÁLNÍHO DISKURZU V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ

## Analysis Possibility of Media Diskurse in Media Education

**Soňa Schneiderová**

***Abstrakt:** Autorka představuje cíle mediální výchovy v současné školské praxi. Zaměřuje se na možnosti jejího dalšího rozvíjení a uvádí ukázky konkrétní analýzy některých vybraných jevů mediálního diskurzu. Práce je rozdělena do dvou částí. První z nich popisuje některé tendence v působení současných médií, jimiž média získávají pozornost a přízeň příjemce. Jde o reklamu, jež je dnes součástí i takových formátů, jako je zpravodajství, o prvek zábavnosti a story ve zpravodajství. Autorka ukazuje na konkrétních příkladech nepříznivé efekty některých tendencí z hlediska užívání jazyka i v upřednostňování některých žánrů vzhledem k možnému vnímání skutečnosti příjemcem. Druhá část je věnována analýze vybraných jevů, jež sledují rozdílné záměry jednotlivých médií v prezentaci týchž skutečností. Příklady jsou čerpány z databáze Anopress a většina jich pochází ze zpravodajství TV NOVA, FTV Prima a deníků Právo a Mladá fronta Dnes.*

***Klíčová slova:** mediální výchova; analýza diskurzu; stylistika*

***Summary:** The author reflects the form and meaning of media education at schools in order to point out the benefits of media education resulting from the fact that media strongly influence today's society and contemporary language. Analysis of media texts is presented as an instrument of recognition showing how media influence perception of certain facts. The author describes ways that can reveal different intentions of individual media while presenting the same facts and harmfulness of certain tendencies in using languages and some genres. Recognition of stylistic characteristics of individual language phenomena and meanings that represent certain formulations in the texts plays an important role.*

***Key words:** media education, discourse analysis, stylistics.*

## 1. Mediální výchova z hlediska současné školské praxe

Mediální výchova jako jedno z průřezových témat (dále PT) RVP zaujímá v současné škole velmi významné postavení.<sup>1</sup> Dnes již existuje mnoho publikací i materiálů, které se tímto tématem zabývají, existuje spousta dobrých námětů, jak v jednotlivých hodinách postupovat,<sup>2</sup> ale zájem o nové impulzy v mediální výuce je mezi učiteli stále velmi aktuální. Pozornost věnovaná médiím vyplývá samozřejmě ze společenské situace, neboť je nepochybné, že jsou to právě média, která dnešního člověka ovlivňují – názorově, jazykově, a to i tehdy, pokud jim nevěnuje příliš pozornosti. S tím však souvisí otázka, zda je běžný, nijak neškolený vnímatel schopen rozpoznat, co vlastně média dělají. To znamená, v čem jsou prospěšná, ale také v čem škodí. Názory jsou v tomto ohledu i takové, že většina českých konzumentů mediálních produktů postrádá kvalitní komunikační výchovu, je mediálně negramotná, a tudíž k textům médií přehnaně důvěřivá (Bartošek – Daňková, 2011, s. 307). Úkolem mediální výchovy je tedy pěstovat u žáků a studentů „dovednost rozumět mediovanému sdělení“ a „dovednost (...) kriticky je hodnotit“ (Šebesta, 1995–96, s. 160), rozvíjet schopnost dobré orientace v mediální nabídce a netriviální postoj vůči ní (srovnej *ibid.*). Mediální výchova by měla uživatele médií připravit na to, „co všechno ovlivňuje výsledné sdělení v médiích a kvůli čemu nemohou být nikdy zcela objektivní“ (Marešová, 2011, s. 297); je také nezbytné zdůrazňovat, že mediovaná sdělení jsou interpretacemi (Sladová, 2011, s. 111), k níž se média v současné době koneckonců explicitně hlásí.<sup>3</sup> Žáci by měli rovněž získat „povědomí o hodnotách, které mohou nebo by měli od médií vyžadovat“ (Šebesta, 1995–96, s. 160).

V současnosti „média nelze chápat a představovat pouze jako pramen informací“ (*ibid.*), ale je potřeba věnovat pozornost mnoha jiným jevům, jež mediální sféru charakterizují. Média nejen „určují agendu, to, o čem se ve veřejnosti mluví“ (*ibid.*), ale zároveň určují i to, jak se o věcech mluví a jak jsou jednotlivé skutečnosti vnímány. Z tohoto hlediska je velmi důležité odhalovat záměry jednotlivých mediálních subjektů a odlišovat prostředky, jimiž se snaží vnímání určité skutečnosti u příjemce ovlivnit.

Zjišťujeme, že v mediální výchově a výchově k mediální gramotnosti se žáci a studenti učí najít rozdíl mezi některými žánry žurnalistického stylu (např. rozdíl mezi tzv. seriózní zprávou a bulvární zprávou), učí se sledovat výběr zpráv a jejich případnou objektivitu na základě sledování výběru faktů, pozornost věnují řazení

1 Někteří zastávají názor, že právě „mediální komunikace je nejdůležitější ze všech průřezových témat“ (srovnej Konopa, 2011, s. 178).

2 V tomto ohledu je velmi podrobná a inspirativní např. webová stránka FSV Univerzity Karlovy. Dostupné na: <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/>

3 Viz např. interní materiál Mladé fronty Dnes z roku 2001 (Jílek, 2004, s. 91).

zpráv v paradigmatu zpravodajství a jejich kompozici. Seznamují se s marketingem mediální sféry, včetně reklamy vzhledem k jejím odlišným úlohám v mediální sféře, a seznamují se s různými typy médií. Žáci a studenti se také učí vytvářet vlastní mediální produkty (např. webové stránky, propagační materiály atd.).

Např. na osmiletých gymnáziích v Olomouci (Gymnázium Olomouc-Hejčín a Slovanské gymnázium Olomouc) je mediální výchova zapojena již do všech ročníků nižšího stupně gymnázia, a to formou integrace do jednotlivých předmětů. Nejčastěji se však vyučuje v „jazykově“ zaměřených předmětech, tedy ve slohové výuce a v literární výchově (Sladová, 2011, s. 113), což koresponduje s obecnou praxí zařazovat mediální výchovu do hodin českého jazyka (viz graf, Bartošek – Daňková, 2011, s. 319). Studenti obou gymnázií mají také možnost účastnit se tvorby školního časopisu, a tím rozvíjet některé prvky mediální výchovy (ibid., s. 113–114). PT mediální výchova jistě shody nachází i se vzdělávací oblastí Informační a komunikační technologie. Jde především o oblast využívání digitálních dokumentů jako zdroje informací, schopnosti jejich kritického vyhodnocení, případně schopnosti vlastní produkce; sem patří např. i tvorba školního webu (Marešová, 2011, s. 287).<sup>4</sup>

Mediální výchova na školách je velmi mnohostranná, přesto jsem toho názoru, že by mělo být více pozornosti věnováno tomu, co je v rámci jednotlivých okruhů PT RVZ popisováno jako „kritické čtení a vnímání mediálních sdělení“ a „vztah mediálních sdělení a reality“. V souvislosti s těmito obecně formulovanými tématy se totiž domnívám, že je v mediální výchově přece jenom stále opomíjeno to základní – jazyk a vnímání toho, jaké společenské dopady může mít to, co je nebo může být jazykem způsobeno; učení se tomu, čemu, resp. *jakým* zájmům jednotlivých médií, ev. jiných subjektů, slouží užité jazykové prostředky a také žánry. V anglosaských zemích (VB a USA) je např. pozornost zaměřena na analýzu diskurzu, resp. s ohledem na kritické vnímání médií, na kritickou analýzu diskurzu (dále CDA).<sup>5</sup> Úkolem takové analýzy je mimo jiné zjistit, jak určité zkušenostní předpoklady formují konkrétní výpovědi a vytvářejí rozdíly v prezentaci stejných

---

4 Např. jsou to webové stránky žáků 9. třídy ZŠ v Trutnově, [http://www.zsnachtu.cz/Predmety/Prace\\_zaku/Informatika/Prace\\_informatika.htm](http://www.zsnachtu.cz/Predmety/Prace_zaku/Informatika/Prace_informatika.htm)), tvorba on-line školního časopisu (např. Druhé patro, <http://www.zstyrfren.edunet.cz/DP.htm>) s využitím blogu (<http://www.blog.cz/>, <http://blog.cz>, <http://www.bloguje.cz>) a jednoduchého redakčního systému (např. Drupal, <http://www.drupal.cz/>) (viz Marešová, 2011, s. 292).

5 Lze vyjmenovat řadu prací zabývajících se z tohoto úhlu pohledu mediálními texty (jsou to práce N. Fairclougha, van Dijka, J. E. Richardsona a mnoha dalších), jsou však i práce, které se vztahují přímo ke školní výuce samotné, např. Rodgers, R. (ed.) (2004): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

událostí. CDA se zaměřuje konkrétně na to, jaké prostředky se skrze jazyk podílí na utváření 1. identity subjektů a 2. vztahů v daném sociálním prostředí, 3. významů, jež reprezentují určité představy světa. Každá taková analýza se pokouší začlenit každý jednotlivý text, ev. jeho element, do širších rámcových podmínek jeho fungování ve společenské praxi.<sup>6</sup>

Nejen zahraniční literatura, ale i práce českých lingvistů a sociologů<sup>7</sup> dokazují, jak prospěšné je k analýze médií tímto způsobem přistupovat. Analýza diskurzu, ev. CDA, totiž dokáže odhalit, jaké různé představy o jednotlivých událostech jsou příjemci předkládány, jak jsou prezentovány jednotlivé společenské skupiny (např. politické strany, ev. konkrétní etnikum), jaké stereotypy média odrážejí nebo k jakým sama přispívají. Můžeme se tedy dozvědět, s jakými vlastními záměry, prostřednictvím jakých schémat a stereotypů, ev. pomocí jakých jazykových prostředků jednotlivá média vypovídají o společnosti. Analýza diskurzu tím, že sleduje vliv, resp. tlak, společenských podmínek na fungování jazyka, odhaluje rovněž užité strategie a prostředky, jimiž se média snaží tomuto tlaku vnějších podmínek vyhovět. Vzhledem k médiím samotným jde zejména o jejich snahu uspět na trhu médií, tzn. „být obchodovatelnými“, což znamená zajistit si především přízeň příjemce, ev. vstřícnost některých ekonomických a politických subjektů.

Obecná východiska CDA a AD k analýze médií mohou sloužit jako inspirace, jak se na texty médií dívat. Z hlediska praktických postupů sama analýza diskurzu není metodologicky vyhraněná a nabízí několik přístupů i konkrétních postupů, jež se uplatňují při konkrétních analýzách.<sup>8</sup> Jednotliví autoři je také různě kombinují. V základu takové analýzy však stojí tradiční textovělingvistická analýza textu, při níž velkou roli hraje sledování užití jednotlivých prostředků, jejich stylových charakteristik, lexikálních i syntaktických vztahů v rámci textu i funkcí vzhledem ke kontextu, tzn. vzhledem ke konkrétní situaci, v níž text funguje. Jde především o existenci samotného mediovaného sdělení a jeho sledování v určitém společenském kontextu, v určitém vývoji a vzhledem k jiným textům. Jedním z důležitých analytických postupů je tak srovnávání. Při jednotlivých rozborech taková analýza rovněž zohledňuje podmínky produkce textů i možné efekty, které mohou mít na uživatele textu. Máme-li možnost pozorovat danou událost v jejím

---

6 K tomu srovnej např. Fairclough, N. (2003): *Analysing discourse: Textual Analysing for Social Research*. London: Routledge.

7 Jsou to práce J. Nekvapila, J. Homoláče, P. Kaderky, K. Karhanové, L. Hašové a dalších.

8 Wodak, R.: What CDA is about? In: Wodak, R. – Meyer, M. (eds.) (2000): *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, s. 1–13; Philips, L. – Jørgensen, M. W. (2002): *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications.

vývoji a v průřezu různorodých médií, dokážeme zjistit, jak odlišně je prezentována a čeho se tato odlišnost týká, eventuálně v čem je možné spatřovat záměrnou manipulaci jednotlivých mediálních subjektů.

V rámci takto pojaté mediální výchovy je možné se věnovat nejen jednotlivým konkrétním událostem, ale je třeba upozorňovat i na podmínky, v nichž současná média fungují a jež pak mají vliv na jejich celkový charakter; jedná se o výběr jazykových prostředků i žánrů, jimiž se média snaží ovlivnit svůj vztah k příjemci sdělení.

V následující části bych proto ráda obrátila pozornost k několika ukázkám, které se týkají dvou aspektů dané problematiky. První z nich jsou současné komunikační (diskurzní) praktiky, prostřednictvím nichž si média pod vlivem situace na mediálním trhu vytváří vztah k příjemci, druhým aspektem je konkrétní jazyková analýza některých vybraných jazykových a stylizačních jevů v rámci rozboru konkrétní události. Tato analýza je zaměřena na rozdílnou nebo záměrně interpretační prezentaci jednotlivých jevů dané události realizovaných v konkrétních výpovědích mediálního textu. Materiál je excerpován z mediální databáze Anopress.

## **2. Komunikační (diskurzní) praktiky dnešních médií uplatňované vzhledem k příjemci a vzhledem k zachování jejich pozice na mediálním trhu**

### **2.1 Reklama<sup>9</sup>**

Pro dnešní média je důležité v bohaté konkurenci uspět na trhu médií. Uspět znamená „být obchodovatelný“, což znamená být sledovaný a čtený. Jednou z podmínek je přiblížit se příjemci, jak čtenáři, tak divákovi. Tato snaha ovlivňuje výběr pořadů, skladbu programů, témata, výběr jazykových prostředků. Média jsou rovněž pod velkým tlakem sebe prezentace. To s sebou přináší reklamu na vlastní produkty, kterou jsou současná média přesycena a která zabírá stále větší vysílací prostor i prostor v tištěných novinách, a to na úkor místa, které by mělo být věnováno důležitým společenským informacím a jejich kvalitní analýze.

Reklamu v průběhu zpravodajského vysílání v televizi představují např. self-promotion, upoutávky na vlastní pořady; sem patří odkazy typu: *uvidíte na tn.cz; sledujte na tn.cz; Výsledek se dozvíte ve Studiu fotbal; Mistrovství světa snowboardistů můžete sledovat od zítřka do neděle na Nova sport a voyo.cz; Odpoví vám v osm hodin na tn.cz; To vám řekneme už brzy, ve 21.20 v pořadu Soukromá*

---

9 Příkladová část částečně koresponduje s textem, s tématy i příklady, jež jsou součástí připravované monografie *Analýza diskurzu a mediální text*.

*dramata; Magazín Střepiny sledujte dnes po „Doktorech“ atd. Paradigma zpráv je těmito odkazy zahlceno: např. v jednom vysílacím čase zpráv jednoho média je to upoutávka na Krimi zprávy, na VIP zprávy, na Divácké zprávy, na sport a počasí. Samotné zpravodajské sdělení je mnohdy prokládáno „vlastní“ reklamou; vznikají tak texty-hybridy, jež slučují jak informaci týkající se původního sdělení, tak reklamu.*

Ukázka 1:

*Zemřel herec Václav Sloup, hvězda Chalupářů.<sup>10</sup>*

Reynolds Koranteng, moderátor:

*Zemřel herec Václav Sloup. Do uměleckého nebe odešel v 78 letech. V paměti nás, diváků, zůstane například jako bodrý traktorista – amatérský malíř ze seriálu Chalupáři, který každé úterý a čtvrtek vysílá TV NOVA.*

Martin Šnajdr, redaktor:

*Nezapomenutelná postava z oblíbeného seriálu Chalupáři. Tak takhle si ho pamatuje řada lidí. Václav Sloup odešel do hereckého nebe za svými kolegy z Chalupářů Jiřím Sovákem a Josefem Kemrem. Poslední roky žil v domově důchodců. Před necelestými dvěma lety se nejen o svém životě rozpovídal v bulvární show Prásk. (TV NOVA, Televizní noviny 20. 7. 2014; úryvek)*

Ukázka 2:

Tereza Kašparovská, moderátorka:

*A já ještě přidám aktuální informaci z jednání ČSSD na jižní Moravě. Tento region se otevřeně přiklonil na stranu šéfa ČSSD Bohuslava Sobotky. To jsou poslední a aktuální informace z jednání ČSSD v Brně, které sledoval Michal Janotka a ten vás také za tři minuty přivítá u Krimi zpráv. (Prima Family, Zprávy FTV Prima, 4. 11. 2013; úryvek)*

## 2.2 Zábava

Příjemce je stále více stavěn do role konzumenta médií a zábavy, nikoli občana majícího zájem sledovat politické a společenské události. Zábavní složka v médiích má mnoho podob, ale v současné době se stále více objevuje i tam, kde to bylo dříve nemyslitelné, tedy ve zpravodajství. Ve zpravodajských relacích v televizi jsou např. využívány pořady, jako jsou zábavné talk show, citace a ukázky

---

10 V té době TV NOVA seriál Chalupáři vysílala. Na ČT byla informace o úmrtí herce prezentována jinak. Jeho kariéře byla věnována pozornost v celé její šíři.

z nich (v Ukázce 1 jsou tyto pasáže podtrženy). Ty oživují tradiční zpravodajské postupy a mají příjemce pobavit. Tím je však odpoutávána pozornost od toho hlavního, co by mělo zpravodajství přinést – od podstatné věcné informace o daném dění.

Ukázka 1:

Karel Voříšek, moderátor:

*Zatímco sociální demokraté horečně řeší, jak z krize ven, zdá se, že jejich předseda Bohuslav Sobotka vše řeší s úsměvem na rtech. Alespoň tak to vypadalo na včerejší show Jana Krause.*

Klára Doležalová, moderátorka:

*Jedno je jisté, Sobotka po prozrazení tajné schůzky svých kolegů s prezidentem změnil strategii a přitvrdil v boji se svými stranickými kolegy.*

Bohuslav Sobotka, předseda strany /ČSSD/:

*Ted', jak jezdím po těch demonstracích, tak mluvím s našimi voliči a oni už toho mají skutečně plné zuby...*

Jan Kraus, moderátor:

*To vás baví, vy jste nebyl dlouho takhle oblíbenej, ne?*

Martina Spěváčková, redaktorka:

*Uvolněný a usměvavý. Bohuslav Sobotka, jak ho lidé příliš neznají. Do show Jana Krause přišel šéf ČSSD, kterému kritici neustále vyčítají, že je nevýrazný a nudný, ve vyložení dobré náladě. (...)*

Bohuslav Sobotka, předseda strany /ČSSD/:

*Já už jsem vlastně takové politické zombie, že jo, takže už jsem, tu popravu mám za sebou (...)*

(Prima Family, Zprávy FTV Prima, 2. 11. 2013)

Informování je často vystavěno tak, aby byla zpráva dynamická a zajímavá, tedy i zábavná. V tom případě se však taková zpráva soustřeďuje na atraktivní detaily, nikoliv na věci vzhledem k věcné analýze události podstatné. Uvedme příklad. Jedná se o zprávu, která byla uvedena titulkem *Národní muzeum v Praze projde rekonstrukcí*.



## Ukázka 2:

Pavel Dumbrovský, redaktor:

*Centrum Prahy, těsně po půl jedné odpoledne. Z policejních aut vystupují zakuklen-  
ci. Mají jediný cíl. Odvézt pod přísným dohledem tuto bednu s jedním z nejvzácněj-  
ších exemplářů Národního muzea. (...) Ozubení policisté ale o sobě nedávají vědět.  
Majáky zůstávají vypnuté. Auta stojí na semaforech.*  
(TV NOVA, Televizní noviny, 21. 4. 2011; úryvek)

Prezentace zpráv v dnešních médiích má blízko k bulvárnímu zpracování informací. Do popředí vystupují detaily ze soukromí nebo nepodstatné detaily, důraz se klade na emocionalitu. Tomuto postoji odpovídají i některé žánry a rubriky, z nichž významnou roli jak v televizních, tak v tištěných médiích hraje story neboli „příběh“.<sup>11</sup> K tomuto způsobu výpovědi je v průběhu televizních zpráv mnohokrát odkazováno např. metatextově v titulku, a to např. odkazem k výstavbě vyprávěného textu (*Kterak dlužníci do ještě větších dluhů přišli*), nebo odkazem k „žánrově“ podobě textu: *Smutný příběh o zkušenostech s brněnskou pohřební službou*. Fakta a události jsou tak restructurovány do podoby, která je pro příjemce přijatelnější a jíž je příjemce lépe ovlivnitelný (způsob podání informace je mu tak bližší a lépe jí rozumí). Příběh „zjednodušuje složité myšlenky a konkretizuje abstraktní jevy, snadněji vyvolává emoce než suchá fakta a lépe se zapamatuje. Živý příběh zůstává, když už je ostatní zapomenuto (...)“ (Srpková – Bartošek – Čmejrková a kol., 2007, s. 134). Obliba tohoto způsobu podání informace v současných médiích je motivována skutečností, „že adresát inter-pretuje sdělení v souladu se záměry komunikátora“ (Jiráková in Raifová a kol., 2004, s. 159).<sup>12</sup>

### 2.3 Kolokvializace jazyka médií. Její možný negativní dopad na funkční užívání jazyka a vnímání skutečnosti

Další ze tří nejdůležitějších tendencí, jež se projevuje v současných médiích, je kolokvializace (a konverzacionalizace). Pojem kolokvializace je možné chápat dvojím způsobem: v užším pojetí jde o užití kolokvialismů, tedy slov spi-

---

11 K tomu srovnej Bartošek, 1995, Jílek, 2004, Schneiderová, 2013b. Mnozí novináři „story“ považují za čistě zpravodajský útvar; srovnej Jílek, 2009, s. 102. Story neboli příběh, jako útvar uplatňovaný v současných médiích, lze chápat jako druh publicistického žánru s určitými a vymežitelnými rysy.

12 K tomu blíže Schneiderová, 2013b.

sovných hovorových, nebo v širším pojetí na pozadí anglosaské literatury je to užití mnoha prostředků, jež vytvářejí styl typický pro současnou veřejnou mediální doménu (Fairclough, 1995, s. 38) využívající rysů hovorového jazyka „obyčejného“ člověka. V našem prostředí bychom použili termín neformální vyjadřování.<sup>13</sup> S nápodobou běžného vyjadřování se v dnešní době setkáváme nejen v mluvených médiích, ale také v médiích psaných. Z hlediska jazykových prostředků jde o jazykové prostředky kolokviální, tedy hovorové, ale i prostředky nespisovné, např. lexikální a tvarové prvky obecné češtiny, které jsou v českém prostředí tradičně součástí mluveného jazyka. Nověji jsou to anglicismy, jež jsou rovněž součástí dnešního neformálního vyjadřování (*Město vyčarovalo parking* v likérce), ale také třeba germanismy (koneckonců mnoho starších slov je běžnou součástí obecné češtiny a dnešní mediální text jich využívá). Velký podíl na kolokviálním vyjadřování mají kolokviální frazémy. Kolokviální výrazy a frazémy mají za úkol oživit text, přiblížit jazyk médií jazyku běžného uživatele médií. V jejich používání v současném mediálním textu lze však spatřovat i negativní vliv, jež mají pro konzumenty médií jednak vzhledem k jejich vlastnímu používání jazyka, jednak vzhledem k posuzování společenských jevů zobrazovaných médií. Jejich negativní vliv je možné spatřovat v několika ohledech: Přispívají 1. k možnému nepřesnému a nepřehlednému dešifrování informace (Př. 1; Př. 2); např. kolokviální frazém v Př. 1 informaci předkládá v obecném významu daného frazému, nikoliv v konkrétním, přesném vyjádření toho, k čemu vlastně došlo; to sice může být v následujícím textu vysvětleno a rozvedeno, ale ne vždy tomu tak je a příjemce musí mnohdy vyvinout větší úsilí k tomu, aby se v překládané informaci orientoval; 2. ke ztrátě schopnosti rozlišovat, kdy (v jakém kontextu) je vhodné takových prostředků užít a kdy nikoliv (Př. 3), tedy k nivelizaci vyjadřování, a k „pěstování“ určité nezdvořilosti mezi komunikujícími (Př. 4), neboť v komunikaci mezi těmi, kteří se neznají (v našem případě jde o vztah médium – reportér a divák), se jistá míra zdvořilosti a neutrálnosti (nevyjadřujeme se výrazně expresivně nebo vulgárně atd.) očekává a od médií se očekává i jistá míra oficiálnosti; 3. k snížení odpovědnosti za sdělovaný obsah; kolokvializace přispívá k vulgarizaci, trivializaci, ironizaci a zlehčování událostí, které by měly být chápány v daném kontextu jako společensky důležité nebo závažné (Př. 5).

Př. 1 *Ministr zdravotnictví má další zářez na pažbě, tentokrát se jménem Milan Šmíd* (TV NOVA, Televizní noviny) – Př. 2 *Nejprve věčkáři zamávali demisemi, pak jim na rozloučenou začali mávat koaliční partneri.* (...) *Už v půl sedmé ráno proto spěchají zástupci ODS na rande s TOP 09 a ladí noty* (...) *Nálada u jejich stolu je jako v ranní tramvaji. Jako první úprkem mizí ministři Jankovský a Dobeš.*

---

13 Srovnej Mareš 2003.

Za zavřenými dveřmi zůstává vedení a *potí se nad padesátistránkovým programovým prohlášením. Ekonomické záležitosti jsou prý v suchu (...)* (Zprávy FTV Prima) – Př. 3 *O středoškolskou soutěž esejí byl rekordní zájem, sešlo se 77 kousků.* (Olomoucký deník) – Př. 4 *Nad takovými cenami doslova řidiči chrochtají blahem a benzínky berou útokem.* (TV NOVA, Televizní noviny) – Př. 5 *Uvidíme tedy, co se po zítřejším jednání [vlády] semele.* (TV NOVA, Televizní noviny).

### 3. Analýza a srovnání konkrétních výpovědí mediálního textu

Tendence, které jsme uvedli, vyplývají z podmínek, které formují diskurz mediální sféry obecně, a ovlivňují interakci mezi médii a jejich příjemci v tom nejobecnějším slova smyslu. Mezi jednotlivými mediálními sděleními však nacházíme rozdíly, jež jsou založeny na rozdílných „vstupních“ předpokladech<sup>14</sup> o sdělované skutečnosti. Mezi tyto odlišné předpoklady patří například názorové, „ideologické“ rozdíly, jež určují fungování jednotlivých mediálních subjektů (např. je to rozdíl mezi pravicově a levicově orientovaným médiiem), patří sem preferování rozdílných sympatií k určitým subjektům politickým atd. Z odlišných předpokladů pak plynou rozdílné interpretace skutečnosti. Srovnáním konkrétních textů např. v různě zaměřených médiích můžeme sledovat rozdíl v užitých výrazových prostředcích, určité opakující se stylizace a odlišné perspektivy zobrazování jednotlivých událostí.

Na analýze jednotlivých výpovědí si nyní ukažme, čeho je možné si v rámci srovnání jednotlivých výpovědí všimnout a v čem (ovšem s přihlédnutím k mnoha dalším okolnostem a srovnáním textů) je případně možné spatřovat záměr jednotlivých médií ve vztahu k odlišné prezentaci dané události.

#### 3.1 Výběr a postavení slov

Výběrem a postavením slov, stylizací vět a celků se mohou nejen prezentovat určité společenské elementy a vyjadřovat postoj k nim, ale vzhledem k příjemci se tak může cíleně podporovat vnímání určitého společenského a politického kontextu. Může jít i – ze strany autorů textu – o postup neuvědomovaný. Ovšem na základě srovnání textů jednotlivých médií a vypořádáním určitých opakujících se „stylizačních schémat“ často nabýváme přesvědčení, že jde ze strany konkrétního periodika o záměrnou stylizaci, jež straní např. některému ze subjektů zobrazovaných textem nebo událost prezentuje tak, jak chce, aby byla přijímána. Uvedme tedy několik konkrétních příkladů titulků prezentujících stejnou událost v Mladé frontě Dnes a v Právu, v nichž je možné vidět rozdíl v perspektivě, z níž

---

14 V anglické terminologii jsou to *assumptions* (viz např. Fairclough 2003).

je daná událost představena; např. to, kdo je prezentován v dané situaci negativně, tzn. *Topolánek je podvodník* v Právu oproti vyjádření v MF Dnes, kde je zase část „viny“ přisouzena i Paroubkovi (Př. 2) atd.

Př. 1 *Topolánek odmítl Paroubkův diktát* (Mladá fronta Dnes, 20. 6. 2006)  
*Šéfové ČSSD a ODS se v noci nedohodli* (Právo, 20. 6. 2006)

Př. 2 *Za Topolánkův úvěr zodpovídá i Paroubek* (Mladá fronta Dnes, 13. 9. 2006)  
*ČSSD: Topolánek je podvodník* (Právo, 13. 9. 2006)

Př. 3 *Lékárny měly zavřeno. Kvůli Rathovi* (Mladá fronta Dnes, 31. 1. 2006)  
*Rath odmítá lékárníkům ustoupit* (Právo, 31. 1. 2006)

Stejně tak nápadně působí i srovnání dalších titulků, u nichž se rozdílý týkají využití expresivních slov oproti neutrálním (*potopit*<sup>15</sup> X *nepodpořit*), využití odlišných gramatických kategorií (*dotáhla* X *dotahuje*) a různých výpovědních forem. V Př. 4 tak může slovo „*dezertoval*“ dehonestovat subjekt, jehož se popisovaná událost týká oproti neutrálnímu slovu „*opustil*“ atd.

Př. 4 *Pohanka dezertoval od ČSSD* (Mladá fronta Dnes, 26. 10. 2006)  
*Poslanec Pohanka opustil ČSSD i klub* (Právo, 26. 10. 2006)

Př. 5 *V ČSSD sílí názor potopit trestní zákoník* (Mladá fronta Dnes, 9. 3. 2006)  
*Soc. dem. nepodpoří trestní zákoník bez postihu tunelářů* (Právo, 9. 3. 2006)

Př. 6 *Průzkum: ODS by vyhrála volby* (Mladá fronta Dnes, 9. 2. 2007)  
*Median: obliba ODS výrazně klesla* (Právo, 9. 2. 2007)

Př. 7 *STEM unikly preference, ČSSD prý dotahuje ODS* (Mladá fronta Dnes, 16. 5. 2006)  
*STEM: Soc. dem. se dotáhla na ODS* (Právo, 16. 5. 2006)

Př. 8 *Průzkum: Lidé chtějí za premiéra Topolánka* (Mladá fronta Dnes, 14. 6. 2006)  
*Za premiéra by lidé raději chtěli Topolánka než Paroubka* (Právo, 14. 6. 2006)<sup>16</sup>

Srovnání těchto příkladů ukazuje na určité presupozice, s nimiž jednotlivá

---

15 Ve smyslu hov. a expresivně „zmožnit“ a „zničit“.

16 Příklady pocházejí z cenného sběru materiálu V. Němcové a byly uvedeny již na jiném místě (viz Schneiderová 2013a).

média informují o jednotlivých politických subjektech. To se projeví právě opakujícími se rozdílně „hodnotícími“ stylizacemi. Takové výpovědi lze pak v zásadě odlišovat o těch, které ve snaze upoutat pozornost a zvýšit emocionalitu výpovědi volí prostředky záměrně expresivní nebo hyperbolické: Př. 1 *Lékaři se zpovídají z obchodu s lidskou kůží* (Mladá fronta Dnes) / *Lékaři kšeftovali s lidskými tkáněmi* (Blesk); Př. 2 *Případ lékaře, který ubližoval dětem* (ČT, Události) / *Nemocný primář mučil dětské pacienty* (FTV Prima, Zprávy).

Podobnou situaci můžeme ukázat i na příkladu adjektiv. Adjektiva ovlivňují vyjádření hodnocení vůči jednotlivým subjektům i expresivní význam textu, velmi důležitá je však i jejich funkce při zdůrazňování určitého obrazu dané skutečnosti. Srovnáním textů různých médií pak zjišťujeme, že vyzdvížení některých rysů nebo jejich neuvedení může ukazovat na záměrné vytváření určitého obrazu dané skutečnosti. Uvedme několik názorných příkladů, kde je popisována tatáž událost a stejné subjekty v textu: *končící premiér a šéf ČSSD Jiří Paroubek* (Mladá fronta Dnes, 30. 6. 2006) X *premiér Paroubek* (Právo); *končící ministr financí Bohuslav Sobotka* (Mladá fronta Dnes, 26. 7. 2006) X *první místopředseda Bohuslav Sobotka* (Právo); *odstupující premiér Paroubek* (Mladá fronta Dnes, 15. 8. 2006) X *předseda vlády a ČSSD Jiří Paroubek* (Právo); *poražený předseda ČSSD Jiří Paroubek* (Mladá fronta Dnes, 14. 6. 2006) X *dosavadní premiér a šéf soc. dem. Jiří Paroubek* (Právo).

### 3.2 Význam slova v kontextu

K charakteristice subjektů a událostí lze využít jak neutrálních slov, tak slov, která nabízejí více výkladů, nebo těch, která jsou spojena s určitými konotacemi. Záleží také na kontextu, jak jsou jednotlivá slova interpretována, na vztahu k ostatním slovům a přitom se nemusí jednat jenom o vazby uvnitř textu. Slovo je zvýznamňováno i svými vztahy k ostatním textům, vazbami ke společenským kontextům a jeho vnímání může být podporováno různými diskurzivními praktikami. Uvedme příklad slov „socialista“ a „socialistický“ a jejich užití v Mladé frontě Dnes a v Právu. Slovo „socialista / socialisté“ se užívá neutrálně ve významu „členové některé ze socialistických stran“.<sup>17</sup> Přesto vnímání tohoto slova mohou ovlivňovat dva významy: 1. člen některé ze socialistických stran, 2. stoupenec socialismu.<sup>18</sup> V českém tisku je najdeme jako označení členů ČSSD (Př. 1). ČSSD je členem Socialistické internacionály a Strany evropských socialistů, tzn. je „členem některé ze socialistických stran“. V našem společenském kontextu

17 Např. v německém tisku rovněž nacházíme běžně slovo „Sozialisten“.

18 Slovník spisovné češtiny (Praha: Academia 1994, s. 400) uvádí: socialista = stoupenec socialismu; Akademický slovník cizích slov (Praha: Academia 1995, s. 698) uvádí: socialista = stoupenec socialismu, člen některé ze socialistických stran.

je však slovo citlivě vnímáno i v druhém významu a tento význam je spojován nikoliv se současnou dobou fungování stran v demokratickém systému, ale s politickým obdobím minulým. Tato souvislosti tento význam jsou podporovány, domnívám se, některými politiky a médii tím, že je v souvislosti s označováním politiků ČSSD užíváno právě adjektivum „socialistický“. Slovo samo je odvozeno od slova „socialismus“.<sup>19</sup> Adjektivum, jež by se vztahovalo k ČSSD, je „sociálnědemokratický“. Slovo „socialistický“ je tak vzhledem k členům ČSSD – zdá se – záměrně užíváno s vědomím slova, které může vyvolávat negativní konotace, jež jsou v našem společenském prostředí dána sepětím s minulým režimem. Prostřednictvím vytváření kontextových synonym „socialistický“ a „sociálnědemokratický“ tak může být ovlivňováno i kontextové vnímání slova „sociálnědemokratický“. Na základě takového implicitního vztahu mezi dvěma slovy je příjemci podbízen určitý význam. V Právu jsem ve sledovaném období (rok 2006) podobné označení členů ČSSD nezaznamenala. Zde bylo např. užito pouze slova „socialista“, a to k pojmenování zahraničních představitelů socialistických stran („evropští socialisté“), členové ČSSD byli označeni jako „sociální demokraté“.

Př. 1: *Socialisté mají největší šanci ovládat voliče* (Mladá fronta Dnes, 17. 3. 2006); *Lídr socialistů se včera sešel poněkud překvapivě (...)* (Mladá fronta Dnes, 8. 8. 2006) – *Bývalý socialistický premiér Miloš Zeman* (Mladá fronta Dnes, 14. 9. 2006); *socialistický lídr; počet úředníků za její socialistické předchůdkyně Buzkové stoupl o víc než stovku* (Mladá fronta Dnes, 5. 9. 2006) atd.

### 3.3 Citát

Za autoritativní složku mediálního textu považujeme citát, jev, který je z pohledu novinářské praxe a zejména praxe čtenářské považován za to, co zaručuje mediálnímu textu objektivitu a co do něj vnáší autentický hlas jednotlivých subjektů. Praxe je ovšem jiná. Nejenže není ve většině případů možné, aby byl původní text v mediálním textu reprodukován ve své autentické podobě, je s ním i záměrně manipulováno tak, aby odpovídal tomu, co „chce být sděleno“. Změny v citátu se mohou týkat např. změny gramatické osoby („my“ vs. „oni“): Př. 1: *„Někteří pánové z koaličních stran tu lekci potřebovali, abychom mohli začít vážně jednat o budoucí podobě vlády.“* (Mladá fronta Dnes, 30. 6. 2006) – *Podle něj „pánové z rádoby koaličních stran potřebovali lekci, aby konečně začali jednat.“* (Právo, 30. 6. 2006) V ukázce je citován J. Paroubek. Srovnáním gramatické osoby ve vedlejší větě vidíme rozdíl ve zprostředkování subjektů události. „Oni“ tak v jednom z citátů (v Právu) poukazuje k protivníkovi a zbavuje „my“ odpovědnosti za ne-

---

19 Srovnej např. i výklad ve SSČ 1994: 400 a ve ASCS 1995: 698.

zdar společných jednání. Obdobnou situaci vidíme i v dalším příkladu:

Př. 2 „*Důrazně odmítáme jakoukoliv formu spolupráce ODS a ČSSD v podobě otevřené či skryté velké koalice. Ta pachut' u našich voličů je taková, že si to nikdo nedovolí udělat.*“ (Mladá fronta Dnes, 8. 8. 2006) –

„*Výkonná rada ODS důrazně odmítá jakoukoli formu spolupráce ODS a ČSSD v podobě otevřené či skryté velké koalice.*“ (Právo, 8. 8. 2006)

Je to citace M. Topolánka. V Mladé frontě Dnes je naléhavý, „adresný“ plurál „my“ oproti odosobněné „výkonné radě ODS“ v Právu. Navíc je v Mladé frontě Dnes využito části vyjádření, která byla v Právu vypuštěna, pravděpodobně z důvodu nepříznivého, byť nepřímého, vyjádření vůči ČSSD.

V uvedených citátech tedy vidíme změny, které význam původního výroku mění, posouvají, a to nejspíš nikoliv vlivem důvodů pouze stylizačních (např. jde o problém vyrovnat se s počtem znaků nebo s nepřehlednou původní stylizací), ale spíše z důvodů jistých názorových předpokladů.

### 3.4 Ukázka záměrně jednostranné prezentace události

Na závěr našich drobných analytických pokusů obraťme pozornost ke dvěma rozsáhlejší ukázkám, jež reprezentují v současném mediálním textu velmi častý jev. Stále častěji a výrazněji se totiž setkáváme s nekritickou jednostrannou interpretací události. Jako první příklad uveďme reportáž TV NOVA (Televizní noviny, Odpolední televizní noviny, 1. 12. 2011)<sup>20</sup> týkající se stávkové pilotů ČSA, kdy základní úhel prezentace události je nastaven proti jedné straně konfliktu. Autor hovoří o „nátlakové akci“ ze strany pilotů a „bolestivé“ situaci pro vedení ČSA: „*Nátlaková akce je bolestivá nejen pro šéfy ČSA, ale zejména pro cestující, pro které musel být nápis ‚zrušen‘ u téměř 2 desítek destinací pořádnou ranou pod pás.*“ Vůči pilotům je prostřednictvím nepřímé řeči a modalitou prezentovaná nedůvěra: „*Piloti chtějí nebývalou obstrukcí upozornit na to, že jejich šéfové převádějí z ČSA do dceřiné firmy 11 letadel, což prý ohrožuje existenci společnosti.(...)*“ [Piloti] Tvrdí, že se údajně tuneluje (...); „*(...) to jejich sdružení si ale stojí za svým, tvrdí, že jinou možnost nemají a hodlají takové obstrukce a vlastně problémy ČSA a celému letišti způsobovat ještě během dneška a také i zítra.*“

Další rozbor se týká prezentace Rusnokovy vlády v době jejího ustavování, jmenování prezidentem a získávání důvěry Poslanecké sněmovny ČR. Poměrně zřetelně se zde vyjevily rozdíly v tom, jak byly tyto události prezentovány veřej-

---

20 Srovnej rovněž Schneiderová 2013a.

noprávní Českou televizí a komerční stanicí TV NOVA. Již v titulcích je vidět zásadní rozdíl, který signalizuje to, jak se prezentace události bude následně vyvíjet: *Rusnokova vláda pokračuje s čistkami* (TV NOVA, Televizní noviny, 19. 7. 2013) vs. *Vláda Jiřího Rusnoka začala naplno úřadovat* (ČT, Události, 19. 7. 2013).

Uvedme celý text zprávy na TV NOVA:

Markéta Fialová, moderátorka:

*Vláda Jiřího Rusnoka pokračuje s čistkami na ministerstvech. Za pouhých 8 dní stihli ministři vyměnit zhruba 20 náměstků a klíčových úředníků. A nově teď vyhazov dostalo i 5 členů dozorčí rady Českých drah.*

Silvie Škáblová, redaktorka:

*Vláda, která zatím nemá mandát, jen sympatie prezidenta Miloše Zemana. Navzdory všem se pustila s chutí do práce a tady jsou výsledky. 5 členů dozorčí rady Českých drah balí kufry a místo nich nastupují lidé blízcí současnému ministru Zdeňku Žákoví. Ten tím rozhoupal křeslo pod šéfem drah Petrem Žaludou. Rekordy ve výměnách úředníků lámou hlavně ministři Koniček, Fischer, Kohout a Toman. ODS proto vládu označila za invazivní komando. Ministři Rusnokova kabinetu si z toho očividně moc velkou hlavu nedělají.*

Miroslav Toman, ministr zemědělství:

*Je to úsměvné.*

Jan Fischer, ministr financí:

*To je bez komentáře. Já myslím, že takovýhle všelijakých označení si tady v české kotlině ještě užijeme až až.*

Martin Kuba, zastupující místopředseda ODS:

*Ta vláda se skutečně chová jako invazivní komando, jako by přišli na ty úřady po vyhraných volbách a měli by tam pracovat minimálně 4 roky. To je podle mého naprosto nepřijatelné chování.*

Silvie Škáblová, redaktorka:

*ODS dokonce vyzvala své náměstky, aby resorty raději sami opustili.*

Dalibor Štys, ministr školství:

*To je zajímavý. Všichni náměstci i ti, kteří byli nominováni ODS, u mě zůstávají. A pokud jsem se dneska s nima radil, tak zůstanou i nadále. Bylo známo i z vyjádření pana profesora Fialy, že náš resort zůstává a já v resortu zůstávám tak, abych pokračoval v tom, co oni, jo. Já myslím, že v tom není žádný problém.*

Silvie Škáblová, redaktorka:

*Zda vůbec bude moct současná vláda jakkoli pokračovat, se dozvíme zhruba za 3 týdny, kdy budou poslanci hlasovat o důvěře. Podporu mezi parlamentními stranami ve sněmovně zatím Rusnokův kabinet příliš nemá. Silvie Škáblová, televize Nova.*



Konání vlády je v Televizních novinách TV NOVA v první řadě prezentováno jako „čistka“. Slovo samo o sobě má především konotaci „stranickou“, je spojováno s významem „odstraňování nevyhovujících členů organizace“; např. „čistka v komunistické straně“.<sup>21</sup> V textu je negativní konotace vyplývající z tohoto slova podpořena adjektivy vztahujícími se k okolnostem činnosti vlády – „za pouhých 8 dní“ – a objektům, jež jsou negativní činností vlády zasaženi – „klíčoví úředníci“; je zdůrazněno, že jednáním vlády bylo postiženo „i 5 členů dozorčí rady“. Je zde zapuštěn „hlas“ ODS, jež obsahuje negativizující přirovnání vztahující se ke konání vlády, jež se chová jako „invazivní komando“: „*ODS proto vládu označila za invazivní komando.*“ Tento hlas je formálně součástí řeči redaktorky, následně je citován člen ODS, zastupující předseda Martin Kuba: „*Ta vláda se bohužel skutečně chová jako invazivní komando (...)*“.

Vláda je ta, „*kteřá zatím nemá mandát, jen sympatie prezidenta Miloše Zemana*“. Opakování vlastního jména prezidenta není nutné, ale zdá se, že pro TV NOVA znamená toto zdůraznění nikoliv neutrální obsah slova prezident, ale spojení tohoto jména s negativní konotací konání prezidentského úřadu i chování současné vlády. Vláda je charakterizována také dalšími „predikáty“, ve větné struktuře doprovázenými z hlediska vlastní interpretace události důležitými slovy, např. je to předložka „*navzdory*“, jež vymezuje činnost vlády jako něco, co je v rozporu s požadavky „*všech*“ ostatních: „*Navzdory všem se pustila s chutí do práce*“; negativní přístup k prezentaci události je reprezentován i stylisticky užitím neformálních výrazů: „*vyhazov dostalo*“; „*rekordy ve výměnách lámou ministři*“, „*rozhoupal křeslo*“, v kontextu je patrná i přítomnost ironie: „*s chutí do práce*“.

Spojování vlády a jejích ministrů s prezidentem Milošem Zemanem je v kontextu dané události základní interpretační úhel pohledu na TV NOVA. To reprezentuje i vyjádření v jiných mediálních sděleních TV NOVA, např. *Zemanova-Rusnokova vláda* (TV NOVA, Televizní noviny, 23. 7. 2013).

Česká televize v Událostech o „čistkách“, resp. výměnách některých náměstků nemluví. Jsou zde vyjmenovány činnosti, které vláda Jiřího Rusnoka dělá – jednání s hejtmany; mluví se o souvislostech události, jako jsou předčasné volby atd. Konkrétní situace je zde probírána z několika úhlů účasti jednotlivých aktérů i popisu událostí vyplývajících z dané skutečnosti. Není tedy zobrazována v omezeném a jednostranném rozsahu, jak je to vidět z ukázky TV NOVA, kdy se redakce TV NOVA soustředila jen na jeden aspekt činnosti nové vlády.

Vláda je v České televizi také označována neutrálním způsobem jako „*Rusnokův tým úředníků*“, „*vláda Jiřího Rusnoka*“.

---

21 Slovník spisovné češtiny 1994, s. 50.

## 4. Závěr

V kapitole byla pozornost věnována trendům, jimiž jsou zasažena současná média, v první řadě však komerční média, jako je TV NOVA. TV NOVA je televize s největší sledovaností na českém mediálním trhu, jež tak ovlivňuje mnoho příjemců. Některými prvky zpracování informací se jí snaží přiblížit i ostatní mediální subjekty; jsou však ovlivněny i obecným vývojem současné mediální sféry. TV NOVA je také reprezentantem toho, kam se současná mediální sféra ubírá. Podstatné zjištění je, že jazyk a postupy uplatňované při práci s informacemi jsou dnes spíše nástrojem získávání než sdělování. Je důležitější atraktivita výrazu než informace sama, její objektivnost, věcnost a validita. Příjemce je dnes ovlivňován zejména prostřednictvím emocionální, nikoliv racionální roviny komunikace. Tomu slouží jak stále více podporované audiovizuální složky komunikace médií, tak i jazykové prostředky expresivní a hovorové a některé postupy argumentování. Roli při těchto postupech sehrávají i nové způsoby zpracování informací; jedním z těch zvláště upřednostňovaných je story neboli příběh.

Jazyk expresivní a hovorový je však z hlediska věcné informace mnohdy nejednoznačný, celkový způsob dnešní komunikace médií podporuje vnímání skutečnosti v rovině zábavy, podporuje vulgarizaci, ironizaci a znevažování určitých skutečností a subjektů, což negativním způsobem ovlivňuje i negativní vnímání současného společenského dění. Negativním způsobem je tak ovlivněna především racionální analýza skutečnosti.<sup>22</sup>

Současná média prosazují interpretativní přístup k informacím. Ten však vede k výrazněji odlišné prezentaci skutečnosti v rámci jednotlivých médií a omezuje rovněž aktivitu příjemce utvořit si vlastní představu a názor. Interpretativní přístup vnáší do textu subjektivitu a neobjektivní pohled na sdělované skutečnosti; jednotlivá média tak často reprezentují omezený pohled na události.

Je proto užitečné odhalovat to, co jednotlivé mediální subjekty „jazykem dělají“ vůči jiným subjektům, upozorňovat na to, jak svým jazykovým a komunikativně-strategickým jednáním mohou jednání druhých v rámci společenského jednání ovlivňovat. Proto by takové rozbory měly být součástí mediální výchovy ve školách a prostřednictvím veřejně formulovaných analýz i součástí společenské výchovy obecně.

## Literatura:

- BARTOŠEK, J. (1997): Jazyk žurnalistiky. In Daneš, F. (ed.): *Jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia 1997, s. 42–67.
- BARTOŠEK, J. – DAŇKOVÁ, H. (2011): Teorie a didaktika mediální výchovy. In Mlčoch, M. (ed.) (2011): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podpo-*

---

22 O ztrátě racionálního diskurzu v současných médiích viz Kraus, J. (2008, s. 48–49).

- ru komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, s. 299–324.
- BĚLOHLAVÁ, E. (2013): *Mediální výchova UČ*. Praha: Fraus.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London/New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2003): *Analysing discourse: Textual Analysing for Social Research*. London: Roudledge.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2008): Současné možnosti a trendy popisu mluvené češtiny (se zaměřením na kolokvializaci a konverzacionalizaci). In Česká slavistika. Příspěvky k XIV. mezinárodnímu sjezdu slavistů. *Slavia* 77, sešit 1–3, s. 63–75.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1997): *Stylistika a ...*. Praha: Trizonia.
- JÍLEK, V. (2004): *Psaná publicistická sdělení v kontextu teorie komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého 2004. Dostupné na: [http://www.websmart.cz/zurnalistika/materialy\\_studijni\\_studijni\\_texty.asp](http://www.websmart.cz/zurnalistika/materialy_studijni_studijni_texty.asp) [Staženo dne 25. 5. 2008]
- JIRÁK, J. (2004): Narace. In Reifová, I. a kol.: *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, s. 159–160.
- KONOPA, R. (2011): Mediální výchova – inspirační zdroje pro školní praxi. In: Mlčoch, M. (ed.) (2011): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, s. 170–185.
- KRAUS, J. (2008): *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum.
- MAREŠ, P. (2003): Spisovnost a nespisovnost, formálnost a neformálnost. In *Přednášky z XLVI. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova, s. 99–108.
- MAREŠOVÁ, H. (2011): ITC kompetence a komunikační a mediální výchova na základní škole. In Mlčoch, M. (ed.) (2011): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, s. 285–298.
- MLČOCH, M. (ed.) (2011): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- NĚMCOVÁ, V. (2007): *Zpracování politických událostí na stránkách MF Dnes a Právo (vzhledem k prezentaci levice a pravice)*. Rkp. diplomové práce, Olomouc: Univerzita Palackého.
- POSPÍŠIL, J. – ZÁVODNÁ, L. S. (2009): *Mediální výchova. Cvičebnice*. Computer

Media.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.
- RICHARDSON, J. E. (2007): *Analysing Newspapers. An Approach from Critical Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.
- RODGERS, R. (ed.) (2004): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2013a): Mediální diskurz. In Uličný, O. – Schneiderová, S. (eds.): *Studie k Moderní mluvnici češtiny 2. Komunikační situace a styl*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 95–121.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2013b): Příběh jako součást zpravodajství. In Klímová, K. – Kolářová, I. – Tušková, J. M. (eds.): *Stylistika v kontextu historie a současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, s. 181–191.
- SLADOVÁ, J. (2011): Analýza školních vzdělávacích programů olomouckých víceletých gymnázií (se zaměřením na mediální výchovu). In Mlčoch, M. (ed.) (2011): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, s. 101–116.
- SRPOVÁ, H. – BARTOŠEK, J. – ČMEJRKOVÁ, S. – JAKLOVÁ, A. – PÁČL, P. (2007): *Od informace k reklamě*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠEBESTA, K. (1995–1996): Výchova komunikační a výchova mediální. *Český jazyk a literatura* 46 (7–8), s. 158–161.
- VAN DIJK, T. (1988): *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

### **Zdroje:**

[www.anopress.cz](http://www.anopress.cz)

PhDr. Soňa Schneiderová, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Karlovy univerzity  
[sona.schneiderova@pedf.cuni.cz](mailto:sona.schneiderova@pedf.cuni.cz)

# ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛ GRAMOTA.RU ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

## Web Portal GRAMOTA.RU for Learners of the Russian Language as a Foreign Language

**Galina Alexejevna Kosych**

***Абстракт:** В статье рассматриваются информационно-образовательные ресурсы универсального, многоцелевого Интернет-портала GRAMOTA.RU, возможности его использования в иноязычной аудитории.*

***Ключевые слова:** аудиословарь, интерактивный, Интернет, интернет-версия, интернет-пользователи, медиа, медиакомпетентность, портал, службы портала, ресурсы портала, словарные справочные ресурсы*

***Abstract:** The article deals with information and educational resources of a versatile multipurpose web portal GRAMOTA.RU and the possibility of its application within a foreign language audience.*

***Key words:** audio-dictionary, interactive, Internet, Internet version, Internet users, media, media competence, web portal, web services, portal resources, lexical reference resources*

Терминологическое значение слова «медиа» многомерно, («медиа» от латинского «medium» – средство, посредник), смысловое наполнение его определяется прежде всего контекстом. В словарно-энциклопедической литературе «медиа» определяют как СМИ (средства массовой информации), СМК (средства массовой коммуникации), как комплекс средств аудио-, теле- и визуальной коммуникации или рассматривают как составную часть сложных слов со значением «медиаобразование», «медиапространство» и т.п.

В данной статье рассматриваются возможности Интернет-портала GRAMOTA.RU (ГРАМОТА.РУ) в медиаобразовании, под которым понимается «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышле-

ния, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля – телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета» (Федоров, А.В.).

## 1.

Справочно-информационный портал о русском языке и русской словесности **Грамота.ру** (<http://www.gramota.ru/>) был создан в 2000 году при поддержке Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Первоначально портал разрабатывался как справочно-информационный ресурс по русскому языку для журналистов, корректоров, переводчиков, для сотрудников деловой сферы. Создатели данного проекта сумели привлечь большую аудиторию интернет-пользователей, что в свою очередь повлияло на изменение контента ресурса: появились новые рубрики, к сотрудничеству привлекаются академические ученые, педагоги. Службы портала учитывают разный образовательный уровень посетителей, активно пользуются предложениями ресурса студенческая и школьная аудитория, СМИ, офисные работники и др. На сегодняшний день к Грамоте.ру обращается 30 000 человек в выходные дни и 70 000 – в будние дни. Удобный и понятный интерфейс позволяет без затруднений находить необходимую информацию на портале или переходить на другие веб-сайты.



The screenshot shows the Gramota.ru website interface. At the top left is the logo and the text "граммота.ру". Below it are two circular icons: one for the Russian Academy of Sciences and another for the Russian Language Center. The main navigation bar consists of six categories: СЛОВАРИ, БИБЛИОТЕКА, СПРАВКА, КЛАСС, ЛЕНТА, and ИГРА. Each category has a list of sub-items. Below the navigation bar is a search bar with the text "Проверка слова:" and a "проверить" button. Below the search bar are examples of search queries: "Примеры запросов: Ches\*ный, prof\*ес\*ор, ветрен\*ый и т. п."

СЛОВАРИ	БИБЛИОТЕКА	СПРАВКА	КЛАСС	ЛЕНТА	ИГРА
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проверка слова</li> <li>• Какие бывают словари</li> <li>• Аудиословарь «Русский устный»</li> <li>• Словари в сети</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Читальный зал</li> <li>• Журналы</li> <li>• Исследования и монографии</li> <li>• Конкурсные публикации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Справочное бюро</li> <li>• Задать вопрос</li> <li>• Правила русской орфографии и пунктуации (1956)</li> <li>• Письмовник</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учебные истерики</li> <li>• Репетитор онлайн</li> <li>• Учебники</li> <li>• Олимпиады</li> <li>• Видео</li> <li>• Полезные ссылки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Новости</li> <li>• О чем говорят и пишут</li> <li>• Ближайшие конференции</li> <li>• Грантовый календарь</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра «Бабло»</li> <li>• Игра «Кот ученый»</li> <li>• Викторина</li> <li>• Конкурсы</li> <li>• Головоломки</li> <li>• Застольные игры</li> </ul>

Проверка слова:

Примеры запросов: Ches\*ный, prof\*ес\*ор, ветрен\*ый и т. п.

## Веб-страница Портала GRAMOTA.RU

На портале нет соперничества между лингвистикой академической и «лингвистикой просветительской» – ученые не только освещают актуальные проблемы современного языкознания, но и объясняют, рекомендуют, отвечают на многочисленные вопросы интернет-пользователей.

2.

Опыт общения с вузовскими студентами, изучающими русский язык как иностранный, в первые дни их пребывания на занятиях в университете свидетельствует о том, что очень немногие студенты имеют представление о Рунете: о его поисковых системах, службах, сервисах, веб-сайтах. И в связи с этим сложно не согласиться с утверждением, что «...большинство студентов, приезжающих в Россию, в том числе и тех, кто на достаточно высоком уровне владеет русским языком и обладает глубокими страноведческими познаниями, имеют лишь гипотетическое представление о существовании интернета «по-русски» и не представляют себе, где, как и какую информацию искать в русскоязычной части Сети. В загадочной и чужой «Зоне Ру»... они чувствуют себя беспомощными и потерянными, наталкиваясь на некий виртуальный языковой барьер» (Васянина, 2004). Поэтому очень важна для данной аудитории информация о русифицированной линии Интернета, самых необходимых для результативного изучения языка ресурсах Рунета, в частности – о Портале Грамота.ру. На что следует обратить внимание студентов? Прежде всего на справочный сервис: как уточнить без особых временных затрат лексическое значение слова, орфоэпические нормы, правописание отдельных слов, словоупотребление, словоизменение. Бесспорна важность данного источника в поисках ответа на подобные запросы.

На странице портала **Словари в Сети**, помимо словарей русского языка (например, паронимов, молодежного сленга, словарей по ономастике и топонимике и др.), приводятся энциклопедические, терминологические словари, а также иноязычные словари и переводчики. Это уникальная возможность использовать данный ресурс на занятиях по разным учебным дисциплинам в вузе: в курсе Лексикологии при изучении, например, тем «Словари», «Типы словарей» и др. студенты знакомятся со структурой словарной статьи в различных словарях, синонимией, антонимией, полисемией, паронимией и т.д., в курсе Стилистики – при рассмотрении вопросов, например, связанных с формами существования языка – литературным современным языком и разговорной формой, вариативностью, узусом и др. Данный ресурс приобщает студентов к самостоятельной работе с различными справочными источниками, что является одним из показателей их информационной культуры.

Проверка слова:

Примеры запросов: **чес\*ный, проф\*ес\*ор, ветрен\*ый** и т. п.

- Русский орфографический словарь РАН.**  
Отв. ред. В. В. Лопатин
- Большой толковый словарь** русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов
- Русское словесное ударение.** Словарь нарицательных имён.  
Автор М. В. Зарва
- Словарь имён собственных.** Русское словесное ударение.  
Автор Ф. Л. Агеенко
- Словарь русских синонимов** и сходных по смыслу выражений.  
Автор Н. Абрамов
- Синонимы: краткий справочник**
- Словарь антонимов.** Автор М. Р. Львов
- Новый словарь методических терминов и понятий** (теория и практика обучения языкам).  
Авторы Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин
- Словарь русских личных имен.**  
Автор Н. А. Петровский

• [СВЕДЕНИЯ О СЛОВАРИХ ПОРТАЛА \(«ПРОВЕРКА СЛОВА»\)](#)

• [ПРОВЕРКА СЛОВА У ВАС НА САЙТЕ](#)

Страница Словари – возможность проверки слов одновременно в разных словарных источниках

Проверка слова:

#### СЛОВАРИ В СЕТИ

Словари русского языка

- [Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор»: словари, энциклопедии](#)
- [Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля](#)
- [Толковый словарь русского языка под ред. Ушакова](#)
- [Новая лексика: Новые слова и словопотребления](#)
- [Словарь сокращений русского языка](#)
- [Словарь устойчивых словосочетаний и оборотов деловой речи](#)
- [Популярный словарь иностранных слов](#)
- [Русские словари и морфология: базы данных по словарям С. И. Ожегова, А. Зализняка, И. Мюллера, М. Фасмера](#)
- [Словарь Марины Королевой и Ольги Северской](#)
- [Словарь молодежного сленга](#)
- [О. В. Вишнякова. Словарь паронимов русского языка](#)

Страница портала – Словари в Сети



Портал содержит также обстоятельную информацию об онлайн-словарях – <http://gramota.ru/slovari/online>. Об одном из них важно сказать особо – это Словарь сокращений русского языка – <http://www.sokr.ru>. Почему важен этот источник? В современном русском языке в последнее время появилось множество сокращений и нередко довольно сложно понять, что значит та или иная аббревиатура. Это важно для преподавателей, переводчиков, для тех, кто работает в деловой сфере, в сфере турбизнеса. Словарь постоянно дополняется, появляются новые аббревиатуры, часто встречающиеся в официальных информационных сообщениях и других СМИ. Аббревиатур, написанных латиницей, словарь не содержит.

В специальном разделе **Официальные документы**, содержащем материалы, относящиеся к русскому языку, включая законодательные документы, также очень важным представляется положение **Сокращение слов и словосочетаний. Общие требования и правила. Библиографическая запись**. Подобные материалы необходимы для переводчиков, для соблюдения норм и правил оформления официально-деловых документов на русском языке.

Но возможности портала данными службами не исчерпываются. Для иноязычной аудитории интересны и важны другие предложения, в частности – медиаресурсы портала – **аудиословарь «Русский устный»** и **аудиословарь «Говорим правильно»**.

Электронный аудиословарь **«Русский устный»** представляет интернет-версию радиопередач «Русский устный» (**проект радиостанции «Голос России»**). Создатели проекта **«Русский устный»** ориентируются на тех, кто стремится научиться говорить, соблюдая нормы современного литературного языка, пользоваться словарями русского языка, ближе узнать русскую культуру, классическую и современную литературу, а для облегчения поиска записей есть рубрикатор.

Аудиословарь **«Говорим правильно»** – это интернет-версия радиопередачи **«Словарь ударений»**, звучащей на московском «Радио 7». Ведущие не только уделяют внимание орфоэпическим нормам, разъясняют произношение слов, их грамматические и лексические особенности, но и останавливаются на этимологии слов и фразеологизмов. Записи непродолжительные, легко понимаются и воспринимаются на слух. Возможность слушать фрагменты этих записей на занятиях по Фонетике, Лексикологии, Морфологии, Стилистике позволит не только избежать излишнего теоретизирования, но и «оживит язык».

Помимо этого на портале действует **интерактивная Справочная служба**. Актуальные и часто повторяющиеся вопросы посетителей портала Справочное бюро включает в «**десятку горячих вопросов**», в их числе и те, что часто звучат в иноязычной аудитории: «**Правда ли, что слово кофе теперь среднего рода?**», «**Как правильно: в городе Москва или в городе Москве?**», «**Как правильно: дОговор или договОр?**», **Как ставить ударение во множественном числе?**», «**Как правильно: скучаю по вам или скучаю по вас?**», «**На какой слог падает ударение в слове деньгами?**» и др. Количество вопросов для **интерактивной Справочной службы** постоянно растет, и за годы существования этого сервиса сформировался архив вопросов и ответов Справочной службы, поэтому, как правило, пользователи обращаются и к такой возможности найти ответ на интересующий вопрос. Вопросы зачастую связаны со словами, появившимися в русском языке совсем недавно, поэтому в словарях и справочниках их найти невозможно: лексикографы не всегда успевают за этим процессом. К числу часто задаваемых относятся и вопросы, связанные со знаками препинания. Ответы Справочной службы очень конкретны и обоснованы. Поэтому привлечение этого ресурса на практических занятиях по Синтаксису позволит акцентировать внимание студентов на непростых вопросах данного курса.

Один из недавних проектов портала – просветительская рубрика «**Азбучные истины**», цель которой, по словам ее создателей, развеять бытующие заблуждения и мифы о русском языке, донести до интернет-сообщества правдивую информацию о русском языке, соответствующую академической лингвистической науке, при этом используются авторитетные источники – академические словари, справочные пособия, статьи известных ученых-языковедов. Содержание статей связано с активно обсуждаемыми вопросами состояния современного русского языка. Например:

**Азбучная истина № 1. Склонение топонимов на -ово, -ево, -ино, -ыно (в Болдине, из Останкина, в Пулкове) соответствует строгой литературной норме**

**Азбучная истина № 2. Прилагательное разыскной пишется через а**

**Азбучная истина № 3. Лингвистика – это наука о языке, синоним слова языкознание**

**Азбучная истина № 4. Подлинную авторскую пунктуацию можно встретить только в рукописи**

**Азбучная истина № 5. Реформа орфографии 1917–18 задумана и подготовлена задолго до октября 1917 года**

**Азбучная истина № 6. Неправильно спрашивать в очереди «кто крайний?» (надо «кто последний?»); невежливо, предлагая сесть, говорить «присаживайтесь» (грамотно «садитесь»)**

**Азбучная истина № 7. Согласно правилам русского правописания, употребление буквы ё в большинстве случаев факультативно (т. е. необязательно).**

В отдельных статьях приводится список литературы для углубленного изучения той или иной темы, что важно для исследовательских целей дипломных работ по лингвистике.

Полезным и востребованным является постоянно обновляющийся раздел **«Репетитор онлайн»** – это **интерактивный курс**, состоящий из двух частей – **«Интерактивные диктанты»** и **«Учебник ГРАМОТЫ»** – электронный репетитор по правописанию, включающий в себя учебники по орфографии и пунктуации, а также интерактивные упражнения на данные правила: после выполнения задания упражнение сразу же проверяется и объясняется неточно написанное слово или неверно поставленный знак препинания. Это очень хорошая возможность работать над вопросами Орфографии и Пунктуации как в аудитории, так и самостоятельно. Опыт использования данного ресурса на занятиях по Орфографии показывает, что студенты, изучающие русский язык как иностранный, с интересом относятся к такой форме организации самостоятельной работы по предмету.

Один из самых значимых для студентов разделов Портала Грамота.ру – раздел **«Письмовник»**, посвященный вопросам культуры письменной речи, деловому и научному стилям, рекомендациям по составлению деловых документов, вопросам оформления научных работ – составлению библиографии, плана, написанию реферата, конспекта, рецензии, отзыва. Рекомендации и теоретические материалы данного раздела важны как дополнение к отдельным учебным курсам. Например, по Морфологии (вопросы, вызывающие у студентов особые затруднения: как определить род существительных? трудные формы множественного числа имен существительных; какой падеж нужен при отрицании? как склонять составные существительные? как правильно употреблять числительные? единственное и множественное число сказуемого; употребление и правописание местоимений «внутри нее» или «внутри ее» и др.); по Стилистике (темы: функциональные стили, подстили и жанры; реквизиты деловых документов, виды документов, составление резюме и др.), а также при выполнении раз-

личных видов самостоятельных заданий – составление рецензии и отзыва, подготовка рефератов, написание дипломных работ.

## Письмовник

### Техническое оформление текста

- [Как оформлять перечни?](#)
- [Как оформить библиографическую ссылку и составить библиографию?](#)
- [Как оформить ссылку на интернет-источник?](#)
- [Как правильно сокращать слова?](#)
- [Когда нужны буквенные наращенные после цифр?](#)
- [Как оформить номер телефона?](#)
- [В чем разница между кавычками разного рисунка?](#)
- [Как правильно записать дату?](#)

### Стили и жанры

- [Какими словами начать личное письмо?](#)
- [Как писать рецензию и отзыв?](#)
- [Как составить план к тексту?](#)
- [Как составить реферат?](#)
- [Что такое научный стиль?](#)
- [Реквизиты – что это такое?](#)
- [Какие виды документов существуют?](#)
- [Рекомендации по ведению телефонных переговоров](#)
- [Как правильно цитировать?](#)

### Деловое письмо

- [Товарищ или господин? Как правильно обратиться?](#)
- [Деловой стиль – что это такое?](#)
- [Как составить письмо?](#)
- [Как составить резюме?](#)
- [Как писать заявление?](#)
- [Как составить справку?](#)
- [Как составить акт?](#)
- [Как составить должностную инструкцию?](#)
- [Как составить характеристику?](#)
- [Как писать автобиографию?](#)
- [Какими бывают деловые письма?](#)
- [Как составить доверенность?](#)
- [Какие выражения используются в деловой переписке?](#)

Страница Письмовника – одного из информативных разделов Грамоты.ру

Уникальность портала GRAMOTA.RU в том, что его содержание составляют не только справочные, словарные ресурсы, учебная литература. Пользователю предоставляется возможность в рубрике «Библиотека» знакомиться с публикациями известных журналов – «Наука и жизнь», «Русская речь», «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова», читать аналитические материалы, филологические исследования, фрагменты ра-

бот современных лингвистов, научно-популярную и методическую литературу.

На каких занятиях целесообразно обращаться к данным изданиям?

– К семинарским занятиям по Дидактике рекомендуется предлагать студентам готовить обзор разделов, связанных с методикой преподавания русского языка как иностранного (соответствующие рубрики журналов «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова»), что позволит не только быть информированным в области актуальных проблем дидактики, но и знакомиться с конкретным практическим опытом преподавания русского языка в иноязычной аудитории; или соответствующий темам учебных занятий материал публикаций может быть предложен студентам для содержательного анализа, например, методического опыта авторов журналов т.п.

– Публикации журнала «Русская речь» могут быть использованы на занятиях по лингвистическим дисциплинам – Лексикологии, Стилистике, Синтаксису. Дайджесты журналов, размещенных на Грамоте.ру, помогут без особых затруднений подобрать необходимый материал.

Рубрика «**Читальный зал**» знакомит с отдельными произведениями не только древнерусской литературы, но и творчеством писателей XVIII – XX веков, статьями известных литературных критиков, в частности А. Григорьева, И. Анненского, Д. Мережковского и др., что позволяет изучающим русскую литературу составить общее представление о том, как развивалась литературно-критическая мысль в XIX столетии.

Уместно также обратить внимание на **Литературную коллекцию** – программу «**Забывтые классики**»: звучит образцовое литературное чтение произведений, представлена краткая биография писателя, аннотация произведения, что, безусловно, облегчает восприятие звучащего произведения. Имен пока немного, думается, что данный проект будет иметь продолжение.

### 3.

Представленный выше обзор ресурсов Портала и отдельные практические рекомендации не являются исчерпывающими. Главная цель автора статьи – обратить внимание интернет-пользователей, в данном случае – преподавательско-студенческой аудитории – на один из уникальных ресурсов Рунета. Освещение практического опыта использования данного веб-ресурса может быть содержанием специальных публикаций.

Приобщению студентов к использованию возможностей Рунета в изучении русского языка как иностранного может помочь Специальный курс по интернет-ресурсам Рунета, один из разделов которого целесообразно посвятить Порталу Грамота.ру. Студентам могут быть предложены следующие темы:

- От замысла к воплощению. Портал Грамота.ру – день сегодняшний. Потенциал Портала в изучении русского языка как иностранного.
- Словари на Грамоте.ру, онлайн-словари.
- Медиа-ресурсы портала.
- Образовательные ресурсы портала.
- Филологическая наука на портале. Использование потенциала портала Грамота.ру в научной работе студентов.
- Занимательный русский язык на Грамоте.ру
- Форум на Грамоте: о чем размышляют форумчане

Портал, как отмечалось выше, постоянно обновляется, учитывая запросы и предложения читателей, портал некоммерческий, все службы портала бесплатны, для доступа только к отдельным страницам требуется регистрация.

Основные направления портала даны на главной странице, но помимо этого подготовлен видеокурс, содержащий интересный видеобзор портала, он помогает без особых затрат времени ориентироваться в ресурсах и максимально результативно использовать службы портала – <http://www.teachvideo.ru/course>.

GRAMOTA.RU (Грамота.ру) – универсальный портал, объединяющий словарные, справочные, научные и учебно-методические ресурсы, заслуживающий внимания даже самых взыскательных и искушенных интернет-пользователей – преподавателей, студентов, переводчиков, журналистов и др., формирующий медиакомпетентность, которая понимается как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения... в различных формах» (Kubey, R) и которая является необходимой составляющей профессионализма современного специалиста в любой области.

## Использованная литература

- ВАСЯНИНА, Е. Ю.: (2004) Интернет-ресурсы по РКИ: «достижения и детские болезни». In *Русский язык за рубежом: Учебно-методический журнал*. Москва. № 1. С. 61 – 71. ISSN 0131 – 615X.
- KUBEY, R.: (1997) Media Education: Portraits of an Evolving Field. In Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
- ФЕДОРОВ, А.В.: (2010) *Словарь терминов по медиаобразованию, медиатедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог. Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 27 с. ISBN 987-5-87976-640-0.

## Интернет-источники

<http://www.gramota.ru>

<http://www.teachvideo.ru/course>

Doc. Galina Alexejevna Kosych, CSc.

Katedra slavistiky, Pedagogická fakulta, UHK

[galina.kosych@uhk.cz](mailto:galina.kosych@uhk.cz)





# **APLIKACE APPLICATIONS**



# VYUŽITÍ FOTOGRAFIE JAKO MEDIÁLNÍHO PRODUKTU VE VÝUCE NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

## Using of Photograph as a Media Product in Teaching at Primary and Secondary School

**Renata Neprašová**

***Abstrakt:** Tento příspěvek se zabývá analýzou konkrétního mediálního produktu a jeho možným využitím ve výuce na základní a střední škole. Mediálním produktem zvoleným pro účely této práce je fotografie, s níž lze ve vyučovacích hodinách pro její variabilitu a možnost různé interpretace kreativně pracovat. Příspěvek je inspirován již navrženými cvičeními (Pike – Selby, 2000), která s fotografií pracují, a tato cvičení jsou doplněna novými návrhy na práci s fotografií ve vyučovací hodině.*

***Klíčová slova:** mediální produkt, fotografie, výuka*

***Abstract:** This contribution deals with the analysis of a particular media product and its potential use in teaching at primary and secondary school. Media product selected for the purpose of this work is the photograph, which can be used for creative working in the classroom for its versatility and possibility of different interpretations. The contribution is inspired by already designed exercises (Pike – Selby, 2000), which work with the photograph, and these exercises are complemented by new designs for working with photograph in teaching lesson.*

***Key words:** media product, photograph, teaching*

### Fotografie jako mediální produkt

Mediální produkt je jakékoliv sdělení, které předává adresátům nějaké médium. Je to jednorázově zveřejněný či opakovaně zveřejňovaný celek, je vnitřně uspořádaný a hierarchizovaný, je tvořený několika vzájemně provázanými rovinami (Jiráček – Köpplová, 2007, s. 119). Mediální produkt je v podstatě cokoli, co sdílí adresát prostřednictvím média. Je tedy součástí toho, kdo ho vyprodukoval, i toho, kdo s ním dále nějak nakládá.

Mediální produkt může být vyprodukován za jasným účelem, jeho výrobce

chce, aby byl chápán určitým způsobem, ale adresát může produkt využít jinak, za jiných okolností, za jiným účelem, může v něm najít jiný význam, než výrobce zamýšlel. Fotografie je tedy vhodným mediálním produktem k rozvíjení interpretačních schopností žáků a k další výuce, jelikož může být chápána různými způsoby.

Každý mediální produkt má rozpoznatelný obsah a přisuzujeme mu nějaký význam (Jiráček – Köpplová, 2007, s. 118). Výrobce produktu často skládá jednotlivé produkty nebo vytváří produkt takovým způsobem, aby jím podpořil určitý význam, který chce adresátovi sdělit. U fotografie je toto sdělení ztíženo. Záleží na okolnostech, které adresáta při interpretaci produktu / fotografie ovlivňují, jaký význam adresát produktu přisoudí. Mediální komunikace je podmíněna existencí masových médií a spadá v typologii mezilidské komunikace pod celospolečenskou, protože je potenciálně dostupná všem příslušníkům určité společnosti. Mediální komunikace je komunikace zprostředkovávaná či vytvářená médii. Je specifická tím, že je jednostranná, proto adresát nemá možnost konzultovat svoji interpretaci s autorem produktu. Autor mediálního sdělení není s adresátem v přímém kontaktu a neví, jak bude adresát na sdělení reagovat. Média chtějí tuto jednostrannost komunikace zastřít, takže se snaží, aby mediální komunikace budila dojem komunikace interpersonální. Tomu dopomáhají nejrůznější prostředky, které odkazují na údajný podíl čtenáře na konečnou podobu sdělení, jako například reakce na dopisy, materiály nabízející vzhled do soukromí slavných osobností a v neposlední řadě zveřejňované fotografie. Mediální komunikace se však od interpersonální liší. Sdělení nabízená v médiích jsou trvalá a opakovatelná, sdělení interpersonální komunikace jsou pomíjivá. Mediální produkty a sdělení jsou určitým druhem zboží, média nabízejí produkty, jež mají uspokojovat poptávku po informacích, zábavných obsazích a dalších komoditách. Mediální komunikace tedy nabízí obsahy či sdělení, jež mají aktuální charakter, jsou produkovány formálními organizacemi, které využívají vyspělé technologie k jejich multiplikaci a distribuci k masovému, anonymnímu publiku, a to veřejně, jednoduše, nepřímě a s určitou periodicitou produkce. (Jiráček – Köpplová, 2007, s. 36–39).

Aby bylo možné použít fotografii tak, aby měla účinek zamýšlený autorem, musí autor i příjemce sdílet představu o kulturním nebo sociálním prostředí, společenské hodnoty, názor na to, co je v dané společnosti (ne)přijatelné. Každé sdělení, v tomto případě každý mediální produkt, je text, který adresát může „číst“ a interpretovat, stejně tak fotografie.

Fotografie je mediálním produktem využitelným různými způsoby. Můžeme s ní pracovat jako se součástí určitého textu, který dokumentuje, nebo ji můžeme z textu vyjmout a brát ji jako samostatný mediální produkt. V obou případech se

může její interpretace lišit. Je-li interpretována izolovaně od textu, k němuž patří, můžeme jí přisuzovat jiný význam. Je tedy vhodným nástrojem pro rozvíjení interpretačních dovedností žáků.

## Využití fotografie ve výuce

Fotografii lze ve vyučovací hodině využít mnoha způsoby. V první části jsou předložena a komentována již navržená cvičení (Pike – Selby, 2000), následují další možnosti práce s fotografií ve výuce.

Při kreslení fotografií se rozvíjejí pozorovací schopnosti žáků, komunikace a kreslení (Pike – Selby, 2000, s. 27). Jedna z aktivit je určena žákům mezi 8 a 16 lety, učitel k jejímu provedení potřebuje stejné sady dvou různých fotografií, prázdné papíry, tužky. Žáky učitel rozdělí do dvojic, každý žák dostane jednu ze dvou fotografií v sadě. Po jejím prostudování si vzájemně pokládají otázky a snaží se zjistit, jak vypadá fotografie spolužáka. Podle získaných informací kreslí, co fotografie zobrazuje. Dvojice pak porovná vytvořené kresby s originálními fotografiemi. O aktivitě se pak diskutuje v rámci celé skupiny. Dle mého názoru je aktivita vhodná pro zdokonalování různých dovedností – kladení otázek, popis, formulace názorů při následné diskusi.

Autoři publikace dále navrhují aktivitu pro žáky mezi 9 a 16 lety, jejímž cílem je zdokonalování pozorování a interpretace. (Pike – Selby, 2000, s. 28). Uvádí, že si žák navíc procvičí pokládání otázek. Vzhledem k povaze zadaného úkolu bychom věkové rozmezí mohli omezit na žáky mezi 9 a 12 lety, pro starší žáky je aktivita nepřiměřená, dala by se však upravit (viz níže). Učitel potřebuje sadu fotografií obsahujících detaily, ale takové, aby nebylo okamžitě jasné, co je na nich zobrazeno, lepidlo, lepicí pásku a balicí papír. Každá tříčlenná skupina dostane jednu fotografii a nalepí ji doprostřed svého balicího papíru. Žáci ve skupinách diskutují o obsahu přidělené fotografie a kolem ní si píšou otázky, co je jim na fotografii nejasného. Papíry s otázkami se pak vyvěsí a nad otázkami diskutuje celá třída. Žáci si na základě této aktivity uvědomí, že fotografie mají svou funkci, že podněcují otázky a že neslouží pouze k doplnění textu.

Autoři navrhují také rozšíření této činnosti. Skupiny mohou k fotografii napsat titulek nebo popisek. Mohli bychom však tvorbu popisek fotografie použít jako samostatnou činnost. Podle mého názoru by bylo efektivnější, kdyby všichni žáci měli k dispozici stejnou fotografii a každý by k ní vymyslel vlastní popisek. Diskuse nad jednotlivými popisky by byla účinnější, protože by měli všichni totožný úkol, navíc by práce byla rychlejší, protože by se žáci nemuseli seznamovat s fotografiemi spolužáků. Bylo by snazší vést diskusi směrem k různosti jednotlivých popisek z hlediska funkce, účelu. Některé popisky mohou být záměrně zaujaté, některé bulvárního charakteru, jiné strohé nebo naopak popisné, učitel

tak může vést žáky k diskusi, za jakým účelem a v jaké situaci by popisek použili. Aktivita by tak byla zajímavější i pro žáky starší 12 let. Další rozšíření, které autoři navrhují, souvisí s postavami na fotografii. Úkolem žáků je zapsat si pocity postav na fotografiích a dát je do bubliny, kterou spojí jako v komiksu s ústy postavy. I tato aktivita by se dala podle mě libovolně proměnit a využít opět se stejnou fotografií pro každou skupinu / dvojici / každého žáka. Vcítění se do myšlenek postav na fotografii bychom také mohli nahradit vymyšlením rozhovoru mezi nimi. Tak by žáci mohli vytvořit část komiksu. Navíc není vhodné kombinovat interpretaci s vymyšlením pocitů postav na fotografiích.

Jak bylo předesláno, fotografii lze ve vyučovacích hodinách analyzovat také jako součást textu, k němuž je připojena. Autoři předkládají aktivitu založenou na rozboru média na základě fotografií, které vybrané médium obsahuje. Aktivita je určena pro žáky mezi 10 a 15 lety a žáci si její pomocí uvědomí, jaké stereotypy a negativní obrazy se v médiích nalézají (Pike – Selby, 2000, s. 221). Jako výchozí materiál pro tento rozbor lze kromě novin nebo časopisů využít také školní učebnice, katalogy, ilustrované knížky a další. Každá dvojice ve třídě obdrží záznamový arch, na základě něhož zkoumá dané médium. Do archu si žáci přehledně zaznamenávají, kolik se objevuje fotografií a ilustrací celkem, kolik fotografií zobrazuje lidi v zaměstnání, lidi při neplacené práci (což lze jenom těžko rozpoznat, ale pracovní list tuto položku obsahuje – lze vytvořit vlastní pracovní list s jinými položkami), lidi při aktivní činnosti, v pasivních rolích, při činnostech ve volném čase mimo domov, v domácnosti... Počet fotografií žáci navíc dělí na fotografie mužů vs. žen, bílých vs. Afričanů, Asiatů, indiánů, Hispánců, Arabů, Romů. Sami žáci si do archu mohou doplnit další dvě libovolné kategorie fotografií (pokud při rozboru média narazí na fotografie, které nelze mezi zadané položky v pracovním listu zařadit). Výsledkem aktivity by kromě závěrečné diskuse měla být podle autorů i výstava, která zajímavým způsobem představí výsledky zkoumání žáků. Je tím zřejmě myšleno, že by žáci svoje poznatky zaznamenali na velké papíry s případným výběrem fotografií, tyto papíry by pak představili třídě a případně vyvěsili na nástěnku. V tom případě by však aktivita nebyla vhodná pro žáky starší 12 let, kteří již ve svém věku zájem o tvorbu výstavy s takovýmto tématem nemají. Tato aktivita by se podle mého názoru po úpravách dala využít jako projekt. Na jednu vyučovací hodinu (jak je navrženo v publikaci) je velmi náročná a její vyústění by nebylo efektivní. Bylo by zajímavé aktivitu využít v rámci projektového dne. Každá dvojice (nebo také větší skupina žáků) by dostala k rozboru jiné médium. V rámci diskuse by pak žáci porovnávali počty fotografií v jednotlivých kategoriích, které by se v různých médiích lišily, a docházeli by k závěrům, proč jsou v určitém médiu vysoké či naopak nízké počty fotografií. Větší množství času by učitel potřeboval také proto, aby mohl se žáky důkladněji

probrat, co je to stereotyp. Záleží na množství času a na uvážení učitele, kterým směrem by se pohybovala následná diskuse, možností je více (fotografie mužů a žen, (ne)předpojatost některých médií, negativní zobrazování jevů, aktivní vs. pasivní lidé na fotografiích, nestrannost...). Je však diskutabilní, jestli takovouto aktivitu do vyučování vůbec zařadit. Sama bych se do podobného rozboru média s žáky nepouštěla, protože by mohli dojít k závěrům, které nic nedokazují a které navíc mohou být mylné – z jednoho výtisku novin nelze poznat, jestli jsou předpojaté, nebo jaké jevy pravidelně zobrazují.

V hodinách českého jazyka se dá fotografie využít například při volném psaní. Volné psaní bývá využíváno jako brainstorming před probíráním nové látky, někdy mají žáci za úkol volným psaním navázat na zajímavý text, na první smyšlenou větu textu atd. Inspirací pro volné psaní by mohla být i fotografie, pokud bude dostatečně zajímavá (rozporuplná, zobrazující emoce, vyložitelná různými způsoby...). Stejný způsob lze využít prakticky v kterékoli hodině slohu. Poté, co žáci již četli a analyzovali útvar, se kterým se seznamují, tudíž znají jeho znaky a mají následně prakticky útvar vytvořit, může učitel vybrat libovolnou fotografii a zadat žákům, aby napsali povídku / vyprávění / báseň / ... na základě této fotografie.

Kromě práce s již hotovým mediálním produktem a jeho interpretací lze ve výuce také se žáky tvořit vlastní mediální produkt, vlastní fotografii. Tvorba fotografií se dá využít ve většině vyučovacích předmětů. V první řadě může fotografování sloužit jako dokumentace již probraného. Vizualní stránka pomáhá některým žákům k rychlejšímu zapamatování a upevnění naučeného obsahu. Učitel může vzít žáky na výlet či procházku, kde mohou společně fotografovat rostliny či zvířata na hodiny přírodopisu, pomníky a památky na hodiny vlastivědy / zeměpisu... Tyto didaktické procházky jsou vhodné pro žáky základní školy na celém prvním stupni a pro žáky druhého stupně přibližně do 12 let (pro žáky starší už by taková náplň hodiny pravděpodobně byla nezajímavá a navíc bezpředmětná, v tomto věku by již měli disponovat znalostmi, které převyšují obsah didaktické procházky).

Žáci mohou s fotografií a její interpretací pracovat již od prvního stupně základní školy. Někteří učitelé vedou žáky ke psaní deníků. V první třídě, kdy se teprve učí psát, obsahuje takový deník pouze písmenka, slova a jeho největší část tvoří právě fotografie. Žáci spolu tyto fotografie sdílí, prohlížejí si je, diskutují o nich. Už v takto útlém věku proto žák, při správném vedení učitele, proniká do základů interpretace. Archivování fotografií může být pro žáky impulsem k rozvíjení dalších dovedností. V rámci deníku se mohou postupnou cestou (jde o dlouhodobý úkol napříč celým prvním stupněm) učit propojovat fotografii s textem. Fotografie může být velmi dobrým odrazovým můstkem pro následné interpretace psaného textu.

## Závěr

Fotografie je mediálním produktem ve výuce využitelným mnoha různými způsoby. V dnešní době má již téměř každá škola možnost promítat fotografie ve většině tříd, některé základní školy již plně využívají i interaktivní tabule, pomocí nichž lze s fotografiemi přímo ve třídě pracovat, přepisovat k nim popisky, kreslit do nich, vyznačovat na nich atd.

Fotografie je všudypřítomnou složkou vyučování, nachází se ve všech učebnicích, na nástěnkách, na webových stránkách, po žácích je požadováno, aby je zapojovali do referátů, čtenářských deníků, později do prezentací. Proto je vhodné, aby se s fotografií žáci učili pracovat, aby ji uměli interpretovat, správně použít, zařadit správnou fotografii ke správnému textu. Fotografie je tedy mediálním produktem, který by učitel neměl opomíjet a brát ho jako objekt k vyplnění místa v učebnici, měl by žáky naopak vést k jeho vnímání a porozumění.

Fotografie je navíc pro práci ve výuce vhodná z toho důvodu, že je pro žáky atraktivní. Pokud učitel vybere diskutabilní fotografii s nejednoznačným významem, která je rozporuplná a případně vyvolává emoce, motivuje tím žáka ke kreativnosti a k aktivní spolupráci při interpretaci fotografie. Čím zajímavější fotografie, tím zajímavější výstupy hodin. Fotografie je navíc produktem, který lze nejen analyzovat, ale je poměrně snadné jej se žáky i vytvořit. Fotografie je nevyčerpatelným zdrojem materiálu pro práci ve výuce.

## Literatura:

- BURTON, G. – JIRÁK, J. (2001): *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. (2007): *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál.
- MCLUHAN, M. (2011): *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha: Mladá fronta.
- PIKE, G. – SELBY, D. (2000): *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha: Portál.

Mgr. Renáta Neprašová  
Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i.  
[renca.n@centrum.cz](mailto:renca.n@centrum.cz)



# MOŽNOSTI VYUŽITÍ SOCIÁLNÍ SÍTĚ FACEBOOK PŘI VYUČOVÁNÍ

## Possibilities of Using Facebook in the Class

**Jana Maříková**

***Abstrakt:** Tato práce se zabývá tématem Facebooku, jeho zpracováním v hodinách mediální výchovy a využitím jeho potenciálu v hodinách ostatních školních předmětů. Facebook je běžnou součástí žákovského života a jako k takovému se musí škola umět vyjádřit. Tato práce upozorňuje na možná negativa využívání Facebooku, které je nutné s žáky prodiskutovat, ale ukazuje také možnosti sociální sítě, kterých může škola využít ve výuce a při komunikaci s žáky.*

***Klíčová slova:** Facebook, sociální síť, mediální výchova, komunikace, virtuální realita*

***Abstract:** The work focuses on Facebook and its possible utilization in media education lessons and other subjects too. With Facebook being a vital part of today's youths' lives, it is a topic the school should not avoid. Advantages and disadvantages of social networking are addressed as well as practical examples of possible in-class and afterschool usage.*

***Key Words:** Facebook, social networks, media education, communication, virtual reality*

V běžném životě dnešních žáků hraje Facebook velmi důležitou roli. Je to nejspíše nejvíce používaný komunikační kanál, se kterým se žáci setkávají každý den. Navíc je to médium nesoucí v sobě odkazy na další média. Jsou tu zprávy, videa, webové odkazy, fotografie, chat, vlastní tvorba uživatelů a mnohé další. Všechny příspěvky jsou doplněny komentáři uživatelů a jejich vlastními názory. V tomto prostředí není snadné se orientovat, proto by měla být Facebooku udělována pozornost v rámci mediální výchovy.

Žáci se ve svém životě setkávají osobně jen s velmi omezeným počtem vjemů a situací. Facebook jim však ukazuje i situace, se kterými dosud neměli ve vlastním životě zkušenosti. Stejně tak přináší často informace, které si žáci nedokáží sami ověřit a stává se, že je nekriticky přijímají. A právě zde by měla být nápomocna mediální výchova. Měla by žáky informovat a pomoci jim orientovat se

ve virtuální realitě, kterou Facebook vytváří.

Jelikož je Facebook součástí každodenního žákovského života, měla by mu mediální výchova začít věnovat pozornost co nejdříve. Podle pravidel Facebooku nesmí mít účet dítě mladší 13 let. Zde vyvstává paradox. Z podmínek užívání Facebooku vyplývá, že žáci na prvním stupni by jej ještě mít neměli, tudíž není zapotřebí, aby se mediální výchova na 1. stupni tímto mediálním produktem zabývala. Přesto se ale setkáváme s množstvím žáků prvního stupně, kteří již účet na Facebooku založený mají. A právě tato mladá skupina je dezorientací ve virtuální realitě velmi ohrožena. Jenže pokud by učitelé začali pracovat s Facebookem jako předmětem mediální výchovy již na prvním stupni ZŠ, znamenalo by to, že ví o porušování podmínek užívání Facebooku. Učitel by měl tedy minimálně zmínit nebezpečí pohybu ve virtuálním prostoru a upozornit žáky na porušování pravidel, pokud mají Facebook založený. Rovněž by mohl v rámci prevence využít jevy, které se na Facebooku objevují, ale nejsou pro něj typické – táhnou se jako červená nit celým virtuálním prostředím. Máme tím na mysli bezpečnostní pravidla a interpretaci některých textů (např. reklamy, výzvových a apelových textů orientovaných na dětského adresáta apod.).

Pokud budeme vycházet z toho, že podmínky zakládání osobních účtů na Facebooku nejsou porušovány, měla by se mediální výchova začít této sociální síti věnovat intenzivně již od počátku druhého stupně ZŠ. Je totiž nutné, aby se žáci co nejdříve začali učit pracovat s Facebookem, chápat jeho klady, ale i potenciální nebezpečí (zneužití osobních informací, ohrožování mravní výchovy mládeže, odkazy na nevhodné stránky pro mladistvé, nespolehlivost informací apod.).

První, co by si žáci měli uvědomit, je význam Facebooku. Každý žák by měl sám formulovat, co pro něj znamená. Můžeme zvolit kupříkladu formu myšlenkové mapy na tabuli a diskuze. Na tabuli napíšeme klíčové slovo Facebook, žáci poté sami doplňují pojmy, které je k danému tématu napadnou. V diskuzi s učitelem posléze rozeberou, proč je dané pojmy napadly, proč si je s Facebookem spojují. Tuto aktivitu volíme jako první, protože se podle ní dozvíme, jak žáci tuto sociální síť chápou, částečně také, jak se na ní chovají. Jejich nápady a komentáře mohou vyučujícímu poskytnout inspiraci do další výuky. Je ale nutné vždy upozornit na možná nebezpečí (viz předchozí odstavec; o možných nebezpečích internetu by měli být žáci informováni již v rámci mediální výchovy na prvním stupni).

Jedním z hlavních problémů, vycházejících z Facebooku, je komunikace. Na Facebooku budí zdání reálné komunikace, se kterou se žáci setkávají v běžném životě. Jde sice o psanou komunikaci, ta ovšem nese charakteristiku komunikace mluvené. Je vedena v hovorové a obecné češtině, emoce jsou vyjadřovány

paragraficky: emotikony, užíváním grafických značek, velikostí a typem písma a zesílenou interpunkcí (nadměrné používání vykřičníků či otazníků) i doplňujícími obrázky v textu (např. srdce). Virtuální komunikace ovšem nenahrazuje plnohodnotnou komunikaci tváří v tvář. Uživatel Facebooku je schován za svým počítačem, mnohdy bývá v této komunikaci agresivnější a odvážnější, ale i otevřenější, vtipnější či provokativnější. Aby si žáci tento rozdíl uvědomili, můžeme simulovat konverzaci, která probíhá na Facebooku. Zadáme žákům úkol, aby našli takovou na Facebooku konverzaci, u které si myslí, že by v reálném životě proběhla jinak (je nutné před jejím zveřejněním změnit jména a vynechat profilové fotografie). Poté s žáky zavedeme diskusi, proč vybrali právě tuto konverzaci, co by v reálné konverzaci proběhlo jinak apod. Podle charakteru třídy může následovat také pokus o ztvárnění v reálné konverzaci.

### **Příklad konverzace nalezené na Facebooku:**

A: OMG, další lame dovolená s rodičema :////

B: A kam jedete :D :D xD

A: Nějaká díra v makarónsku >:/

C: drz se zlatiiii xoxoxoxoxo

A: Dík kočí:) Muck <3

D: Budeš nám tu mocinky chybět :-\*\*\*\*\*

E: me takyyyyyy :-\* <3<3<3

F: Hej, nezapomen na pohledy a suvenyry!!!!!! ;)

A: Ste zlatý :\*

B: Náhodou Itálie je upa nejvíc swag!

A: No s váma rozhodne, tvl, to by bylo bestovni :))) Příští rok jedeeem!!!!!! ;)

B: :))))))

E: Sem pro :)))

C: ja chci jet takyyy, drzte mi fleka:D:D:D

### **Rozdíly a rysy:**

- nedodržování diakritiky
- používání citoslovcí
- časté anglicismy (jsou přítomné i v běžné řeči, ale v konverzaci na Facebooku v mnohem větší míře)
- emoce vyjádřeny zesílenou interpunkcí, emotikony a doplňujícími obrázky (srdce)
- používání zkratk
- oslovení zdobnělinami (kočí, zlatiii)
- nedodržování velkých písmen na začátku věty

- chyby v interpunkci
- hovorová a obecná čeština
- neologismy (např. makarónsko)

Žáci takto sami dojdou k poznání rozdílnosti komunikace ve virtuální realitě a v běžném životě. Pomůže jim uvědomit si, že Facebook je umělý komunikační a informační prostor, a nabídne jim nový úhel pohledu na komunikaci s vrstevníky.

V dnešní době má většina žáků na Facebooku založen svůj účet, má ho ale také mnoho vyučujících. Je však nutné zvážit, zda se má učitel se svými žáky takzvaně přátelit, tedy mít je na Facebooku mezi svými přáteli. Facebook nabízí učitelu mnoho možností, jak být se svými žáky v kontaktu i mimo školní prostředí. Uyučující je může rychle informovat o možných organizačních změnách, může poskytovat konzultace apod. Ale má to i svá úskalí, protože virtuální prostředí, ve kterém jsou žáci zvyklí komunikovat se svými kamarády, může ovlivňovat jejich komunikaci s učitelem (učitel ztrácí pozici autority). Navíc by učitel neměl pouštět žáky ke svým osobním informacím a neměl by je zatahovat do svého osobního a mimoprofesionálního života. Možným řešením je vytvoření alternativního účtu – učitel má svůj osobní profil, určený pro svůj život a poté další – alternativní – který používá pro komunikaci se svými žáky.

Zatím jsme se zabývali spíše problematikou Facebooku a jeho využitím jako předmětu zkoumání v mediální výchově. Podívejme se nyní na několik návrhů, jak Facebook zužitkovat ve výuce. Facebook je komunikační kanál, který žáci používají každý den, proto můžeme jeho popularitu využít i ke vzdělávání žáků a k motivaci ke studiu. Jako učitelé bychom mohli založit stránku na Facebooku, která se bude věnovat našemu předmětu. Abychom naučili žáky sledovat její obsah, budeme skrze ni komunikovat. Skrze ankety se mohou domlouvat data testů (záleží na předpisech školy, zda není třeba volit oficiální cestu, např. přes internetové stránky školy), náměty na exkurze a výlety, odevzdávat některé úkoly a odpovědi na otázky, které sem učitel zadá. Stránka může sloužit i jako poradna, žáci sem vkládají své dotazy a učitel na ně odpovídá (v ideálním případě se o odpovídání pokouší i ostatní žáci). Následně zapojíme sdílení. První kroky budou na učiteli, bude sdílet zajímavé články či obrázky, které se týkají jeho předmětu. Žáci budou mít možnost na ně reagovat a také přidávat své vlastní odkazy na stránky, články a obrázky, které je na internetu zaujaly (týkající se daného předmětu). Tímto způsobem můžeme žáky nenásilně motivovat. Je však jistě možné, že bude trvat déle, než se žáci do provozu stránky zapojí. Proto je na učiteli, aby měl připraveno dost materiálů, kterými si bude zajišťovat žákovskou pozornost (materiály, které se netýkají jen právě probírané látky, ale předmětu jako celku). Denní návštěvy

Facebooku (které u žáků předpokládáme) a systém upozornění nám zajistí, že se k žákům všechny informace dostanou.

Můžeme sem dodávat doprovodné materiály k aktuálně probíraným tématům, protože ne vždy ve škole stihneme žákům ukázat všechny materiály, které bychom chtěli. Sdílením materiálů na Facebooku jim je poskytneme, navíc můžeme získat i zpětnou vazbu v podobě komentářů. Máme také přehled, kdo si materiál prostudoval (vidíme, zda si materiál zobrazil a zda jej okomentoval). Pokud navíc zadáme žákům za úkol materiál reflektovat, ušetříme čas, který bychom reflexím věnovali v hodině. Můžeme také zajistit, že se vyjádří každý žák, což v hodině (pokud nevolíme písemnou formu reflexe) většinou nestihneme.

Časově je tento návrh jistě náročný a je při něm potřeba spolupráce více učitelů, aby se žáci naučili s Facebookem pracovat. Pokud máme třídu pouze jeden rok, nemusí se nám podařit uvést stránky do zcela funkčního stavu. Řešením by mohlo být předávání stránek. Při změně učitele by na něj přecházela i správa stránek týkajících se daného předmětu. Jako ukázkou, jak by mohla stránka vypadat, přikládám facebookovou adresu, na které jsem vytvořila návrh stránky, jež je věnována výuce dějepisu: <https://www.facebook.com/groups/62252068777304/><sup>1</sup>.

Facebook je tedy možno vnímat nejen jako předmět výuky, ale také jako její prostředek. Z pohledu mediální výchovy bychom se rozhodně neměli zaměřovat pouze na negativní aspekty plynoucí z podstaty této služby, ale hlavně bychom měli žáky vést ke schopnosti efektivně ji využívat ve svůj prospěch. Protože, stejně jako mnohé jiné sítě a mediální produkty, Facebook je nástroj, slouží tedy k používání. Učme se jej používat a neodsuzujme ho předčasně.

## **Příloha – Ukázka návrhu**

---

1 Viz příloha

## Jana Maříková

Procvičte si své znalosti před zítřejším testem.

### Bájná stvoření - Testpark.cz, online testy zdarma

www.testpark.cz

Znalostní a IQ testy, online hry a tapety na plochu pc.



To se mi líbí · Přidat komentář · Sdílet · Zrušit sledování příspěvku · 11 květen v 12:12

## Jana Maříková

Jaké je Vaše nejoblíbenější historické období?

- Antické Řecko a Řím
- Středověk
- Novověk
- Moderní dějiny
- 

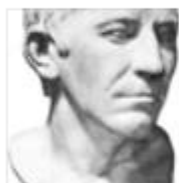
## Jana Maříková

Jaké znáte filmy, seriály a knihy, které se zabývají antickým obdobím?

To se mi líbí · Přidat komentář · Sdílet · Zrušit sledování příspěvku · 11 květen v 12:44

## Jana Maříková

Zájemcům o antiku doporučuji navštívit stránku.



### ANTIKA - Nové články

antika.avonet.cz

Antické dějiny, kultura, vojenství a vzdělanost

To se mi líbí · Přidat komentář · Sdílet · Zrušit sledování příspěvku · 11 květen v 12:39

## Jana Maříková

Mapa řecko-perských válek.



To se mi líbí · Přidat komentář · Sdílet · Zrušit sledování příspěvku · 11 květen v 12:55

## Jana Maříková

Chcete kratší písemné testy, které budou častější (cca každý týden), nebo celohodinové testy z většího úseku látky (cca jednou za tři týdny)?

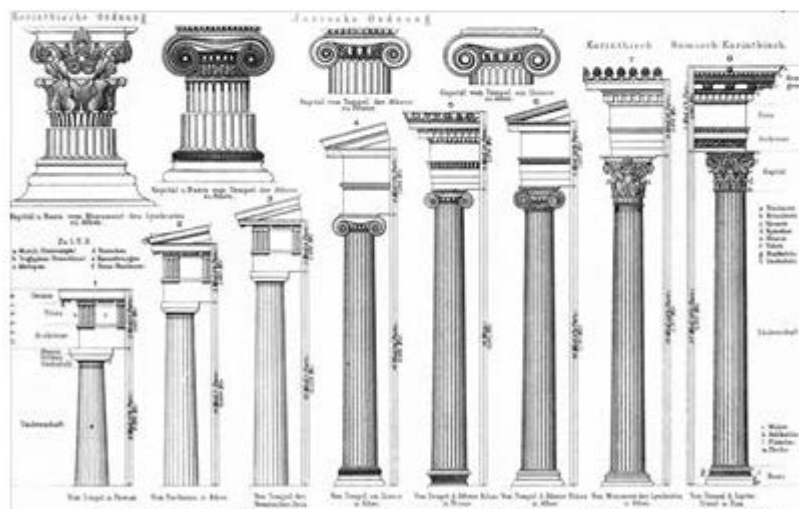
- Kratší a častější.**
- Delší a méně časté.**
- + Přidat možnost ...

 To se mi líbí · [Přidat komentář](#) · [Sdílet](#) · [Zrušit sledování příspěvku](#) · 11 květen v 13:01

## Jana Maříková

Antické sloupy.

Zakreslete si do sešitu tři základní - dórský, iónský a korintský.



 To se mi líbí · [Přidat komentář](#) · [Sdílet](#) · [Zrušit sledování příspěvku](#) · 11 květen v 12:59

Mgr. Jana Maříková  
marikova.jana@email.cz



**RECENZE**

**REVIEWS**



**GÁLISOVÁ, Anna: Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2010, 212 s.**

**Gabriela Babušová**

Autorka Anna Gálisová prostredníctvom své publikace *Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ*, vydané v roce 2010, reaguje na potreby spoločnosti súvisiacej s výchovou a vzdelávaním romskej populácie žijúcej na území Slovenskej republiky, pretože súčasný slovenský školský systém nepočítá s jazykovo hendikepovaným žiakom s iným materškým jazykom než slovenština. Zvolené téma predstavuje aktuálny problém. Jeho zpracovanie je potrebné zejména pro učiteľskú prax. Snahou publikácie je prezkoumať súčasný stav úrovne komunikačnej dovednosti mluvenia a jejím účelom je vytvoriť platformu pro vypracovanie konkrétnych stratégií a úloh v rámci špecificky modifikovaného učebného obsahu, ktorý je potrebný pro snížení jazykového hendikepu žiakov s neslovenským materškým a jazykom.

Autorka poukazuje na život romského obyvateľstva, ktorý v súžití s majoritou prináša niekoľko aktuálnych tém, a to nejen na území Slovenska. V súvislosti s romskou populáciou vyvstáva ve spoločnosti množstvo otázok, na ktoré sa snaží laická i odborná verejnosť odpovedať. Pomerně značná časť pedagogickej odbornej verejnosti sa zameriava na vzdelávanie rómskych žiakov. Je známo, že Romové jsou národnostní menšinou s vlastním jazykom. Je tedy potřeba předpokládat, že mnoho rómskych dětí žije v bilingvním prostředí nebo v prostředí, kde se hovoří pouze romsky. Rozvoj základních komunikačních dovedností umožňuje jednotlivci stát se aktivním účastníkem komunikačního procesu. S ohledem na to, že analýze současného stavu úrovne komunikačních dovedností rómskych žiakov na 1. stupni základní školy je v odbornej literatúre venovaná minimálna pozornosť, rozhodla sa autorka prostredníctvom vlastného výzkumu zistiť, jaký je reálny stav úrovne komunikačných dovedností mluvenia ve skupině rómskych žiakov v 1. ročníku na 1. stupni základní škol, zejména v súvislosti s aktivní lexikálnou zásobou slovenského jazyka u dětí s neslovenským materškým jazykom, a to na základe komparace s nerómskými žiakmi. Značnou pozornosť venovala predovšetkým gramatickým (morfologickým a syntaktickým) nedostatkom mluvených prejavů týchto žiakov. Dílčím cílem tohoto výzkumu bylo zistiť, do jaké míry ovlivňují úroveň komunikačních dovedností mluvenia také kategorie, jako je šířka

výrazu, index opakování slova, rovněž i rozdíly v používání jednotlivých slovních druhů a v neposlední řadě, jestli může mít stupeň kognitivního vývinu žáka vliv na rozsah slovní zásoby.

Struktura publikace vypovídá o promyšlení dané problematiky. V publikaci vedle tradičního úvodu a závěru nalezneme 5 tematických kapitol obsahujících další podkapitoly, které na sebe logicky navazují, autorka se opírá o aktuální světovou i domácí odbornou literaturu. Součástí publikace je jmenný a věcný rejstřík, seznam tabulek, grafů a zkratk.

První kapitola s názvem *Teoretická východiska, historický a sociálně-kulturní kontext* je věnována problematice týkající se pozice dnešních Romů ve Slovenské republice, výchovou a vzděláváním Romů. Podkapitola zaměřená na sociálně-kulturní specifika, filozofické a psychologické souvislosti jazykového vzdělávání se podrobněji zabírá vlivem rodinného prostředí a sociálně-kulturního prostředí na osobnost, komunikační dovednosti a jazykové schopnosti romského žáka.

Druhá kapitola *Specifika vyučování slovenského jazyka v souvislosti s žáky s neslovenským mateřským jazykem* seznamuje čtenáře s postavením slovenského jazyka v systému vyučování předmětů na 1. stupni základní školy, se specifikou vyučování slovenského jazyka jako druhého jazyka a s problematikou komunikačního vyučování slovenského jazyka, konkrétně pak s komunikačními dovednostmi mluvení v 1. ročníku základní školy a s podmínkami pro jejich rozvoj. Rozvíjení komunikační dovednosti mluvení znamená synergicky rozvíjet ostatní roviny jazykového systému v rámci zvukové, lexikální, morfologické, syntaktické a stylové roviny. Rozvoj komunikačních dovedností mluvení s sebou nese nevyhnutelnost osvojovat si vhodnou práci s nonverbální složkou jazykového projevu, zejména v oblasti kinetiky, gestiky, mimiky a posturiky. Komunikační vyučování tedy znamená učit žáky jazyk, jeho funkční využití a přitom o něm získat poznatky.

Třetí kapitola s názvem *Mluvený projev* byla do publikace začleněna z důvodu, že autorka považuje za důležité charakterizovat hovorový projev, neboť se diferencuje od písemného projevu a má svá specifika. Jako nejmarkantnější diference působí rozdíl na úrovni grafické a zvukové podoby komunikátu, výrazně odlišný je však i způsob, jakým se prezentuje sémantická náplň, jakou je syntaktická výstavba komunikátu. Autorka zastává názor, že ve školské praxi by pro svoje specifika a interference různé provenience neměly být realizace projevů klasifikované. Za efektivní je považováno slovní hodnocení s přítomností konstruktivní korekce pedagoga.

Čtvrtá kapitola *Návrhy přístupů ke komunikačnímu vyučování slovenštiny jako druhého jazyka* obsahuje několik poznámek k metodickým postupům vyučování druhého jazyka v souvislosti s rozvojem komunikačních dovedností mluvení

a s rozvojem slovní zásoby v kontextu komunikačního vyučování.

Poslední, pátá kapitola je nazvána *Výzkumná část*. Tato kapitola je velmi podrobně zpracována, neboť obsahuje předmět, cíle, organizaci, etapy, metodiku, výsledky výzkumu, charakteristiku výzkumných metod, výzkumných nástrojů a výzkumných vzorků.

Prostřednictvím realizovaného výzkumu dochází autorka k závěru, že jazykový hendikep romských žáků, pocházejících z jiného jazykového sociálního prostředí, je bezpochyby jednou z klíčových příčin jejich neúspěšnosti. Jejich další rozvoj, vzdělávání, prezentace osvojených učebních obsahů, komunikační aktivity, to vše je přímo závislé na zvládnutí slovenštiny, jazyka, ve kterém se školská edukace těchto žáků realizuje. Na základě zjištění dochází k vymezení skupiny doporučení, která je potřeba kategorizovat z hlediska možnosti jednotlivce, resp. jednotlivé instituce, a to v rovině vzdělávací politiky země, školské edukace, přípravy budoucích učitelů a rovině vědeckovýzkumné.

Publikace přinesla zajímavá zjištění a nastolila otázky, které mohou být předmětem dalšího zkoumání, prostřednictvím něhož by bylo možné dosáhnout produkce konkrétních návrhů řešení problematiky edukace jazykově hendikepovaných žáků v rámci slovenského školského systému. Tuto publikaci považujeme za kvalitní dílo, neboť se autorce podařilo na základě srozumitelně a zřetelně definované lingvistické, pedagogické, didaktické, psychologické a sociologické základny poukázat především na problémy týkající se jazykové integrace romských dětí do majoritní společnosti. Publikace je cenná systematičností, odborností a představuje velmi užitečný materiál pro primární vzdělávání v oblasti výuky mateřského jazyka. Práce přináší výsledky a nové poznatky, na které je možno navazovat jak v praxi, tak v teorii, čímž umožňuje nahlédnout i do současného moderního rámce lingvodidaktického výzkumu.

Mgr. Gabriela Babušová, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

*gabriela.babusovav@pedf.cuni.cz*

# **SILVIE VÁLKOVÁ – Regulating Discourse: Compliments and Discourse Signposts. English-Czech Interface. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012, 296 s.**

**Pavla Chejnová**

Autorka se věnuje užívání komplementů a textových ukazatelů (signposts) v češtině a angličtině. Textové ukazatele chápe jako výrazy, jež nemají charakter propozice a jejichž hlavní funkcí je regulovat komunikaci (tedy především přispívat k jejímu hladkému průběhu). Napomáhají adresátovi s interpretací textu a mají funkci zachovávat tvář adresáta. Adekvátní zapojování sledovaných jazykových prostředků do textu je součástí pragmatické kompetence produktora a studentům angličtiny jako cizího jazyka činí zpravidla potíže. Pragmatická dimenze je oblastí, ve které se nerodilí mluvčí dopouštějí omylů i tehdy, když jazykový systém (langue) plně ovládají. Publikace si klade za cíl nejen popsat a porovnat fungování jazykových prostředků, které uživatelé volí v češtině a angličtině, ale rovněž přispět k pochopení jejich funkce v obou jazycích a napomoci studentům proniknout do cílové kultury. Propojení kapitoly věnované komplementům a kapitoly věnované textovým ukazatelům je ovšem spíše volné. Užití komplementů i textových ukazatelů se řídí pouze principy (principle-controlled nature), nikoliv kodifikovanými pravidly (rule-governed nature, s. 10–11). Pragmatickými principy autorka chápe především princip kooperační (Grice, 1975) a princip zdvořilostní (Leech, 1983). Komplimenty i textové ukazatele (signposts) rovněž fungují v diskurzu jako prostředky k zachování tváře adresáta (facework), což je dle autorky oblast nadřazená zdvořilosti (s. 37). Zdvořilost autorka pojímá jako záležitost vztahovou, která se uplatňuje v komunikaci v různé míře – výpovědi nejsou pouze zdvořilé či nezdvořilé, ale pohybují se na různých úrovních kontinua (s. 11).

V úvodu je stručně uvedena kritika základních teorií věnujících se tématu zdvořilosti založená mj. na přístupu G. Eelena (2001)<sup>1</sup>. Eelen upozorňuje na nutnost odlišovat laické pojetí zdvořilosti (zdvořilost 1) od pojetí modelovaného lingvisty jako teoretický konstrukt (zdvořilost 2). Zdvořilost 2 by měla popisovat, jak zdvořilost 1 funguje. Předmětem výzkumu by se měla stát vedle zdvořilosti i nezdvořilost, což dokazují i práce současných autorů (D. Bousfield, M. Locher, R. Watts), s jejichž koncepty autorka v úvodu pracuje. Autorka chápe snahu o zachování tváře (facework) jako zastřešující pojem, který zahrnuje jak zdvořilost (politeness), tak zapojování textových ukazatelů (signposting the discourse) (s. 37).

---

1 Eelen, G. (2001): *A critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.

První část publikace je věnována komplimentům v češtině v porovnání s angličtinou. Autorka přináší podrobnou analýzu komplimentů z hlediska jejich struktury, funkce a distribuce. Výzkum komplimentů v českém kulturním kontextu je založen na třech typech dotazníků. První byl zaměřen na rekonstrukci autentických výpovědí v češtině. Vysokoškolská studenti (N=51) zaznamenali deset komplimentů, které slyšeli či pronesli. Jejich úkolem bylo rovněž popsat kontext. Tento dotazník přinesl informace o tom, které atributy adresáta jsou nejčastěji předmětem komplimentu. Na základě výpovědi z prvního dotazníku autorka vybrala 8 nejfrekventovanějších situací a zkonstruovala dotazník v češtině, v němž vysokoškolská studenti (N=163) doplňovali předpokládané verbální reakce v předem definovaných kontextech. Dotazník poskytl kvantifikovatelné údaje o formální stránce a struktuře komplimentů. Třetí dotazník (v angličtině) byl zaměřen na volbu komunikační strategie v obou jazycích a typické předměty komplimentů v české kultuře. Vyplňovalo jej 55 vysokoškolských studentů. Fakt, že všichni respondenti byli mladšího věku a humanitního zaměření, poněkud snižuje výpovědní hodnotu získaných dat, na druhou stranu je sada získaných dat homogenní a ilustruje tendence ve skupině respondentů, již prošli procesem enkulturace až po roce 1989. Dalším zdrojem byla data získaná z jazykových korpusů (Český národní korpus a British National Corpus), dále pak autorčiny vlastní zdroje dat z mluvených i psaných textů.

Kapitola je uvedena slovníkovými vymezeními komplimentů, která se v mnohém liší od fungování komplimentu v reálné komunikaci. Kompliment autorka vymezuje jako zdvořilostní strategii, jež zdůrazňuje kvality adresáta s cílem potěšit ho či udělat na něj dojem (s. 43). Ukazuje se, že je třeba rozlišovat mezi komplimenty pronesenými s upřímným záměrem produktora a tzv. lichocením (flattery), které je prostředkem manipulace (s. 68). Kompliment jako komunikační akt vytváří produktor spolu s adresátem, je výsledkem souhry produktorovy ilokuce a adresátovy perlokuce, proto je třeba zkoumat i odpovědi na komplimenty, ať už verbální, či neverbální, pozitivní, či negativní (s. 53). Autorka podrobně popisuje strukturu různých typů komplimentů v češtině i angličtině; forma komplimentu bývá často stereotypní, zvláště v angličtině se opakuje jen omezené množství výrazů, repertoár hodnotících adjektiv je chudší než v češtině; vyskytují se obecnější výrazy (*nice, great, good, fine*). Čeští mluvčí využívají bohatší lexikum s širším spektrem evaluačních odstínů, uplatňují více slovních druhů (interjekce, číslovky). Čeština jakožto flektivní jazyk s volným slovosledem nabízí rovněž širší repertoár syntaktických možností, např. jednoslovné výpovědi obsahující pozitivní hodnocení ve formě substantiva, adjektiva, verba i interjekce, dvouslovné výpovědi (adjektivum + substantivum, substantivum + verbum, verbum + adverbium). Složitější výpovědi se odvíjejí od slovesa jakož-

to základního prvku; uplatňují se především slovesa s obecným významem *mít* a *být*, ale i s významem pozitivně hodnotícím (*líbit se, chutnat, povést se*). Ne vždy je možno jako kompliment klasifikovat jednu konkrétní výpověď, autorka hovoří o souboru řečových aktů (speech act set). Podrobně je popsána struktura komplimentu: základem je objekt a jeho hodnocení, dále se může uplatnit oslovení, pozdrav, doplňující otázka. Nedílnou součástí je odpověď adresáta, která může být vyjádřena jako poděkování, souhlas či nesouhlas, snížení vlastních zásluh, poskytnutí doplňující informace či reciproční kompliment.

Komplimenty jsou dle autorky upřímné či manipulativní, vztahují se k momentálnímu stavu (*máš hezkou blůzku*) nebo k trvalé charakteristice adresáta (*hezký se oblékáš*), mohou být vyjádřeny přímo i nepřímou. Ve volbě strategie z hlediska přímosti se liší ženy a muži (Tannen, 2003). Ženy volí přímější a osobnější formu komplimentu vyzdvihující vlastnosti a skutky adresáta, muži preferují nepřímé vyjádření („*film byl skvělý*“ je pochvalou tomu, kdo sehnal vstupenky). Ženy více pochval a lichotek poskytují i přijímají. Komplimenty určené ženám jsou rovněž přímější než ty adresované mužům. Zatímco v české kultuře převládá model, že kompliment je nejčastěji směřován od muže k ženě<sup>2</sup>, v anglicky mluvících zemích je produktořem i adresátem většinou žena<sup>3</sup>. Roli hrají i další faktory (vzdělání, věk, sociální status), ale i distance mezi komunikanty – komplimenty nejčastěji fungují mezi blízkými lidmi.

Data z obou kultur naznačují, že materiální statky se stávají předmětem pochvaly méně často než vlastnosti adresáta samého, tj. jeho vzhled a schopnosti. Autorka cituje studii, která prezentuje odlišné výsledky pro polskou kulturu<sup>4</sup> (polští respondenti uváděli často jako objekt chvály majetek a materiální hodnoty). Český výzkum se přibližuje více preferencím zachyceným v anglicky mluvících zemích. Autorka tento fakt interpretuje jako projev globalizačních tendencí. Konstatuje, že výsledky výzkumu by mohly být odlišné, pokud by respondenty byli příslušníci starší generace pamatující nedostatek spotřebního zboží v minulém režimu.

Mezi hlavní rozdíly mezi komplimenty pronášenými českými a anglickými mluvčími patří tedy především odlišnosti formální. Komplimenty v angličtině

---

2 Výzkum mezi mluvčími češtiny a polštiny potvrzuje, že kompliment je nejčastěji směřován od muže k ženě. Mladší české ženy adresují většinu komplimentů ženám, starší mužům (Bielewicz-Kunc, 2010).

3 Holmes (1995) potvrzuje tuto tendenci na Novém Zélandu, Wolfson (1983) a Herbert (1990) v USA, Fox (2005) v Británii.

4 Herbert, R. K. (1997): The sociology of Compliment Work in Polish and English. In Coupland, N. – Jaworski, A. (eds.) Sociolinguistics. A Reader and Coursebook. Basingstoke: Palgrave.



mají do jisté míry petrifikovanou strukturu, repertoár syntaktických možností je vzhledem k pevnému slovosledu omezený. Čeští mluvčí naopak uplatňují větší kreativitu. Objekty komplimentů se mezi mluvčími češtiny a angličtiny výrazně neliší, autorka ovšem zachytila dotazníkovým šetřením určité odlišnosti z hlediska genderového; komplimenty adresované ženám se týkají vzhledu, komplimenty adresované mužům spíše schopností a dovedností.

Druhá část publikace je věnována užívání textových ukazatelů (signposts) v anglických beletristických textech a jejich českých překladech. Autorka podává výčet jejich funkcí v textu (s. 162–163), textové ukazatele např. přispívají k hladkému průběhu komunikace, vyplňují neúčelné pauzy, zvyšují koherenci textu a pomáhají adresátovi text interpretovat. Celkově napomáhají k vytváření tzv. *happy situation of communication* (s. 163) Absenci textových ukazatelů vnímají mluvčí angličtiny nejen jako stylistický nedostatek, text na ně může působit stroze a méně zdvořile (s. 174). Autorka vychází z vlastní zkušenosti studentky i vyučující anglického jazyka a poukazuje na fakt, že čeští studenti mají velké potíže s tím, kdy užívat v angličtině tzv. textové orientátory či kontaktní částice.

Autorka provedla podrobnou analýzu českých překladů anglických textů a popsala možnosti, jak lze překládat anglické textové ukazatele do češtiny. V úvodu kapitoly upozorňuje na problémy s rozkolísanou terminologií a potažmo s tím, které jazykové prostředky různí autoři mezi textové ukazatele řadí. Může se jednat o částice (*oh, well, now*), fráze (*in a nutshell*), ale i větné celky (*I mean, you know*). Pod zastřešujícím pojmem *signposts* autorka vyděluje textové a interpersonální ukazatele. Tato klasifikace je blíže specifikována a porovnává s pojetími různých autorů. Mezi textové ukazatele jsou řazeny konektory (*and, but, or*), orientátory (*in other words, to sum up, put simply*) a zaměřovací formule (*the problem is that...*). Mezi interpersonální ukazatele autorka řadí ukazatele modifikující míru pravdivosti výpovědi, tzv. hedges (*sort of, relatively, somewhat*), adverbia vyjadřující postoj produktora (*surely, maybe, amazingly*) a dále kontaktní výrazy (kontaktní a pragmatické částice, vsuvky *you know, I see*).

V empirické části se autorka zaměřila na částice *ah, oh, well* a *now*. Podává detailní analýzu jejich výskytu v Českém národním korpusu (vícejazyčný korpus InterCorp). Zaměřuje se nejen na frekvenci výskytu, ale i na kolokabilitu. Velmi přínosné je porovnání anglických originálů beletristických děl a jejich českých překladů. Hlavní zjištění, ke kterému autorka dochází, je, že čeština textové ukazatele používá v porovnání s angličtinou ve velmi omezené míře. V kontextech, kdy mluvčí angličtiny textové ukazatele používají, čeští mluvčí většinou nepoužijí žádný výraz s obdobnou funkcí. Co se týče repertoáru textových ukazatelů, čeští překladatelé jsou kreativní a využívají více možností překladu, než nabízejí překladové slovníky. Např. částice *well* lze v češtině nahradit výrazy *a, ale, hele, hm, inu, když,*

*mno, no, tak, tedy, totiž, že, helejte, koukejte, víš, víte, no a, no dobrá, no tak, tak tedy* apod. Autorka upozorňuje na problémy českých studentů, kteří se buď užívání textových ukazatelů vyhýbají, nebo neústrojně používají dva nebo tři výrazy, s nimiž jsou obeznámeni. V závěru potvrzuje, že textové ukazatele mají důležitou funkci při zachovávaní tváře komunikantů, hovoří o tzv. *social signposts* (s. 229).

Publikace nabízí cenné výsledky, které jistě využijí nejen lingvisté a učitelé angličtiny, ale i autoři učebnic a didaktických materiálů, autoři kurikulárních dokumentů, překladatelé a tlumočníci. Za velký přínos pro školskou praxi považují upozornění na odlišné tendence v užívání komplimentů a textových ukazatelů, což autorka uchopila nejen lingvisticky, ale především sociokulturně.

## **Odkazy:**

- BIELEWICZ-KUNC, J. (2010): *Compliments and compliment responses in Czech, Polish and English. Pragmalinguistic and sociopragmatic perspective*. Nepublikovaná disertace.
- EELLEN, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- FOX, K. (2005): *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder and Stoughton.
- GRICE, P. (1975): Logic and Conversation. In Cole, P. – Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3 (Speech Acts). New York: Academic Press, s. 41–58.
- HERBERT, R. K. (1990): Sex-based differences in complimenting behaviour. *Language in Society*, 19, s. 201–224.
- HERBERT, R. K. (1997): The sociology of Compliment Work in Polish and English. In Coupland, N. – Jaworski, A. (eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*. Basingstoke: Palgrave.
- HOLMES, J. (1995): *Women, Men and Politeness*. London: Longman.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. Oxford: Longman.
- TANNEN, D. (2003): *That's Not What I Meant. How conversational style makes or breaks your relations with others*. London: Virago Press.
- WOLFSON (1983): An Empirically based analysis of complimenting in American English. In Wolfson, N. – Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, s. 82–95.

PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

[pavla.chejnova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.chejnova@pedf.cuni.cz)

**ZPRÁVY**  
**NEWS**



## Bratislavská jazyková konference inspirací i pro české publikum

**Jana Svobodová**

Široce společensky zaměřenou konferenci pod názvem *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch* uspořádalo ve dnech 21. a 22. května 2014 v bratislavském Pálffyho paláci oddělení současného jazyka Jazykovědného ústavu Ludovíta Štúra Slovenské akademie věd. Akce souvisela s řešením projektu mapujícího aktuální jazykovou situaci a jazykovou politiku na Slovensku v mezinárodním kontextu, proto na ní vystoupili také zástupci zahraniční sociolingvistiky i příbuzných vědních oborů. Účast z jiných zemí by byla ještě vyšší, nebýt problematické ukrajinské politické situace, která zavinila absenci některých přihlášených hostů z Gruzie a Ruska. V jednadvaceti zařazených vystoupeních účastníků z osmi zemí včetně hostitelského Slovenska byla pozornost věnována i těm sférám, které se dotýkají školy a školní jazykové výuky, proto není od věci povšimnout si některých inspirativních momentů z proslovených referátů a z diskuse k nim.

Zasloužený ohlas vzbudilo vstupní vystoupení nynějšího prezidenta Evropského sdružení národních jazykovědných institucí ENFIL G. Stickela z Mannheimu, který mimo jiné vyzýval k posílení mezijazykového respektu a porozumění v multilingvální Evropě, v níž je zapotřebí jak podporovat jazykovou svébytnost jednotlivých národních územních celků, tak současně bránit neúměrnému jazykovému egocentrismu. Pronesl tezi, že vhodnou metodou, jakou lze rozvíjet vlastní národní jazyk, je podpořit další cizí jazyky v multikulturní evropské zóně. Bylo by užitečné, kdyby se podařilo naplnit tzv. barcelonský princip, podle něhož by měl každý Evropan ovládat tři jazyky: kromě mateřského ještě dva další, avšak podle Stickela je naplnění této představy zatím v nedohlednu. Souvisí to mimo jiné s rozkolísaností přístupu jednotlivých zemí k fenoménu národního jazyka: míra péče o mateřský jazyk kolísá od velké intenzity hraničící až s úzkostlivostí (jako ve Francii nebo v Polsku a na Slovensku) po minimalizovanou péči (jako v Německu nebo ve Velké Británii). Jednotná jazyková politika v celoevropském měřítku tedy prozatím nepřichází v úvahu, nicméně výhledově by podle Stickelova názoru byla žádoucí a potřebná.

Už navazující příspěvek S. Ondrejoviče z pořadatelského pracoviště potvrdil, že kolísání mezi nadměrným zaměřením na jazykovou čistotu (purismus) na jedné straně a opačným globalizujícím pohledem na jazykovou pestrost a přínosné obohacování národních jazyků z jinojazyčných zdrojů na straně druhé je příznač-

né i pro dnešní slovenskou jazykovou realitu, v níž doposud přetrvává obava, že by slovenština vlivem cizích jazyků (typu angličtiny nebo i češtiny) přišla o svou jedinečnost, naproti tomu se však čile rozvíjí sociolingvistické badatelské úsilí právě v Jazykovědném ústavu L. Štúra SAV. Ondrejovič konstatoval, že pod zámkou obrany jazykové identity přívrženci slovenského purismu brojí proti nežádoucí globalizaci, dokonce až macdonaldizaci jazyka, té se snaží postavit hráz formou zákazů a příkazů, přitom však je podle Ondrejoviče zřejmé, že v reálné jazykové praxi slovenštinu žádné jinojazyčné vlivy rozhodně nechromily a že i s nimi funguje spolehlivě dál.

S kritikou slovenských médií za nadměrné šíření globalizujících anglicismů (glocalismů) vystoupila O. Škvareninová a nepřímou tím naznačila, že nejednotnost ve vnímání jazykových posunů v živé komunikaci je na Slovensku skutečně přítomná a poznamenává rovněž mladší generaci, již je ona sama příslušnicí. V dalším průběhu dvoudenní konference se pozornost ještě několikrát vrátila k potřebě (či nepotřebnosti) standardizace (kodifikace) národního jazyka a oprávněnosti i roli institucí zbývajících se jazykem. Například finský zástupce P. Laihonon v rámci diskuse vyslovil podiv nad tím, jak je možné, že v dnešních podmínkách ještě stále někde zaznamenáváme až posedlost standardizací. Tato poznámka se týkala romštiny na Slovensku: Ukázalo se totiž, že sami Romové standardizaci svého jazyka nepřikládají velký význam, avšak tlak na standardizaci jejich jazyka a jeho „jednotnost“ v médiích vyvíjejí instituce. Tradičními přívrženci přísné standardizace jsou Francouzi, v tomto duchu hovořil také oficiální francouzský zástupce ministerstva kultury a komunikace v Paříži Jean-François Baldi, který v zájmu přesnosti svůj referát doprovodil všemi historickými konsekvencemi, aby zřetelně vyvstalo, proč má Francie k francouzštině typicky ochrannářský přístup. Tím se totiž i nyní zaštiťují slovenští puristé a pokládají ho za vzorový. Stejně jako ve Francii je i na Slovensku v platnosti jazykový zákon. Tomu se věnovala ve svém vystoupení L. Satinská z řešitelského týmu projektu VEGA č. 2/0118/12 *Jazyková situácia a jazyková politika na Slovensku v medzinárodnom kontexte*. Hovořila o postojích obyvatel Slovenska k jazykové politice a uvedla, že dotazníkový výzkum potvrdil, že respondenti většinou sice vědí o existenci těchto zákonných zásad, ale konkrétně je neznají a v komunikaci se jimi neřídí. To ji vedlo k otázce, zda je lépe usilovat o změnu postojů obyvatel k platné legislativě, anebo naopak změnit (zkorigovat) legislativu a uzpůsobit ji lidem.

Tři účastníci z České republiky (F. Čermák, V. Schmiedtová, J. Svobodová) se shodně zastavili u slovníkářské problematiky. Zatímco Čermák a Schmiedtová představili specializovaný *Slovník komunistické totality* a s ním související publikaci *Malý slovník reálií komunistické totality Československo 1948–1989* a použili je pro srovnání s pozdějšími korpusovými údaji, aby dokumentovali, že díky

zvratu v politické realitě se zanedlouho po roce 1989 nápadně proměnila frekvence nejčastějších slovních jednotek v pojmovém jádru češtiny, autorka této zprávy si v referátu o úkolech české institucionální lingvistiky povšimla především toho, že v českém prostředí nyní nejvíc chybí odborníkům i širší veřejnosti aktuální rozsáhlejší výkladový slovník, který by celkově odrážel reálný obraz života češtiny v dnešní situaci. Takový slovník nepostrádají jen lingvisté, kteří usilují o moderní standardizaci (kodifikaci) současné češtiny, ale volají po něm i jejich oponenti, pro něž je standardizace češtiny z dnešního pohledu přežitkem a zbytečností. Nematickým přínosem by rozhodně byl také pro školu, protože by se stal důstojným „velkým bratrem“ nynějšího opakovaně aktualizovaného jednosvazkového *Slovníku spisovné češtiny*, jehož vznik spadá do roku 1978. Koncepte výkladového slovníku češtiny středního rozsahu už v Ústavu pro jazyk český AV ČR vznikla, příští dílo nese pracovní název *Akademický slovník současné češtiny*, k výslednému tvaru je ovšem ještě daleko. Dodejme, že na Slovensku postupně vychází *Slovník súčasného slovenského jazyka*; vydány byly dva svazky (2006, 2011) a třetí se dokončuje pod garancí hlavní redaktorky A. Jarošové. Celé dílo bude minimálně pětisvazkové a podle odhadů by mělo zahrnovat 220 až 240 tisíc heslových slov. Má zachytit slovní zásobu v co nejširším reprezentativním výběru. Tento jedinečný lexikografický počín slovenských lingvistů lze rozhodně chápat také jako cennou inspiraci pro českou institucionální lingvistiku.

Spokojenost s odborným obsahem konference i doprovodným programem, který byl korunován závěrečnou vlastivědně zaměřenou prohlídkou centra Bratislavy, se bezprostředně projevila v nadšeném ohlasu na blogu jednoho ze zahraničních účastníků (<http://findingownwords.blogspot.fi/2014/06/from-pa-nopticon-to-streets-couple-of.html>). Velmi podrobně o konferenci referuje Jana Wachtarczyková v časopise *Slovenská reč*, 2014, roč. 79, č. 3–4.

Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty OU  
[jana.svobodova@osu.cz](mailto:jana.svobodova@osu.cz)

## Výročí Ivany Havlové

### Ladislav Janovec

Na jaře 2014 se dožila sedmdesátých pátých narozenin dlouholetá pracovníce katedry českého jazyka UK PedF, PhDr. Ivana Havlová. Málokterý z učitelů, absolventů pražské pedagogické fakulty za více než tři desetiletí, by mohl říci, že v rámci jeho studia na vysoké škole nebyl I. Havlovou ovlivněn. Ivana Havlová začala na katedře působit v roce 1975. Věnovala se přípravě budoucích učitelů mateřských, základních i středních škol, ale i speciálních pedagogů. S katedrou spojila dlouhou část svého profesního života: Její odborný a výukový zájem spočíval především ve fonetice, řečové kultuře a rétorice. Je třeba vyzdvihnout především to, že mezi prvními českými lingvisty se začala věnovat studiu mluvených mediálních textů, výsledky svého zájmu uplatňovala především při výuce.

Její publikační činnost není příliš rozsáhlá, I. Havlová se věnovala především pedagogické činnosti, při níž kladla velký důraz na kultivaci vyjadřování budoucích pedagogů a rozvoj řečové kultury.

Z jejích publikací stojí za zmínku především množství učebních textů – participovala na přípravě řady velice úspěšných porevolučních učebnic pro základní školy, jež vznikaly na katedře na počátku devadesátých let. Je rovněž autorkou několika úspěšných skript, např. *Fonetika, Kapitoly z rétoriky* (spolu s A. Měchurovou a Š. Štembergovou) nebo dodnes využívaného skripta pro učitelství prvního stupně *Český jazyk A* (spolu s L. Štěrbovou a E. Schneiderovou), v němž připravila pasáž věnovanou fonetice a fonologii češtiny.

Po roce 1989 se I. Havlová nadále věnovala výukové činnosti, a to až do roku 2003, kdy odešla do důchodu. Katedra tím přišla o obětavou členku s hlubokým smyslem pro kolegalitu a se skvělým smyslem pro humor, ironii i sebeironii, kolegyni a kamarádku, která dodnes dokáže své bývalé spolupracovníky rozesmát, ať už v e-mailech, nebo na setkáních, kterých se účastní a na kterých baví svými vzpomínkami na katedru i fakultu z dob svého působení. I. Havlová dokázala srdečně přijmout doktorandy i mladé pracovníky jako nové kolegy, jimž dokázala poradit, ale když bylo třeba, i je upozornit na chyby, jichž se dopouštěli, její nadhled jim pomáhal řešit komplikace a nepříjemné situace, v nichž se ocitli.

Její katedra jí přeje pevné zdraví a mnoho životních radostí.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

*Ladislav.janovec@pedf.cuni.cz*



## Didaktické studie blahopřejí své zakladatelce aneb Dvojí jubileum

### Martina Šmejkalová

Mohli bychom říci shoda náhod, ale mohli bychom také říci zvláštní symbolika. Právě před deseti lety, roku 2004, vyšly – tehdy ještě jako sborník – první *Didaktické studie*, první z této řady založené dnešní jubilantkou doc. PhDr. Evou Hájkovou, CSc.

Listování prvním ročníkem přináší vzpomínky. Vedle samotné jubilantky, která v něm publikovala stati týkající se výuky českého jazyka v rámci alternativních pedagogických koncepcí a tehdy nově zkoumaného naslouchání jako didaktického fenoménu, do sborníku přispěla velká jména naší bohemistiky (R. Kvapilová Brabcová), didaktici etablovaní (L. Štěrbová, S. Pišlová), ale i začínající (M. Šmejkalová). Následující sborník (2005) poskytl publikační možnosti širokému spektru zájmů tehdejších členů katedry, včetně doktorandů (L. Bušová, R. Čapková, A. Novotná). Další dva díly, editované spolu s K. Šebestou, se rozsáhle věnovaly problematice výuky českého jazyka jako druhého / cizího. Za zmínku stojí zejména skutečnost, že na této platformě jubilantka představila svou vizi tvorby studijního plánu *čeština jako jazyk druhý / cizí*.

V roce 2010 prošly *Didaktické studie* významnou reformou, a je mimořádnou zásluhou doc. Hájkové, že byly ještě v témže roce zařazeny na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice a schválených Radou pro výzkum, vývoj a inovace.

Toto laudatio ale nemá být bilancující. Pokud by bylo, nutně by muselo mnohem hlouběji připomínat jubilantčiny zásluhy o rozvoj didaktiky českého jazyka v primárním vzdělávání. Její odborná orientace by byla sledována až do dob doktorského studia Evy Hájkové a neopomněla by připomenout téma kandidátské disertační práce *Ke stylu a jazyku učebnic fyziky pro základní školu*, zpracované pod vedením Františka Cuřína v roce 1983. Vedle postupně budovaných teoretických konceptů (srov. např. již v 80. letech úvahy psychodidaktické) by musela být analyzována i jejich didaktická aplikace, a to zejména rozsáhlý projekt učebnicové řady nakladatelství Jinan (se spoluautory), která si získala v 90. letech velkou oblibu mezi učiteli a která v mnohém předjímala zásady dnešních RVP. Doc. Hájková se vysokou mírou podílela rovněž na organizaci projektu sjednocení jazykovědné školské terminologie (organizovaném S. Machovou). Zvláštní pozornost by musela být věnována zatím poslední individuální didaktické monografii *Komunikační činnosti a jejich cíle z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol* (2008). Musely by být analyzovány rozličné učební

texty či vysokoškolská skripta, např. pro cizince *Brána jazyka českého otevřená* (z roku 2007), skripta pro studující učitelství 1. stupně ZŠ (1994), skripta pro výuku vysokoškolské stylistiky (1984, 1991, 1997; některá za spoluautorství) či fonetiky a fonologie (2008) nebo kultury mluveného projevu (2003). Vedle zájmů didaktických by musely být probrány i zájmy lingvistické: zejména o onomastiku, českou fonetiku a rétoriku (např. *Rétorika pro pedagogy* z roku 2011).

Vše vyjmenované ovšem naše laudatio přinášet nechce, neboť pokládáme za poněkud předčasné sumarizovat odborný přínos jubilantky na vrcholu její tvůrčí činnosti. Dovolme si proto spíš přání zcela současně a možná i trochu osobní.

Vážená paní docentko!

Vaše desetileté duchovní dítě číslem, které právě držíte v ruce, přichází s upřímným blahopřáním k půlkuatému jubileu. Ale není samo. Spolu s ním přichází i celá katedra českého jazyka UK PedF, která by bez Vašeho osobního i odborného vkladu nebyla tím, čím je. Váš lidský postoj byl a je nenahraditelný – vždy jste byla „srdcařem“ a vždy jste za katedru „kopala“, seč Vám síly a okolnosti dovolily. Minulý čas ostatně není na místě – o Vašem zájmu na dění a prosperitě katedry se přesvědčujeme dnes a denně.

Osobně si nesmírně vážím Vašeho postoje po roce 2009, kdy byla organizačním řádem PedF UK ustanovena samostatná katedra českého jazyka. Za Vaši sto-percentní loajalitu vůči tehdejší začínající, mladší a nezkušené nově jmenované vedoucí katedry, bezpodmínečnou podporu a takřka stachanovské pracovní nasazení Vám nikdy nebudu moci dost poděkovat.

Co se týče vašeho přínosu odborného, zde nejlépe promluví věcná fakta. Již několik let se díky svým publikacím držíte nejen na špici hodnocení publikačního výkonu katedry, ale i na předních místech publikačního výkonu celé fakulty. Jste nositelkou velkého grantového projektu základního výzkumu (GAČR) *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*, který je pro vědecký profil katedry určující. Jako školitelka pomáháte při vědecké výchově doktorandů, s prokazatelnými kvalitními výsledky (např. G. Babušová a L. Bušová). Navrhujete a řešíte rozvojové projekty; velmi významná je také Vaše zahraniční spolupráce.

A v neposlední řadě – jste vedoucí redaktorkou Didaktických studií, onoho malého jubilanta, jenž Vám do dalších let přeje mnoho dalších osobních i pracovních úspěchů, jakož i to, aby Vás nikdy neopustil Váš pověstný elán.

Za redakci Didaktických studií

Martina Šmejkalová,

vedoucí katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

*martina.smejkalova@pedf.cuni.cz*

## **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. dubna a 1. října.

**Téma pro Didaktické studie, 7. ročník, 2015, č. 1:**

**Kritická místa výuky češtiny na české škole**

**Téma pro Didaktické studie, 7. ročník, 2015, č. 2:**

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

Předplatné objednávejte na adrese:  
[viera.cernochova@seznam.cz](mailto:viera.cernochova@seznam.cz)