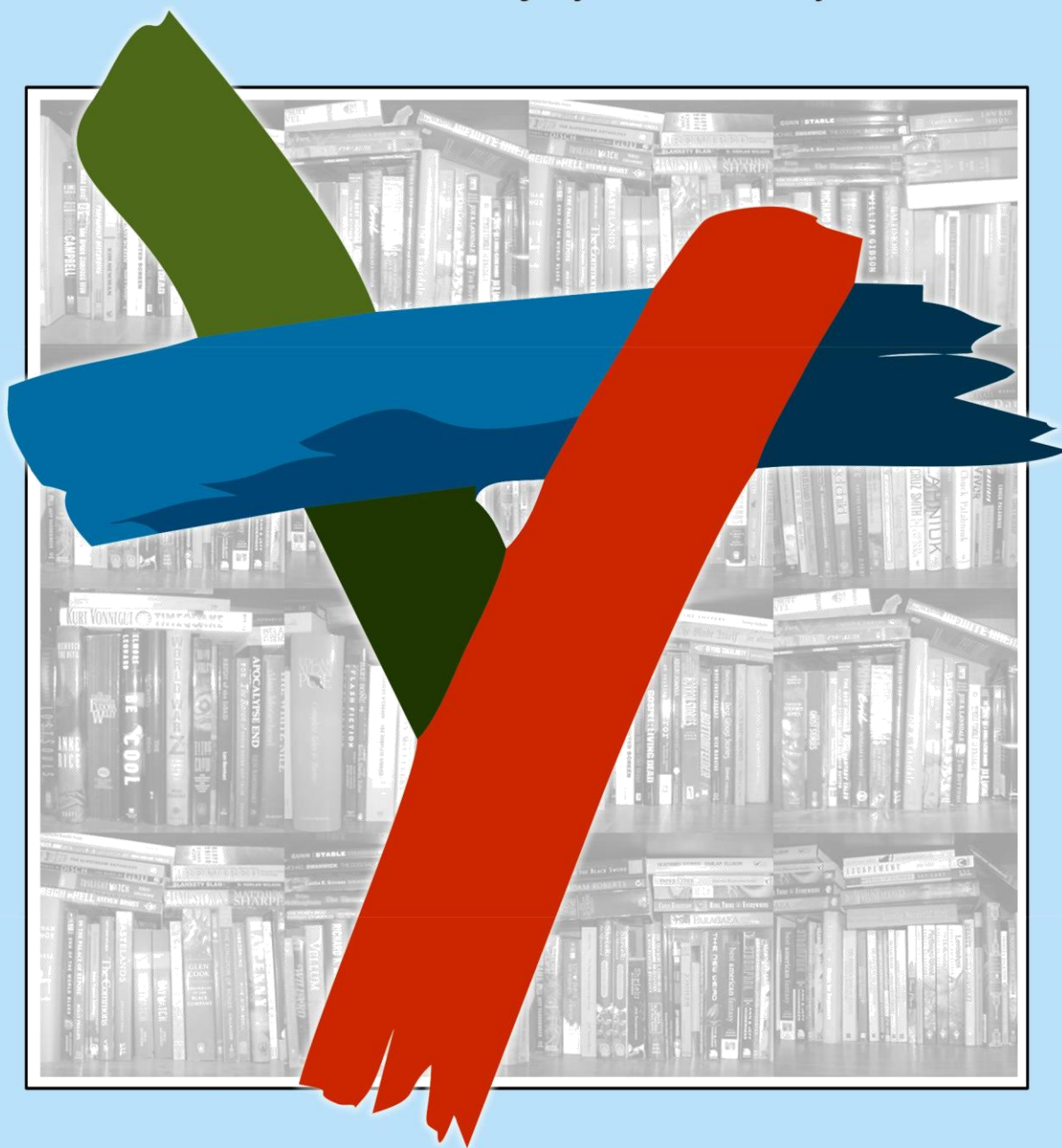


Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury



JAZYK
LITERATURA
KOMUNIKACE
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

II/2015

JAZYK - LITERATURA - KOMUNIKACE (odborný recenzovaný časopis)
LANGUAGE – LITERATURE – COMMUNICATION (peer review journal)

2/2015, ročník 4

Název a sídlo vydavatele:

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

Vědecká rada časopisu:

prof. dr. hab. Mieczysław Balowski
prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c.
doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
prof. PhDr. Vladimír Křivánek, CSc.
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
doc. PhDr. Libor Martinek, Ph.D.
doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
dr. Jože Lipnik
dr. Ilona Gwózdź-Szewczenko
Mgr. Radoslav Rusňák, Ph.D.
Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Dr Dorota Żygadło-Czopnik, Ph.D.

Redakční rada:

doc. Mgr. Igor Fic, Dr. (předseda)
Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Mgr. Jana Kusá, Ph.D.
Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Redakce:

Šéfredaktor: doc. Mgr. Igor Fic, Dr.
Výkonný redaktor: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Technický redaktor: Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Redaktorka: Mgr. Miroslava Dluhošová

Adresa redakce:

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

Všechny články jsou recenzovány minimálně dvěma nezávislými recenzenty.
(c) Univerzita Palackého v Olomouci

ISSN 1805-689X

OBSAH

EDITORIAL

I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

DIDAKTICKÁ PRODUKTIVITA NAPĚTÍ MEZI PUBESCENTNÍM A MODELOVÝM ČTENÁŘEM <i>Štěpánka Klumparová</i>	7
KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELI W OCENIE RÓZNYCH PODMIOTÓW (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ POLSKICH) <i>Maria Kocór</i>	18
OBRAZ DIEŤAŤA A DETSTVA VO VYBRANÝCH UMELECKÝCH TEXTOCH JOSTEINA GAARDERA A V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI <i>Martina Petříková</i>	32
ARCHIV ROZHLASOVÝCH POŘADŮ A JEHO VYUŽITÍ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA <i>Jasňa Pacovská</i>	46
II. VÝZKUMNÉ STUDIE	
POSTOJE STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ K VÝUCE ČESKÉ LITERATURY PADESÁTÝCH LET <i>Jana Königsmarková</i>	55
DOSPÍVAJÍCÍ S DYSLEXIÍ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA <i>Hana Voralová</i>	63
VÝVOJ SYNTAXE PSANÉ ČEŠTINY U ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU <i>Eliška Doležalová</i>	69
ŠTIRIJEZIKOVNI PEDAGOŠKI SLOVAR <i>Jože Lipnik</i>	78

EDITORIAL

2/2015

Příspěvky druhého čísla časopisu spojují úvahy ve dvou tematických rovinách: téma komunikace a čtenářské gramotnosti; téma motivace, přijetí i sdílení určitých hodnot, tudíž téma čtenářství a jazykové komunikace v souvislosti s axiologickým aspektem. Úvahy na daná témata se pochopitelně neobejdou bez analýzy čtenářských preferencí, cílů a snahy o vytváření čtenářského sebepřijetí, aby mohly alespoň okrajově vyústit v porozumění smyslu intencionálního textu.

Čtenářská sebereflexe umožňuje směřování žáka k formulaci základních filosofických či existenciálních otázek, jež vychází z hledání odpovědi. Proces čtenářského sebeuvědomování iniciuje nejen emocionální růst žáka, ale v lepším případě jej činí i schopným uvažovat o sobě i o světě prostřednictvím obrazů, metafor a symbolů, nebo si alespoň uvědomit, že taková vyjádření nejsou jen výsadou kanonizovaných textů, ale i běžné komunikace. Nakonec, jak z některých příspěvků vyplývá, fantazie a tajemství mají motivační charakter a postupné vedení k porozumění textu umožňuje minimálně volbu text přijmout, nebo zavrhnout.

Touha po poznání jde ovšem ruku v ruce s poznáním jazyka a u žáků toto poznání často nemusí být plně reflektované, přesto je součástí rozvíjení poznávacích schopností. I proto je v příspěvku Jasni Pacovské kladen důraz na sdílení mluvčího v rámci plnohodnotné komunikace a na *ochotu a schopnost naslouchat a provádět komunikační sebereflexi, přičemž komunikaci nahlížíme z hlediska hodnotového, emocionálního a akčního*. Pokud učitel přijme takovýto komunikační vzorec a žák jej potvrdí, je vytvořen základní předpoklad pro zpochybnění komunikačních i myšlenkových stereotypů a tím k rozvoji kritického myšlení, jež umožňuje přehodnotit vlastní postoje, zbavit se klišé a tzv. prekonceptů a dovoluje znovuformulovat i takové otázky, které zůstanou stále otevřené. Pokud žák dojde ve svém porozumění, ať už pod vedením učitele či bez něj, až sem – a je jedno, jestli se tak stane v první či poslední hodině – není čas strávený v rozpravě nad světem, lhostejno zda reálným či fikčním, časem promrhaným, pokud se vůbec dá o takovém čase hovořit.

Igor Fic

I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE

DIDAKTICKÁ PRODUKTIVITA NAPĚTÍ MEZI PUBESCENTNÍM A MODELOVÝM ČTENÁŘEM

Štěpánka Klumparová

Resumé: Uvažování o kategorii čtenáře je pro čtenáře zásadní nejen v souvislosti s výběrem knih (Čtenář si nad knihou klade otázky typu: Je tato kniha určena pro mě? Bude mě bavit? Budu na ni stačit? Pomůže mi dosáhnout mého čtenářského cíle/záměru?), dovedností knihu doporučit druhým (Čtenář se může ptát například takto: Koho z mých blízkých, známých, kamarádů by kniha mohla bavit/zajímat a proč?), ale především v souvislosti s rozkrýváním autorského záměru (Čtenář se táže například takto: Jaký pocit ve mně autor chtěl nejspíše vyvolat? Jaký chtěl, abych si odnesl názor? K jakému postoji mě chce přimět? Jakým způsobem to udělal?). Na konkrétních výkonech žáků si ukážeme, jak se žákům 2. stupně ZŠ rozpoznávání adresáta textu daří. Zmíníme také možnosti, jak lze s kategorií čtenáře pracovat ve škole. V tomto příspěvku bude jen okrajově pozornost věnována dalšímu nadmíru významnému aspektu souvisejícímu s kategorií čtenáře – čtenářovu sebepojetí.

Klíčová slova: Empirický čtenář, pubescentní čtenář, modelový čtenář, abstraktní čtenář, autorský záměr, výběr knihy, doporučení knihy

Abstract: Consideration regarding the category of a reader is essential for readers not only in relation to their selection of books (Readers ask these types of questions over a book: Is this book intended for me? Will I enjoy it? Will I understand it? Will it help me to reach my readership goal/target?), their ability to recommend the book to others (Readers may ask as follows: Which one of my close ones, acquaintances or friends may enjoy the book/be interested in the book and why?), but especially in connection with uncovering the author's intention (Readers may inquire this way: What feelings wanted the author to awaken in me? What view wanted the author for me to reach? What attitude needs the author for me to acquire? How did the author do that?). Through specific performances of pupils, the text will show how the pupils of the upper elementary school manage to uncover the specific addressee of a text. The possibilities of employing the category of a reader at school will also be presented. However, this paper only pays marginal attention to another highly important aspect associated with the category of a reader – the readers' sense of themselves.

Key words: Empirical reader, pubescent reader, model reader, abstract reader, author's intention, book selection, book recommendation

Úvod

Brát při interpretaci literárních děl v souvislosti s autorským záměrem v potaz kategorii čtenáře není (ani) ve školní literární výchově nic objektivního či nového. V úvodu tohoto příspěvku se snažím popsat, jaké je potřeba vytvořit předpoklady, aby pro žáky mělo smysl se čtenářem textu/knihy zabývat. Chtěla bych v něm také poukázat na důležitost učitelova koncepčního

uvažování při plánování hodin literární výchovy. Nestačí totiž se jednou za čas žáků zeptat na čtenáře textu (otázka se pak stává formální, žákovské odpovědi zůstávají na povrchu), je potřeba je promyšleně (pomocí jednotlivých na sebe navazujících aktivit a příležitostí) vést, umožnit jim, aby kategorii čtenáře zkoumali u různých textů (nejen nutně literárních) a knih, aby porozuměli její funkci. O potřebě postupného rozvíjení určité čtenářské dovednosti svědčí i mapy učebního pokroku (nazývané také kontinua¹), které v České republice během posledních let vznikaly pro oblast čtenářské gramotnosti. Cesty za čtenářem (= za kategorií čtenáře) mohou být samozřejmě různé (sledující různé cíle), ve stati se pokusím přiblížit některé z nich. Tímto příspěvkem bych chtěla otevřít diskusi o tom, jak ve výuce literatury zacházet s kategorií čtenáře, nabídnout několik pohledů na danou problematiku.

Podíváme-li se do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (do charakteristiky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Literární výchova – pro 2. stupeň²), nenajdeme v něm o kategorii čtenáře zmínku ani v očekávaných výstupech, ani v učivu (v základech literární teorie), ačkoliv tato kategorie je pro výuku literární výchovy zásadní. V obecném cílovém zaměření oblasti nalezneme, že by škola měla žáky vést (poskytovat jim příležitost) k: „individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“³ Tyto řádky učitele nepřímo nabádají k tomu, aby usiloval o to, aby se z jeho žáků stali čtenáři, kteří mají vztah ke čtení a ke knihám (k literatuře obecně) a kteří tvoří komunitu, jejíž členové rádi sdílejí své čtenářské zážitky s ostatními a společně je kultivují a posouvají dál (rozšiřují). Vztah ke čtení se začíná utvářet v případě, že žák má opakovanou pozitivní čtenářskou zkušenost, že se mu podaří nalézt knihu, kterou ho baví číst, která mu poskytne jeho potřebám odpovídající čtenářský zážitek.⁴ Učitel usilující o to, aby se z jeho žáků stali čtenáři, by měl vytvářet prostor nejen pro to, aby si žáci v rámci celé třídy četli zajímavé a podnětné texty, srovnávali své dojmy a názory a diskutovali o nich, ale také aby přímo v hodinách individuálně četli knihy, které si sami vybrali. Učitel by neměl spoléhat na to, že žáci budou číst doma, že si tedy čtenářské zážitky budou přinášet z domova, měl by se snažit vytvořit takové podmínky, aby čtenářské zážitky mohly vznikat přímo ve škole (tento přístup nevylučuje, naopak předpokládá, že žáci se čtení knih budou věnovat i ve svém volném čase). Takto nastavené podmínky a vytvořené příležitosti jsou předpokladem pro to, aby žáci začali sami sebe chápat jako čtenáře (aby u nich mohlo dojít ke čtenářskému sebeuvědomění). Zajímavé příklady nerozvinutého čtenářského sebepojetí

¹ Projekt firmy Scio (více viz <https://mup.scio.cz/>), projekt Pomáháme školám k úspěchu – rozhovor s Hanou Košťálovou pro Lidové noviny: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/ohlasy/mapa-pomuze-zakum-i-ucitelum>.

² **RVP pro ZV 2013** [online] [cit. 2015-18-09]. Dostupné z www: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> >

³ **RVP pro ZV 2013** [online] [cit. 2015-18-09]. Dostupné z www: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> >, s. 19.

⁴ P. A. Bílek (2013, s. 176, v poznámce pod čarou) popisuje zdroje čtenářských pocitů a zážitků, které uspokojují různé čtenářské potřeby: „1) orientace a objevování (radost z adaptace v daném fikčním prostředí, ze schopnosti jít); 2) tělesný zážitek (útok vyprávění na emoce, které pronikají až do tělesných dimenzí: strach, znechucení, projekční slast; např. filmy *Psycho*, *Monty Pythonův Smysl života*, *Velká žranice*), 2) empatie a identifikace s postavou; 4) zážitek z narativního strukturování (radost z kognitivního zážitku, ze schopnosti propojovat jednotlivé entity a nacházet smysl; 5) zážitek z reflexe a hodnocení (radost ze schopnosti formulovat soudy o díle, analyzovat, komparovat apod.).

nalezneme v autobiografické próze Daniela Pennaca Jako román,⁵ v níž se dočteme, kdo je pro žáky čtenář a čím se podle nich vyznačuje. Čtenář je (podle nich) odtržený od reálného života, popř. ho vnímají jako nedosažitelný ideál, sami sebe, ani své blízké tudíž za čtenáře nepovažují. Pokud o čtenářství dětí nebylo pečováno již na 1. stupni ZŠ, musejí se učitelé na 2. stupni ZŠ s těmito dětskými stereotypními a zkreslenými představami a postoji pracovat, pomoci jim je překonat. Cenná zjištění o čtenářském sebepojetí pubescentních čtenářů přináší Homolová (2008).

Při utváření čtenářského sebepojetí je důležité, aby žák měl možnost uvědomit si své čtenářské preference, zájmy a potřeby a následně je zúročit při osvojování dovednosti vybrat si vhodnou knihu (vzhledem k účelu čtení – chci se pobavit, chci si přečíst něco napínavého, chci se dozvědět, jak žijí Eskymáci, vzhledem ke svým čtenářským cílům – chci číst knihy o mezilidských vztazích, ale už mě nebaví dívčí romány, chci si přečíst Hunger games, abych se o nich mohla bavit s ostatními, chci zjistit, co všichni na tom fantasy mají, chci začít číst knihy pro starší, dospělé, chci zjistit, jestli knižní předloha je stejně dobrá jako film). Do této dovednosti také spadá, že knihu, která neodpovídá účelu čtení (vytčenému čtenářskému cíli), dovede odložit (své rozhodnutí je ovšem schopen adekvátně zdůvodnit).

Ve chvíli, kdy žák zná své preference a dovede si vybrat knihu, může začít uvažovat o konkrétních lidech jako o potenciálních čtenářích určité knihy, může se do nich vcítovat, zohledňovat jejich životní a čtenářské zkušenosti, jejich čtenářské zájmy a rozvažovat, zda by jim knihu doporučil či nikoliv. Zároveň si uvědomuje, že každému čtenáři se líbí jiné knihy, různí čtenáři mohou ten samý text/ tu samou knihu číst rozdílně (rozdílně je vnímat a rozumět jim), mohou přemýšlet nad tím, proč se jejich čtenářské interpretace liší. Do hry vstupuje nasycenost fikčního světa⁶ a množství mezer⁷, při jejichž zaplňování žák uplatňuje encyklopedii fikčního a aktuálního světa⁸ (jinými slovy svou čtenářskou a životní zkušenost). Jak funguje zaplňování fikčního světa, lze nejlépe ukázat na vizualizaci postav či prostředí a na porovnání rozdílných představ čtenářů. S žáky můžeme zkoumat, co vyčteme z textu a čím jsme představu doplnili my - čtenáři, z čeho jsme při doplnění vycházeli.⁹

V dalším kroku mohou uvažovat na obecnější úrovni o tom, čím by se měl vyznačovat čtenář (jakými charakteristikami – např. měl by mít rád detektivky a vědět, jak jako žánr fungují, měl by se zajímat o historii, měl by být schopen se vyznat v dějové linii složené z více časových rovin apod.), pro něhož by byl daný knižní titul vhodný.

Stat'

⁵ D. Pennac (2004, s. 92–93) ve svém autobiografickém románu *Jako román* tematizoval žakovské představy o čtenáři: „A co čtenář? Popište mi čtenáře.“ [...] Ti „nejuctivější“ z nich popíší samotného pánaboha, jakéhosi předpotopního poustevníka, který celou věčnost dřepí na kopci knih, z nichž vysál smysl, až pochopil důvod všeho na světě. Jiní mi nastíní portrét těžkého autisty tak pohrouženého do knih, že beznadějně naráží na všechny dveře do života. Další ho vypořádání kontrastně vypočítáváním všeho, čím čtenář není: není sportovec, není živý, není zábavný a nemá rád ani jídlo, ani „hadry“, ani „fára“, ani televizi, ani hudbu, ani přátele... a další „strategičtější“, před svým profesorem vztyčí akademickou sochu čtenáře, který si je vědom všeho, čím knihy přispívají k prohloubení znalostí a bystření rozumu. Někteří mísí různé rejstříky, ale ani jeden jediný nepopíše sám sebe ani žádného člena své rodiny nebo některého z těch nesčetných čtenářů, které potkávají den co den v metru.“

⁶ Funkci nasycení objasnil Doležel (2003, s. 181–184).

⁷ Mezery v textuře viz Doležel (2003, s. 172).

⁸ Fikční encyklopedie, encyklopedie aktuálního světa – viz Doležel (2003, s. 178–181).

⁹ Popularizační výklad tohoto fenoménu nalezneme v knize „Číst romány jako profesor“ od T. C. Fostera (2014, s. 105–113) např. v kapitole o postavách *Hrdinové (a hrdinky) vytvoření ze slov aneb můj Pip není jako tvůj Pip*.

Ačkoliv se naratologie podle slov P. A. Bílka (2013, s. 173) vyhýbá tendenci empirického čtenáře vůbec zvažovat, didaktika literární výchovy (výchova ke čtenářství), pedagogická praxe se bez něj neobejdou. Abychom mohli žáky přivést k porozumění tomu, že kniha (autor) čtenáři nabízí strategii („návod“), jak knihu číst, že jsme při její četbě vedeni záměrem textu¹⁰, a abychom je mohli učit tuto strategii v knize/textu¹¹ odkrývat, musíme vyjít z jejich čtenářských zkušeností a zážitků (zde vstupuje do hry žák jako empirický čtenář), z jejich prekonceptů (představ) týkajících se čtenáře a četby knih a zvědomit je. Pak teprve může dojít k pochopení toho (k přechodu od konkrétní představy čtenáře k abstraktnímu chápání této kategorie), že sám text modeluje „svého“ čtenáře, že čtenáři existují nejen v našem reálném (aktuálním) světě, ale i v knihách (respektive v jejich fikčních světech).

Jak jsem naznačovala v úvodu příspěvku, k didaktické transformaci¹² kategorie čtenáře může docházet různými způsoby, některé z nich se pokusím popsat a objasnit v následujících odstavcích. Zvolila jsem dvě ilustrační situace. V obou žáci četli a interpretovali společný text. Rozdíl mezi nimi spočívá ve věku žáků (v prvním případě jde o žáky primy, ve druhém o žáky devátého ročníku), ve volbě textu a jeho nárocích (první – úryvek z Twainových „Dobrodružství Toma Sawyera“ - představuje intencionální četbu pro dětského čtenáře, byť s významovým přesahem pro dospělého, druhý – zkrácená verze jihoamerické fantastické povídky „Apoteóza učitelky“ - je textem primárně určeným dospělému, zkušenému recipientovi).

I při četbě společných textů by měl učitel žákům poskytnout příležitost pro vstřebání jejich čtenářských dojmů a zážitků, příležitost pro jejich sdílení. Tuto úvodní aktivitu může zúročit v dalších částech hodiny a vytvořit si tak prostor pro to, aby žáci byli otevřenější následujícím interpretačním aktivitám, aby byli motivováni své zážitky reflektovat, zjišťovat, čím jsou způsobeny, čím na ně text zapůsobil a pomocí kterých prostředků autor tohoto účinku dosáhl.

Twainova Dobrodružství Toma Sawyera a jejich čtenář očima primánů

Videonahrávka, jejíž přepis je k dispozici níže, byla pořízena v září 2015 v primě na Lauderových školách (MŠ, ZŠ a gymnázium) při Židovské obci v Praze. Hodinu naplánovala a odučila Mgr. Irena Poláková. Žáci četli úryvek z Twainových „Dobrodružství Toma Sawyera“ v Čítance pro 6. ročník od nakladatelství Fraus.

Paní učitelka záměrně vybrala ukázkou z tohoto dobrodružného románu, neboť dovede naplnit čtenářské potřeby a očekávání širšího pole čtenářů, žáci tedy musejí o kategorii čtenáře přemýšlet komplexněji. Dobrodružství Toma Sawyera totiž patří k dětským knihám, které si s chutí přečtou i dospělí, protože v sobě mají jistý všeobecně lidský a nadčasově platný přesah. Mark Twain v předmluvě k prvnímu vydání¹³ předesílá, že knihu psal především pro pobavení

¹⁰ Záměr textu (intentio operis) chápu v duchu U. Eco: „Intence textu se nevyjevuje v lineární manifestaci textu. [...] Člověk se jí musí rozhodnout, vidět. Proto je možné mluvit o intenci textu jenom jako o výsledku *dohady* ze strany čtenáře v zásadě spočívá v tom, že činí odhady ohledně intence textu.“ (Eco, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. In: Kubíček, T., Hrabal, J., Bílek, P. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013.).

¹¹ Modelového čtenáře chápu jako textovou strategii v tom smyslu, jak ji ve své knize „*Lector in fabula*“ používá U. Eco (2010).

¹² Pojem didaktická transformace chápu stejně jako Janík a kol. (2013) v publikaci *Kvalita (ve) vzdělávání*.

¹³ „Ačkoliv moje kniha byla napsána především pro pobavení chlapců a děvčat, doufám, že se jí proto nebudou vyhýbat muži ani ženy. Neboť součástí mého plánu bylo osvěžit dospělým v milé paměti, jací kdysi sami byli, jak smýšleli, mysleli a mluvili a do jakých roztodivných věcí se občas pouštěvali.“ (Z předmluvy M. Twaina k prvnímu

dívek a chlapců, ale zároveň i pro dospělé čtenáře. Dospělého ovšem nezaujmou pouze univerzální (napříč kulturami) sdílené zkušenosti, sny a strachy dětství, ale i kritické autorské komentáře vyjadřující se k fungování tehdejší americké společnosti (např. k pokrytectví náboženských rituálů, k obecně rozšířeným postojům a chování dospělých). Vše je konfrontováno s pohledem dospívajícího hrdiny.

Kontext žákovských hypotéz o čtenáři

Paní učitelka se svými žáky teprve seznamovala (učila je necelý měsíc). Protože se rozhodla se každotýdenně věnovat dílnám čtení¹⁴, bylo pro ni zásadní se co nejvíce dozvědět o jejich čtenářství (nejen o jeho okolnostech, ale i jeho kvalitách). Naplánovala tedy sled aktivit (zhruba na 3 týdny), jejichž „vyvrcholením“ bylo odhalování čtenáře Twainových „*Dobrodružství Toma Sawyera*“.

Žáci nejprve mapovali své vlastní čtenářství. Sepsali si, podle čeho si vybírají knihy, jaká by měla být (čím by se měla vyznačovat) pro ně ideální kniha.¹⁵ Paní učitelka poté nahrála na kameru, jak každý ze žáků představuje sám sebe jako čtenáře. Učinila to z toho důvodu, aby se k nahrávce mohli vrátit o několik let později a porovnat své současné čtenářské preference s tehdejšími a díky tomu nahlédnout svůj čtenářský vývoj. Poté žáci zkoušeli charakterizovat čtenáře¹⁶ Tolkienova *Hobita* a porovnávali ho s divákem¹⁷ stejnojmenné filmové adaptace. Touto aktivitou paní učitelka sledovala 2 cíle. Chtěla, aby si žáci uvědomili, že změnou média může dojít i k proměně (zúžení či rozšíření) publika, chtěla také využít skutečnosti, že pro žáky je mnohem snazší hovořit o filmu/o filmové podobě díla a zvažovat jeho adresáta. Filmová podoba je pro ně přístupnější, tudíž jsou schopni při přemýšlení o divákovi jít více do hloubky. Strategie,

vydání knihy *Dobrodružství Toma Sawyera* z roku 1876).

¹⁴ Více o dílnách čtení viz publikace „*Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*“ od Košťálové a kol. (2010, s. 28–41).

¹⁵ *Podle čeho si vybíráte knihu? Jaká by měla být pro vás ideální kniha?* Žáci velmi často uváděli, že knihu si vybírají podle obalu, podle úryvku či shrnutí na zadní obálce. Mnozí zmiňovali název knihy, „osvědčeného“ autora, téma knihy či její začátek, pro několik dívek byly podstatné vkusné a zajímavé ilustrace. Nejčastěji žáci dají na doporučení kamarádů a rodičů (většinou matek). Dívky i chlapci uváděli, že je pro ně podstatné, aby kniha byla většího rozsahu, nebo ještě lépe, aby byla vícedílná, aby jim „vydržela“. Za důležité obě pohlaví považovala, aby je kniha vtáhla, měla „dobrý“ příběh, aby byla napínavá a dobrodružná. Jako svůj oblíbený žánr dívky i chlapci uváděli fantasy, detektivky. Dívky navíc čtou dívčí romány, chlapci vtipné příběhy či válečné a historické romány, popř. sci-fi.

¹⁶ *Pro koho si myslíte, že je určena kniha *Hobit* a podle čeho to poznáte?* Žáci se zpočátku odpovídali, že je určena pro děti mezi 9 až 12 lety. Svou hypotézu opírali o to, že se v ní vyskytují draci, trpaslíci a elfové (tedy pohádkové postavy). Někteří byli seznámeni s okolnostmi vzniku díla a věděli, že J. R. R. Tolkien dílo psal pro své děti a považovali to za další argument ve prospěch dětského čtenáře. V další fázi konstatovali, že si na své přijdou i dospělí, že je to především dílo pro lidi s velkou představivostí, byli se vědomi toho, že se představy u mladších a starších čtenářů budou odlišovat. Jedna z dívek doplnila, že by knihu nedoporučovala dětem mladším sedmi let a to z toho důvodu, že se jedná o napínavé dílo, které je chvílemi strašidelné, a děj je poněkud zamotaný.

¹⁷ *Pro koho je určen film *Hobit* a podle čeho to poznáte?* Žáci v diskuzi přišli na to, pomocí kterých prostředků se autoři filmu snažili rozšířit diváckou základnu (ve srovnání se čtenářskou cílovou skupinou). Film je podle žáků určen pro fanoušky akčních filmů, upozorňují, že oproti knižní předloze se zde objevil Legolas z Pána prstenů, a to z toho důvodu, že má nejvíce fanoušků (je to samozřejmě způsobeno i tím, že filmová adaptace Pána prstenů předcházela filmové podobě *Hobita*). Dále zmiňují milostný trojúhelník a drastičnost (bojové scény, vraždy), které podle nich film předurčují pro starší diváky. Film je podle nich určený pro méně náročné diváky, někteří ho považují za zkomercializovaný. Paní učitelka se doptává, zda by milostný trojúhelník mohl do kin přivést ještě nějakou další skupinu diváků. Žáci poněkud s rozpaky odpovídají, že ženy a dívky, které mají rády romantiku.

kteří používají při úvahách o divákovi, mohou pak analogicky aplikovat na čtenáře. Paní učitelka s nimi vedla také diskuzi o tom, zda autor při psaní zohledňuje čtenáře. V dílně čtení žáci pokračovali ve čtení své knihy a následně se zamýšleli, pro jakého čtenáře je nejspíše určena (a hledali pro své domněnky důkazy v textu knihy). Nakonec žáci přečetli úryvek z Twainových „Dobrodružství Toma Sawyera“ a zamýšleli se nad jejich potenciálním čtenářem. K úryvku každý žák vytvořil plakát, pomocí něhož čtenáře charakterizoval (plakát obsahoval následující položky, startéry pro přemýšlení: Název knihy, Autora, Pro koho knížka je..., Přečti si tuto knihu, protože..., Citace z knihy, Kdo doporučuje – míněno jméno autora plakátu). Následně žáci třídy představili své domněnky o čtenáři.

Žákovské hypotézy o čtenáři knihy Marka Twaina Dobrodružství Toma Sawyera¹⁸

Ž1: Může to číst v podstatě kdokoliv. Můžou to číst i dospělí, ale nedávala bych to číst dětem mladším, od devíti let, protože v tom originálu jsou jednak dost malé písmenka a je to takové ještě složitější jazyk. A tuhle knížku bych doporučila lidem, co mají smysl pro humor, protože je vtipná a taky to hlavně vypovídá o době, kdy byla napsaná. To je někdy osmnáct set sedmdesát něco. A je taky dobrá, protože je hodně obsáhlá a tlustá, takže to vydrží

na nějakou dobu. Když se to čte.

U: Což současně vlastně vylučuje čtenáře, kteří mají zatím problém přečíst nějaký delší text.

Ž1: No.

U: Můžu poprosit někoho dalšího? Hugo?

Ž2: Podle mě je to pro čtenáře, kteří mají touhu po dobrodružství a kteří mají velkou představivost.

A jak říkala Albertina, že v tom originálu, já jsem čet tu dvojku a tam právě někdy jsem měl problém, to bylo před rokem, a tam prostě ty písmenka jsou dost malé, takže se mi to tehdy četlo špatně. No, a to je asi všechno.

U: Děkuji. A když třeba byste měl zvážit věk hlavních hrdinů, ukazuje to na cílového čtenáře?

Ž2: No, zase mi to tak důležitý nepřijde. Já znám knížky, kdy ten věk je dost důležitý, ale tady mi to moc nepřijde. Protože podle mého to bude číst i člověk, který je i třeba o deset let starší než

ten hlavní hrdina.

U: A myslíte, že i o hodně mladší?

Ž2: To zase ne, protože když je o hodně mladší, tak jako ten text nedokáže moc přečíst. Kdyby byl jako o hodně mladší... Kolik mu je? Čtrnáct?

U: Myslím taky tak...

Ž2: Když bude o hodně mladší, tak bude dělat problém přečíst ten text.

U: Dobře, děkuji.

Analýza výkonu

Je zjevné, že oba žáci knihu četli celou (pravděpodobně ještě na 1. stupni ZŠ), protože při doporučování knihy (ohledávání kategorie čtenáře) oba odkazují na charakteristiky/rysy příznačné pro celé dílo (např. žákyně zmiňuje velikost písma v originálu – originálem ovšem míní české vydání knihy, ne anglický originál). Oba žáci o čtenáři přemýšlejí spíše z hlediska jeho zájmů a preferencí (dobrodružství, vtipnost atd.) a vnějších formálních nároků textu (velikost

¹⁸ Přepis je autentickým záznamem rozhovoru, není jazykově ani stylisticky upravován.

písma, rozsah knihy atd.). Stranou ponechávají čtenářské dovednosti (až na schopnost vizualizace – žák zmiňuje nárok na čtenářovu představivost), jejichž zapojení román od čtenáře vyžaduje.

Žákyně si všímá univerzálnosti knihy z hlediska věku, vysvětluje, proč není vhodné, aby ji četly děti mladší 9 let. Argumentuje velikostí písma a složitějším jazykem. O její vysoké literární kompetenci svědčí, že si uvědomuje, že kniha vypovídá o době, v níž vznikla. Nezdůrazňuje ovšem, že to je jeden z důvodů, proč dílo může zaujmout dospělého čtenáře (ačkoliv s touto skutečností podvědomě operuje), ani nepoukazuje na kritický, až satirický tón díla (to ovšem nesnižuje její výkon, odhalení tohoto autorského záměru vyžaduje velkou čtenářskou zkušenost a velmi vysokou literární kompetenci, kterou žákyně vzhledem k svému věku nemohla zatím nabýt). Na knize oceňuje její vtipnost (zde postihla další její věkově univerzální rys) a její rozsah (čtenář může ve fikčním světě pobýt delší dobu – zkušenější dospívající čtenáři z tohoto důvodu preferují rozsáhlejší, nejlépe vícedílná díla). Paní učitelka se snaží myšlenku žákyně ještě dotáhnout, přivést ji k tomu, že rozsah je dalším argumentem pro to, proč knihu nemohou číst mladší děti, respektive nezkušení čtenáři.

Žák doplňuje, že kniha je určena pro lidi, kteří mají rádi dobrodružství a velkou představivost. Zaměřuje tedy pozornost na děj a na aktivní zapojení čtenáře (jeho dovednost vizualizovat přečtené), které kniha vyžaduje. Na otázku paní učitelky, zda věk hrdiny ovlivňuje, kdo bude knihu číst, odpovídá, že v tomto případě na tom nezáleží, že ji mohou číst i lidé výrazně starší než hlavní hrdina, ovšem ne výrazně mladší. Svou odpověď už nezdůvodňuje (má nejspíše pocit, že důležité důvody, proč kniha není vhodná pro mladší čtenáře, již předestřela jeho spolužačka).

Fantastická povídka „Apoteóza učitelky“ a její čtenář očima devátáků

Audionahrávka byla pořízena (při ověřování výstupů čtenářského kontinua, které vzniklo v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“) v roce 2013 v 9. ročníku na ZŠ Ratibořická (Praha 9). Hodinu naplánovala a odučila Mgr. Radomíra Hubálková. Žáci četli fantastickou povídku „Apoteóza učitelky“ (jednalo se o zkrácenou verzi), jejíž autorkou je Peruánka María Telleria Solari. Paní učitelka se svými žáky od 6. ročníku provozuje dílny čtení, zároveň průběžně zařazuje práci se společným textem, nad nímž mají žáci příležitost diskutovat, porovnávat různé interpretace a učit se je přijímat (či odmítat).

Paní učitelka záměrně zvolila text fantastické povídky (předpokládala, že jejími žáky otřese morbidnost a absurdita zločinu žákyň z povídky, že v nich vzbudí potřebu o něm diskutovat). Tento text předpokládá čtenáře, který má zkušenost s žánrem fantastické povídky, respektive s jihoamerickým magickým realismem. Předložený text by neměl být čten doslovně, vyzývá čtenáře k tomu, aby přemýšlel, proč autorka ve své povídce zachytila vraždu, kterou spáchaly žákyně (nedospělé dívky, v naší evropské kultuře často vnímané jako nevinné bytosti) na své učitelce, proč s ním chtěla vnitřně otrást, nad čím chtěla, aby se zamyslel, k čemu ho chtěla pohnout. Měl by být schopen rozkrýt střet dvou vzájemně neslučitelných světů, duchovně poetického (reprezentovaného učitelkou – básnířkou) a materiálně pragmatického (reprezentovaného žákyněmi, ředitelkou a rodiči žákyň), kdy druhý je prvním popřen, a zároveň se povznést nad morbiditu a absurditu jednání postav (udržet si od povídky odstup).

Kontext zachyceného rozhovoru

Žáci předvíдали na základě žánru, původu autorky, titulu knihy (před tím si společně ujasnili, co znamená apoteóza) a prostředí povídky (škola určená pouze pro žákyně). Svě předpovědi žáci zapisovali, po přečtení první části povídky je upravovali na základě přečteného

úryvku. V rámci této aktivity tedy paní učitelka pracovala s žákovskými očekáváními (respektive s jejich zklamáním). Poté žáci dočetli povídku do konce a vyplňovali úkoly z pracovního listu. Žáci po celou hodinu pracovali ve dvojici, tuto formu práce paní učitelka upřednostnila z toho důvodu, že žákům umožňuje si dojmy a zážitky ihned sdělovat a sdílet. Ve čtvrtém úkolu dostali žáci příležitost se vyjádřit k tomu, co je nejvíce zaujalo, a své dojmy reflektovat (zadání úkolu: „4. *Které místo v povídce tebe/ vás nejvíce zaujalo? Proč? Napište za každého zvlášť.*“). V sedmém úkolu měli zhodnotit svůj vlastní postoj k povídce, zamyslet se nad potenciálním čtenářem textu a svou volbu zdůvodnit (zadání úkolu: „7. *Jak se vám povídka líbila? Proč ano, proč ne? Doporučili/y byste ji ke čtení někomu dalšímu? A proč?*“).

Jak je zřejmé, tyto 2 úkoly byly velmi úzce provázané, první byl přípravou na ten druhý. Paní učitelka vycházela z předpokladu, že nejprve je potřeba žákům dát prostor pro vstřebání zážitku, uvědomění si vlastních dojmů, libosti či nelibosti a pak teprve jen nechat uvažovat nad tím, komu by knihu doporučili a proč. Na pracovní list si žáci měli napsat otázky, které je při čtení textu napadly a které se staly podkladem pro následující diskuzi v další hodině. V diskuzi mohla paní učitelka zúročit žákovské dojmy z četby, jejich šok z morbidnosti povídky a tázat se¹⁹, zda autorka chtěla čtenáře pouze šokovat, nebo zda jí šlo o něco víc (sami žáci toto nebyli schopni rozkrýt, nebyli zatím sto samostatně uvažovat o záměru textu). Žáci by mohli s pomocí paní učitelky přijít na to, že autorce šlo pravděpodobně o zachycení střetu dvou světů (o nich výše viz předchozí podkapitola). Jeden z úkolů v pracovním listu byl zaměřen na postavy. Žáci pomocí Vennových diagramů hledali, co mají společného postavy učitelky-básnířky, žákyň a ředitelky. Již při řešení tohoto úkolu mohli žáci odhalit kontrastnost světa učitelky (a jejího životního pocitu) ve vztahu ke zbylým postavám a zároveň podobnost světa (a přístupu k němu) u ředitelky a žákyň školy.

Rozhovor dvou žákyň nad sedmým úkolem z pracovního listu:²⁰

Ž2: Jak se vám povídka líbila?

Ž1: Mně se líbila.

Ž2: Povídka byla zajímavá. Šokující.

Ž1: Takže povídka byla šokující. Krutá. A krutá a ještě něco?

Ž2: Mně už nenapadá, totiž... Zajímavost ve vraždění učitelky...

Ž1: Máš nějaký úmysly?

Ž2: Tak jo. Šokující a krutá.

Ž1: Krutá. Ale líbila se mi.

Ž2: Ale bylo to takový drsný. Učitelka zemřela a žákyně ji snědly. Autorka to psala fakt na rovinu.

Ž1: Ale líbila se nám. Teď proč.

Ž2: Mně se líbila, že to bylo něco jiného, než jsou všechny povídky, že jo. Takovouhle povídku jsem teda ještě nečetla.

Ž1: Byla zajímavá tím, že téma i styl psaní se lišily od toho, na co jsme zvyklí.

Ž2: Doporučily bychom ji?

Ž1: Jo, ale někomu, kdo nemá slabší žaludek.

Ž2: A nenásilnické sklony...

Ž1: A proč? Protože je to něco nového. V českých povídkách tohle nenajdeš.

¹⁹ Otázka mohla znít například takto: Co chtěla na kanibalské vraždě učitelky, kterou chladnokrevně provedly její žákyně, ukázat?

²⁰ Přepis je autentickým záznamem rozhovoru, není jazykově ani stylisticky upravován.

Ž2: A co třeba od Poea.

Ž1: Ten měl něco s tím kocourem. Fuj. To bylo strašný. (Žákyně mají na mysli povídku Černý kocour od A. E. Poa.)

Ž2: Zatím to necháme bejt.

Analýza výkonu

Žákyně zdůvodnily, v čem spočívá působivost díla, při hodnocení se soustředily převážně na obsah díla – na krutost činu, na překvapivost jednání postav, ale i na syrovost podání (autorka podle nich vše podává na rovinu, až syrově). Z toho vycházejí i při doporučení díla. Uvědomují si, že text může vyvolat v potenciálních čtenářích různé reakce. Některému čtenáři by se tento příběh mohl zdát být nechutný („čtenář se slabším žaludkem“), v některém by naopak mohl vyvolat touhu po násilí („člověk s násilnickými sklony“). Žákyně si jsou také vědomy výjimečnosti a inovativnosti obsahu i formy povídky (byť zůstávají jen u obecného konstatování). V zásobárně svých čtenářských zkušeností se snaží najít dílo, ke kterému by povídku mohly připodobnit – shodují se na Černém kocourově od Poea (toto velmi vhodné zapojení čtenářské zkušenosti svědčí o poměrně vysoké literární kompetenci těchto dívek).

Další možnosti práce s kategorií čtenáře

Učitel má k dispozici další možnosti, jak vyvolat napětí mezi pubescentním a modelovým čtenářem. Může žákům po přečtení společného textu předložit (simulované) protikladné interpretace dvou čtenářů daného textu.²¹ Žáci následně dostanou za úkol v textu hledat podklady pro interpretace obou čtenářů (tím je přiměje k tomu, aby sledovali signály, které v textu pro čtenáře zanechal autor, aby sledovali do textu zakomponovanou strategii čtenáře, aby se zabývali záměrem textu), popř. je uvádět na „pravou“ míru (vzhledem k záměru textu/autora). Učitel může žákům umožnit se vůči oběma interpretacím vymezit, vyjádřit se, ke které z nich se oni osobně přiklání, popř. jaká je jejich vlastní.

Jako velmi vhodné se pro odhalování modelového čtenáře/záměru textu jeví práce s incipity knih. Tento úkol lze rozdělit do třech fází. V té první učitel nad svou knihou modeluje, čeho všeho si může čtenář při četbě začátku knihy všimnout (ohledně postav, vypravěče, tématu, způsobu čtení, atmosféry, prostředí, stylu, čtenáře atd.²²) a na co všechno ho může autor upozornit, co pro něj může v celku díla zvýznamnit. Může jim také ukázat, že mnohé signály zůstanou čtenáři skryty a že je odhalí až ve chvíli, kdy dočte celé dílo a kdy se vrátí na začátek a uvědomí si, co mu při prvním čtení uniklo. Tímto úkolem učitel žáky zcitlivuje vůči textu, zaměřuje jejich pozornost na modelového čtenáře a na záměr autora (aniž by tyto dva pojmy musel ve třídě zavádět), ukazuje jim přínos opakovaného pozorného čtení.

Ve druhé fázi žáci společně přečtou začátek textu²³ (nejlépe povídky, kterou bude možné v hodině přečíst celou) a zapíší si, co všechno jsou schopni z jeho úvodu „vyčíst“ a zároveň předvídat (při předvídání mohou zapojit i titul knihy, jméno autora, žánr, motto apod.). Po přečtení textu se znovu vrátí k úvodu a reflektují, jak ho interpretují nyní, co jim při prvním čtení

²¹ Příklad podobného typu úkolu viz publikace *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním* od I. Kramplové (2002, s. 102).

²² Zajímavě a popularizačně tuto problematiku pojednává T. C. Foster (2014, s. 41–58) v knize *„Jak číst romány jako profesor“* v kapitole *Úvodní řádky a okamžité svědění čtenáře aneb proč mají romány první stránky*.

²³ Může vzniknout zajímavá diskuze, co lze považovat za začátek u daného textu – první větu, odstavec, stránku, kapitolu? U každého textu to nejspíše bude jinak.

uniklo. Své zkušenosti žáci následně sdílejí v plénu. Mohou také diskutovat o tom, proč čtenáři i autoři přikládají začátkům textů takový význam, co je k tomu vede.

Ve třetí fázi (nejlépe v rámci dílny čtení) žáci pracují s knihou (každý svou vlastní, vybranou na základě svého rozhodnutí), kterou čerstvě dočetli. Mělo by se jednat o knihu, kterou žáci použijí pro tzv. „zápis před a po čtení“.²⁴ Znovu si přečtou úvod knihy a snaží se zaznamenat, zda a jak se jejich recepce začátku knihy posunula. Společně mohou sledovat a zobecňovat, co autoři v jejich knihách pomocí začátku zvýznamnili, čeho je obtížné si při prvním čtení povšimnout.

Další výzvu může pro starší žáky (devátý ročník a výš) představovat odkrývání modelového čtenáře u textu, který se na první pohled (čtení) zdá být určen pro specifický typ čtenáře, např. pro dětského. Při opakovaném pozorném čtení a hlubší interpretaci však žáci odhalí, že text v sobě ukrývá další rovinu, díky níž nabývá nového smyslu a stává se zajímavým i pro staršího, dospělého čtenáře, který ocení jeho skryté významy (dobře je to vidět na textech básnických: např. na Skácelovu čtyřverší *Velbloud*²⁵, nebo u básně *Ozvěna*²⁶ od J. Hory, která je k nalezení „*Tyglíku poezie pro děti 20. století*“). Podobné aktivity jsou důkazem, že je potřeba žákům v hodinách literární výchovy poskytovat příležitost k pozornému, opakovanému čtení téhož textu, k přehodnocení původních interpretací.

Závěr

Na závěr bych se ráda věnovala tomu, jak používat terminologii vztahující se ke kategorii čtenáře. Je možné, že učitel bude cítit potřebu pro žáky terminologicky odlišit čtenáře existujícího vně textu (v reálném/aktuálním světě) a čtenáře v textu (tedy čtenářskou strategii či model). Tato potřeba může pramenit z toho, že termín k sobě pojí určitý význam a funkci. Aby si žáci mohli pojmy osvojit (zvnitřnit) a používat při hovoru o knihách, nutně musejí pochopit jejich funkci. Teprve pak budou schopni je od sebe bezpečně odlišit. Pro potřeby školní praxe se zdá výhodné, aby tyto dva pojmy byly dichotomické a zároveň nebyly pubescentnímu čtenáři vzdálené (patřily do běžně používané slovní zásoby). Modelový, ani implikovaný čtenář ani jeden z těchto nároků nesplňují. Jako nejvhodnější se jeví čtenář abstraktní,²⁷ který má protiklad ve čtenáři konkrétním. Navíc oba pojmy žáci znají z jazykových hodin, kdy jsou při třídění substantiv vedeni k odlišování konkrétního a abstraktního. Nabízí se tedy, aby se v tomto bodě přirozeným způsobem proloupla výuka jazyka a literatury, další styčnou plochu spatřuji v promýšlení adresáta sdělení (tedy nejen adresáta literárního díla).

K myšlence používat ve školní praxi pojem abstraktní čtenář mě přivedla jedna z primánek ze třídy paní učitelky Polákové. Když se společně snažili si ujasnit rozdíl mezi čtenářem uvnitř a vně textu, přišla s tím, že oni – žáci – jsou konkrétními čtenáři, a že čtenář, kterého společně hledají (kterému by se kniha mohla líbit, na kterou bude stačit), je pouze abstraktní (představou). Když toto odlišení vzešlo z hlavy pubescentní čtenářky, předpokládám, že by mohlo být dostatečně názorné i pro další žáky.

²⁴ Více o tomto způsobu zápisu viz tento článek K. Šafránkové: ŠAFRÁNKOVÁ, K. Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* roč. 2006, č. 24, s. 16–18.

²⁵ Inspirativní popis a reflexi toho, jak hledali modelového čtenáře v semináři teorie literatury studenti učitelství, naleznete ve studii T. Kubíčka a J. Peterky (2014, s. 91–101).

²⁶ Tato báseň se na první pohled tváří jako báseň určená pro dětského recipienta, nasvědčuje tomu i její zařazení do výboru poezie pro děti, v druhém plánu ovšem vyvstane silně erotická rovina, ozvěna je zde personifikována jako přitažlivá a pro lyrický subjekt žádoucí žena.

²⁷ Abstraktního čtenáře chápu v duchu W. Schmidta – více viz T. Kubíček, J. Hrabal, P. Bílek (2013), s. 221–222.

Literatura

- DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003.
- ECO, U. *Lector in fabula. Role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia, 2011.
- FOSTER, T. C. *Číst romány jako profesor*. Brno: Host, 2014.
- Had, který se kouše do ocasu. Výbor hispánsko-amerických fantastických povídek*. Brno: Host, 2008, s. 434-437.
- HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.
- JANÍK, T., et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- KOŠTÁLOVÁ, H. – ŠAFRÁNKOVÁ, K. – HAUSENBLAS, O. – ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. [online] [cit. 2015-18-09]. Dostupné z [www: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>](http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka)
- KOŠTÁLOVÁ, H. MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy* 40, 2010, s. 13–16.
- KRAMPLOVÁ, I., et al. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002.
- KUBÍČEK, T. – HRABAL, J. – BÍLEK, P. *Naratologie. Strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013.
- KUBÍČEK T. – PETERKA J. Literární teorie tvořivě a interaktivně, In: Kol. autorů. *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 91–101.
- LEDERBUCHOVÁ, L. – BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6*. Plzeň: Fraus, 2003, s. 157–160.
- PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004.
- Nebe – peklo – ráj: tyglík české poezie pro děti 20. století*. Praha: Albatros, 2009.
- RVP pro ZV* (2013). [online] [cit. 2015-18-09]. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani >](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* 24, 2006, s. 16–18.

Jméno, adresa pracoviště

Štěpánka Klumparová
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
Praha 1
116 39
email: stepanka.klumparova@pedf.cuni.cz

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELI W OCENIE RÓŻNYCH PODMIOTÓW (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ POLSKICH)

Maria Kocór

Communication skills of teachers in evaluating various subjects (based on research polish)

Abstrakt: Nauczanie języka ojczystego to bardzo ważne zadanie szkoły i nauczyciela, w szczególności w trudnym okresie bezpośredniej komunikacji między ludźmi, którą coraz częściej zastępuje Internet. Stąd tak ważne są kompetencje komunikacyjne wychowawców młodych pokoleń. Autorka wychodzi od próby nakreślenia teoretycznego modelu kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Składają się nań wiedza, umiejętności i cechy osobowości oraz doświadczenie praktyczne i krytyczna nad nim refleksja. Chcąc wstępnie określić poziom kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, które ujawniają się w ich zachowaniach, przeprowadzono badania sondażowe wśród uczniów, nauczycieli i kandydatów na nich na terenie województwa podkarpackiego. Wyniki badań informują, że oceny tych podmiotów różnią się. Można na ich podstawie sformułować wnioski w zakresie lepszego przygotowania i wyposażania nauczycieli w kompetencje komunikacyjne oraz motywowania do ich rozwijania.

Słowa kluczowe: szkoła, uczeń, nauczyciel, komunikacja, kompetencje komunikacyjne

Abstract: Teaching a native language is a very important task for schools and teachers, especially in the hard time of direct interpersonal communication, which is being replaced by the Internet. Hence the importance of the young generation's educator's communication competences. The author's starting point is attempt to specify a theoretical model of teacher's communication competences, which consists of knowledge, skills and personal traits, practical experience and critical reflection on it. Trying to predetermine the level of teacher's communication skills, that appear in their behavior, the surveys were conducted among students, teachers and candidates in the area of Subcarpathian Voivodeship. Survey results inform that the evaluation of these subject vary. Based on these surveys conclusions can be formulated in terms of better preparation of the teachers, as well as equipping them with communication skills and motivation to develop them.

Key words: school, pupil, teacher, communication, communication competencies

Wprowadzenie

W dobie komputera, Internetu i telefonii komórkowej kształcenie w zakresie ojczystego języka jest niezmiernie potrzebne w edukacji młodych pokoleń. Wymaga więc szczególnego potraktowania i kompetencji nauczyciela, który będzie w stanie zainteresować, zmotywować i zachęcić dzieci, młodzież, dorosłych do podnoszenia swojej sprawności, kultury językowej i wrażliwości na ojczyste wartości. Coraz częściej bowiem młodzi ludzie porozumiewają się za pomocą tzw. komunikatorów cyfrowych znacznie prostszych niż zasoby słownictwa oraz bogactwo rodzimego języka, które na przestrzeni lat gromadził człowiek. Dziś, często zastępuje się rodzime, piękne i kwieciste wyrażenia dziwnymi zapożyczeniami z języków obcych, głównie zachodnioeuropejskich (np. weekend, lunch, cheeseburger, laser, komputer). Dlatego tak ważne wydaje się nauczanie języka ojczystego z bogactwem jego metod, form i środków. Niezależnie jednak od tego, czy językiem rodzimym jest język czeski, słowacki, węgierski,

ukraiński, niemiecki czy polski, to dzięki nauce języka ojczystego w każdym kraju jest możliwy rozwój kultury słowa i sztuki, teatru, kina, literatury, poezji. Kształcenie w zakresie ojczystego języka pozwala rozwijać wrażliwość na piękno natury, tradycji, obyczajów, zwyczajów, rozumieć ludzkie dążenia, potrzeby, wartości i cele.

Dlatego też warto promować wartości języka ojczystego i potrzebę uczenia się jego oraz zadbać o to, aby jak najwięcej młodych członków społeczeństwa dostrzegało w języku ojczystym ogromne możliwości rozwoju indywidualnego i społecznego. Dziś jednak trudno przekonywać młodych ludzi by troszczyli się o bogaty język i mowę, zamiast kontaktować się jedynie ubogimi symbolami i znakami, jakie daje nierzadko Internet i telefonia komórkowa. W dobie globalizacji, europeizacji i szybkiego postępu technologii komputerowych uczenie języka ojczystego jest zadaniem bardzo trudnym i złożonym. Jest ono szczególnie trudne w szkole nastawionej dziś coraz częściej na *edukację pod egzamin, testomanię*, sztuczne procedury i biurokratyczne wymogi. Dlatego tak bardzo potrzebne są wysokie kompetencje nauczyciela języka ojczystego, który jest w stanie zainteresować uczniów i motywować ich do pogłębiania wiedzy w zakresie historii i kultury języka ojczystego, jego tradycji i zasobów, a także rozwijania umiejętności skutecznego wypowiadania się w mowie i na piśmie, wyrażania uczuć, poglądów i dążeń, rozumienia i interpretowania tekstów literackich, dzieł poetyckich, itp. Nauczyciel mowy ojczystej, literatury i poezji, gramatyki i ortografii powinien także kształtować postawy empatyczne, patriotyczne i zamiłowanie do własnego narodu. Niewątpliwie, jak każda działalność pedagogiczna, tak też praca nauczyciela języka ojczystego wymaga dobrego zaplanowania i zorganizowania za pomocą odpowiednich metod, form oraz środków. Potrzebuje też ciągłego monitorowania efektów i oceny skuteczności podejmowanych działań by na ich podstawie wprowadzać zmiany, innowacje, udoskonalenia. Cóż jednak może sam uczynić nauczyciel bez akceptacji, uznania i poszanowania uczniów, a więc bez posiadania wychowawczego autorytetu, a przede wszystkim bez komunikowania się z uczniem, rodzicem, innymi uczącymi, pedagogiem, dyrektorem szkoły czy instytucjami środowiska lokalnego, jak kino, teatr, czytelnia, biblioteki, świetlice, itp.

Komunikacja jest bowiem podstawą działania skierowanego na pomoc drugiemu człowiekowi, czy będzie to uczeń, rodzina, osoba starsza, niepełnosprawna, radzący się czy bezrobotny, osoba przebywająca w zakładzie karnym, wychowanek domu dziecka, internatu, bursy czy świetlicy. Także zawód nauczyciela, a w szczególności uczącego języka ojczystego wymaga bezpośredniej komunikacji – werbalnej i niewerbalnej – i porozumienia z uczniem, rodzicem, współpracownikiem. Dlatego wśród kompetencji potrzebnych nauczycielom do twórczej, efektywnej pracy, za którą powinni czuć się odpowiedzialni niezmiernie ważną są kompetencje komunikacyjne. Zanim jednak zostaną one krótko omówione w aspekcie teorii i podjętych badań empirycznych, w pierwszej kolejności pragnę powołać się na powszechnie znane stanowiska definicyjne znawców zagadnienia. Uwzględnię też ich rodzaje i strukturę.

Zadania i kompetencje współczesnego nauczyciela

Podjmując próbę definicyjnego określenia, czym są kompetencje warto zaakcentować istniejącą między kompetencjami i kwalifikacjami różnicę. Polega ona na tym, że kwalifikacje mają szerszy zakres niż kompetencje, które są ich składową. Być kompetentnym to umieć i chcieć odpowiednio, tzn. zgodnie z pewnymi oczekiwaniami i standardami zachować się lub podjąć działanie w danej sytuacji. Kompetencja to inaczej zdolność i gotowość do sprawnego, skutecznego wykorzystania kwalifikacji potwierdzonych różnymi dyplomami, certyfikatami, zaświadczeniami, w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw i wartości do zrealizowania

przypisanych zadań, a nawet wychodzenia poza ich ramy urzędowe. Kompetencja odnosi się do skutecznej pracy nauczyciela, który jest przekonany o zasadności podejmowanych działań i ma poczucie odpowiedzialności za ich rezultaty. Zatem liczy się cel, zaś dobór metod i środków prowadzących do jego osiągnięcia należą do nauczyciela, dla którego dobro i interes uczniów są najważniejsze. Kompetentny nauczyciel świadomie wykorzystuje swoją wiedzę, umiejętności i cechy osobowości dla skutecznego działania i zachowania w różnych sytuacjach. W skład kompetencji zawodowych nauczyciela wchodzi więc: wiedza, umiejętności i cechy osobowości czy szerzej postawy, wartości, doświadczenie praktyczne i krytyczna refleksja nad nim, która czyni nauczyciela refleksyjnym badaczem w działaniu¹.

Nauczyciela, który ma skutecznie uczyć i zachęcać uczniów do nauki, czekają niewątpliwie bardzo trudne i złożone zadania. Na temat złożoności wykonywanych przez nauczyciela ról i zadań pisze m. in. A. Janowski: „Nauczyciel, gdy chce naprawdę być dobry, szybko orientuje się, że stoją przed nim ogromne zadania. Aby dobrze uczyć, musi być jakoś zaakceptowany, by być akceptowanym – musi wyrobić sobie pewien styl komunikowania się z klasą, by się kontaktować – trzeba uczniów zrozumieć, by ich rozumieć – trzeba ich poznać” (Janowski, 1995). Dlatego najważniejsze zadania nauczyciela, do realizacji których potrzebne są określona wiedza, umiejętności, postawy, wartości, które motywują go do skutecznego działania to:

- planowanie i projektowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole w porozumieniu i we współpracy z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami oraz z szerszym otoczeniem szkoły; trudno bowiem oddzielić kształcenie od wychowania, czyli nabywanie wiedzy od postaw;
- przekazywanie określonej wiedzy oraz motywowanie do jej przyswajania i pogłębiania, tworzenie warunków sprzyjających nauce, przygotowanie do uczenia się i pracy nad sobą przez całe życie;
- inicjowanie samodzielnej pracy, rozwijanie podmiotowości twórczych inicjatyw uczniów;
- kształtowanie umiejętności, cech osobowości, postaw, systemów wartości dzieci i młodzieży;
- diagnozowanie potrzeb, problemów i niepowodzeń oraz deficytów uczniów, nad którymi powinni pracować pod opieką i kierunkiem nauczyciela we współpracy z domem rodzinnym;
- odkrywanie i rozwijanie zdolności, zainteresowań i predyspozycji uczniów – ogólnych i kierunkowych jako funkcja profilaktyczna, wspomagająca dzieci i młodzież w edukacji i rozwoju;
- kontrola i ocena osiągnięć oraz postępów pracy uczniów, ich zaangażowania, systematyczności, pracowitości i poczucia odpowiedzialności za skutki swoich wysiłków i działań;
- organizowanie pomocy i wsparcia uczniów w trudnych, problemowych sytuacjach, uczenie samodzielnego ich rozwiązywania, konstruktywnego radzenia sobie ze stresem;
- kompensowanie deficytów rozwojowych i środowiskowych uczniów, zastępowanie na innej możliwej drodze, wyrównywanie szans edukacyjnych, braków w wiedzy i umiejętnościach;
- doskonalenie metod, warunków edukacji, wprowadzanie innowacji, działania samokształceniowe, budowanie autorytetu wychowawczego by czuć satysfakcję z pracy (Kocór, 2012B, s. 275–292).

Innymi słowy, każdy nauczyciel, a w szczególności uczący języka ojczystego powinien znać potrzeby i możliwości uczniów oraz ich środowisk, by dobrze zaplanować proces dydaktyczno-wychowawczy. Następnie musi go zrealizować odpowiednio dobranymi metodami i formami, a także posłużyć się atrakcyjnymi i skutecznymi środkami dostosowanymi do

¹ Szerzej opisuję kompetencje i powołuję się na liczne źródła w moich dotychczasowych opracowaniach na ten temat.

indywidualnych potrzeb uczniów oraz klasy. Kolejnym zadaniem jest ocena efektów pracy i postępów uczniów by można było zaplanować i wprowadzić zmiany, ulepszenia, innowacje. Podejmowanie twórczych działań, budowanie odpowiedniego klimatu i autorytetu wśród uczniów oraz współpraca z szerszym środowiskiem nie zamykają jednak listy nauczycielskich działań, bo służba drugiemu człowiekowi przecież nie zna granic. Liczy się cel, a środki prowadzące do niego są różne i tu ujawniają się nauczycielskie kompetencje, których nośnikiem są wartości i postawy. Dlatego w zależności od rodzaju oczekiwanych zadań i działań nauczyciele powinni dysponować zestawem wzajemnie się dopełniających kompetencji: merytorycznych i psychologiczno-pedagogicznych, metodyczno-dydaktycznych, ewaluacyjnych i oceniających, diagnostycznych czy badawczych, kreatywnych i krytyczno-twórczych, komunikacyjnych, społecznych, etyczno-moralnych. Istnieje też potrzeba bycia kompetentnym w zakresie sprawnego, skutecznego i odpowiedzialnego posługiwania się technologią informacyjną w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz uczenia uczniów zdrowych postaw. Niewątpliwie jedne kompetencje z drugimi ściśle się łączą, zazębiają, uzupełniają. Dotyczy to w szczególności wiedzy oraz etyki i moralności, które pozwalają na wymianę zdań, odpowiedni przekaz wiedzy i trafną ocenę na jej podstawie. Tak jest z kompetencją do zmian, których powodzenie zależy od umiejętności krytycznego odczytywania znaczeń, krytycznej oceny oraz rozumienia rzeczywistości, skutecznego porozumiewania z podmiotami szkoły i środowiska. Jako warunek efektywnej pracy nauczyciela ojczyściego języka należy w szczególności uznać kompetencje komunikacyjne, o których będzie mowa w dalszym punkcie niniejszych rozważań.

Teoretyczny model kompetencji komunikacyjnych nauczycieli i jego struktura

Zgodnie z przyjętym stanowiskiem, kompetencje to coś więcej niż kwalifikacje, bo decydują o skuteczności działań w różnych sytuacjach. Jednak by działać skutecznie trzeba być przekonanym o jego potrzebie, chcieć i umieć twórczo angażować się i czuć się odpowiedzialnym. Zatem kompetentnym jest nauczyciel, który potrafi wykorzystać wiedzę, umiejętności, wartości i postawy do zrealizowania zadań na określonym poziomie zgodnie z przyjętymi standardami. Dziś jednak te standardy nie wystarczą, bo pomoc uczniom w edukacji i rozwoju wymaga indywidualnego podejścia. Zatem kompetentny nauczyciel wychodzi poza ustalone granice zawodowych powinności, bo liczy się cel i jego osiągnięcie, a dróg prowadzących do niego jest wiele. Jakże zatem składniki wchodzi w strukturę kompetencji komunikacyjnych nauczycieli i, jak je należy rozumieć? Otóż, jak już akcentowałam w wielu moich artykułach na temat kompetencji nauczycieli i poszczególnych ich rodzajów (m. in. Kocór, 2010A, 2010B, 2013)², to zdolność do świadomego, sprawnego i skutecznego działania przy poczuciu odpowiedzialności za jego rezultat. Na kompetencje składają się wiedza, umiejętności, cechy osobowości i wartości, którymi nauczyciel kieruje się, by mieć wpływ na uczniów, stawać się lepszym i mieć poczucie satysfakcji z pracy.

W przypadku kompetencji komunikacyjnych nauczycieli można mówić o wrodzonej zdolności i wyuczonej sprawności skutecznego porozumiewania się z innymi ludźmi różnymi kanałami dla osiągnięcia celów edukacyjnych przy świadomym wykorzystaniu posiadanej wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, które motywują do bycia bardziej rozumiejącym. Kompetencje te ujawniają się w działaniach i zachowaniach, za które czują się nauczyciele odpowiedzialni. To

² Opublikowałam kilkanaście artykułów o kompetencjach, lecz trudno w małym opracowaniu zamieścić ich pełny wykaz.

zdolność, gotowość do prawidłowych zachowań komunikacyjnych w różnych, nieprzewidywalnych sytuacjach, do podejmowania z podmiotami szkoły i środowiska trudnych tematów, rozwiązywania sporów i konfliktów, negocjacji i mediacji, umiejętnego słuchania i argumentacji swoich poglądów, ocen, przekonań by rozumieć się i działać, dokonywać korekty zachowania, itp. Te wartościowe pedagogicznie zachowania komunikacyjne są wspierane pożądanymi właściwościami, jak: empatia, asertywność, tolerancja, poszanowanie, gotowość niesienia bezinteresownej pomocy, elastyczność, zdolność do kompromisów. Oprócz poczucia odpowiedzialności za skuteczność zachowań i działań istotne jest przekonanie o zasadności i możliwości posługiwania się zdolnościami i właściwościami.

W rozumieniu, badaniu i ocenianiu kompetencji komunikacyjnych nauczycieli istotne są:

- dyspozycje stanowiące względnie trwale właściwości nauczyciela, jak wiedza i zdolności,
- umiejętności wykorzystywania posiadanych sprawności,
- wewnętrzne przekonanie o posiadaniu kompetencji komunikacyjnych,
- ocena poziomu dostosowania się do oczekiwanych kompetencji i działań z ich wykorzystaniem (Stasiakiewicz, 199, s. 147–148; za: Malinowska, 2008, s. 31).

Z analizy literatury wynika, że pierwsze określenie *kompetencji komunikacyjnych* użył amerykański etnograf języka D. Hymes dla idealnej wiedzy użytkownika danego języka na temat reguł posługiwania się nim zależnie od sytuacji i roli społecznej (Piotrowski, 1999, s. 94–95). Natomiast skuteczne posługiwanie się językiem jest tylko częścią kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, gdyż musimy również uwzględnić kompetencje do komunikacji pozawerbalnej i inne świadomie i sprawnie wykorzystywane do porozumiewania się kody, jak mimika, gesty, symbole. Natomiast kompetencja językowa, której prekursorem jest N. Chomsky, to zdolność do posługiwania się językiem, a więc budowania nieskończonej ilości zdań i ich rozumienia, w oparciu o posiadaną wiedzę na temat reguł i zasad. Ten światowej sławy językoznawca akcentował różnice między znajomością języka a wykonaniem czyli posługiwaniem się nim w konkretnych warunkach i sytuacjach. Interesował go system reguł opanowany przez użytkownika języka, a więc rzeczywistość psychiczna leżąca u podstaw językowego zachowania (Chomsky, 1965, s. 4; tł. pol. 1982, s. 15). Mam tu na myśli skuteczność zachowań w odniesieniu do oczekiwań i standardów, jakimi powinien kierować się nauczyciel wychowawca uwzględniając kontekst, w jakim odbywa się komunikacja. Również G. W. Shugar i H. Smoczyńska kojarzą kompetencje komunikacyjne z zdolnością skutecznego posługiwania się językiem według społecznych standardów i reguł językowych, adekwatnie do sytuacji i oczekiwań, jakie ma mówca wobec słuchacza oraz stawianych celów (Shugar i Smoczyńska, 1980, s. 454). Z kolei M. Czerepaniak – Walczak traktuje kompetencje komunikacyjne nauczyciela jako właściwości nabyte w toku całościowej edukacji (wyuczalne) pozwalające na rozumienie siebie i innych oraz świadomą gotowość do konfrontacji własnych przekonań i opinii, dotychczasowych założeń i znaczeń (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 98). Prostą definicję kompetencji komunikacyjnych nauczycieli spotykamy u R. Wawrzyniak jako zdolności do korzystania z uprawnień w danej sytuacji komunikacyjnej i zachowania się stosownie do kontekstu, jak też przekonanie o potrzebie skutecznych sposobów porozumienia się z innymi (Wawrzyniak, 1994, s. 177). Na podstawie analizy tych i innych ujęć definicyjnych zawartych w literaturze naukowej, J. Malinowska dochodzi do wniosku, że na kompetencje komunikacyjne nauczycieli składają się wewnętrzne przekonania o potrzebie wykorzystania wiedzy, umiejętności i doświadczeń w nawiązywaniu i podtrzymywaniu wartościowych relacji z uczestnikami edukacji (przyjmowaniu i dawaniu komunikatów), w tym głównie z uczniem, ale też z samym sobą poprzez autodialog (interpersonalne i intrapersonalne). Kompetencje te ujawniają się w skuteczności zachowań werbalnych i niewerbalnych, prowadzą do osiągnięcia

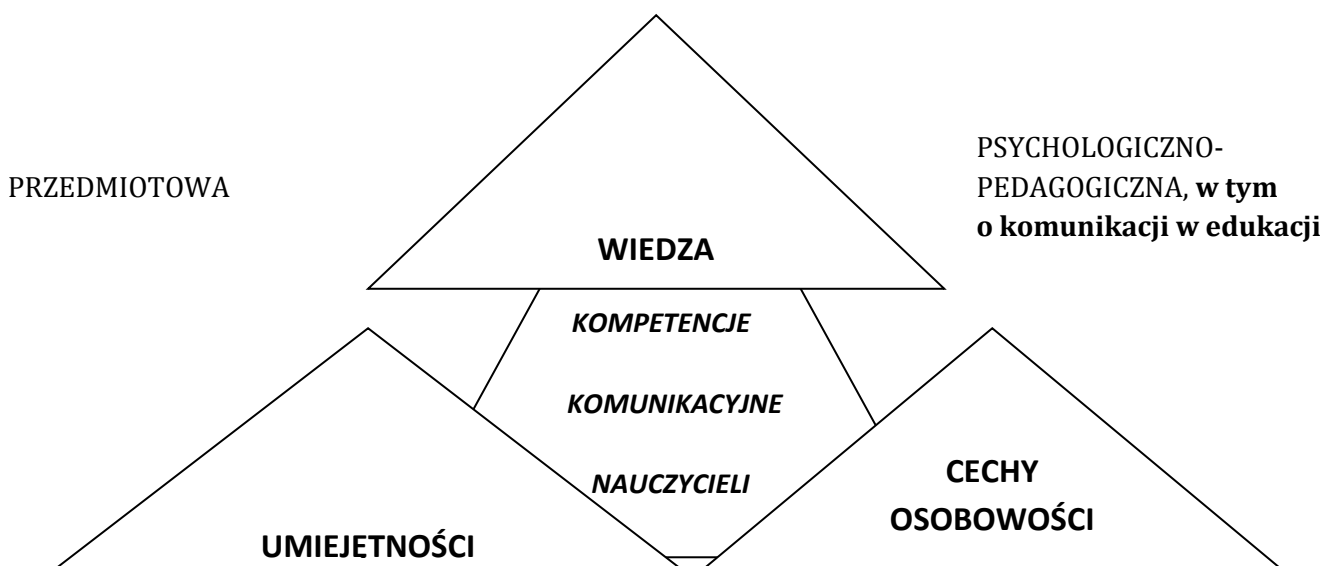
założonych celów edukacyjnych. Skuteczny jest nauczyciel, który umie nawiązać i podtrzymywać kontakt, właściwie formułować i odbierać przekazy, jest otwarty na krytykę i doskonalenie siebie (za: Malinowska, 2008, s. 30–39).

Zatem kompetencje komunikacyjne należy analizować w kilku aspektach: nadawcy przekazu, rodzaju komunikatu, kanału komunikacyjnego, warunków i kontekstu sytuacyjnego oraz jego skutku. Zatem kompetentny nauczyciel chce (jest przekonany o potrzebie komunikacji, posiada wiedzę, krytycznie ocenia oraz analizuje sytuacje) i potrafi przekazywać wartościowe komunikaty w atrakcyjny i zrozumiały sposób, za pomocą odpowiednio dobranych środków i kanałów dla realizacji zamierzonych celów. Ponadto jest zdolny budować odpowiedni klimat by obie strony mogły sobie ufać i szanować się, by były empatyczne, asertywne, tolerancyjne, otwarte na kompromis, by towarzyszyło im zrozumienie, poczucie wspólnoty celów i odpowiedzialności.

W podjętym temacie warto posłużyć się bogatym zestawem literatury naukowej na temat kompetencji zawodowych nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji. Oprócz wyżej wspomnianych warto wymienić innych badaczy zagadnienia: G. Koć-Seniuch, H. Kwiatkowska, K. Denek, K. Żegnałek, W. Maliszewski, L. Kacprzak, M. Schneider, J. Skrzypczak, J. Malinowska, J. Andrzejewska, G. Kowalska, M. Chodorowska-Chromiec, M. Grochowalska, J. Minkiewicz-Najtkowska, E. Wołodźko, J. Michalik-Surówka i inni. Jednakże w tak małym opracowaniu nie sposób szeroko omówić tych zagadnień powołując się na wskazane źródła. Zainteresowanego więc czytelnika zachęcam do lektury publikacji wymienionych autorów, ich ujęć i stanowisk z punktu widzenia psychologii, socjologii, pedagogiki, teorii organizacji, nauk o języku lub o komunikacji. Na podstawie analizy literatury, własnych przemyśleń i wieloletnich badań można przyjąć, że na kompetencje komunikacyjne nauczyciela składają się wiedza ogólna o świecie, dzięki której nauczyciel może dyskutować z uczniem na różne tematy, w tym ogólna wiedza o komunikacji, a także wiedza specjalistyczna, przedmiotowa czy merytoryczna pozwalająca zainteresować uczniów danym zagadnieniem, przedstawiać argumenty, motywować do uczenia się. O skuteczności pracy nauczyciela decyduje też wiedza psychologiczno-pedagogiczna na temat kształcenia i wychowania. W odniesieniu do omawianej grupy kompetencji istotna jest wiedza o komunikacji w edukacji, jej zasadach i normach, sposobach, możliwościach, barierach. Elementy te tworzą wiedzę nauczyciela.

Kolejne, nie mniej ważne w sprawnej i skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem i rodzicem, a także z innymi podmiotami szkoły i środowiska są umiejętności i sprawności jako efekt uczenia się. Odnoszą się one do poszczególnych ról, jakie pełni nauczyciel: nadawcy i odbiorcy komunikatów, który dobiera środki i kanały komunikacyjne w zależności od przyjętych celów i wartości, a także sytuacji i możliwości oraz tworzy pożądaną pedagogicznie klimat do szczerzej i partnerskiej rozmowy, wzajemnego poszanowania i zaufania, a także poczucia odpowiedzialności.

OGÓLNA O ŚWIECIE,
w tym o komunikacji



PRAKSEOLOGICZNEKOMUNIKACYJNE

INTERPRETACYJNE SPOŁECZNE KREATYWNE ETYCZNO-MORALNE

Schemat 5. Teoretyczny model bazowych kompetencji komunikacyjnych nauczycieli

Źródło: Opracowanie własne, model, na który powoływałam się w wielu dotychczasowych publikacjach

Umiejętności te ujawniają się w stosowaniu wiedzy o normach i zasadach komunikowania oraz w sprawności i skuteczności przekazywanych komunikatów, ich rozumieniu i reagowaniu na nie konstruktywnie i odpowiedzialnie. Odnośnie kompetencji komunikacyjnych nauczycieli są to umiejętności interpretacyjne dotyczące dostrzegania merytorycznej potrzeby prowadzenia dialogu z podmiotami edukacji i z samym sobą oraz umiejętności prakseologiczne pozwalające odpowiednio zaplanować i przeprowadzić komunikację z danym uczniem, klasą, rodzicami, współpracownikami, itp. Liczy się cel, a nie drogi prowadzące do niego. Umiejętności interpretacyjne i prakseologiczne mają służyć celom edukacyjnym i społecznym, a więc udzieleniu pomocy uczniowi, doradzeniu mu w wyborze drogi zawodowej, pomoc w rozwiązaniu problemów czy integracja grupy klasowej, itp.

Jednakże fundamentem nauczycielskich kompetencji są postawy, dzięki którym nauczyciele stają się otwarci na zmiany i pracę nad sobą. Szczególnej uwagi wymagają postawy krytyczno-emancypacyjne pozwalające myśleć autonomicznie i dostrzegać merytoryczną potrzebę zmian, poszanowanie praw i godności uczniów, gotowość niesienia im bezpośredniej pomocy. Istotne są cechy pozwalające na etyczne ocenę danego czynu, a więc uczniowskich oraz własnych zachowań i działań, empatia, życzliwość, pracowitość, systematyczność, tolerancja i inne cechy pozwalające budować zaufanie i autorytet (czyt. wpływ) wychowawczy wśród uczniów. To również optymizm życiowy i zawodowy, zamiłowanie do pracy z młodzieżą, gotowość pokonywania przeszkód, itp. Dlatego stawianie się kompetentnym nauczycielem, który

działa skutecznie i wychodzi poza ustalone granice swoich powinności to proces ustawiczny i wieloaspektowy. W efektywnym działaniu istotne jest doświadczenie praktyczne i krytyczna refleksja, aby unikać błędów popełnionych w przeszłości, rozpowszechniać, wzmacniać i rozwijać to, co dobre i wartościowe. To czwarty element kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, który poszukuje, eksperymentuje, ocenia by prowadzić działania profilaktyczne i pomocowe. W tym momencie warto zapytać: Jakie są rzeczywiste postawy, kompetencje i zachowania komunikacyjne nauczycieli? Takie wstępne, wyjściowe badania autorka przeprowadziła wśród wybranej grupy uczniów, nauczycieli praktyków i kandydatów do nauczycielskiego zawodu na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego. O ich wstępnych założeniach i rezultatach będzie więc krótko w artykule mowa.

Metodologiczne aspekty badań własnych

W podjętym temacie posłużę się wynikami badań empirycznych prowadzonych w dwóch etapach na różnych próbach – wśród uczniów, studentów kierunków nauczycielskich i czynnych zawodowo nauczycieli metodą sondażu diagnostycznego za pomocą różnych narzędzi. W pierwszej kolejności powołam się badania realizowane w latach 2008–2009 w wybranych szkołach Podkarpacia na użytek prowadzonego przeze mnie *Kursu wychowawcy klasy. Organizacja pracy, doskonalenie i rozwój kompetencji* w ramach projektu pn. „Budowa potencjału dydaktycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego na poziomie europejskim”. Badaniami objęto 188 nauczycieli i 900 uczniów różnych typów szkół miejskich i wiejskich za pomocą testu 40 twierdzeń na temat różnych cech, zachowań nauczycieli, które badani uczniowie i wychowawcy oceniali w pięciostopniowej skali R. Likerta. Miały one pozytywny i negatywny aspekt, np. *Nauczyciele są mało tolerancyjni dla* lub *Jako nauczyciel jestem mało tolerancyjny dla uczniów*. Uczniowie zgadzali się bądź nie z sądem wyrażającym cechę lub zachowanie uczącego i tak też było z badaną kadrami, która akcentowała swój stosunek oceniający do zachowania się w różnych sytuacjach. Przykłady danych do oceny sądów przedstawię poniżej w części odnoszącej się do kompetencji komunikacyjnych.

Ankietowani uczniowie uczęszczali do różnych typów szkół. Co czwarty z nich był uczniem szkoły podstawowej i niemal tyle samo – liceum. Jedną trzecią ogółu stanowili gimnazjaliści. Dwukrotnie mniej było uczniów technikum. Zbliżony był odsetek dziewcząt i chłopców oraz mieszkańców miasta i wsi. Zdecydowana większość respondentów miała dobrą sytuację materialną, a co czwarty – przeciętną. Co trzeci uczeń deklarował wykształcenie średnie rodziców, choć po studiach wyższych byłowiej matek. Wyższym wykształceniem charakteryzował się ojciec co piątego ucznia, zaś po zasadniczej szkole zawodowej było więcej ojców, niż matek.

Wśród badanych nauczycieli przeważały kobiety. Była to doświadczona kadra. Ponad jedną trzecią ogółu stanowiły osoby mające 40–50 lat. Nieco mniej było nauczycieli w średnim przedziale wiekowym. Co czwarty miał mniej niż 30 lat, a około 10,0% stanowili nauczyciele 50-letni i starsi. Co piąty pracował w szkole bardzo krótko lub bardzo długo. Większość kadry deklarowało 5-25-letnie doświadczenie pedagogiczne. Połowę stanowili absolwenci wyższych szkół lub akademii pedagogicznych. Połowa uczących miała dyplomowanie, a co czwarty – mianowany. Najmniejsza grupa to stażyści, zaś nieco więcej było nauczycieli kontraktowych (Kocór, 2012A, s. 174–15).

Kolejne badania zostały wykonane w latach 2012–2013 na terenie województwa podkarpackiego i małopolskiego w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego. W badaniach posłużono się kwestionariuszem ankiety z elementami wywiadu skategoryzowanego i skalą ocen twierdzeń na temat różnych cech i zachowań

komunikacyjnych nauczycieli, mojego autorstwa. Badaniami objęto 90 nauczycieli szkół podstawowych i średnich, 70 uczniów gimnazjum i 70 kandydatów na nauczycieli, którzy studiowali w Uniwersytecie Rzeszowskim.

Tu również wśród nauczycieli było ponad 80% kobiet. Co ósmy z nich był nauczycielem bardzo młodym. Największą grupę stanowili osoby mające 30–40 lat (ponad 40%), a następnie 40-50-letnie (częściej niż co trzeci). Najmniej było nauczycieli mających 50 lat i więcej. Staż pracy również był wysoki. Najwięcej osób miało 10-20-letni staż pedagogiczny. Co piąty uczył w szkole 5–10 lat, potem była grupa nauczycieli z najdłuższym okresem zatrudnienia, a następnie nauczyciele wkraczający w zawód. Wszyscy pracowali w mieście. Nauczycieli kontraktowych było około 22%, a mianowanie deklarował niespełna co trzeci. Około połowa to nauczyciele dyplomowani. Nikt nie był profesorem oświaty. To nauczyciele przedmiotów społeczno-humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych kształcenia zintegrowanego. Tylko część grupy ukończyła kursy i szkolenia. Jeśli chodzi o badanych studentów, to ich miejscem kształcenia zawodowego był Uniwersytet Rzeszowski. Były to same kobiety. Odbywały one studia nauczycielskie stacjonarne pierwszego i drugiego stopnia (po połowie badanych). Studiowały na roku drugim i trzecim. W przypadku zaś uczniów byli to mieszkańcy wsi, tyle samo chłopców co dziewcząt. Ich sytuacja materialna była z reguły dobra, choć co czwarty wskazał na średni status materialny. Zarówno matki, jak i ojcowie charakteryzowali się głównie wykształceniem średnim i zawodowym. Co ósmy uczeń wskazał wykształcenie pomaturalne lub wyższe rodziców. Jednak matki były nieco lepiej wykształcone od ojców badanej grupy uczniów, którzy w większości osiągnęli w szkole stopnie dobre i dostateczne.

Problematyka badań ogniskowała się wokół takich oto pytań: Jak oceniają badani wybrane zachowania i właściwości komunikacyjne nauczycieli? Czy oceny badanych uczniów i nauczycieli są do siebie zbliżone, czy też zróżnicowane, a jeśli tak, to w jakim zakresie? Jak oceniają badani atmosferę w swoich szkołach? Jak oceniają uczniowie i nauczyciele swoje kontakty z różnymi podmiotami? Jak często nauczyciele rozmawiają o potrzebach, oczekiwaniach i problemach z uczniami i, kto jest najczęstszym inicjatorem tych rozmów? Jak oceniają uczniowie i nauczyciele swoje zachowania we wzajemnych kontaktach? Jakie widzą bariery komunikacyjne i, jakie zmiany oraz działania postulują? Problemy te stały się inspiracją rozważań podjętych w kolejnym punkcie.

Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w ocenie badanych podmiotów

Zgodnie z powyższymi ustaleniami, kompetencje komunikacyjne nauczycieli oznaczają zdolność i gotowość do skutecznej wymiany przekazów werbalnych i niewerbalnych z uczniem oraz innymi podmiotami szkoły i środowiska. Jest to możliwe przy świadomości posiadanych zdolności oraz zasadności posługiwania się nimi. Kompetencje te ujawniają się w zachowaniach, które możemy obserwować lub o nich wnioskować w sposób pośredni na podstawie opinii, ocen oraz doświadczeń komunikacyjnych uczniów z nauczycielami. Tak było też w moich badaniach, których rezultaty zawarłam w tabeli 1. Odnoszą się one do wybranych twierdzeń, które oceniali uczniowie i nauczyciele w pięciostopniowej skali. Poddane ocenie sądy dotyczyły jasnego formułowania oczekiwań oraz bycia życzliwym, zaufanym, empatycznym, cierpliwym słuchaczem, posiadania szerokiej wiedzy ogólnej, by móc z uczniem o różnych sprawach dyskutować, poszanowania cudzych poglądów i opinii, otwartości na pomysły uczniów, ale też samokrytyki, itp.

Tabela 1. Wybrane cechy/zachowania nauczycieli w ocenie badanych uczniów i nauczycieli

Twierdzenia na temat wybranych cech i zachowań nauczycieli	Nauczyciele; N=188		Uczniowie; N=900	
	N	%	N	%
1. Jest/em życzliwym doradcą i przyjacielem młodzieży, powiernikiem i rozjemcą w sporach i konfliktach.	170	90,4	548	60,9
2. Jasno formułuje/ę oczekiwania wobec uczniów.	177	94,1	618	68,7
3. Jest/em łącznikiem klasy z innymi podmiotami szkoły: nauczycielami, dyrektorem, pedagogiem, itp.	166	88,3	650	72,2
4. Ma/m indywidualny kontakt z każdym uczniem – zna/m jego potrzeby, problemy	166	88,3	447	49,7
5. Jest/em otwarty na informacje uczniów. Wysłuchuje/ę prośby i uwagi, jest/em przychylny ich sugestiom, pomysłom	184	97,9	648	72,0
6. Uczniowie mogą z nim/ze mną podyskutować na różne tematy – posiada/m szeroką wiedzę o świecie i zainteresowaniach, które sprzyjają wzajemnym kontaktom	172	91,5	593	65,9
7. Systematycznie komunikuje/ę się z rodzicami uczniów, zachęca/m ich do współpracy, organizuje/ę spotkania, angażuje/ę w różne prace, liczy/ę się z ich opinią, doradzam itp.	177	94,1	572	63,5
8. Jest/em samokrytyczny, otwarty na krytykę innych, stara/m się sprostować ich oczekiwaniom i potrzebom – dobro uczniów jest dla niego/mnie najważniejsze	179	95,2	531	59,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2008–2009

W tabeli zsumowałam skrajne oceny by łatwiej byłoporównać dane w obu grupach. Jak wynika z analizy danych zawartych w tabeli 1, różnice w opiniach uczniów i nauczycieli były dość istotne, gdyż wahały się od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. Uczniowie w większym stopniu krytykowali nauczycieli, aniżeli oni sami. Wysoka samoocena nauczycieli dostrzegana niemal w każdym moich badaniach, często niezgodna ze stanem faktycznym, jest dowodem na od lat trudną do wyeliminowania osobowość adaptacyjną, niski poziom kompetencji emancypacyjnych i krytyczno-twórczych. *Gros* nauczycieli wierzy w mit funkcjonowania szkoły oraz siebie samych, kojarząc funkcje założone z rzeczywistymi efektami działań. Gdybyśmy przyjrżeli się ocenom, to największe różnice wystąpiły w akceptacji sądów nr 4 i 8. Odnosiły się one do utrzymywania bezpośrednich kontaktów z każdym uczniem, rozpoznawania jego potrzeb i problemów, a także otwartości na nie, liczenia się ze zdaniem wychowanków oraz do samokrytyki. Z tymi twierdzeniami nie zgadzał się co trzeci badany uczeń i wynik ten wymaga zastanowienia się, dlaczego tak jest. Również duże zróżnicowanie (ponad 30%) było przy ocenie sądu nr 7: *Systematycznie komunikuje/ę się z rodzicami uczniów, zachęca/m ich do współpracy, organizuje/ę spotkania, angażuje/ę w różne prace, liczy/ę się z ich opinią, doradzam, itp.* Jedna trzecia uczniów nie było przekonanych o dobrej komunikacji i współpracy nauczycieli z rodzicami, choć uczący byli niemal pewni (94,1%), że absolutnie tak jest! Badani nauczyciele niemal jednogłośnie zaakceptowali treść twierdzenia nr 5 wskazującego na bycie otwartym i

cierpliwym słuchaczem. Najmniejsze zróżnicowanie między badanymi podmiotami wystąpiło w ocenie sądu trzeciego o treści: *Jest/em łącznikiem klasy z innymi podmiotami szkoły: nauczycielami, dyrektorem, pedagogiem itp.* Mówi ono pośredniczącej roli nauczyciela jako wychowawcy klasy w obiegu informacji i komunikacji uczniów z dyrektorem, pedagogiem i innymi osobami uczącymi w szkole.

Zamieszczone wyżej sądy oraz ich oceny to tylko niektóre z zastosowanego testu twierdzeń w ramach szerzej zakrojonych badań empirycznych na temat kompetencji wychowawcy klasy (Kocór, 2012A). Utwierdzają mnie one w przekonaniu, że między uczniami i nauczycielami istnieje pewien dystans myślowy, interpretacyjny i oceniający. Przyczyną tego mogą być odmienne wartości cele, małe zaufanie i poszanowanie, a także brak zrozumienia i wspólnego języka, instrumentalizm i teatralność zachowań. Konfrontację wyników i weryfikację przedstawionych tez umożliwił materiał empiryczny zdobyty w drugim etapie badań sondażowych, tj. w latach 2012–2013, choć prowadzonych innym narzędziem i na innej próbie. Istotnym warunkiem prawidłowej komunikacji nauczycieli z różnymi podmiotami jest atmosfera, która może pomagać, ale też przeszkadzać w sprawnej i skutecznej wymianie komunikatów różnymi kanałami. O jej ocenę w pierwszej kolejności pytałam badanych uczniów i nauczycieli, a zebrane wyniki zawarłam poniżej.

Tabela 2. Ocena atmosfery panującej w szkole przez badane podmioty

Jak ocenia Pan/i atmosferę panującą w szkole?	Nauczyciele; N = 90		Uczniowie; N = 70	
	N	%	N	%
zdecydowanie pozytywnie	10	11,1	6	8,6
pozytywnie	62	68,9	33	47,1
nie mam wyrobionego zdania	18	20,0	24	34,4
raczej negatywnie	-	-	7	10,0
zdecydowanie negatywnie	-	-	-	-
OGÓŁEM	90	100,0	70	100,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2012–2013

Pytanie zawierało zestaw gotowych odpowiedzi w postaci kafeterii, które zaznaczali ankietowani i, jak widzimy ich oceny dość mocno różniły się. Ogółem znacznie większy odsetek (80,0%) nauczycieli, aniżeli uczniów (55,7%) pozytywnie wnioskowało o klimacie emocjonalnym w szkole. Co trzeci uczeń i co piąty wychowawca wahali się jednak między oceną pozytywną a negatywną. Nikt z nauczycieli nie krytykował atmosfery panującej w szkole. Znalazła się jednak grupa uczniów krytykujących warunki prawidłowej komunikacji w szkole i był to co dziesiąty z nich. Wynik ten oznacza, że uczniowie częściej krytykują lub mają też ambiwalentny stosunek do atmosfery w szkole. Natomiast nauczyciele częściej widzą klimat szkoły jako umiarkowanie pozytywny, choć część z nich nie miała wyrobionego zdania na ten temat. Zauważone różnice i wynikające z nich wnioski warto skonfrontować w ramach szerzej zakrojonych badań i wyjaśnić.

Z podjętym zagadnieniem wiąże się aspekt dotyczący kontaktów uczniów i nauczycieli ze sobą i z innymi podmiotami szkoły. O te kwestie zapytałam w kolejnym kroku badawczym. Dane tabeli 3 informują, że uczniowie znacznie częściej wskazują pozytywne kontakty z kolegami i koleżankami (85,7%), aniżeli z nauczycielami (57,1%). Natomiast nauczyciele mają podobne zdanie co do swoich pozytywnych relacji z wychowankami, jak i z innymi uczącymi. Nieco

rzadziej afirmują swoje relacje z rodzicami, a najmniej chwalą komunikację z przełożonymi, czyli z dyrektorem szkoły, choć jest to i tak duża ich część, bo trzy czwarte badanej kadry w szkole. Oznacza to, że uczniowie są bardziej zadowoleni z komunikacji rówieśniczej, a nauczyciele chwalą swoje relacje z dziećmi i młodzieżą, choć liczne badania i doświadczenia temu przeczą! Wynik ten to kolejny dowód na od lat przejawianą przez nauczycieli adaptacyjność jako barierę w poszukiwaniu lepszych stosunków z najważniejszym podmiotem szkoły, jakim jest uczeń. W badaniu zastosowano osobne ankiety dla obu grup, stąd pytanie do uczniów o ocenę kontaktów z różnymi podmiotami było krótsze i brak jest z ich strony wskazań odnośnie dyrektora i rodziców.

Tabela 3. Pozytywna ocena przez badanych swoich kontaktów z różnymi podmiotami

Pozytywnie oceniają swoje kontakty z:	Nauczyciele; N = 90		Uczniowie; N = 70	
	N	%	N	%
Uczniami?	81	90,0	60	85,7
Nauczycielami?	80	88,9	40	57,1
Rodzicami?	76	84,4	-	-
Przełożonymi?	69	76,7	-	-

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2012–2013

Dalszy materiał empiryczny uzyskałam z pytań filtrujących, otwartych, półotwartych, stąd zrezygnowałam z prezentacji tabelarycznej czy graficznej danych i krótko je opiszę. Badania dowodzą, że co trzeci uczeń ma bardzo dobre kontakty z większością nauczycieli; Co czwarty zaś twierdzi, że ma złe relacje z większością wychowawców i jest to zjawisko bardzo niepokojące! Istnieje istotny statystycznie związek między uzyskiwanymi ocenami a kontaktami uczniów z nauczycielami, w ich ocenie. Większość badanych nauczycieli zwraca się do uczniów po imieniu, pozostali zaś mówią do nich po nazwisku. Według co piątego ucznia nauczyciele często rozmawiają o: jego potrzebach, oczekiwaniach, aspiracjach; trudnościach, problemach oraz o tym, jak chciałby pracować na lekcji. Z kolei większość nauczycieli mówi, że rozmawia o tych sprawach z uczniami. To kolejna różnica w ocenie kompetencji komunikacyjnych uczących, jaką ujawniły dane z badań.

Dla co trzeciego ankietowanego ucznia inicjatorem rozmów są nauczyciele, a dla co czwartego – uczniowie. Około 30% uczniów twierdzi, że nauczyciele w większości nie są cierpliwi ich wysłuchiwać! Niemal wszyscy zaś uczący deklarują cierpliwość w wysłuchiowaniu uczniów! Większość (60%) uczniów uważa, że może zadawać nauczycielom pytania na lekcji. Tak sądzą zaś niemal wszyscy pedagogowie! Z badań wynika, że aktywny jest tylko co trzeci uczeń na lekcji, w jego ocenie. Nauczyciele zaś w większości deklarują aktywność uczniów na zajęciach! Ten fakt wymaga konfrontacji w szerszej zakrojonych i pogłębionych badaniach strategiami ilościowymi i jakościowymi. Nauczyciele „motywuja” uczniów do aktywności: ocenami, strasząc złym stopniem, wywołując do odpowiedzi, zlecając zadania, rzadziej jest to pozytywna motywacja, choć nauczyciele sądzą inaczej, afirmując swoje zachowanie w zdecydowanej większości. Co piąty uczeń twierdzi, że nauczyciele okazują mu aprobatę na większości lekcji, lecz 14,3% młodzieży nie czuje się akceptowanych przez nauczycieli na większości zajęć! Po pomoc często zwraca się do nauczycieli co ósmy uczeń z braku zaufania, a szerszej autorytetu, uznania, poszanowania, itp. Z badań wynika, że około połowa (56,1%)

uczniów otrzymuje pomoc od nauczyciela, lecz co piąty jej wcale nie ma! Badania prowadzone wśród nauczycieli wskazują na wysoką samoocenę i postawę adaptacyjną. To ważna bariera skutecznej komunikacji i edukacji, którą należy wyjaśniać i eliminować już u kandydatów do tego, jak i nauczycieli praktyków.

Wnioski

Przeprowadzone analizy teoretyczne i empiryczne na temat kompetencji komunikacyjnych nauczycieli ujawniły, że komunikacja jako przekazywanie i odbieranie informacji, uczuć między edukacyjnymi podmiotami w sposób werbalny i niewerbalny dziś coraz bardziej niedomaga. Świadczą o tym przybierające na sile agresja, przemoc, niepowodzenia szkolne, niechęć uczniów do nauki i wagarowanie, stres szkolny i zawodowy, a nawet zjawisko wypalania się w zawodzie. Przyczyny tych zjawisk tkwią w małosprawnej i skutecznej komunikacji, której fundamentem są szczerłość, zaufanie, poszanowanie, docenianie, uzgadnianie i argumentacja własnych przekonań, konstruktywna krytyka, dialog, kompromis, współzaangażowanie, poczucie odpowiedzialności, itp.

Uczniowie i nauczyciele mają często odmienne zdanie co do rzeczywistej komunikacji między sobą. Uczący wyrażają bardzo wysoką samoocenę i wierzą w mit swojego funkcjonowania, jak również chwalą zachowania uczniów, którzy są bardziej krytyczni wobec zachowań komunikacyjnych wychowawców, a także własnej aktywności edukacyjnej. Akcentowane bariery komunikacyjne uczniów z nauczycielami to m. in.: brak umiejętności słuchania uczniów przez nauczycieli, niechęć uczniów do otwierania się przed nauczycielem i słuchania cierpliwie tego, co nauczyciel do nich mówi, bariery natury emocjonalnej, małe zaufanie i brak szczerości, rozbieżne oczekiwania i wartości, brak czasu nauczycieli dla uczniów, bariery językowe, niezrozumienie, niska kultura słowa, agresja słowna. Skarżą się na nią głównie nauczyciele, ale też zdarzają się słowa krytyki ze strony uczniów odnośnie języka, słownictwa, postaw i zachowań wychowawców (lekceważenie, niesprawiedliwe traktowanie, etykietowanie, wulgarne słownictwo, obrażanie, poniżanie, dokuczanie, grożenie, a nawet szykanowanie i mobbing). Ważną ujawnioną w prowadzonych badaniach barierą, którą potwierdziły wcześniejsze moje analizy jest mała świadomość krytyczna współczesnych nauczycieli, instrumentalizm i adaptacyjność z ich strony. Stąd ważne jest kształtowanie w toku edukacji wstępnej i ustawicznej kompetencji krytyczno-twórczych i emancypacyjnych, a przede wszystkim inna selekcja do zawodu oraz kryteria awansu.

Badana młodzież oczekuje od swoich wychowawców bycia: życzliwym, sprawiedliwym, szczerym, tolerancyjnym, wyrozumiałym, kulturalnym, szanującym wolność i godność uczniów, gotowym do niesienia bezinteresownej pomocy. Młodzież niezmiernie sobie ceni u nauczycieli prawdomówność i odwagę przyznania się do błędów, otwartość na potrzeby, problemy i pomysły uczniów by traktowali ich jako ważnych partnerów, z którymi należy się liczyć w każdym działaniu edukacyjnym. Uczniowie oceniali w skali od 1 do 5 cechy i zachowania komunikacyjne nauczycieli i średnio była to ocena 3,0 czyli dostateczna. Nad dość niską średnią oceną wybranych cech i zachowań komunikacyjnych nauczycieli wynoszącą 3,0 u uczniów i ponad 4,0 u nauczycieli oraz nad różnicami w ocenach należy mocno zastanowić się. Zmienić selekcję i kształcenie kandydatów na pedagogów biorąc pod uwagę kryteria etyczne, komunikacyjne, społeczne i osobowościowe. Bardzo ważnym kryterium w doborze kadry wychowawczej szkoły powinny być cechy komunikacyjne i społeczne, etyczno-moralne, a przede wszystkim optymizm i *miłość dusz ludzkich*. Są one nośnikiem kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, które należy krytycznie oceniać by dostrzegać potrzebę budowania zaufania, uczenia się przez całe życie i ciągłej pracy nad sobą.

Literatura

- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge – Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, 1965.
- JAKUBCZAK, I. (przekł.). *Zagadnienia teorii składni*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław, 1982.
- JANOWSKI, A. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. PWN: Warszawa, 1995.
- KOCÓR, M. Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli. W: Kirenko, J. – Zubrzycka-Maciąg, T. – Wosik-Kowala, D. (red.). *Wychowawcza rola szkoły*. UMCS: Lublin, 2012A, s. 161–182.
- KOCÓR, M. Nauczyciel – funkcje, zadania, kompetencje. W: Barłóg, K. (red.). *W dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym doby współczesnej*. PWSTE: Jarosław, 2012B, s. 275–292.
- KOCÓR, M. Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela – aspekty teoretyczne i empiryczne. W: Denek, K. – Kamińska, A. – Oleśniewicz, P. (red.). *Edukacja Jutra. Role nauczyciela w edukacji jutra*. „Humanitas”: Sosnowiec, 2013, s. 53–64.
- KOCÓR, M. Oczekiwane kompetencje zawodowe nauczycieli. W: Gruca-Miąsik, U. – Tokárová, A. – Lukáč, E. (red.). *Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej*. URL: Rzeszów, 2010A, s. 177–191.
- KOCÓR, M. *Pedagogicznych*”, t. LXIII, 2010B, s. 80–100.
- STASIAKIEWICZ, M. *Twórczość i interakcja*. UAM: Poznań, 1999.
- MALINOWSKA, J. *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli. Diagnoza – biograficzny wymiar ich u/formowania*. Oficyna Wydawnicza ATUT: Wrocław, 2008.

Dane kontaktowe

dr Maria Kocór

Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny

Ul. Ks. J. Jałowego 24, 35-959 Rzeszów

Tel: +048 696 031 355

email: mariakoc@vp.pl

OBRAZ DIEŤAŤA A DETSTVA VO VYBRANÝCH UMELECKÝCH TEXTOCH JOSTEINA GAARDERA A V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI

Martina Petříková

Resumé: V príspevku sa zameriavame na analýzu dvoch literárno-filozofických podôb dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých textoch Josteina Gaardera, ktoré patria do literatúry pre deti a mládež. Ide o diela, ktoré reflektujú detskú (a predovšetkým chlapčenskú) postavu s ich spôsobom videnia a chápania sveta, alebo ktoré sú napojené na inšpiračné zdroje detstva (citová pamäť/spomienka). Vyberáme tie z textov, v ktorých sa skutočnosť modeluje z perspektívy dieťaťa (a medvedíka) alebo dospievajúceho a dospelého a pritom sa nazerá na funkcie postavy, jej spoločenské či filozofické podmienenie. Zároveň uvažujeme o možnostiach recepcie umeleckých textov v prostredí školy a ponúkamenávrhynaprácusliterárnymtextom.

Kľúčové slová: Literatúra s detským hrdinom, podoby dieťaťa a detstva, ISCED2, práca s textom v prostredí školy, metódy a formy práce.

Image of child and childhood in the selected art text of Jostein Gaarder and in the didactic communication

Abstract: In this paper we focus on the analysis of two literary and philosophical forms of child and childhood in the selected artistic text of Jostein Gaarder, which are among the texts for children and youth. It is a work that reflects children (and especially boy) character with their way of seeing and understanding of the world or which are connected to the sources of childhood (emotional remembrance/memory). We choose from the texts in which the reality is modeled from the perspective of a child (and teddy bear) or an adolescent and adult and in which are viewed the function of characters, the community and philosophical conditional. We also consider about reception's possibilities of artistic text in school environment and we add a proposal to work with the literary text.

Keywords: Literature with child hero, forms of child and childhood, ISCED2, working with text in a school environment, methods and forms of work

Úvod

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED2¹ by mal žiak nadobudnúť a rozvíjať svoje poznávacie a čitateľské kompetencie (medzi iným by mal vedieť reprodukovat' umelecký aj vecný text), ako aj pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti (mal by vedieť demonštrovať poznanie faktov i definícií, vysvetliť podstatu javov a vzťahov medzi nimi, usporiadať javy do tried, aplikovať jazykovedné poznanie na vecné a umelecké texty). Žiak by mal rozvíjať svoje analytické a syntetické zručnosti (medzi iným

¹ Pozri ISCED2. Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, 139 s. [online]. [Popis urobený 22. 7. 2015] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_i_sced2.pdf

odlíšiť vecný text od umeleckého, odlíšiť medzi sebou texty aj z hľadiska jazykového štýlu, slohových postupov a žánrov), informačné a komunikačné zručnosti (mal by vedieť vyhľadávať, spracúvať a používať informácie z internetu, mal by vedieť prezentovať získané poznanie). Potenciálny recipient by mal prehlbovať aj svoje tvorivé zručnosti – vytvoriť vlastný text, prezentovať ho, napísať alebo dokončiť krátky text, či zdramatizovať básnický alebo prozaický text.

Medzi kľúčové kompetencie získavané a rozvíjané vyučovaním literárnej výchovy zaraďuje ŠVP pre druhý stupeň ZŠ kognitívne, komunikačné, interpersonálne a intrapersonálne kompetencie.² Učiteľ akceptuje výkonové vzdelávacie štandardy pre oblasť kognitívneho rozvoja žiaka v kontexte vyučovania literárnej výchovy a žiakove kľúčové kompetencie rozvíja v duchu cieľov, ktoré boli stanovené pre nižšie sekundárne vzdelávanie.

V súčasnosti sa v komunikačno-zážitkovom modeli vyučovania literárnej výchovy kladie dôraz predovšetkým na rozvíjanie čitateľských a interpretačných zručností, pričom práve učiteľ ponúka podnety i pripravuje podmienky na to, aby si žiak osvojoval poznatky sám. Vo väzbe na sprostredkované kompetencie rozvíjané vyučovaním literárnej výchovy vyberáme niektoré z nich, ako aj niektoré spomedzi kľúčových literárnovedných pojmov, ktoré by si mal žiak v nižšom sekundárnom vzdelávaní osvojiť, prípadne rozvíjať v školskej literárnej komunikácii a pri analýze a interpretácii vybraných textov Josteina Gaardera (*Pomarančové dievča, Anton a Jonatán*).

V tematickom celku *Všeobecné pojmy*³ reprezentujú vecný obsah predmetu predovšetkým pojmy – *spisovateľ, text, ilustrácia, téma textu, súvislosti medzi textom a ilustráciou, čítanie ako prostriedok sebarozvoja človeka: učenie sa novým poznatkom, komunikácia o nových poznatkoch, tvorba vlastného systému hodnôt*.

Z hľadiska získavania a upevňovania kľúčových kompetencií a napĺňania špecifických cieľov predmetu literárna výchova má žiak vysvetliť rozdiel medzi umeleckým a vecným textom, vie analyzovať ilustráciu v súvislosti s textom.

V tematickom celku *Próza*⁴ zas dominujú pojmy – *próza ako súčasť umeleckej literatúry, umelecky neviazaná reč, štylisticko-lexikálna analýza prozaického textu, štylisticky príznakové*

² KOGNITÍVNE KOMPETENCIE: Spôsobilosť používať kognitívne operácie. Spôsobilosť učiť sa sám aj v skupine. Spôsobilosť kriticky myslieť. Spôsobilosť formulovať a riešiť problémy. Spôsobilosť myslieť tvorivo a spôsobilosť uplatniť výsledky tvorivého myslenia. KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE: Spôsobilosť prijať, vyhľadávať, spracovať a tvoriť informácie. Spôsobilosť odovzdávať vlastné poznatky a skúsenosti. Spôsobilosť formulovať svoj názor a argumentovať. Spôsobilosť verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city. INTERPERSONÁLNE KOMPETENCIE: Spôsobilosť akceptovať skupinové hodnoty a rozhodnutia. Schopnosť kooperovať v skupine. Schopnosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupín. Schopnosť empatie. INTRAPERSONÁLNA KOMPETENCIA: Schopnosť vytvárať a reflektovať vlastnú identitu. Schopnosť vytvárať si vlastný hodnotový systém. Schopnosť sebaregulácie a ochrany vlastného života. (Pozri ISCED2, 2009, s. 110.)

³ Pozri ISCED2. *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 111. [online]. [Popis urobený 22. 7. 2015] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_i_sced2.pdf

⁴ Pozri ISCED2. *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 114, s. 121, s. 125. [online]. [Popis urobený 22. 7. 2015] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_i_sced2.pdf

slová, vonkajšia kompozícia (nadpis, odsek, kapitola, dialóg, monológ, súvislosť medzi nadpisom a textom), analýza významovej roviny prozaického textu, dej, literárna postava (ako fikcia autora), hlavná a vedľajšia postava, charakteristika literárnej postavy, rozprávač, literatúra pre deti, hlavná myšlienka, čítanie s porozumením. Žiak by mal dospieť k chápaniu umeleckého diela ako autorovho modelu sveta, ale mal by rozvíjať aj schopnosť vcítiť sa do vnútorného života iných. Žiak vie vysvetliť pojem próza a pri štylisticko-lexikálnej analýze vyhládať vybrané jazykové a tematické prvky a vie vysvetliť ich funkciu v rámci estetickéj účinnosti umeleckého diela. Zároveň vie sformulovať subjektívne hodnotenie textu.

V tematickom celku *Vecná a umelecká literatúra*⁵ prostredníctvom systematizácia získaných poznatkov žiak smeruje k rozlíšeniu vecnej a umeleckej literatúry, a to na základe ich funkcie. Medzi kľúčové literárnovedné pojmy, ktoré si má osvojiť a rozvíjať, patria *vecná literatúra ako súbor písomných prejavov, ktorých cieľom je sprostredkovať poznatky a informácie, presnosť a jednoznačnosť informácií, umelecká literatúra, ktorá sprostredkúva umelecký zážitok, čítanie s porozumením (základné znaky literárneho textu, funkcia textu), štylistická a kompozičná analýza textu, porovnávanie kompozičných postupov a štylistických jazykových prostriedkov vo vecnej a umeleckej literatúre*. Žiak na základe rozvíjania analytických zručností vie transformovať umelecký text na vecný a vecný text vie prepracovať na umelecký. Je samozrejmé, že žiak smeruje k chápaniu estetickéj hodnoty literatúry, ba aj umenia, vie identifikovať aj poznávaciu hodnotu textu a vie uplatniť osvojené literárnovedné pojmy pri interpretácii vybraného literárneho textu.

V nadväznosti na *problematiku umeleckej literatúry s filozofickou intenciou, príp. grafickej či obrázkovej knihy*, ako aj v nadväznosti na *motív i tému dieťaťa a detstva* vo vybraných umeleckých textoch nórskeho spisovateľa Josteina Gaardera budeme uvažovať aj o niektorých ďalších literárnovedných kategóriách, ktoré možno napojiť na pojmy literatúra – umelecká – žáner (*príbeh s detskou/chlapčenskou postavou*), téma, prostredie, postava, interpretácia a analýza textu, estetický zážitok; ako aj *slovo a obraz*.

V nadväznosti na uvedené tematické celky a repertoár literárnovedných kategórií ponúkame **metodiku realizácie súboru vyučovacích hodín**, v priebehu ktorých žiak získa prezentované kľúčové kompetencie a nadobudne poznanie o uvedenom pojmosloví. Bude si ich osvojovať a rozvíjať prostredníctvom súboru úloh či zadaní. Pri ich kreovaní zohľadníme revidovanú Bloomovu taxonómiu, teda vybrané znalostné dimenzie (faktické, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne poznatky) a dimenzie vybraných kognitívnych procesov (zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť).

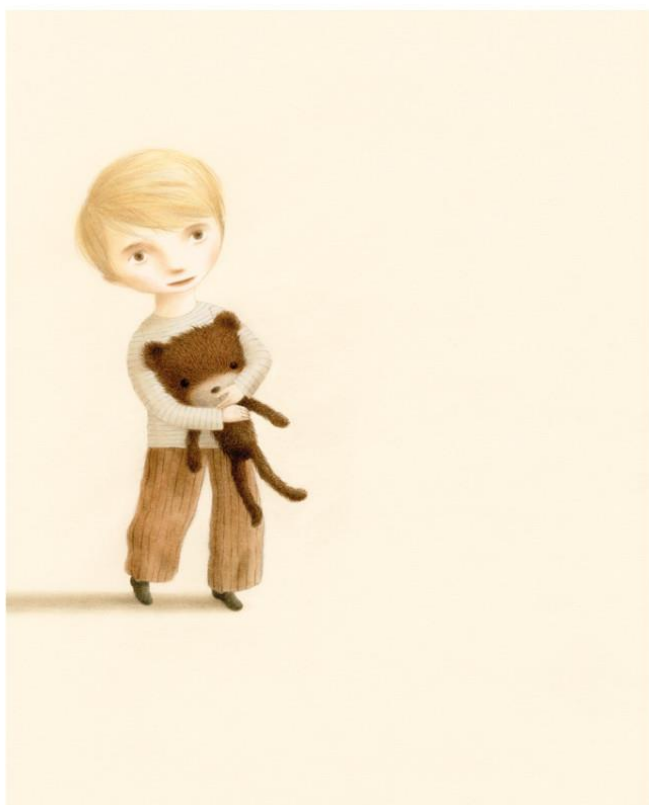
1 Obraz dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých textoch Josteina Gaardera

Jostein Gaarder sa stal známym po vydaní románu o dejinách filozofie *Sofiinsvet* (1991). Predchádzal ho a napokon aj nasledoval celý rad diel, predovšetkým pre deti a mládež – *Deti zo Sukhayari, Žabí zámok, V jednom zrkadle, v jednej záhade, Mystérium pasiansu, To je otázka, Hrad v Pyrenejách, Princípálova dcéra, Vianočné mystérium*. V roku 2012 autor vydal knihu, ktorá inšpirovala potenciálneho recipienta k premýšľaniu či filozofickému uchopovaniu problémov.

⁵ Pozri ISCED2. *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 130. [online]. [Popis urobený 22. 7. 2015] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_i_sced2.pdf

V slovenskom a českom preklade bola *Kniha otázok (To je otázka)* vydaná o rok neskôr. V roku 2014 boli v slovenskom preklade vydané viaceré texty Josteina Gaardera. Okrem *Pomarančového dievčaťa* (2003, v slovenskom vydaní v roku 2014), určenému predovšetkým pre mládež, ktorá hľadá odpovede na zložité životné otázky, bol vydaný aj umelecký text pre čitateľa od sedem rokov, *Anton a Jonatán*. Jeho ilustrátorom sa stal Akin Düzakin. Turecko-nórsky ilustrátor kníh pre deti spolupracoval s Josteinom Gaarderom aj pri komponovaní „knihy otázok“. Obrázky totiž sprevádzajú Gaarderovo pýtanie sa na to podstatné, čo ovplyvňuje či zasahuje dieťa a núti ho premýšľať.

Príbeh Antona a Jonatána rieši zásadné filozofické otázky, ktoré vyrastajú zo zlomových dejov v živote dieťaťa, alebo aj inak, v tomto prípade v metamorfujúcej sa skutočnosti detskej hračky, medvedíka Antona. Medvedík je totiž oživenou poľudštenou postavou, ktorá reprezentuje aj „detský aspekt“ v literatúre pre detského čitateľa a zo svojej perspektívy vyrozpráva fragment životného príbehu, v ktorom sa jeho bytie zviazalo dovedna s chlapcom Jonatánom veľmi pevne.



Obr. 1. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Udalosti či činnosti, ktoré prežívajú Jonatán a Anton spolu, sprostredkúva rozprávač Anton, čím sa dosiahne, že vypovedá jednoduchým („detským“) jazykom a štýlom o svete, v ktorom sa ocitli dvaja priatelia, aby svoje priateľstvo budovali a upevňovali. Pohyb na bicykli vo svete či po meste, v ktorom sú ľudia orientovaní skôr *na mat' ako byť* – „Zastavil sa pred obchodom. Počuli sme, čo ľudia hovoria. Musíme kúpiť syr a mlieko, vraveli. Musíme si kúpiť paradajky a uhorky. A noviny. Nesmieme zabudnúť na noviny!“ (Gaarder, 2014, nečíslovaná strana) –, umožňuje, aby detské postavy pozorovali dianie a aby Anton priamo pomenúval to, čo je viditeľné, ale nepriamo aj to, z čoho sa môže „odčítať“ povaha života moderného človeka.

Anton vypovedá v minulom čase, to znamená, že impulzom, ktorý inicioval jeho prehováranie o priateľstve s Jonatánom, je ruptúra v ich vzájomnom spolubytí, či inak, odmlčanie sa detskej/chlapčenskej postavy v reálnom svete a čase, o ktorom v imaginatívnom prehovore použitím prvej a druhej osoby singuláru/plurálu (ja – Anton, on – Jonatán/my dvaja spolu) vypovie hračka.



Obr. 2. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

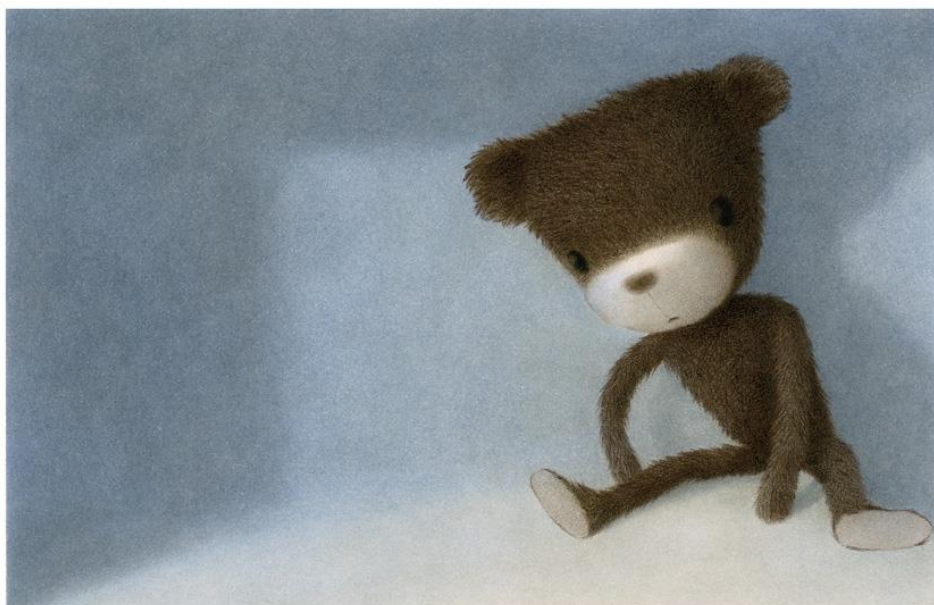
Sila priateľstva a intenzita prežívania spoločných chvíľ, či šťastia, sa teda pretaví do medvedíkom sprostredkovaných Jonatánových výpovedí o šťastnom a plnohodnotne prežívanom detstve – „Svet patrí nám, hovorieval často. Teraz je náš čas. Predtým tu žili mamuty a dinosaury. No teraz sme dôležití my. Anton dodal: No povedz, či nie sme šťastní? Môžeme sa bicyklovať po meste a všetko spoločne prežívať. Sedával som v košíku pred riadidlami. Bol som Jonatánov najlepší priateľ.“ (Gaarder, 2014, nečíslovaná strana). Mnohorakosť činností a napodobivých hier, ktoré vystužujú čas dorastania, a tak kreujú obraz radostného detstva, utužuje priateľstvo a premieňa detský svet na jeho optimistickú a fantáziu metamorfovanú verziu. Raketa, ponorka, vlak, helikoptéra sú dopravnými prostriedkami, ktoré umožňujú imaginatívne cesty dieťaťa a jeho personifikovaného priateľa na Mesiac, pod morskú hladinu, či do miest a lesov.



Obr. 3. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Oproti takýmto cestám sa však situuje iná cesta, cesta do reálneho sveta a reálneho mesta nefiktívnym dopravným prostriedkom, (ne)obyčajným bicyklom. Na tejto ceste sa stane, že naivné alebo nedorastené, ale vlastne iba veľmi krehké, či neopatrné ľudské mláďa, ktoré len ťažko rozpoznáva hranice a rozhraničuje fantazijný a reálny svet, narazí na mantinely vlastných potencialít. A takto sa dieťa stretne s tým, voči čomu je bezbranné a bezradné: „V tej chvíli, keď Jonatán uvidel veľkú dodávku, zbadal som ju aj ja. Musíš brzdiť, pomyslel som si. Jonatán, brzdi! V plnej rýchlosti sme sa zrazili s bielou dodávkou, až to zahučalo. Náraz vymrštil Jonatána z bicykla. A mňa tiež.“ (Gaarder, 2014, nečíslované strany).

Výpoveď medvedíka o osamotení a vradení sa medzi ostatné hračky, teda medzi neživé tvory je mnohovýznamová: „V nemocnici sa nič nedialo. Jonatán celý čas iba spal. Ja som musel čakať na chodbe. Nakoniec prišla Jonatánova mama a ocko a vzali ma so sebou. Teraz som zasa v našej izbe. Položili ma na poličku k ostatným hračkám. Nepáči sa mi, že vedľa mňa sú ruské matriošky. Nevedia rozprávať.“ (Gaarder, 2014, nečíslovaná strana).



Obr. 5. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Rovnako možno čítať aj výpoveď o osamotení, ktorú stvárnil výtvarnými prostriedkami a postupmi ilustrátor. Motív osamoteného medvedíka situovaného v jednej z poličiek a potom v detailnom zobrazení na ploche ďalších dvoch strán upozorňuje na krehkosť a neistotu „do kúta zatlačeného“ detského bytia bez tých, ktorí môžu, ba musia vystielať svojou blízkosťou detský svet.

V závere sa dopovedia, ale vlastne iba predpovedia omnoho závažnejšie obsahy: „Anton, povedal Jonatán. No povedz, či nie sme šťastní? Svet patrí nám, hovorieval často. Teraz je náš čas.“ (Gaarder, 2014, nečíslovaná strana). Vypovie sa o nedozernom prerastaní záhrady fantázie do výšok, v ktorých či z ktorých nazeráme na ten náš svet, svet stvorený pre radosť v tom našom čase, o ktorom je Gaarderova kniha s filozofickým dosahom a v ktorom sa dieťa a obraz detstva stretávajú s tenzívne zakrivenou realitou života.



Obr. 4. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Obrázky Akina Düzakina pomáhajú detskému čitateľovi porozumieť sile vzájomného priateľstva. Cez motív neoddeliteľnej dvojice chlapca a medvedíka, pozorujúcich svet a situujúcich sa do aktuálneho, totiž prežívaného času, oproti dávnyim dobám, sa naznačí, že život dieťaťa nemožno oddeliť od učiacej hry, ba ani od fantastických dejov. To, čo je minimalizované v živote dospelého, v živote dieťaťa nadobúda iné rozmery a rozširuje jeho obzory do nedozerných diaľok.

Medzi intencionálne texty možno zaradiť aj Gaarderovo *Pomarančové dievča* (2003, v slovenskom vydaní v roku 2014). Ide o príbeh s chlapčenskou postavou, ktorý sa začína rozprávaním pätnásťročného chlapca: „Pred jedenástimi rokmi mi zomrel otec. Vtedy som mal štyri roky a neveril som, že sa mi ešte niekedy ozve. Zrazu však spolu píšeme knihu. Teraz čítaš jej

prvé riadky. Píšem ich ja, no postupne pustím k peru aj otca. Má toho na srdci oveľa viac.“ (Gaarder, 2014, s. 5). Rozprávaním sa rozohráva dialóg syna a otca po jedenástich „mlkvych“ rokoch. Chlapec prostredníctvom listu, ktorý si číta, teda prostredníctvom obnoveného rozhovoru s otcom hľadá odpovede na otázky, na ktoré zvykne v čase dorastania odpovedať otec svojmu synovi a ktoré môžu usmerňovať cestu do dospelosti, ale vlastne k múdrej zrelosti. Obrazy v citovej pamäti či spomienky sa napájajú na fotografie otca so synom, na obrázky z otcovho albumu a z minulosti. Fotografie vypovedajú o pevnom pute a úsilí spoznať toho druhého, či menšieho, ktorý prišiel na tento svet a ktorému z neho odchádza jedna z tých najdôležitejších osôb. Georg Røed, syn svojho otca, sa vracia v čase späť a na fotografii vidí seba spolu s otcom, ktorého život sa chýlil ku koncu pod vplyvom choroby – „otca najväčšmi trápilo, že zomrie skôr, než ma stihne poriadne spoznať“ (Gaarder, 2014, s. 6).

Chlapec v príbehu s tajomstvom čítaním listu rozpletá záhadu pomarančového dievčaťa, teda tajomstvo príbehu, ktorý otec adresuje svojmu synovi, vo forme „listu do budúcnosti“: „Sedíš dobre, Georg? Je dosť dôležité, aby sa ti dobre sedelo, rozpoviem ti totiž nervydrásajúci príbeh.“ (Gaarder, 2014, s. 9).

Otcov príbeh je rámcovaný synovým rozprávaním, ale aj dopĺňaný Georgovými komentármi či doslovom, ktorý obsahuje odpoveď na zásadnú, totiž životnú otcovu otázku položenú synovi. Otec rozpráva a syn počúva, prípadne odpovedá, aby doplnil otcovu výpoveď či predpoveď o svete a jeho premenách: „Dnes – teda, keď toto čítaš – si už určite zabudol na väčšinu z našich spoločných zážitkov z letných mesiacov, keď si mal tri a pol roka. No v mojom čase tie dni naďalej patria nám a prežívame spolu veľa pekných chvíľ. Zverím sa ti, nad čím teraz často premýšľam. Každým dňom a každým našim spoločným nápadom sa zvyšuje šanca, že si ma zapamätáš. Počítam týždne a dni.“ (Gaarder, 2014, s. 13). „A počúvaj, ako je na tom Hubblov teleskop? Zistili astronómovia niečo nové o zložení nášho vesmíru?“ (Gaarder, 2014, s. 17). Hubblov teleskop sa stane návratným motívom, ktorý nielenže v chlapcovej pamäti spojí otca s chorobou, keďže otec v čase vypustenia teleskopu na obežnú dráhu ochorel, ale aj otca so synom po jedenástich rokoch, keď syn číta otcov list a čítaniu predchádza napísanie školskej práce na tému Hubblovho teleskopu. Zároveň prepája otca a syna cez motív oblohy posiatej hviezdami, pretože oboch, otca aj syna, sprevádza (la) túžba po hviezdach, vesmíre a ich poznaní. Obaja, otec aj syn, zdieľali záujem o to, čo presahuje pozemské súvislosti, čo sa dá odčítať cez reflexiu symbolov alebo aj cielenou racionálnou diagnostikou.

Ešte zásadnejším sa v tematickom pláne filozoficky ladeného príbehu stane motív pomaranča, pretože stimuluje tajomstvo v otcovom príbehu Pomarančového dievčaťa, a tak prepojí otca a syna cez postavu záhadného Pomarančového dievčaťa, ktoré na začiatku spoločného príbehu otca a syna nakupovalo pomaranče. Príbeh sa zauzľuje, ale jeho „sekvencie“ sú priradzované za sebou chronologicky, ako sa v čase odohrávajú vybrané zásadné pozitívne alebo negatívne udalosti v živote otca a muža, ktorý rozpráva svojmu synovi o hľadaní lásky. Tenzívne miesta v príbehu lásky k Pomarančovému dievčaťu a v príbehu života sa zväzujú s odčítaním symbolov či príznakov, ktoré môžu iniciovať rozprávkové stretnutie s dievčaťom, ale vlastne aj s diagnostikou, keďže chlapcov otec si pragmaticky sám určí nerozprávkovú diagnózu.

Láska k Pomarančovému dievčaťu, ktoré „pochádza z inej rozprávky, kde platia celkom iné pravidlá“ (Gaarder, 2014, s. 49), so sebou prináša rôzne peripetie, a tak pre chlapca predznamená návod, ako sa zhostiť citu rodiacej sa lásky v čase dorastania či vyrastania z obrazu detstva. Paralelne totiž plynie Georgov príbeh a on sa vypovedá zo svojich pocitov aj citov.

Postupne otec presviedča svojim životným príbehom a v reakcii na „*verš dánskeho básnika Pieta Heina: Ten, kto nikdy nežije teraz, nežije nikdy.*“ (Gaarder, 2014, s. 50) o zmysle aj časom obmedzeného ľudského bytia. Čas života mu totiž po prekonaní prekážok a neúplnom naplnení podmienky pre realizáciu vzťahu s Pomarančovým dievčaťom splýva so životom v láske či s láskou.

Hádam jeden z najdôležitejších otcových odkazov adresovaných synovi je zviazaný s posolstvom o zázračnosti života. Otec Jan Olav hovorí svojmu synovi: „*Nechod' na mňa s tým, že príroda nie je zázračná. Nehovor mi, že svet nie je rozprávka. Ten, kto to nepochopil doteraz, možno si to uvedomí, keď sa rozprávka začne chýliť ku koncu. (...) Nikto neplače pri rozlúčke s Euklidovou geometriou a periodickým systémom atómov. (...) Človek sa lúči so svetom, so životom, s rozprávkou. A s hŕstkou ľudí, ktorých má naozaj rád.*“ (Gaarder, 2014, s. 108–109). Otec lekár, ktorý sa rozhodoval medzi medicínou a básnictvom, píše list o sile lásky, ktorá nemôže udržať človeka nažive, ale môže byť prítomná v dieťati a zároveň v najlepšom priateľovi. Otec filozof píše list s otázkou pre svoje dieťa, aby si uvedomilo to podstatné: „*Predstav si, že by si bol na prahu tejto rozprávky niekedy pred mnohými miliardami rokov, keď všetko vzniklo. A mohol by si sa rozhodnúť, či sa niekedy chceš narodiť na tejto planéte. Nevedel by si, kedy sa narodíš, ani to, ako dlho tu zostaneš, no bude to aj tak len pár rokov. Vedel by si len, že ak sa rozhodneš prísť na tento svet, keď sa naplní tvoj čas, budeš sa musieť jedného dňa zdvihnúť a všetko opustiť.*“ (Gaarder, 2014, s. 117).

Filozofická otázka je položená, Gaarderov príbeh je pred svojim otvoreným koncom, pre nádej a zmysel rozhodnutia či voľby sa je treba rozhodnúť. Chlapec Georg to spraví, lebo „*už to, že existuje svet, prekračuje hranice všetkého, čo je pravdepodobné.*“ (Gaarder, 2014, s. 120). V Gaarderovom príbehu otec svojmu synovi otvorí okno do vesmíru, ale vlastne ho odkloní od všedného vnímania skutočnosti k filozofickému zmocňovaniu sa skutočnosti, a tak sa rozprávanie o dorastajúcom dieťati a o jeho obraze detstva a sveta, ktoré sa metamorfujú vďaka otcovmu listu, uzatvára v duchu filozofického pýtania sa a odpovedania na zásadné filozofické, teda životné otázky: Kto som? Kam smerujem? Aký je zmysel môjho života?

2 Návrh na prácu s literárnym textom v prostredí školy

Téma: *Obraz dieťaťa a detstva v procese tvorivej interpretácie umeleckého textu s detskou postavou*

Cieľ:

- vzdelávací: identifikovať zmysel Gaarderových umeleckých a filozoficky ladených textov s detskou/chlapčenskou postavou prostredníctvom tvorivej interpretácie, porovnať dva obrazy detí a detstva, ako aj im prislúchajúce modely sveta a ich hodnoty, osvojiť si a rozvíjať poznanie o vybraných literárnovedných kategóriách, identifikovať tému, hlavnú myšlienku a problém príbehov s filozofickou intenciou(obrazov), detskú/chlapčenskú postavu próz, prostredie, v ktorom postava prežíva tenzívne situácie(stret so skutočnosťou – zrážka s dodávkou, stretnutie s minulosťou – list od mŕtveho otca) a v ktorom sa „dej“ príbehov(obrazov) odohráva a pod.;
- výchovný: uvoľnenie a rozvíjanie tvorivosti, rozvíjanie fantázie, rozvíjanie schopnosti identifikovať a riešiť problém, vcítiť sa do vnútorného života iných, porovnávať a hodnotiť tematizované životné situácie a modely sveta, ako aj pomenovať citovú, etickú, filozofickú hodnotu príbehmi sprostredkovaného odkazu (príbeh pevných a „uzatvárajúcich sa či

uzatvorených“ priateľstva dieťaťa a hračky, vzťahu chlapca a otca) vo vzťahu k systému hodnôt, rozvíjanie spolupráce a spolupatričnosti pri riešení problémov v skupine a pod.

Metódy: dialogické metódy (rozhovor, monológ), role-play, brainstorming, tvorivé písanie (ja-rozprávanie) a kreslenie, textová koláž či montáž, analýza a interpretácia umeleckého textu alebo obrazu, slovné alebo obrazové asociácie, komparácia...

Stratégie rozvoja osobnosti: kreativizácia, axiologizácia, kognitivizácia, socializácia, emocionalizácia

Prečítajte si ukážky z príbehu *Antona a Jonatána* a pozrite si obrázky z knihy.

„Jonatán sa bicykloval po meste a pozoroval ľudí. Zastavil sa pred obchodom. Počuli sme, čo ľudia hovoria. Musíme kúpiť syr a mlieko, vraveli. Musíme si kúpiť paradajky a uhorky. A noviny. Nesmieme zabudnúť na noviny!“ (Gaarder, 2014, nečíslované strany).



Obr. 5. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Úlohy:

Pomenujte autora (spisovateľa) príbehu.

Prečo možno príbeh zaradiť do literatúry pre deti a mládež? Diskutujte v skupinách a svoje tvrdenia zdôvodnite. Argumentujte.

Pomenujte rozprávača príbehu a identifikujte hlavnú postavu/postavy. Postavu a rozprávača príbehu charakterizujte.

Prečo je rozprávačom príbehu personifikovaný medvedík? Ako by sa zmenil zmysel textu, ak by príbeh vyrozprával chlapec Jonatán?

V ukážkach z príbehu identifikujte znaky umeleckej literatúry a zapíšte ich pod seba do stĺpca (opakovanie motívu cesty, obrazné jazykové pomenovania...).

Prečo vyznieva Jonatánov a Antonov svet ako harmonický a fantastický, pokiaľ sa nestane nehoda?

Pomenujte tému a problém textu. Do akej miery môže umelecká literatúra stvárňovať problémy, ktoré sa riešia aj v životnej skutočnosti?

Uvažujte o zmysle vybraných ilustrácií v pomere k textovej zložke:

Pr.



Obr. 6. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Čo stvárňuje obrázok, akú tému vyjadruje ilustrátor výtvarnými prostriedkami a postupmi línia a farba, motívy, téma a pod.)?

Pr.



Obr. 7. In: <http://www.akinduzakin.com/anton-og-jonatan/>

Čo stvárňuje ilustrácia, akú tému vyjadruje ilustrátor výtvarnými prostriedkami a postupmi (línia a farba, motívy, téma a pod.)? Prečo je medvedík v kúte poličky, obrázka? Vysvetlite súvislosť medzi textom a obrázkom.

Vysvetlite radenie a zmysle posledných dvoch obrázkov (č. 5 a 6).

Po prečítaní textu sprostredkujte tie z informácií, ktoré považujete za nové a prostredníctvom metódy *brainstormingu* vytvorte „zásobáreň“ hodnôt, ktoré považujete za dôležité aj pre svoj život.

Zaoberá sa Gaarderov príbeh aj filozofickými problémami? Ktorými? Diskutujte. Svoje tvrdenia vysvetlite.

Ktoré z (citových) hodnôt sa zdôrazňujú v príbehu? Použite metódu brainstormingu, diskutujte a svoje návrhy i tvrdenia vysvetlite. Ktoré z hodnôt v umeleckom texte považujete za dôležité? Prevezmite rolu medvedíka a dopovedzte/dopíšte príbeh z jeho pozície (tvorivé písanie: ja-rozprávanie), príp. prevezmite rolu dospelého alebo inej hračky z poličky, ktorú aj nakreslite (tvorivé kreslenie).

Ktoré zo slov v umeleckom texte považujete za štylisticky príznakové a prečo?

Vytvorte textovú koláž/montáž a k vybraným (personifikovaným/ludským) postavám dopíšte vhodné asociácie, štylisticky príznakové slová, motívy alebo dokreslite vhodné obrázky. Po interpretácii textu nakreslite myšlienkovú/pojmovú/interpretačnú mapu príbehu. Pomenujte motívy a tému textu (svet, vnímanie sveta optikou dieťaťa, život, priateľstvo, plnosť bytia, osamotenie, smrť...).

Text ukážky podrobte štylisticko-lexikálnej analýze. Ktoré slovné druhy dominujú v ukážke? Aké vety podľa obsahu a zložitosti prevládajú v ukážke? Ktoré z umeleckých jazykových prostriedkov sa nachádzajú v texte?

Podčiarknite tie časti vonkajšej kompozície (*nadpis, odsek, kapitola*), ktoré možno priradiť aj k textu Anton a Jonatán. Vysvetlite súvislosť medzi nadpisom (názvom) a textom.

Zostavte osnovu príbehu a v skupinách sformulujte hlavnú myšlienku textu alebo ju vyjadrite ilustráciou.

Z vecnej literatúry (pr. učebnica) vyberte vhodnú ukážku textu, ktorý bude reagovať na analogický problém ako príbeh Antona a Jonatána (zranenie).

Čím sa líšia vecná a umelecká literatúra? Tvrdenia zovšeobecňte.

Prečítajte si vybrané ukážky z textu *Pomarančové dievča*. Porovnajme oba čítané Gaarderove texty (potenciálny recipient, ilustrácia, téma, motívy, dej, problém, hlavná myšlienka, postava, rozprávač a pod.). Svoje zistenia zapisujte do dvoch stĺpcov.

„Nechod' na mňa s tým, že príroda nie je zázračná. Nehovor mi, že svet nie je rozprávka. Ten, kto to nepochopil doteraz, možno si to uvedomí, keď sa rozprávka začne chýliť ku koncu. (...) Nikto neplače pri rozlúčke s Euklidovou geometriou a periodickým systémom atómov. (...) Človek sa lúči so svetom, so životom, s rozprávkou. A s hŕstkou ľudí, ktorých má naozaj rád.“ (Gaarder, 2014, s. 108–109).

Úlohy:

Aký je zámer textu? Prečo vznikol takýto text? Vyhľadajte kľúčové tematické prvky a vypíšte ich. Odpovedajte na otázky, ktoré nastoľujú dva príbehy (otcov a synov): Kto? Kedy? Kde? Ako? Prečo?

Uvažujte, prečo si autor zvolil pri komponovaní príbehu *Pomarančového dievčaťa* kombináciu listu a chlapcovho rozprávania, ktoré rámcuje otcov príbeh.

Pomenujte hlavné a vedľajšie postavy príbehu, v skupinách ich charakterizujte a napíšte alebo načrtnite „(auto)portrét“ vybraných postáv, ako aj „rodostrom“ chlapcovej rodiny.

Po charakterizovaní dieťaťa/chlapca načrtnite aj obraz detstva, ktorý je prezentovaný v čítanom texte.

Vybrané ukážky z textu podrobte štylisticko-lexikálnej analýze a vyhľadajte tie jazykové a tematické prvky, ktoré svedčia o umeleckej povahe textu. Pokúste sa vysvetliť funkciu jazykových a tematických (motívy: život, smrť, láska, hodnota, spomienka, list, vesmír,

pomaranč, teleskop a pod.) prvkov v kontexte uvažovania o estetickej účinnosti literárneho diela.

Vysvetlite symboliku vybraných motívov (list, vesmír, teleskop, pomaranč...). Zároveň sa pokúste sformulovať svoje subjektívne hodnotenie textu.

Ktoré základné filozofické otázky sa v texte nastoľujú? Diskutujte. Svoje tvrdenia vysvetlite.

Vypíšte niekoľko filozofických otázok z textu.

Ktoré z (citových a filozofických) hodnôt sa zdôrazňujú v príbehu? Použite metódu brainstormingu, diskutujte a svoje návrhy i tvrdenia vysvetlite. Ktoré z hodnôt v umeleckom texte považujete za dôležité?

Napíšte list vybranému členovi vašej rodiny a zdôraznite tie z pozitívnych hodnôt, ktoré vám sprostredkúva.

Využite vybraný motív z textu (napr. vypustenia teleskopu na obežnú dráhu) a napíšte text vecného charakteru. Využite adekvátne jazykové a štylistické prostriedky.

Záver

V príspevku sme sa venovali reflexii dvoch literárnych podôb dieťaťa a detstva vo vybraných umeleckých textoch Josteina Gaardera, ktoré patria do literatúry pre deti a mládež. Ide o diela, ktoré reflektujú detské postavy s ich spôsobom (detského/chlapčenského) videnia a chápania sveta a v ktorých sa skutočnosť modeluje z perspektívy dieťaťa (medvedíka, chlapca) alebo sa metamorfuje pod vplyvom dospelého (rodiča, ktorý ovplyvňuje svoje dorastajúce dieťa) a pritom sa nazerá na funkcie postavy – „byť sprievodcom“ na ceste života, no vykročiť z detstva do reality (zrážka s dodávkou ako porážka ideality a fantazijnosti detského, stíchnutie personifikovanej postavy medvedíka sprevádzajúcej chlapca), alebo vykročiť k zrelosti (chápanie ľudské/fyzické obmedzenia a prijať odchod svojho otca ako súčasť života). V nadväznosti na interpretáciu vybraných textov sme pripravili návrh práce s literárnymi textami v prostredí školy.

Literatúra

Akin Düzakin [online]. [Popis urobený 24. 7. 2014] Dostupné na internete:

<http://www.akinduzakin.com/sample-page/>

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.

GAARDER, Jostein. *Anton a Jonatán*. Ilustroval: Akin Düzakin. Preložila: J. Cihová. Praha: Albatros, 2014.

GAARDER, Jostein. *Pomarančové dievča*. Preložil: Jozef Zelizňák. Bratislava: Verbarium, 2014.

GERMUŠKOVÁ, M. – PETRÍKOVÁ, M. – ČEKLOVSKÁ, N. *Tvorivé literárne písanie*. ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS. Vysokoškolská učebnica 55. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.

PETRÍKOVÁ, M. (2011). *Umelecký text v tvorivých interpretáciách. Teória – poetológia – aplikácia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011.

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. [online]. [Popis urobený 2. 7. 2015]. Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED3A. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. [online]. [Popis urobený 2. 7. 2015] Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced3.pdf

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. Bratislava: IRIS, 1996.

Štúdiá vznikla v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0100/14 Obraz dieťaťa a detstva v textoch slovenskej umeleckej literatúry.

Meno, adresa pracoviska

PaedDr. Martina Petriková, PhD.

Katedra knižničných a informačných štúdií

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1

Prešov

080 01

Slovenská republika

mpetrikova9@gmail.com

ARCHIV ROZHLASOVÝCH POŘADŮ A JEHO VYUŽITÍ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Jasňa Pacovská

Resumé: *Cílem příspěvku bylo odhalit pedagogický potenciál kognitivně orientované výuky mateřského jazyka. Vyšli jsme z teoretického podloží kognitivní lingvistiky. Z její americké větve, zdůrazňující tělesné ukotvení významu, a z její polské orientace, soustředující se na teorii jazykového obrazu světa. Uvedené teorie jsme modifikovali z hlediska vzdělávacích cílů mateřského jazyka, konkrétně jsme je aplikovali na oblast lexikologie. Teoretickým východiskům se věnujeme jen v té míře, kterou považujeme za nezbytnou z hlediska aplikací při výuce mateřského jazyka.*

Kognitivní přístup představujeme na somatických frazémeh, které jsme excerpovali z databáze zpravodajských a publicistických pořadů Archivu mluvených pořadů Českého rozhlasu. Tento zdroj vybíráme, abychom ukázali, že somatické frazémy se vyskytují v širokém spektru komunikačních stylů, v našem případě v publicistice.

Z archivu vybíráme somatické frazémy se základovým slovem „hlava“, abychom představili, že „jazyk vychází z našeho těla“. Somatické frazémy vybíráme z pořadů, které byly vysílány v šedesátých letech 20. století a z první dekády třetího tisíciletí. Tyto materiálové doklady ukazují, jak jazyk odráží společenské proměny

Představenou metodologii považujeme za velmi inspirativní pro didaktiku mateřského jazyka. Pomocí ní lze objevovat vzájemnou determinovanost mateřského jazyka a světa a odhalovat kognitivní významy slov, které ukazují, jaké představy evokují slova, jak souvisejí s naším prožíváním, emocemi a hodnotovou orientací. Zaměří-li učitel výuku mateřského jazyka tímto směrem, bude žáky nejen vzdělávat, ale také vychovávat.

Klíčová slova: *kognitivní lingvistika, somatická frazeologie, archiv rozhlasových pořadů, výuka českého jazyka*

Abstract: *The paper aims at revealing the pedagogical potential of cognitive oriented teaching of the mother tongue. We start from the theoretical background of the cognitive linguistics, from its American branch, emphasizing body anchoring of the meaning, and from the Polish orientation, concentrated on the theory of linguistic picture of the world. The theories mentioned are modified from the perspective of the educational goals of the mother tongue, we apply it namely on the sphere of lexicology. The theoretical underpinnings are dealt with only to the extent that we regard them as indispensable from the point of view of their application in first language teaching.*

Cognitive approach we present on the somatic phraseology which has been excerpted from the database of news and documentary programs in the Archive of spoken programs of the Czech Radio. We have chosen that source to show that somatic phraseology is used in a broad spectrum of communication styles, in our case journalistic.

Phrasemes with the root word hlava („head“) are to be selected from the archive in order to demonstrate that “language is based around our body“. The somatic phrasemes are to be selected from shows broadcasted during the 1960s and the first decade of the twenty-first century. This material evidence will manifest how language reflects sociopolitical changes.

We consider the present methodology very inspiring for first language didactics. It allows pupils to explore the mutual determination between their mother tongue and the world and makes apparent the cognitive meanings of words, which in turn demonstrate what kind of ideas are evoked by words and how words relate to our experience, emotions and value orientation. If the

teacher steers his or her first language classes in this direction, they will not only educate, but also cultivate.

Keywords: *cognitive linguistics, somatic phraseology, radio broadcast archive, Czech language teaching*

Úvod

Příspěvek reflektuje stávající směry lingvistických výzkumů a současně hledá způsoby využití těchto přístupů ve výuce mateřského jazyka. Teoretickým podložím je kognitivní pohled na jazyk. Tento úhel pohledu je komplementární k tradičnímu strukturalistickému nazírání na jazyk. Alternativní cestu volíme na základě našich zkušeností s kognitivně orientovanou výukou českého jazyka. Tato orientace nám odhalila možnosti, jimiž lze v žácích vzbudit přirozený zájem o výuku mateřského jazyka, který vede ke zdokonalení komunikačních dovedností a jazykových znalostí a který, což považujeme za ještě významnější, vede k naplňování výchovných cílů.

Vycházíme tedy z postulátů kognitivní lingvistiky, jež se etablovala i v českém lingvistickém kontextu. Za nosnou považujeme zejména teorii tělesného ukotvení významu, která k nám přišla z amerického prostředí, a teorii jazykového obrazu světa, již propracovali polští představitelé kognitivní a kulturní lingvistiky. Teoretickým východiskům se věnujeme jen ve velmi omezené míře, odkazujeme na publikace, jež jsou v českém prostředí obecně dostupné a které mohou stimulovat české učitele ke kognitivně orientované výuce. Z americké kognitivní lingvistiky odkazujeme zejména na J. Lakoffa a M. Johnsona (Lakoff – Johnson, 2002), kteří představují metaforičnost našeho myšlení a tělesné ukotvení významu, na polskou kognitivní lingvistiku v pojetí R. Grzegorzczukové – K. Waszakové (Grzegorzczukowa – Waszakowa, 2000), na českou kognitivní lingvistiku, která je zastoupena např. publikací I. Vaňkové a kol. (Vaňková a kol., 2005) a na české a slovenské didaktické publikace představující využití kognitivních přístupů k jazyku přímo ve výuce (srov. např. Pacovská, 2012; Liptáková, 2012; Liptáková 2015).

Cíle výzkumu

V našem textu vycházíme z představy, že učitelé mateřského jazyka mají dosud malé povědomí o kognitivních přístupech k jazyku. V obecné rovině si tedy klademe za cíl představit některé z možností využití kognitivního přístupu k jazyku ve výuce českého jazyka. Tento globální cíl obsahuje několik cílů dílčích.

1. Odhalit pragmatické aspekty výuky mateřského jazyka, a tak vzbudit zájem o výuku. Tento názor vychází z následujícího přesvědčení „Pochopí-li žáci, že jazyk umožňuje poznávání světa, že jazyk může „nasytit“ jejich zvědavost, která souvisí s různými stránkami života, pak přirozeně reflektují kognitivní funkci jazyka. Lze také doufat, že když zjistí, že jazyk je přivádí k poznání (a touha po poznávání a poznání je v období dospívání přirozená a velmi intenzivní), že také pocítí potřebu po poznávání jazyka jako takového“ (Pacovská, 2012, s. 40).

2. Rozvíjet komunikační dovednosti a jazykové znalosti. Komunikace, má-li být plnohodnotnou, nepředstavuje jen sdělování informací, ale hlavně sdílení. „V tomto smyslu se zdá, že komunikace neznamená především komunikovat s někým, ale sejít se s druhým u věci, o kterou nám společně jde“ (Pešková, 1998, s. 44–45). Na komunikaci nahlížíme z hlediska hodnotového, emocionálního a akčního, zatímco sledování informačního toku je utlumeno. Plnohodnotná komunikace se soustředí na ochotu a schopnost naslouchat a provádět komunikační sebereflexi (srov. Pacovská, 2012).

Kognitivní přístup lze aplikovat při výuce všech jazykových rovin. Inspiraci nabízí např. monografie L. Liptákové (Liptáková, 2012), která ukazuje, jak lze prostřednictvím kognitivních přístupů k jazyku rozvíjet kompetence foneticko-fonologické, ortoepické, ortografické, morfologické, lexikální i syntaktické.

3. Rozšiřovat slovní zásobu a znalost frazeologie. Kognitivní přístup k významu je založen na tzv. subjektivních generalizacích. V tomto pojetí je podstatou slovního významu zobecňování pouze typických vlastností předmětu / jevu, které nebývají objektivní a verifikovatelné. Klíčové jsou konotační složky významu, které se uplatňují v běžné každodenní komunikaci, v uměleckých textech, publicistických, folklorních, vycházejí z nich různá klišé a frazeologie. Ke konotacím nás přivádějí např. etymologické souvislosti, vedlejší přenesené významy slov, významy derivátů... Tento přístup ke slovní zásobě přirozenou cestou žákům odhaluje kulturně a společensky ustálené významy slov a frazémů, které pro ně mohly být dosud neznámé.

Zvýše uvedeného vyplývá, že jazykový obraz světa nám dává nahlédnout *do skrytých významů slov*. Z něho se dovídáme, jaký význam mají slova pro nás rodilé Čechy (v případě českého jazykového obrazu světa).

4. Objasnit podstatu provázanosti jazyka a tělesných prožitků. Podle kognitivistů je jazyk produkt lidské zkušenosti a tato zkušenost je zprostředkována lidským tělem. Přesvědčivé svědectví o provázanosti jazyka s lidským tělem podávají somatické frazémy, tedy ustálená slovní spojení, jejichž klíčový komponent označuje nějakou část lidského těla.

5. Vést k systematické práci se slovníky a jazykovými korpusy. Práce se slovníky, výkladovými, synonymickými, etymologickými, frazeologickými a jazykovými korpusy vede žáky k porovnávání denotačních a konotačních složek významu, k úvahám nad významovými vztahy mezi slovy a nad kontexty, v nichž jsou slova používána. Žáci se dovídají „co je s daným výrazem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy na tomto základě modifikuje postoj mluvčích k denotátu a dává např. možnosti k metaforickým konceptualizacím (Vaňková a kol. 2005, s. 28).

Východiska

Základním předpokladem kognitivně orientované výuky mateřského jazyka je reflexe jazykového obrazu světa žáků, který je založen na specifických konceptualizačních procesech (srov. Pacovská, 2012 a Pacovská, 2015). Jde v podstatě o přístup, v němž: „zohledňování vztahu mezi myšlením (poznáním) žáka a vědeckými pohledy vychází z konstruktivisticky orientovaných přístupů k řízení učebních činností žáků. V modelu didaktické rekonstrukce jsou chápány vědecké pozice, stejně tak, jako obsahy poznání, které jsou součástí představ každodenního života žáků jako individuální konstrukty příslušných jedinců nebo skupin osob. A v tomto kontextu jsou chápána i dětská pojetí žáků. Nejsou považována za představy mylné ve srovnání s vědeckými koncepty, ale jsou hodnocena z hlediska jejich variabilnosti v příslušném sociokulturním kontextu“ (Škoda – Doulík, 2009, s. 22).

Jakým způsobem můžeme diagnostikovat dětské konceptualizační procesy jsme ukázali ve výzkumu, který byl založen na dotazníkovém šetření (srov. Pacovská, 2015, v tisku). Výsledky tohoto výzkumu nám odhalily, jaké konotace u dětí evokují určitá slova. V našem textu odkazujeme na výzkum, v němž jsme se zaměřili na slovo „hlava“. Jelikož z konotačních složek významu vycházejí frazémy, mohli jsme rovněž, alespoň částečně, zjišťovat pasivní znalost frazémů u dětí, v některých případech i schopnost jejich aktivního použití. To je tedy jedna z metod, které umožňují učitelům mateřského jazyka pronikat do kognitivních procesů dětí, které tedy, jak bylo výše řečeno, odhalují „individuální konstrukty příslušných jedinců“.

Na základě vhledu do dětského obrazu světa je možné směřovat k jeho rozšiřování, případně vědeckému zpřesňování. Kognitivní přístupy k jazyku dávají učitelům nástroje, kterými mohou vést děti k rozšiřování poznatků a dovedností. V případě výuky českého jazyka jde hlavně o způsoby, kterými může pedagog stimulovat děti k vlastní potřebě poznávání mateřského jazyka.

Zdroje dat

V tomto příspěvku se pokusíme doložit tělesné ukotvení jazyka, tzv. bodycentrismu, prostřednictvím excerpce jazykových dat z archivu rozhlasových nahrávek. Archiv mluvených pořadů Českého rozhlasu¹ je ojedinělou databází, v níž jsou shromážděny záznamy mluvených projevů o objemu stovek tisíc hodin nahrávek, které jsou výjimečné nejen svým obsahem, neboť shromažďují dennodenní komentáře k domácím i světovým událostem, ale které jsou pozoruhodné i časovým rozpětím. Jde o nahrávky rozhlasových pořadů z let 1969–2005 v rozsahu zhruba 7000 hodin. V současnosti byl archiv v plném rozsahu zpřístupněn veřejnosti.

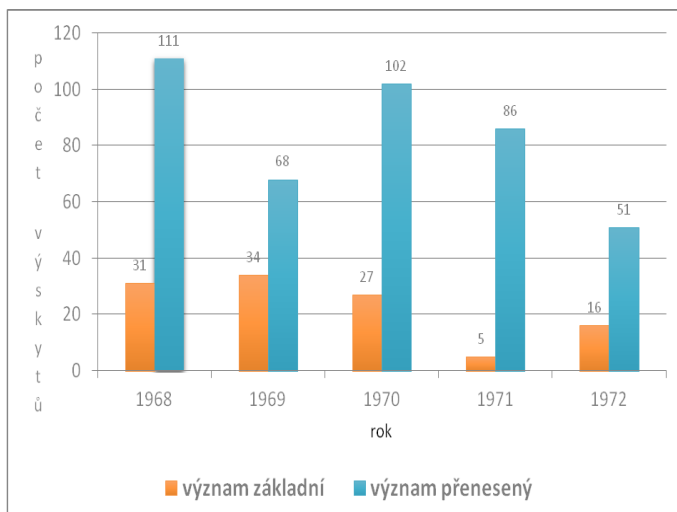
Pořady Českého rozhlasu představují kulturní dědictví inspirativní pro mnohá vědní odvětví. Mluvené slovo se v poslední době dostává stále častěji do středu pozornosti výzkumného bádání. Jakkoli je dnes díky počítačovým technologiím analytická práce přímo se zvukovými nahrávkami dostupná, je zvukový záznam mluveného slova vždy těžko uchopitelný. Z tohoto důvodu pořizování textových prepisů zvukových verbálních nahrávek je, a zřejmě i nadále bude, standardní součástí zpracování dat, zvláště kvůli možnostem jejich analýzy a interpretace.

V našem příspěvku zaměříme na výskyt slova „hlava“ a budeme sledovat jeho užití v základním významu, tedy ve významu část těla, a v přeneseném významu. Předpokládáme, na základě běžných zkušeností rodilého mluvčího, ale také na základě výzkumů E. Mrhačové (srov. Mrhačová, 2000), že záznamy budou obsahovat somatických frazémy s klíčovým slovem „hlava“ a očekáváme, že budou značně početné a sémanticky rozrůzněné.

Naše excerpce z pořadů v letech 1968–1972 a 2003–2007 nám ukázala, v jakém poměru je slovo „hlava“ ve vybraných pořadech použito v základním významu a ve významu přeneseném. Dále jsme sledovali, v jakých pádech se slovo „hlava“ vyskytuje. Tím jsme chtěli upozornit na možnost využití archivu k morfoloickým a syntaktickým analýzám.

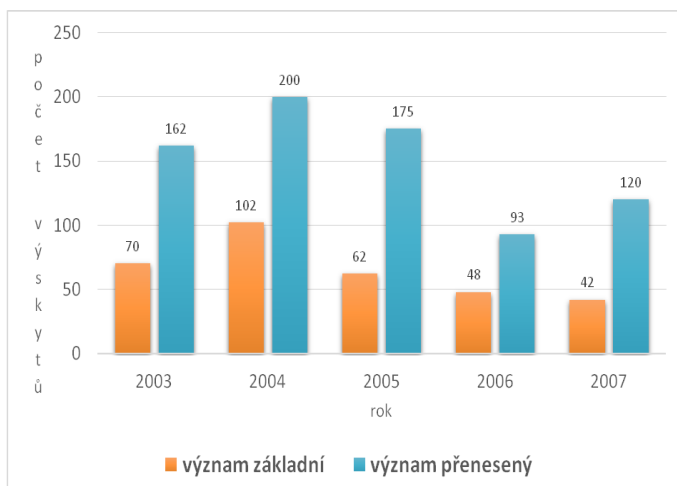
Z grafu 1 vyplývá, že slovo „hlava“ se nápadně více používá v přeneseném významu než ve významu základním. Tato zjištění se opírají a záznamy pořadů z let 1968–1972. Současně můžeme sledovat, že nejvíce jsou přenesené významy zaznamenány v letech 1968 a 1970. Podrobnější analýzy opírající se kontexty, v nichž jsou výrazy užitý, nám ukáží, že přenesené významy reflektují politické a společenské proměny, které jsou v uvedených letech velmi významné.

¹ Tato databáze vznikla v rámci projektu Zpřístupnění archivu Českého rozhlasu pro sofistikované vyhledávání, konkrétně v Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity, jenž byl iniciován Ministerstvem kultury ČR. Řešitelem tohoto projektu byla Fakulta mechatroniky, informatiky a mezioborových studií Technické univerzity v Liberci a Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci.



Graf 1 Výskyt slova „hlava“ v základním a přeneseném významu v období 1968–1972

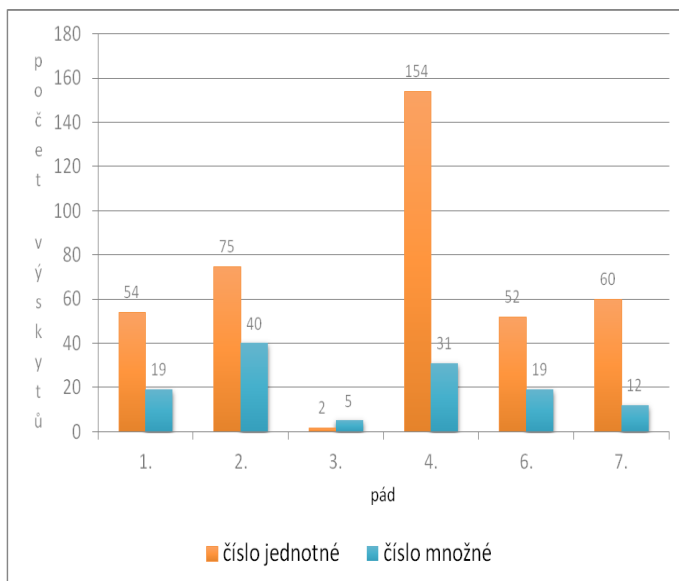
K tímž zjištěním jsme dospěli analýzami pořadů z období 2003–2007, viz graf 2. I v tomto případě se nabízí studovat kontexty, v nichž se slovo „hlava“ v obou typech významů vyskytovalo. Předpokládáme, že bychom opět dospěli k charakteristice společenských a politických proměn v uvedených letech.



Graf 2 Výskyt slova „hlava“ v základním a přeneseném významu v období 2003–2007

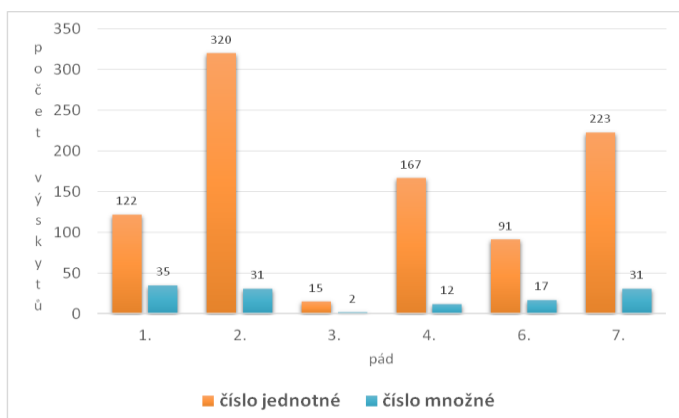
Ve stejných obdobích jsme sledovali závislost výskytu slova „hlava“ na pádech.² Domníváme se, že tímto způsobem můžeme získat výpovědi o morfologických kategoriích, stejně tak lze zjištění využít k syntaktickým analýzám textů. Porovnání si jistě zaslouží odlišné výsledky v jednotném a množném čísle.

² Při těchto analýzách jsme nerozlišovali užití v základním a přeneseném významu.



Graf 3 Výskyt slova „hlava“ v jednotlivých pádech v období 1968–1972

Pozornost si zaslouží významné rozdíly v užití slova v jednotném čísle a v čísle množném, taktéž výrazná převaha užití slova ve 4. pádě.



Graf 4 Výskyt slova „hlava“ v jednotlivých pádech v období 2003–2007

Graf 4 nám přináší poněkud překvapivé zjištění v podobě převahy užití slova ve 2. pádě. V tomto případě by bylo vhodné podrobněji zkoumat, zda i gramatické faktory nenesou poukazy na společenský a kulturní kontext, v němž je slova užit. V obecně rovině bychom mohli uvažovat, zda tato zjištění nejsou signály provázanosti gramatických a sémantických kategorií. Odpověď bychom měli hledat nejen v analýzách rozhlasových záznamů, ale také v gramatických pracích zabývajících se sémantikou pádu.

Výsledky analýzy jako výpovědi o somatických frazémeh

Excerpce deseti let přepsaných nahrávek ukázala, že přenesené významy výrazně dominují nad významy základními (viz graf 1 a 2). Ze všech frazémů vybíráme ty, které byly zastoupeny nejvíce.

Slovo „hlava“ bylo velice často užit ve významu člověk. Jednalo se tedy o metonymii. Opakovaně jsme se setkávali s frazémou:³ *zvýšil odměnu na hlavu, měli střechu nad hlavou, začaly padat hlavy, je zde hlava na hlavě, daly se hlavy dohromady, víc hlav víc ví...*

³ Frazémy uvádíme v autentické podobě. Tedy tak, jak se vyskytovaly v přepsaných nahrávkách.

Dále se ukázalo, že slovo „hlava“ bývá s vysokou frekvencí užito ve významu autorita. To odpovídá poznatkům kognitivní lingvistiky, které se zaměřují na orientační metafory. To, co je umístěno nahoře, je hodnoceno pozitivně. Hlava je umístěna nahoře, je významnou částí, je velmi důležitá, tudíž bývá spojována s člověkem, který v dané společnosti zastává významnou funkci, případně celou společnost zastupuje. Nejčastěji je hlava užita ve významu představitel státu, následně církve, politické strany apod.: *bývalá hlava státu, schyluje se k volbě nové hlavy státu, podle polské hlavy státu, hlava římskokatolické církve...*

Hlava, jakožto část těla, tedy něco konkrétního, vypovídá o psychických vlastnostech a procesech, tedy o něčem abstraktním. Uvádíme příklady metaforických vyjádření vztahujících se k vybraným vlastnostem a psychickým procesům:

1. rozvážnost: *měl klidnou hlavu, je třeba volit chladnou hlavu*
2. starost: *z jednoho studenta měl těžkou hlavu, počasí nadělalo těžkou hlavu*
3. zbabělost: *strká hlavu do písku, zabořit hlavu do písku*
4. myšlení: *nikdo si s tím ani neláme hlavu, leží (to) v hlavě řadě lidí*
5. činnost nedávající smysl: *celou jejich propagandu stavějí na hlavu, nemající ani hlavu ani patu*
6. vina: *má tolik másla na hlavě, pohroma, která se snesla na naše hlavy*
7. hněv: *... horkých hlav, rozpálené hlavy...*

Závěr

V příspěvku jsme prostřednictvím analýzy dat z Archivu mluvených pořadů Českého rozhlasu ukázali jednu z možností, kterou lze využít kognitivní přístup k jazyku ve výuce. Analýza excerpovaných dat odhalila metaforičnost našeho myšlení, čímž doložila jednu z tezí kognitivní lingvistiky. Tento přístup k metafoře posouvá tradiční výuku, která metaforu považuje za jev výhradně jazykový, uvažuje o ní jako o specifickém jevu, svým způsobem výjimečném, neobvyklém, který je typický pro uměleckou literaturu. Naše data ukázala, že s metaforou se setkáváme v běžné komunikaci.

Jelikož jsme pracovali s jazykovými daty, která jsme čerpali ze zpravodajských a publicistických pořadů, upozornili jsme na hojný výskyt metafor v publicistických textech. Protože jsme se zaměřili na metafory, jejichž klíčovým slovem je „hlava“, prokázali jsme, že jazyk je tělesně ukotvený, a potvrdili jsme tezi tzv. bodycentrismu. Tuto tezi ilustrovaly četné somatické frazémy, které ukázaly, s jakými abstraktními jevy, v našem případě nejčastěji lidskými vlastnostmi a psychickými procesy, spojujeme část lidského těla – hlavu.

Současně jsme naznačili, jaké možnosti dává výuce mateřského jazyka práce s jazykovými korpusy. V tomto příspěvku jsme se omezili jen na malou část potenciálu, který tento zdroj nabízí. Abychom ukázali, jak daný korpus vypovídá o společenských proměnách, bylo by zapotřebí excerpovat slova ve větších kontextech. Rozhodně ukázky vybraných dat můžeme chápat jako stimuly k dalším analýzám. Pro výuku českého jazyka by bylo vhodné podrobit přepisy mluvených pořadů Českého rozhlasu gramatické analýze, a to na všech jazykových rovinách.

Korpusová data ukazují široké spektrum poznatků, které jsou fixovány v jazyce. Ukazují, jak jazyk konzervuje naši historii, proměňující se společenské a etické hodnoty. Archiv je obecně řečeno, klíčem k poznávání: světa i lidí, kteří jej utvářejí. Potřeba poznávat je mladým lidem vlastní. Proto se domníváme, že představený přístup k jazyku může žáky motivovat, může v nich probudit zájem o mateřský jazyk. Uvědomí si, že „vidí svět skrz jazyk“ (srov. Patočka, 1995).

Text vznikl na Pedagogické fakultě TUL v rámci projektu SGS 21117 Kognitivní přístup k somatickým frazémům.

Literatura

GRZEGORCZYKOWA, R. – WASZAKOWA, K. (eds.). *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalně. Część I.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2000.

LAKOFF, J., – JOHNSON M. *Metafory, kterými žijeme.* Přel. M. Čejka. Brno: Host, 2002.

LIPTÁKOVÁ, L. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012.

LIPTÁKOVÁ, L. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2015.

MRHAČOVÁ, E. *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice: (tematický frazeologický slovník II).* Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2000.

PACOVSKÁ, J. *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012.

PACOVSKÁ, J. *Výchovné akcenty kognitívne orientované výuky mateřského jazyka. Nová čeština doma a ve světě,* 2015.

PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět.* Praha: Oikúmené, 1995.

PEŠKOVÁ, J. *Role vědomí v dějinách.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998.

Škoda, J. – DOULÍK, P. *Perspektivy oborových didaktik.* In: Škoda, Doulík, kol., *Aktuální problémy oborových didaktik.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2009, s. 8–25.

VAŇKOVÁ, I. a kol. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005.

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

Studentská 2

46117 Liberec

tel.: 485 354 244, e-mail: pacovskaj@seznam.cz

II. VÝZKUMNÉ STUDIE

POSTOJE STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ K VÝUCE ČESKÉ LITERATURY PADESÁTÝCH LET

Jana Königsmarková

Resumé: Příspěvek představuje výsledky pilotního kvalitativního šetření, které si kladlo za cíl prověřit přístupy učitelů k výuce české literatury 50. let 20. století na vyšším stupni sekundárního vzdělávání. Zabývá se postoji učitelů k výuce daného tématu na podkladu jejich prekonceptů v širším kontextu jejich osobních didaktik; sleduje mimo jiné okolnosti procesu didaktické transformace konkrétních autorů a děl v učivo, preferované metody výuky a další. Příspěvek se pokouší postihnout, jak prekoncepty učitelů ovlivňují konkrétní pojetí výuky tohoto stále poněkud kontroverzního tématu.

Klíčová slova: česká literatura 50. let, učitelské prekoncepty, didaktika literatury, ISCED 3, kvalitativní výzkum

Abstract: The paper presents the results of a pilot qualitative study dealing with approaches of teachers towards teaching Czech literature of the 1950s at the upper-secondary school (ISCED 3). The paper aims to identify the preconceptions of selected teachers about the topic in question; this is done in the context of their personal teaching styles (reasons for the didactic transformation of selected authors or works, preferred teaching methods etc.). Moreover, the paper aims to clarify how the teachers' preconceptions influence their teaching of the topic that is still perceived as somewhat controversial.

Key words: Czech literature of the 1950s, teachers' preconceptions, methodology of teaching literature, ISCED 3, qualitative study

Úvod

Tento příspěvek vychází z tématu dizertační práce, jímž je obecně řečeno aktualizace české literatury 50. let 20. století jako učiva. Na minulé konferenci bylo na příkladu socialisticko-realistickej poezie navrhováno několik možných přístupů, jak toto téma efektivně didakticky transformovat v souladu s tezí učení se literaturou a rozvíjením kritického myšlení. Jedním z výstupů dizertačního projektu má totiž být soubor metodických materiálů pro učitele, které si činí ambici přispět do diskuze, jak ve školním prostředí českou literaturu padesátých let revitalizovat či revidovat. Jak už bylo zmíněno v předešlém vystoupení, lze z praxe vysledovat, že téma literatury padesátých let bývá místy stále ještě vnímáno jako v jistém smyslu kontroverzní, a opomíjené, anebo nepřiměřeně zjednodušované¹. Přesto se ale ukazuje, že má silný didaktický potenciál. Nabízí totiž studentům sugestivní zážitek střetu s člověkem v mezní situaci a představuje různé modely jeho chování. Je též pregnantní ukázkou zásahu ideologie do nejintimnějších životních prostor a přehlídkou rozličných druhů manipulace. To – vedle živného prostoru pro rozvoj kritického myšlení – otevírá učitelům možnost pomoci studentům pracovat na formování jejich žebříčku hodnot a zamýšlet se nad otázkami mravnosti a mravního rozhodování se.

¹ Viz: KÖNIGSMARKOVÁ, J. Možnosti přístupů k socialisticko-realistickej poezii ve středoškolské praxi. [online]. In *Jazyk – literatura – komunikace*, 2014, č. 1, KČJL UP Olomouc. URL: <http://www.jazyk-literatura-komunikace.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>.

Metodologie výzkumu a jeho cíle

Aby metodické materiály odpovídaly co nejlépe potřebám učitelů, bylo nutné nejprve zmapovat současný stav výuky české literatury padesátých let na vyšším stupni sekundárního vzdělávání. V závislosti na charakteru daného výzkumného problému a cílech výzkumu se zdálo pro sběr empirických dat jako nejvhodnější zvolit cestu kvalitativního polostrukturovaného interview. Kvalitativní přístup byl vybrán proto, že ambicí výzkumu nebylo analyzovat „pravdivý obraz reality“ výuky české literatury 50. let (Silverman 2005), tedy přinést statistická zjištění toho, do jaké míry učitelé toto téma znají a jak k němu přistupují. Hlavním cílem bylo nasbírat skrze poznání přístupů konkrétních učitelů, prostřednictvím jejich jedinečných způsobů uvažování (a pochopení tohoto uvažování v širším kontextu jejich osobnosti a životních zkušeností) relevantní podněty pro následnou tvorbu optimálních metodických materiálů. Hloubkové rozhovory (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014) se pro takto formulovaný explorativní výzkumný cíl jeví jako funkční metodologický nástroj, který díky otevřenosti otázek umožňuje postihnout cenné nuance nezachytitelné statistickou metodou. (Kaufmann 2010) Stav výuky české literatury 50. let 20. století byl tedy podroben zkoumání z pohledu učitelů. Interview tak bylo rozděleno na dvě části: *Individuální pojetí výuky v širším kontextu jeho pedagogické přípravy a praxe* a *Postoje k výuce české literatury 50. let 20. století*. V závěru rozhovoru byli respondenti dotazováni, zda a v jakém rozsahu didakticky transformují chystaná dílčí témata vytipovaná pro tvorbu zmiňovaných metodických pracovních listů². Sebraná data se pak analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování za účelem vytvoření systému kategorií. Účelem pilotního výzkumu tedy bylo ověřit efektivnost výběru výzkumného nástroje a zvolené analýzy dat.

Tak jako bylo postulováno, že učitelovy postoje k výuce jsou ovlivněny jeho prekoncepty, stejně i rozhovory s respondenty vznikaly s vědomím, že i samotný výzkumník disponuje prekoncepty vlastními, s nimiž do rozhovoru chtě nechtě vstupuje. Tyto předpoklady měly původ ve zkušenostech ze školní praxe:

1. Didaktickou transformaci české literatury padesátých let v učivo ovlivňují učitelovy životní zkušenosti a politické postoje.
2. Téma je stále vnímáno jako kontroverzní, anebo okrajové, učitelé v něm nespátřují výraznější didaktický potenciál.
3. Argumentací učitelů k upozadování tématu může být i to, že díla tohoto celku nebývají obsažena v maturitním seznamu knih, učitelé tak cítí povinnost věnovat se tématům „důležitějším“.
4. Obecně lze očekávat, že učitelé téma upozadují a že argumentují napjatou časovou dotací.

² 1. Jak „správně“ psát socrealistickou poezii a jak o ní přemýšlet („Třicet let bojů“ L. Štolla) 2. Poezie socialistického realismu první poloviny 50. let 3. Jaroslav Seifert a jeho Píseň o Viktorce jako anomálie doby 4. Josef Kainar jako příklad ztráty autorské identity 5. Zavedení autoři ve stínu: Vladimír Holan a jeho sbírka Bolest 6. Jiří Kolář v 50. letech 7. Totální realismus a trapná poezie 8. Hledání nových cest: skupina Květen 9. Budovatelská próza. 10. Román Nástup jako předloha pro filmovou adaptaci 11. Socrealistické drama 12. Vnitřní exil: reflexe 50. let skrze zápisy Jana Hanče a Jana Zábrany. 13. Výběr z exilové literatury: Egon Hostovský v 50. letech. 14. Padesátá léta v memoárech: Ivan Klíma: Moje šílené století, Josef Hiršal a Bohumila Grögrová: Let let. Již teď je však zřejmé, že struktura navrhovaných dílčích témat bude vlivem postupujícího výzkumu modifikována.

5. Učitelé starší generace neznají neoficiální proud literatury 50. let, po roce 1989 toto téma nedostudovali, a proto jej ani nezařazují do výuky³.
6. Téma socialistického realismu bývá různými způsoby bagatelizováno (např. nevhodným výběrem ukázek, prezentovaných jako pouhé kuriozity, bez patřičného kontextu).

Výběr respondentů

Na počátku nebylo zřejmé, na jaký typ střední školy by bylo vhodné výzkum a následnou tvorbu metodických materiálů zacílit. V průběhu prvních pilotních interview s učiteli z různých typů škol se začala ukazovat původně zamýšlená idea profilování materiálů pouze na jeden vybraný typ školy (tj. střední odborné nebo gymnázium) jako nefunkční. Jako variantou výrazně produktivnější se zdálo vytvoření víceúrovňových materiálů multifunkčního charakteru⁴.

Přestože je zřejmé, že výběr respondentů v kvalitativním výzkumu nemůže být z podstaty reprezentativní, hledělo se při jejich výběru na určující kategorie, jakými jsou např. pohlaví, délka praxe, typ školy, kde působí či působili, a to proto, aby výsledná nasbíraná data nebyla extrémně nevyvážená. Protože se jednalo o výzkum pilotní, nebylo potřeba se prozatím zabývat otázkou saturace sběru dat. Při výběru respondentů pro pilotní verzi bylo postupováno metodou sněhové koule. Vedle již zmíněných kategorií se vzhledem ke zkoumanému tématu nabízelo i zohlednění kategorie kraje, v pilotní verzi však figurovali pouze respondenti z Prahy. Je též neoddiskutovatelné, že ve výzkumu uniká významná část dat od těch respondentů, kteří se a priori do výzkumu odmítli zapojit. Před iniciací pilotního výzkumu byla provedena sonda s respondentkou 1Ž, aby se ověřila funkčnost vytvořené struktury interview a jednotlivých okruhů a otázek. Struktura se ukázala jako v základu funkční, s menšími obměnami byla zachována jako výchozí i pro další rozhovory pilotní verze. Rozhovorů bylo včetně sondy realizováno celkem pět, a to v průběhu března roku 2015. Respondenti byli v rámci zachování jejich anonymity označeni jako 1Ž, 2Ž, 1M, 2M a 3Ž.

Respondenty pilotního výzkumu tedy byli dva muži a tři ženy. Jedna z respondentek učí již třicet let, tři z nich mají praxi kolem deseti let a jeden z respondentů působí ve školství čtyři roky. Dvě z respondentek studovaly ještě za minulého režimu, jedna v 70. a druhá v 80. letech, další v prvním desetiletí 90. let, zbylí dva respondenti až po roce 2000. Dva z respondentů mají zkušenost s výukou pouze na středních odborných školách a učilištích, jedna na odborné škole i gymnáziu a zbylí dva znají výuku pouze na gymnáziu. Češtinu respondenti studovali v kombinaci s dějepisem, hudební výchovou, latinou či tělocvikem. Kromě jednoho z nich vnímají všichni češtinu jako svůj hlavní obor.

Analýza a interpretace dat

Analýzou rozhovorů skrze techniku otevřeného kódování vznikla soustava kategorií, které se ve větším případě ukázaly být funkční i při kódování dalších případů. Ze vzniknuvších kategorií se jako stěžejní ukazuje zmiňovaná kategorie *respondentových prekonceptů*, která, jak se zdá, zásadním způsobem určuje celkové pojetí učitelovy výuky, a samozřejmě pak i konkrétně pojetí výuky české literatury 50. let. Další podstatnou kategorií představuje tzv. *osobní didaktika literatury*, do níž se respondentovy prekoncepty výrazně

³ Pod pojmem „starší generace“ jsou míněni ti učitelé, kteří vystudovali vysokou školu před rokem 1989.

⁴ Ideou je vytvořit materiály, které budou ve své základní úrovni použitelné na středních odborných školách, ale které zároveň budou disponovat „nadstavbovým módem“ odpovídajícím úrovni gymnaziálních studentů.

promítají. Do kategorie osobní didaktiky literatury byly zahrnuty subkategorie *výukové metody, práce s textem*⁵, *zdroje výuky a osobní pohnutky pro (ne)transformaci autora/díla v učivo*.

Z realizovaných rozhovorů vychází najevo, že se do značné míry odlišují prekoncepty učitelů na střední odborné škole a na gymnáziu. Toto zjištění tak bude v další fázi výzkumu dále prověřováno, neboť by mohlo být určující pro tvorbu víceúrovňových metodických pracovních listů. Z první části interview s danými respondenty se ukázalo následující: Ve všech případech byla negativně hodnocena úroveň didaktiky literatury na vysoké škole v rámci pedagogické přípravy. Z pohledu respondentů didaktika nebyla nikterak užitečná a všichni shodně uvádějí, že se učili až vlastní praxí „za pochodu“.

Respondenti se dle svých tvrzení zpravidla nesetkali v rámci vysokoškolské přípravy s nácvikem *didaktické interpretace textu*. 1Ž pak ani nereflktuje rozdíl mezi „scientistní“ interpretací (Lederbuchová 2010) a interpretací didaktickou. 1Ž a 2Ž navíc zmiňují nepříznivé historické okolnosti svého studia a ironizují metodické autority té doby, shodně především Svatopluka Cenka. U 1Ž a 2Ž se prý přístup k výuce proměňoval vlivem změny typu školy (učiliště versus střední škola, střední škola versus gymnázium), jednalo se ale spíše o změny co do náročnosti a množství učiva a intenzity práce s textem. U učitelů z odborných škol se opakuje prekoncept, že čím je slabší student, tím je potřeba méně práce s textem. U 2Ž, podobně jako u 3Ž, lze dohledat souvislost mezi zavedením státních maturit a navýšením času ve výuce pro práci s textem. I 3Ž hovoří o změně k přístupu k textu, kdy původní pouhou ilustrativní funkci nahradil dle jejích slov větší důraz na analýzu textu dle požadavků ke státní zkoušce (především nácvik pojmosloví). Praktikování didaktické interpretace textu se dle výpovědí respondentů jeví jako přinejmenším problematická záležitost. V případě 2Ž A 1M se jedná spíše o rozbor „formální stránky“ textu, především básnických prostředků. Problémy s pojmenováním způsobů hledání smyslu textu, které z rozhovorů vplynuly, (zejména u zmíněných respondentů 2Ž A 1M) by mohly souviset s tím, že na rozdíl od respondenty 1Ž a 3Ž málo (nebo vůbec – 1M) pracují s primárními zdroji a příliš se drží učebnic a vypracovaných obsahů děl. 1Ž se naopak dle svých slov příručkám spíše vyhýbá a spoléhá na vlastní čtenářství. Nabízí se tedy předpoklad, že učitelé, kteří více vycházejí z primárních zdrojů, mají menší problém s realizací didaktické interpretace textu. 1M zdůrazňuje důležitost estetického prožitku textu (který ale, jak paradoxně říká, není podle něj možné prožít ve škole), „vznětí díla“ chápe jako něco veskrze daného. Potenciál pro kreativitu studentů vidí v komparaci a hledání souvislostí. 2Ž pracuje s textem většinou podle nějakého jednoznačného návodu (pracovní listy, „maturitní návod“).

Zajímavé je, že učitelé při otázce na *přístup k výuce* hovořili o tom, jak se v průběhu své praxe potýkali s *proměnou obsahu výuky*. Žádný z respondentů ale nehovořil o *proměnách metod výuky literatury* a ani nad tím takto nepřemýšlel. Nabízí se tedy předpoklad, že učitelé chápou didaktiku literatury především jako otázku obsahu výuky. Základem výuky literatury je dle respondentů shodně chronologický výklad literární historie v širším historickém a kulturně-společenském kontextu, zhruba jednu třetinu výuky u nich zabírá práce s textem, vyjma 2M, který práci s textem zcela eliminoval. Daný respondent je silně ovlivněn prekonceptem, že práce s textem je na střední odborné škole zcela kontraproduktivní. Respondenti se shodují v tom, že přístupnější je studentům próza. 1M a 2M dokonce uvádějí, že poezii studenti nepovažují za živoucí součást literatury a minimálně ji reflektují, pokud nejde o poezii nějak kontroverzní

⁵ Ukazuje se, že pojmenování této subkategorie jako práce s textem je vhodnější nežli označení „interpretace textu“. Tento termín je pro účely výzkumu poněkud zavádějící, jelikož ne všichni učitelé si pod tímto literárněvědným pojmem představují totéž. V diskurzu učitelů může tedy docházet k záměně pojmů *výklad/interpretace a rozbor/analýza* textu.

(beatníci, underground apod.). U 2Ž a 3Ž se objevil zajímavý prekoncept, tedy že studenti nestojí o žádné „alternativní metody“ výuky, ale že preferují tradiční výklad.

Transformace/netransformace autora/díla v učivo jsou u 1Ž a 1M ovlivněny jednak *osobními preferencemi*, u všech shodně subjektivním posouzením *didaktické náročnosti textu*, u 2Ž a 1M tím, *co je „klíčové“*⁶. 1M netransformuje v učivo *ta díla, která nezná*, či zná málo a k nimž jí chybí dostatečný kontext. Zajímavé je, že o netransformaci některých děl v učivo u 1Ž též rozhoduje *příliš osobní vztah k dílu*. U 1Ž a 2Ž – učitelé se zkušeností s výukou na střední odborné škole – aspekt potenciální transformace rovněž silně ovlivňuje *časová tíseň*, o které obě shodně hovoří jako o negativním, omezujícím, faktoru výuky literatury na střední odborné škole. 1M a 3Ž naopak pociťují na gymnáziu časovou dotaci za dostačující. 2Ž, 1M a 3Ž shodně označují gymnaziální studenty jako chytré – „zvládnou, co je potřeba“. 1Ž a 2Ž středoškolské studenty označují jako průměrné až podprůměrné, čemuž přizpůsobují i výběr učiva.

U respondentů 1Ž, 2Ž, 1M i 2M se do jisté míry objevuje rys pohodlnosti, který dílčím způsobem různě ovlivňuje jejich přístup k výuce. Např.: vybírání textů, které jsou k dispozici v čítankách (1Ž); používání prezentací, přestože je považuje za ne zcela vhodné (2Ž); neověřování informací z Internetu a používání těch materiálů, které jsou na Internetu dostupné (1M); práce s textem je příliš náročná na přípravu (2M). Je zajímavé, že všichni respondenti svou pohodlnost reflektují, ale vnímají tento stav jako „jistou danost“.

Co se **zdrojů obsahu výuky** týče, 1Ž se označuje jako „papírová“ generace, Internet dle svých slov využívá sporadicky, a jak už bylo řečeno, čerpá převážně z vlastní četby. 2Ž s Internetem částečně pracuje, ve velké míře se drží učebnic a metodických návodů – pracovních listů. 1M pracuje s Internetem denně, veškeré materiály má digitalizované, výuku pravidelně připravuje do prezentací. Hojně ve výuce používá audiovizí. 2M a 3Ž používají Internet jen nárazově, většinou vycházejí z vlastní četby a učebnic.

Revize výzkumníkových prekonceptů

1. **prekoncept:** Didaktickou transformaci české literatury padesátých let v učivo ovlivňují učitelovy životní zkušenosti a politické postoje.

1Ž v rozhovoru na několika místech explicitně uvádí, že dané období vnímá jako jednoznačně negativní. Tento prekoncept pramení, jak sama uvádí, z vlivu rodinného prostředí a také z jejích vlastních zkušeností ze 70. a 80. let, které líčí s ironickým nadhledem a vymezuje se vůči nim. Daný postoj pak prezentuje i ve výuce. Z rozhovoru s 2Ž též vyplývá, že padesátá léta vnímá jako negativní dobu, a podle jejích slov je důležité připomínat tyto historické události, aby se zabránilo jejich opakování. Označuje se za generaci postiženou nevědomostí, která byla ve vleku událostí, pasivní a vše se dozvíдалa se zpožděním. Pro 1M a 2M je téma padesátých let (z historického hlediska) „maximálně atraktivní“ z hlediska úlohy ideologie, chování lidí v mezní situaci atd. Více o pozadí těchto postojů nevíme, jsou však vyhraněné zcela jednoznačně.

Prekoncept nelze pro tyto případy potvrdit ani vyvrátit.

2. **prekoncept:** Téma je stále vnímáno jako kontroverzní, anebo okrajové, učitelé v něm nespátřují výraznější didaktický potenciál.

⁶ Klíčové je podle respondentů to, co je za klíčové považováno v učebnici.

Padesátá léta respondenti vnímají jako zásadní téma z hlediska historického a právě v něm shodně spatřují didaktický potenciál. Mnohem rezervovanější jsou ale k tématu z hlediska úzce literárního a vnímají ho spíše jako okrajové (vyjma 3Ž). Respondenti dle svých slov shodně ve výuce zmiňují v různých variacích fenomén socialistického realismu, neoficiální proud literatury padesátých let ale vnímají jako „nevýrazný“ (1Ž), jako literaturu „s omezenou hodnotou“ (1M), 2Ž připouští, že kvalitní díla sice vznikala i v 50. letech, ale tím, že nevycházela, upadla v zapomnění a vracet se k nim vidí jako obtížné. Opět vyjma 3Ž. Vyjma 3Ž všichni přiznávají, že neoficiální proud literatury 50. let ani příliš neznají⁷.

Prekoncept bude potřeba pro tyto případy modifikovat následovně: Učitelé spatřují didaktický potenciál v tématu z hlediska historického, z hlediska literárního jej vnímají spíše okrajově – tj. „neklíčově“.

3. **prekoncept:** Argumentací učitelů k upozadování tématu může být i to, že díla tohoto celku nebývají obsažena v maturitním seznamu knih, učitelé tak cítí povinnost věnovat se tématům „důležitějším“.

1Ž a 2M hypotézu potvrzují a hovoří o tlaku věnovat pozornost tématům, které budou studenti k maturitě „více potřebovat“. Zároveň ale v rámci těchto úvah 1Ž navrhuje, že by bylo zajímavé, byl-li by v maturitním seznamu knih zastoupen i nějaký „negativní literární vzor“ (tj. např. dílo sorely). Návrh proč tedy nezastoupit i dílo neoficiálního proudu odmítá s tím, že o něm málo vědí učitelé i studenti. 2Ž hovoří o tlaku maturitního ročníku jako takovém (příliš mnoho obsahu v příliš krátkém čase). 1M ani 3Ž (učitelé z gymnázia) naopak žádnou takovou souvislost nepotvrzují.

Prekoncept bude potřeba pro tyto případy modifikovat následovně: Literární díla daného období bývají na středních odborných školách obvykle upozadována ve prospěch děl a celků obsažených v maturitních seznamech.

4. **prekoncept:** Obecně lze očekávat, že učitelé téma upozadují a argumentují napjatou časovou dotací.

Časová tíseň jako důležitý argument se výrazně objevuje u 1Ž a rovněž o ní hovoří i 2Ž. Obě věnují tematickému celku 50. let 4–5 vyučovacích hodin. 2M vůbec nezařazuje dané téma jako samostatný celek. Naopak 1M uvádí, že padesátým letům věnoval dva měsíce a problém s nedostatkem času nepociťoval. 3Ž uvádí 14 dní a rovněž bez časové tísně⁸.

Prekoncept bude potřeba pro tyto případy modifikovat následovně: Častým argumentem učitelů středních odborných škol je to, že jsou ve výuce české literatury padesátých let limitováni nízkou hodinovou dotací a úrovní studentů.

5. **prekoncept:** Učitelé starší generace neznají neoficiální proud literatury 50. let, po roce 1989 toto téma nedostudovali, a proto jej ani nezařazují do výuky.

1Ž a 2Ž argumentovaly tím, že téma pro ně během studia bylo tabu a po roce 1989 neměly prostor jej dostatečně dostudovat. Zároveň se u obou objevuje prekoncept, že literatura daného proudu neobsahuje „klíčové položky“ (viz výše). 1M také není s neoficiálním proudem více

⁷ Zde se vyjevuje jistý paradox. Respondenti na jedné straně říkají, že podle jejich názoru se jedná o proud nevýrazný a okrajový, ale zároveň s ním nejsou dostatečně obeznámeni, aby svůj úsudek mohli relevantně podložit. Narážíme tak na problém klíčivosti a neklíčivosti děl určených pro školní výuku a otázku toho, jakými principy je tato klíčivost utvářena. Není totiž důležité ptát se, proč byla jistá díla vybrána jako klíčová, ale také na to, proč jiná vybrána jako klíčová vybrána nebyla a jaké vlivy tento proces určují.

⁸ Je potřeba mít na paměti rozdílnou hodinovou dotaci na střední škole a na gymnáziu.

obeznámen, zde to ale přičítáme tomu, že čeština není jeho hlavním oborem zájmu a dané téma didakticky zpracovával pouze jednou. Ale ani 2M, učitel se sedmiletou praxí, téma příliš nezná. Očekává se, že další případy (tj. respondenti mladší generace) v tomto směru ukážou více.

Prekoncept je pro tyto případy potvrzen. Reformulovat jej ale bude třeba pro mladší generace.

6. prekoncept: Téma socialistického realismu bývá různými způsoby bagatelizováno (např. nevhodným výběrem ukázek, prezentovaných jako pouhé kuriozity, a to bez patřičného kontextu).

Při ověřování tohoto prekonceptu bylo chybou, že otázka byla pokládána respondentům přímo. Nyní je zřejmé, že relevantní odpověď lze získat pouze nepřímým doptáváním se na způsob výuky socialistického realismu a na konkrétní výběr daných literárních ukázek k tomuto tématu.

Předpoklad proto nelze pro tyto případy potvrdit ani vyvrátit.

Závěr

Je zřejmé, že z tohoto šetření není možné vyvozovat žádné zobecňující závěry, dané případy ale ukazují, že se do jisté míry odlišují prekoncepty učitelů na gymnáziu a učitelů na střední škole, což se částečně projevuje jak ve vztahu k výuce české literatury padesátých let, tak celkově v jejich „osobních didaktikách“.

Jako zásadní z hlediska daných respondentů, kteří vyučují na střední škole, se jeví otázka nedostatku času a průměrnost až podprůměrnost studentů. Zajímavé je, že rovnicí, která zde z daných případů vychází, je, že čím je student slabší, tím méně by měl pracovat s textem. Ve vztahu k výuce padesátých let vnímají daní učitelé jako problematické nedostatečné povědomí studentů o souvislostech dané doby, a celkově jejich neznalost kontextu. Ten prý však není možné zprostředkovat právě kvůli zmiňovanému nedostatku času. Pozornost tak tito středoškolští učitelé věnují raději tématům, která odpovídají maturitnímu kánonu děl, anebo autorům/dílům, která považují za klíčová. Neoficiální proud padesátých let chápou jako okrajový, ovšem tento úsudek je po většině zprostředkovaný, sami jej totiž dostatečně neznají. Rozhovory s respondenty nad otázkou (ne)klíčivosti neoficiálního proudu padesátých let, zdá se, otevírají velmi podnětné téma učitelských interpretací slova „klíčivost“ a problematiku širších vlivů, které tuto klíčivost v edukační realitě utvářejí, proměňují či konzervují.

Také by bylo zajímavé dále zkoumat, co konkrétně si učitelé představují pod pojmem didaktická interpretace textu, jak (a zda vůbec) pracují s hledáním smyslu textu. Ukázalo se totiž, že u daných případů dochází k záměně významů pojmů interpretace a analýza textu. Důraz tito učitelé kladou v souladu s maturitními požadavky na „formální rozbor“, který ale s interpretací často zaměňují. Též by stálo za pozornost prověřit vzniklý předpoklad, že učitelé, kteří vycházejí z vlastní četby, mají s hledáním smyslu v textu ve škole menší problém než ti, kteří se drží učebnic a předepsaných úkolů v čítankách. A také otázku, co tedy učitelé pod pojmem smysl textu rozumějí.

Dané případy ukázaly, že daní učitelé vůbec nepřemýšlejí o své výuce z hlediska možných forem a metod, ale že ji vnímají převážně jako otázku obsahu a jeho proměn v čase (co a v jakém poměru do své výuky zařazují). Opakovaně se též objevila teze, že studenti tradiční výuku (tj. výklad, frontální výuka) vyžadují.

Pilotní výzkum ukázal, že polostrukturované kvalitativní interview lze využít jako funkční výzkumný nástroj pro zjišťování stavu výuky české literatury padesátých let z pohledu učitelů a též jako relevantní zdroj podnětů k vytváření optimální podoby chystaných metodických pracovních listů. Nicméně je nutné dodat, že technika otevřeného kódování neobstála při

analýze té části dat, která zjišťovala názory respondentů na didaktickou transformaci vybraných dílčích témat pro připravované metodické pracovní listy. Pro následné zkoumání této dílčí části se tak jeví jako vhodnější kvantitativní technika škálování. Další výzkum tuto tezi buďto potvrdí, anebo vyvrátí.

Literatura

- BÍNA, D. – NIKLESOVÁ, E. (ed.). *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta. Jihočeská univerzita, 2007.
- GULOVÁ, L. – ŠÍP, R. (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha. Portál, 2005.
- KAUFMANN, J. C. *Chápající rozhovor*. Praha: Slon, 2010.
- KÖNIGSMARKOVÁ, J. Možnosti přístupů k socialisticko-realistické poezii ve středoškolské praxi. [online]. In *Jazyk–literatura–komunikace*, 2014, č. 1, KČJL UP Olomouc. URL: <http://www.jazyk-literatura-komunikace.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada 2006.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011.
- SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum. Praktická príručka*. Bratislava: Ikar, 2005.
- STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.
- ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

Jméno, adresa pracoviště

Mgr. Jana Königsmarková
Pedagogická fakulta ZČU v Plzni
Veleslavínova 42
301 00 Plzeň

DOSPÍVAJÍCÍ S DYSLEXIÍ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA

Hana Voralová

Resumé: Příspěvek představuje výzkum zaměřený na podporu čtenářské gramotnosti dospívajících s dyslexií s využitím metody instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina. Pozornost je věnována především problematice vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v souvislosti s kurikulárními dokumenty a oborovou didaktikou. Situace v českém školském prostředí je porovnána se zahraničními výzkumy.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, dyslexie, čtenářská gramotnost, instrumentální obohacování

Abstract: The article presents a research aimed at promoting Reading Literacy of adolescents with dyslexia by using the method of Instrumental Enrichment by Prof. Reuven Feuerstein. Attention is paid to the education of students with learning disabilities in the context of school curricula and Czech Language Didactics. The situation in the Czech school environment is compared with foreign researches.

Key words: Czech Language Didactics, Dyslexia, Reading Literacy, Instrumental Enrichment

Formulace výzkumného problému

Dle hlavních zjištění posledního mezinárodního šetření PISA 2012¹ jsou **výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti průměrné**. Přestože se aktuální hodnocení v porovnání s výsledky z roku 2009 významně statisticky zlepšilo a čeští žáci dosáhli úrovně z roku 2000, průměrnost nepochybně naznačuje, že je nutné této problematice nadále věnovat pozornost. Rozvinuté čtenářské dovednosti jsou nejen nezbytné pro studijní úspěchy žáků v sekundárním i terciálním vzdělávání, jsou rovněž předpokladem pro úspěšné zapojení žáků a studentů do pracovního a společenského života.

O naléhavosti vymezené problematiky svědčí i **Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti**² zveřejněný MŠMT pro pětileté období 2013 - 2018. Za zásadní a pozitivní obrat považujeme závěry upozorňující na nejednoznačné postavení čtenářské a matematické gramotnosti v kurikulárních dokumentech a málo konkrétní vymezení cílů v této oblasti, rovněž pak zdůraznění tématu čtenářské a matematické gramotnosti v přípravném vzdělávání učitelů a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, z navrhovaných opatření pak porovnání Očekávaných výstupů RVP ZV a Standardů ZV s úrovní nastavenou pro žáky daného věku v mezinárodních šetřeních a ve vybraných zahraničních kurikulech.

Ze statistických závěrů výroční zprávy MŠMT (2014)³ vyplývá, že největší výskyt z celkového počtu zdravotních postižení žáků základních i středních škol zaujímaly vývojové poruchy učení, přičemž se v souladu s vládní politikou zvýšilo procento individuálně integrovaných žáků do běžných tříd. Je však otázkou, do jaké míry odpovídá praxe jednotlivých

¹ Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/283eb9f5-b30a-4467-927c-533ae347b621>, cit. 11. 10. 2015.

² Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/zamer-rozvoje-ctenarske-a-matematicke-gramotnosti-v>, cit. 11. 10. 2015.

³ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36121/>, cit. 11. 10. 2015.

škol potřebám integrovaných žáků a jak jsou jejich oslabené funkce ve vyučování rozvíjeny. **Zvláště metodiku vyučování dospívajících s dyslexií v souvislosti s kurikulárními dokumenty považujeme za nedostatečně propracovanou.**

Aktuální verze RVP pro ZV⁴ stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením i zdravotním znevýhodněním (vývojové poruchy učení se řadí dle závažnosti a stupně postižení do obou těchto kategorií), konkrétní doporučení pro práci s tímto typem žáků v jednotlivých vzdělávacích oblastech, tedy i oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, však RVP ZV neposkytuje. Upozorňuje pouze na spolupráci školy, rodičů a pracovníků pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center a stanovuje doporučení pro tvorbu ŠVP. V praxi tedy záleží na konkrétních školách, jak se s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyrovnají. Situace na středních školách je pak podmíněna různorodostí RVP podle typu škol.

Změnu by mohla přinést novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která oblast vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje.⁵ Pro tuto oblast byla však odložena účinnost k 1. 9. 2016, která je spojena s prováděcí vyhláškou. Součástí této prováděcí vyhlášky by měly být nové katalogy podpůrných opatření a metodiky pro zajištění potřeb a kompenzačních opatření pro danou skupinu jedinců, dále pak inovace koncepce poskytování školních poradenských služeb či úprava normativů pro financování školství v jednotlivých krajích. Na přípravě nových katalogů podpůrných opatření se podílely výzkumné týmy pod vedením J. Zapletalové (NUV) a J. Michalíka (UPOL).⁶

Protože je dyslexie v odborné literatuře definována jako specifická (dříve také vývojová; viz 1.2) **porucha čtení** (srov. Matějček, 1993; Pokorná, 2010; Zelinková, 2009), **rozhodli jsme se jejími projevy zabývat více právě v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti dospívajících dyslektických žáků.** Mezinárodní metodika PISA⁷ neuvádí žádné informace o tom, že by byli žáci s dyslexií z testování předem vyloučeni, proto také není možné tyto žáky v šetření identifikovat. Neuspokojivé výsledky českých žáků i bez rozlišení běžné populace od jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami však nepochybně potvrzují potřebu dalšího výzkumu dané oblasti.

Dospívajícím a dospělým s dyslexií je v současné odborné literatuře věnováno relativně velké množství prostoru ve srovnání s obdobím po r. 1989 (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 1994/2009; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). V revidovaných a upravených vydáních lze sledovat jistý názorový posun, který vyvrací prvotní teorie o úplné kompenzaci dyslexie při přechodu postižených žáků na druhý stupeň vzdělávání. Jisté je, že za předpokladu včasné a kvalifikované péče o dyslektické žáky může dojít k úpravě specifických potíží a jejich kompenzaci, přesto některé potíže přetrvávají a bez navazující systematické péče a spolupráce žáků a rodiny se školou se mohou školní neúspěchy znovu objevit.

Dalo by se říci, že komunikační výchova je dnes již ve vybraných didaktikách jazyka plnohodnotně zastoupena (srov. Šebesta, 2005; Pacovská, 2012; Gejgušová, 2006; Čechová, Styblík, 1998). Práce s dyslektickými žáky v kontextu výuky čtení jako jedné ze složek

⁴ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>, cit. 11. 10. 2015.

⁵ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>, cit. 11. 10. 2015.

⁶ Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>; <http://www.nuv.cz/ramps/publikace-projektu>, cit. 11. 10. 2015.

⁷ Dostupný z: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>, cit. 11. 10. 2015.

komunikační výchovy je velmi podrobně propracována v didaktice Z. Křivánka a R. Wildové, kde zpracovala samostatnou kapitolu o vývojových poruchách učení M. Vacínová (1998). Zabývá se však pouze reedukací tzv. základního čtení na úrovni prvostupňového vzdělávání. Výjimku mezi odbornými publikacemi tvoří závěry z výzkumu pracovníků Ostravské univerzity, kteří se čtenářskou gramotností na prvním i druhém stupni vzdělávání dlouhodobě zabývají a existenci specifických poruch učení reflektují jako jeden z činitelů ovlivňujících čtenářskou kompetenci (Metelková, Svobodová; Švrčková, 2010). **Lingvodidaktické výzkumy orientované na oblast čtenářské gramotnosti u dospívajících s dyslexií však postrádáme.**

Na základě výše formulovaných sporných aspektů, tj. **nízká úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků v mezinárodních šetřeních PISA, dyslexie jako jeden z faktorů ovlivňujících čtenářskou kompetenci, nedostatečně propracovaná metodika vzdělávání dospívajících s dyslexií v kontextu kurikula, chybějící místo v didaktice českého jazyka,** jsme zvolili výzkum založený na využití mezinárodně rozšířené terapeutické metody, která má pozitivní výsledky při nápravě specifických poruch učení, tj. metodu instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina.

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (dále jen FIE)⁸ je mezinárodně uznávaným nástrojem používaným k nápravě obtíží v učení a k rozvíjení kognitivních (poznávacích) schopností člověka – u běžné populace, jedinců s poruchami učení či mentálním handicapem, při práci se seniory či dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jedná se o soubor 14 a 12 pracovních sešitů s doprovodnými instruktážními materiály pro lektory, každý sešit je primárně zaměřen na rozvoj konkrétní kognitivní dovednosti, jednotlivé sešity se označují jako instrumenty (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006). Hlavním cílem FIE je „zvýšit schopnost lidského organismu, aby se stal modifikovatelným, pomocí přímého vystavení podnětům a zkušenostem, získávaným odhalováním životních událostí, formálními i neformálními příležitostmi k učení“ (Feuerstein a kol., 2014, s. 187-188). Takto formulovaný hlavní cíl Feuerstein doplňuje šesti dílčími cíli, z nichž prvním je právě náprava deficitů v oblasti kognitivních funkcí (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008).

Metoda FIE je v odborné veřejnosti považována za jeden z nejzajímavějších a nejpropracovanějších počínů pedagogické psychologie druhé poloviny dvacátého století (Málková, 2008). V českém prostředí byla poprvé představena v devadesátých letech a na základě pilotní studie byla do českého jazyka záhy také přeložena. S podivem sledujeme narůstající počet autorizovaných tréninkových center po celém světě, úspěšnost metody byla prokázána již mnohými výzkumy (srov. Feuerstein, 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2001). Rozhodli jsme se tedy teoretické principy FIE aplikovat do vyučovacího kontextu v českém školství a využít její potenciál při tvorbě edukačních materiálů pro specifickou skupinu českých žáků, tj. dospívajících s dyslexií.

Výzkumný projekt

V průběhu informační přípravy grantového projektu⁹ jsme absolvovali zahraniční stáž v Severním Irsku, kde jsme navázali kontakt s pedagogy a poradenskými pracovníky, kteří metodu FIE využívají ve školském prostředí. Mohli jsme tedy vedle cenných doporučení a konzultací k metodologii naší práce také získat informace pro porovnání obou školských

⁸ V anglickém znění *Feuerstein Instrumental Enrichment*. Odborná literatura instrumentální obohacování charakterizuje též jako program, obě z těchto variant chápeme rovnocenně.

⁹ Příspěvek vznikl za podpory výzkumného projektu Vnitřní soutěže FF UK o rozvojové prostředky v roce 2015 - *Využití metody instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina ve výuce českého jazyka.*

systemů, především tedy v péči o žáky se specifickými poruchami učení, zejména pak ty s dyslexií. Konkrétní práci se žáky při speciálních reedukacích s využitím metody FIE jsme mohli přihlížet ve spolupráci s pedagogy ze *St. Joseph's High School* ve městečku Crossmaglen.

Theoretické i materiální zázemí nám bylo během našeho pobytu poskytnuto přímo u kvalifikované trenérky FIE pro Spojené království Velké Británie a Severního Irska. Kate O' Hanlon žije v Newry a kromě trénování FIE se věnuje poradenství v oblasti gramotnosti jako poradce v odborné komisi pro jižní oblast Severního Irska (*Southern Education and Library Board area*). Ve své disertační práci (2011) popsala tříletý výzkum, ve kterém sledovala vliv FIE na školní úspěšnost žáků ve věku 11–12 let, kteří měli špatné výsledky ve vzdělávání. Do výzkumu bylo zapojeno pět experimentálních a pět kontrolních škol a v závěru výzkumu se žáci zúčastnili zkoušek GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) zahrnujících zkoušku z angličtiny a matematiky.¹⁰ Devět učitelů bylo proškoleny v metodě FIE - FIE I - řada standardní, sedm učitelů dokončilo FIE II a FIE III.

Jednou z experimentálních škol byla právě *St. Joseph's High School*, kde jsme se seznámili s jednou z proškolených lektorek FIE. K. O' Hanlon ve shrnutí svého výzkumu dále uvádí, že experimentální skupiny byly vzdělávány podle běžně stanoveného kurikula a navíc jim byly poskytovány dvakrát týdně lekce FIE po dobu tří let. Kontrolní skupiny měly místo FIE navíc tři až čtyři lekce mimořádné angličtiny každý týden po dobu tří let. I přes zvýhodnění žáků kontrolních škol se projevil jasný rozdíl mezi oběma skupinami. V závěrečných číslech 45 % žáků ze skupiny FIE získalo stupeň A až C v GCSE, zatímco pouze 25 % žáků z kontrolních skupin tuto zkoušku splnilo (In *Creative Teaching & Learning*, 2011, s. 26 - 34).¹¹

Summary GCSE English Grades Achieved				
	Intervention		Control	
	Count	%	Count	%
A*-C	12	33.33	3	7.14
D-G	24	66.67	37	88.10
U	0	0.00	2	4.76
TOTAL	36	100.00	42	100.00

Tabulka 1 Shrnutí dosažených stupňů zkoušky GCSE v anglickém jazyce (In *Creative Teaching & Learning*, 2011, s. 32).

St. Joseph's High School poskytuje žákům s SPU individuální i skupinovou péči. Učitelé jednotlivých předmětů spolupracují s asistenty pedagoga a speciálními pedagogy a podílejí se na dynamickém hodnocení školní úspěšnosti žáků s využitím LPAD.¹² Nadstandardní péči dokládají i závěry z inspekční zprávy z roku 2014.¹³ Nelze se ubránit úvahám nad situací v českém školství, kdy lze sledovat ze strany odpovědných vládních orgánů snahu o prosazení

¹⁰ Středoškolský vzdělávací systém v Severním Irsku je zpravidla určen žákům ve věku 12–16 let (tj. 8.–12. ročník). Po ukončení 10. až 11. ročníku obdrží studenti certifikát GCSE, který obsahuje hodnocení studenta v pěti až deseti předmětech.

¹¹ Příprava na GCSE trvá zpravidla 2 roky, student může získat hodnocení A–G, U znamená, že u zkoušky neuspěl. Úroveň A–C je z hlediska budoucího uplatnění absolventů více žádoucí. Stupně D–G představují první úroveň, která je nezbytná pro získání úrovně vyšší, tj. A–C. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/General_Certificate_of_Secondary_Education, cit. 10. 10. 2015.

¹² Vedle programu FIE vytváří Feuerstein nový způsob testování LPAD (Learning Potential Assessment Device), tj. dynamické testování intelektu, které umožňuje zjistit potenciál jedince pro schopnost se učit (Feuerstein, 2014, s. 27).

¹³ Dostupné z: <http://issuu.com/stjosephscrossmaglen/docs/post-primary-inspection-st-josephs-0>, cit. 11. 10. 2015.

inkluzivního vzdělávání a zajištění péče o žáky se SPU podobným způsobem. V praxi se ale mnohdy setkáváme s nepsaným pravidlem finančních potíží jednotlivých škol, kdy je speciálně v menších školách a regionech problematické zajistit kvalifikovanou péči o takto specifickou skupinu žáků. Můžeme pouze předpokládat, že novela školského zákona, a s ní spojená prováděcí vyhláška, situaci v českém školství změní.

Výzkumný záměr grantového projektu vychází z přípravy disertační práce zaměřené na možnosti využití metody FIE pro rozvoj čtenářské gramotnosti dospívajících s dyslexií. Při volbě cílové skupiny jsme vycházeli z výše zmíněné analýzy kurikulárních dokumentů a odborné lingvodidaktické literatury. Součástí projektu bylo kromě zahraniční cesty také dotazníkové šetření a realizace rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kteří se žáky dyslektiky pracují a kteří metodu FIE ve své praxi aktivně využívají. **Cílem projektu je zkvalitnění přípravy budoucích učitelů českého jazyka a literatury formou realizace bloku přednášek a seminářů, během kterých budou posluchači seznámeni se základními teoretickými principy metody FIE a možnostmi jejího využití ve školském prostředí. Pod vedením lektorského týmu si pak sami vyzkouší přípravu didaktických materiálů pro výuku českého jazyka, zejména v oblasti komunikační výchovy.**

Při přípravě ukázkových edukačních materiálů zohledňujeme diferenciaci pokročilého čtení a funkční klasifikaci komunikačních dovedností se zaměřením na typ studijního a kritického čtení a čtvrtou úroveň pokročilého čtení, tj. zhodnocení textu (Šebesta, 2005); dále pak charakter problematických úloh z mezinárodního šetření PISA 2009 (zhodnocení textu, formulace vlastního úsudku a argumentace, porovnávání různých typů textu, apod.); povahu nejčastějších obtíží spojených s dyslexií (projevy deficitů kognitivních funkcí, nedostatečně rozvinuté pracovní a metakognitivní strategie, individuální styly učení a základní principy zkušenosti zprostředkovaného učení a dalších aspektů metody FIE).

Konkrétní texty vhodné k úpravě volíme podle různého charakteru a žánru (např. ekonomické, přírodovědné, společenskovední, technické i umělecké; výklad, popis, vyprávění, reklama, instrukce) tak, abychom pokryli požadavky na očekávané výstupy a učivo vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* v RVP pro ZV. **V současnosti máme k dispozici sadu pracovních listů vycházejících z instrumentu** řady FIE základní - *Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete* (Learning to Ask Questions for Reading Comprehension). Tento instrument byl vytvořen na základě výsledků dynamického testování (LPAD) dětí předškolního věku, primárně je určen dětem od tří let k přípravě na školní docházku či redukci obtíží spojených s oslabenými kognitivními funkcemi, dá se také používat při práci se staršími studenty s většími obtížemi v učení či seniory. Teoretický rámec instrumentu je opřen o teorii strukturální modifikovatelnosti a zkušenost zprostředkovaného učení, jako je tomu u zbývajících instrumentů programu FIE (Feuerstein et al., 2009). K volbě tohoto instrumentu nás vedla zahraniční cesta v Severním Irsku, kde jsme měli možnost se zúčastnit výuky ve speciálních reedukacích žáků s oslabeným kognitivním výkonem.

Závěr

V souvislosti s plánovanými změnami v naší vzdělávací politice lze konstatovat, že výhledově bude problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na poli pedagogické praxe aktuálním tématem. V našem příspěvku jsme představili výzkumný projekt zacílený na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů českého jazyka a literatury, kteří budou ve své pedagogické praxi potřebovat praktický nástroj pro podporu vzdělávání žáků vyžadujících specifický a často i individuální přístup. Mezi takové žáky se řadí i jedinci se specifickou poruchou čtení, tj. dyslexií.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998.
- FEUERSTEIN, R. et al. *The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program. User's Guide*. Jerusalem: ICELP, 2009.
- FEUERSTEIN, R. et al. *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Columbia University, 2010.
- FEUERSTEIN, R. a kol. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Feuersteinův program instrumentálního obohacení. Z anglického originálu přeložila V. Pokorná. Praha: Karolinum, 2014.
- GEJGUŠOVÁ, I. et al. *Didaktika českého jazyka pro střední a vyšší odborné školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.
- JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002.
- KREJČOVÁ, L. a kol. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014.
- KŘIVÁNEK, Z. – WILDOVÁ, R. et al. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998.
- MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga, 2008.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1993.
- METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001.
- O'HANLON, K. Closing the achievement gap in Ulster. *Creative Teaching & Learning*, 2. 2, 2011, s. 26–34.
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997.
- POKORNÁ, V. Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování. *Speciální pedagogika*, 11/1, 2001, s. 4–15.
- POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace. Sborník přednášek*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010.
- SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2009.

Jméno, adresa pracoviště

Mgr. Hana Voralová

Doktorské studium v oboru Didaktika konkrétního jazyka

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze

h.voralova@seznam.cz

VÝVOJ SYNTAXE PSANÉ ČEŠTINY U ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Eliška Doležalová

Resumé: Článek se zabývá vývojem a charakteristikou syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku na materiálu slohového útvaru vypravování. Na základě analýzy vybraných textových charakteristik dvou souborů textů (žáků (1) 6., 7. a 8. ročníku základní školy v obci, (2) žáků 6., 7. a 8. ročníku základní školy ve velkém městě) je popsán stav současné psané syntaxe u žáků staršího školního věku. Zmapování podoby psané syntaxe u žáků 6. až 8. tříd základní školy je jedním z partikulárních úkolů výzkumu „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“, který je podporován Grantovou agenturou Univerzity Karlovy.

Klíčová slova: syntax psaného projevu, slohové práce, vypravování, žák staršího školního věku, český jazyk

Abstract: The text deals with the development and characteristic of written syntax of the Czech language used by older school age pupils based on the material of written assignments – style narration. Based on the analysis of selected textual characteristics of two sets of texts - (1) pupils of 6th and 7th grade of basic school in a small town / village, (2) pupils of 6th, 7th and 8th grade of basic school in a bigger city – the state of current written syntax used by pupils of older school age is described. Mapping the usage of written syntax used by pupils of 6th, 7th and 8th grade of basic school is one particular objective of the research “Development of Syntax of Written Czech Used by Older School Age Pupils” which is supported by the Grant Agency of Charles University.

Key words: written syntax, writing assignments, narration, older school age pupil, Czech language

Úvod

Z názvu „sloh a komunikace“ či „slohová a komunikační výchova“, jak bývá v současných edukačních materiálech tato oblast (složka) jazykové výchovy označována, je patrné, že cílem výuky není pouze naučit žáky vytvářet typově různorodé texty a vést je k osvojení charakteristických rysů jednotlivých slohových útvarů, ale že jde především o to, aby žáci byli schopni vyjadřovat se vhodným, přiměřeným a kultivovaným způsobem v nejrůznějších komunikačních situacích a dosahovat svých komunikačních záměrů.

Ve společnosti včetně odborné komunity zaznívají v současné době kritické hlasy týkající se úrovně vyjadřovacích schopností žáků. Tento předpoklad klesající úrovně je však třeba objektivně potvrdit, nebo vyvrátit. Přestože je v poslední době kladen velký důraz na recepční složku komunikačních dovedností, jak o tom svědčí stávající mezinárodní výzkumy, a produkční složka komunikačních dovedností zůstává poněkud upozaděna, je nezbytné soustavněji obracet pozornost k analýze současné řečové (mluvené i psané) produkce dětí a mládeže.

Cíl práce a způsob řešení¹⁴

Cílem tohoto článku je představit problematiku syntaktické charakteristiky písemných prací u žáků staršího školního věku na materiálu slohového útvaru vypravování, prozkoumat a postihnout některé ze základních charakteristických rysů písemného projevu žáků 6.–8. ročníků základní školy. Jedná se o longitudinální výzkum, pro nějž jsme zvolili kvalitativní přístup – obsahovou analýzu žákovských prací. Obsahovou analýzu můžeme uskutečňovat nekvantitativním nebo kvantitativním způsobem (Gavora, 2010, s. 142). Přestože číselné údaje, bez nichž se již moderní stylistická analýza textu neobejde, mohou na první pohled působit přesvědčivěji než odhady, kvantitativní analýza, kterou v rámci zamýšleného výzkumu hodláme využít, nenahradí kvalitativní interpretaci poskytující vhled do dané problematiky.

Výzkumný vzorek představují dva soubory slohových prací od žáků¹⁵ z 6., 7. a 8. třídy základní školy v obci (2 tis. obyvatel),¹⁶ z 6., 7. a 8. třídy základní školy v hlavním městě.¹⁷ Celkem se jedná o 172 slohových prací. Zkoumané práce jsou produktem žáků nacházejících se ve školním roce 2015/16 v 9. ročnících. Výběr výzkumného vzorku je sice záměrný, avšak nelze zajistit genderovou vyváženost; rovněž není možné zajistit shodný počet žáků ve třídách a už vůbec ne počet žáků nadaných, průměrných, slabších a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se tedy o velmi heterogenní skupinu. Slohový útvar vypravování byl zvolen z toho důvodu, že představuje nejkomplexnější slohový útvar, který žáci produkují. Všechny slohové práce byly napsány ve škole a nebyly zadávány jakkoli záměrně s ohledem na náš výzkum. Jde tedy o naprosto běžné práce, které se v rámci slohové výchovy píšou a které pouze využijeme pro náš výzkum. Při analýze postupujeme v souladu se zásadami komplexního jazykového rozboru od nejvyšších syntaktických rovin k nejnižším. Zde se zaměříme pouze na vybrané textové charakteristiky:

1. Adekvátnost zařazení textu k zadané komunikační situaci
2. Uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové

¹⁴ Zmapování podoby syntaxe psané češtiny u žáků 6.–8. tříd základní školy je jedním z partikulárních úkolů výzkumu „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“, který je podporován Grantovou agenturou Univerzity Karlovy. Cílem zamýšleného výzkumu je charakterizovat syntax psané češtiny žáků staršího školního věku na materiálu slohového útvaru vypravování, porovnat vývoj jednotlivých složek psané syntaxe, a vyslovit tak materiálově podložené závěry o současném stavu a vývoji syntaxe u žáků staršího školního věku. Záměrem je sledovat, jak se proměňuje syntax v psaných projevech u žáků od 6. do 9. třídy základní školy (a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia).

¹⁵ Škola na vesnici a ve velkém městě byla vybrána záměrně. Třebaže dnes v důsledku migrace obyvatel již nemusíme počítovat zřetelné rozdíly mezi školami ve městech a na vesnicích, výzkumy, zejména sociologické, tento fakt jednoznačně nepotvrzují. Charakteristika psané syntaxe žákovských prací a jejich komparace v závislosti na navštěvovaném typu školy je jedním z dílčích cílů zamýšleného výzkumu. V tomto článku však tomuto faktoru nevěnujeme pozornost.

¹⁶ Škola na vesnici a ve velkém městě byla vybrána záměrně. Třebaže dnes v důsledku migrace obyvatel již nemusíme počítovat zřetelné rozdíly mezi školami ve městech a na vesnicích, výzkumy, zejména sociologické, tento fakt jednoznačně nepotvrzují. Charakteristika psané syntaxe žákovských prací a jejich komparace v závislosti na navštěvovaném typu školy je jedním z dílčích cílů zamýšleného výzkumu. V tomto článku však tomuto faktoru nevěnujeme pozornost.

¹⁷ Škola na vesnici a ve velkém městě byla vybrána záměrně. Třebaže dnes v důsledku migrace obyvatel již nemusíme počítovat zřetelné rozdíly mezi školami ve městech a na vesnicích, výzkumy, zejména sociologické, tento fakt jednoznačně nepotvrzují. Charakteristika psané syntaxe žákovských prací a jejich komparace v závislosti na navštěvovaném typu školy je jedním z dílčích cílů zamýšleného výzkumu. V tomto článku však tomuto faktoru nevěnujeme pozornost.

návaznosti

3. Charakteristika souvětné skladby

Problematika výzkumu písemného jazykového projevu

Na žákovský jazykový projev a jeho vývoj působí řada vlivů, které jsou v mnoha případech jen těžko postižitelné. Lze jen obtížně vysledovat, jakou měrou se který z nich podílí na procesu tvorby textů. Jsme si vědomi řady faktorů, které tento proces ovlivňují, avšak zde jim pozornost nevěnujeme. Mezi žáky rovněž existují velké individuální rozdíly, což znesnadňuje vyvození obecných závěrů.

Dalším aspektem je náročnost samotného procesu tvorby textu. Žák se při něm snaží samostatně vyjádřit myšlenku, přičemž je nucen řídit se jednak určitým „vzorem“ a určitými stylistickými normami (vzorová ukázka + kompoziční a stylizační zásady s ní související), jednak musí uplatnit vlastní invenci a originalitu. Z toho mohou plynout obtíže formulačního charakteru, neboť právě schopnost formulovat myšlenku, která se často nevejde do věty, je problémem mnoha žáků. Dovednost vyjádřit se vhodně, výstižně a jazykově správně souvisí s biologicky zakotvenými predispozicemi k osvojení jazyka, s rozvojem myšlení, se zkušeností s jazykem z okolí, ale také např. s četbou. Přestože žák může mít jasno v tom, co chce vyjádřit, k přesnému vyjadřování nemusí vždy nacházet vhodná slova a ta následně správně dávat do vztahů. Jsou žáci, kteří logicky myslí, ale neumějí sestavit text, a neovládají tedy dokonale způsob, jak své myšlenky vyjádřit. Navíc jednu a tutéž myšlenku je možné vyjádřit v mnoha formách. Je zde tedy velký prostor pro vyjadřovací schopnosti každého jedince, a proto je zapotřebí především adekvátnosti obsahu a formy.

Při analýze žákovských prací není vždy snadné rozhodnout, co je syntaktická (respektive stylistická) chyba, neboť hodnocení výběru, vhodnosti a užití jazykových prostředků není tak jednoznačné jako např. hodnocení mluvnické či pravopisné správnosti (Pokorný, 1962, s. 137).

Přes stručně nastíněná úskalí vidíme ve výzkumu hotových žákovských prací prostředek k poznání celého procesu tvorby textů, které může přispět k rozvoji komunikační kompetence.

Jazykový vývoj

Námi sledovaný vzorek žáků označujeme pojmem „žáci staršího školního věku“. V tomto psychologickém pojetí se jedná o žáky druhého stupně základní školy ve věkovém rozmezí od 11–12 do 15 let. Toto dělení ale neodpovídá zvyklostem našich škol, kde žáci 6. ročníků (11–12 let) představují mladší školní věk, zatímco žáci 7. a 8. ročníků již starší školní věk (Šebesta, 2005). Rovněž v pojetí Nippold (1998) patří žáci ve věku 6–12 let do mladšího školního věku (school-age years). Ve věku 13–18 let, v období, které Nippold (1998) označuje jako období adolescence (adolescent years) dochází ke kvantitativním i kvalitativním změnám ve slovní zásobě. Výrazně se zlepšuje schopnost pohotově vybírat vhodná slova pro konkrétní projev.

Vývoj jazyka adolescentů je podle Nippold (1998) velmi pozvolný a leckdy těžko pozorovatelný proces. Osvojování gramatického systému probíhá velmi nerovnoměrně a časově nejdéle probíhá právě osvojování syntaktické složky. Je výzkumně doloženo, že malé děti se na základě prozodických vlastností jazykového inputu učí rozpoznávat, že řeč je syntakticky strukturována a toto rozpoznávání začleňují do své jazykové kompetence, která se postupně vyvíjí (Průcha, 2011, s. 61). Jakým způsobem se tedy různé syntaktické struktury stávají součástí komunikační kompetence již v předškolním věku? Významným vysvětlením, jak uvádí Průcha (2011, s. 64), je, že zdrojem osvojování syntaktických konstrukcí dětmi je imitační učení, nikoli prioritně vrozené dispozice. Děti tedy rozšiřují své vlastní užívání syntaktických konstrukcí na základě těch, které dříve slyšely.

Produkce souvětí je vyvrcholením osvojování syntaxe u dětí. Jediným dokladem o ontogenezi syntaxe českých dětí je rozsáhlý výzkum písemných a mluvených projevů u žáků 6.–9. ročníku od lingvistů Kaly a Benešové (1989). Tento výzkum nepochybně prokázal, že užívání souvětí (souřadných i podřadných) vzrůstá s věkem žáků. Dle Průchy (2011, s. 66) to dokládá, že ještě ve dvanácti letech a výše není osvojování souvětí syntaxe u dětí ukončeno.

Slohový útvar vypravování

Podle Nippold (2004) se stav jazykového vývoje nejlépe sleduje na těch slohových útvarech, které vyžadují vyjádření komplexní myšlenky, užití složitějších vztahů či rozmanité slovní zásoby. Slohový útvar vypravování byl zvolen právě z toho důvodu, že představuje jeden z nejkompaktnějších slohových útvarů, který žáci produkují. Lze na něm proto dobře sledovat výstavbu syntaktických konstrukcí, odchylky od pravidelné větné stavby, výstavbu souvětí i prvky textové syntaxe.

Na základních školách se vypravování dostává velké pozornosti, a dokonce je považováno za jeden z nejdůležitějších slohových útvarů. Přestože vypravování patří k uměleckému funkčnímu stylu, vypravovat se žáci učí převážně bez uměleckého zaměření, a to především z praktických důvodů. Podle Čechové a Styblíka (1998, s. 215) se jedná o útvar a postup, který je možné použít v řadě oblastí (umělecké, prostěsdělovací či odborné). Již na prvním stupni představuje vypravování důležitou součástí nejen výuky, ale i veškeré komunikace. Obvykle zde bývá hlavní náplní slohové výchovy a probírá se s ohledem na chuť a zájem mladších žáků vypravovat, byť jde o jednoduchou formu i obsah. Podrobněji a soustavněji se slohový útvar vypravování probírá od 6. třídy. Zde se žák seznamuje s dějovou posloupností a s osnovou vypravování. V dalších ročnících druhého stupně se vždy klade důraz na vybraný charakteristický rys vypravování. Žák se učí vybírat vhodné jazykové prostředky, užívat přímé řeči či historického prézentu, variantnosti, dále se učí ustálenému a promyšlenému postupu a zdokonaluje se v kompozičních dovednostech.

V souvislosti s tímto útvarem upozornil S. Pastyřík nejen na neuspokojivé výsledky slohové výchovy v této oblasti, ale i na řadu dalších problémů a úskalí. Ve svém článku „Vypravování a škola“ poukázal na fakt, že žákovská vypravování nejsou žádnými vypravováními a že jejich stylistická úroveň je velmi nízká, neboť v nich chybí výrazná gradace dějové linie. Ve školní praxi je vypravování obvykle chápáno jako synonymum pro mluvení či povídání a stačí tedy sledovat pouze časový sled události. Také podle něj často dochází k záměně vyprávěcího postupu za postup informační. Z didaktického hlediska hodnotí jako zcela zavádějící až scestné, aby v učebnicích bylo užíváno jako ilustrační ukázky úryvku z umělecké prózy. Řešení vidí v zařazení vypravování s vlivem uměleckého stylu až do 8.–9. ročníku, kdy se žáci pokoušejí o individuální a originální vyjádření vlastních myšlenek.

Výzkum vybraných textových charakteristik

Předkládané výstupy jsou s ohledem na rozsah stručné a mají pouze nastínit, jak vypadají vybrané aspekty syntaktické roviny u písemných prací žáků 6.–8. ročníků. Celkem se jedná o 172 písemných prací. Všechny příklady uvádíme v autentické podobě se všemi případnými nedostatky.

1. Adekvátnost zařazení textu k zadané komunikační situaci

Všechny práce byly vytvořeny za podobných, přesto ne zcela stejných okolností. Předcházely jim určitý výklad a nácvik daného slohového útvaru. Jedná se jak o práce průběžné a procvičovací, které měly za úkol zjistit, jak žákům vypravování jde a zda si s ním dovedou

poradit, tak o práce závěrečné, které obvykle slouží k ověření znalostí a dovedností. Žáci měli na vypracování jednu vyučovací hodinu, tzn. 45 minut. Práce byla ve všech případech plánovaná.

Jedním ze zásadních rozdílů bylo téma, které mělo výrazný vliv na celkovou úroveň prací. Témata jako „Hasiči“ či „Prázdniny“ se ukázala jako nepřilíživá s ohledem na vlastní invenci. Práce si byly většinou podobné a bylo z nich patrné, že žáci příliš nevěděli o čem psát. Samozřejmě se našly i výjimky. Naproti tomu témata daná jinou výchozí situací poskytla žákům velký prostor pro vlastní fantazii. Žáci např. dostali zajímavý obrázek, který nabízel množství výkladů. Jiným příkladem bylo, že žákům byla na začátku hodiny puštěna němá animovaná videonahrávka, podle níž měli napsat příběh. Cílem bylo převést co nejvěrněji hraný příběh do psané podoby. Zde se tedy jednalo o zcela jiný způsob procesu produkce textu.

U všech souborů textů byl zadán útvar vypravování. Pokud vycházíme z Pastyříkova pojetí vypravování, některé práce vypravováními opravdu nejsou. O vypravování nelze hovořit pouze v případě dvanácti prací. Jedná se spíše o popis děje s absencí výrazné gradace dějové linie. Událost je sice popisována v časovém logickém sledu, avšak bez dynamických prostředků, které by zdůrazňovaly její jedinečnost. Některé dokonce mají formu zprávy.

Primárně jde o texty psané, avšak sekundárně v nich najdeme i mluvené rysy, což se projevuje zvláště v řeči postav (monology, dialogy). Funkce většiny prací je esteticky sdělná, pouze u dvanácti zmíněných prací je prostěsdělná (věcněsdělná).

2. Uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti

Obecně lze říci, že všechny práce jako celky, jsou koherentní. Ne vždy jsou však vhodně zvoleny prostředky textové návaznosti. K nejvíce užívaným prostředkům textové návaznosti patří zájmené odkazování. Přesto se v mnoha pracích objevuje časté opakování podstatných jmen. Např. *Nakonec se o mrkev přetahovali, až mrkev odletěla pryč. – Evžen viděl, že se Rudolf blíží a tak si Evžen odpálil hlavu a kutálel se a kutálel. – Ke kytce přišel blíž a čuchnul si ke kytce.* Kromě zájmeného odkazování se setkáváme s odkazováním dle slovesné osoby, s opakováním i se vztahy sémantické blízkosti.

Na začátku větných celků se nejčastěji a ve velké míře (téměř v každé práci) objevují tyto výrazy: *Když..., Najednou..., A najednou..., Jednou..., Jenže....* Naproti tomu výraz *jakmile a přestože* (v různém postavení) najdeme pouze výjimečně (např. výraz *jakmile* se vyskytuje v patnácti pracích, přičemž v každé pouze jednou). V mnoha případech začíná nová věta spojkou, která měla novou větu s větou předchozí spíše spojovat.

Pouze padesát dva prací je členěno do odstavců. V případě několika prací ze 6. a 7. ročníků jde o členění převážně formální, které však neodpovídá logickému členění. Na příkladu členění textu do odstavců je patrné, jak k dané problematice přistupuje vyučující. Správné členění textu je tak výsledkem předchozího procvičování a práce s konceptem.

Typickým jevem, s nímž se můžeme setkat zejména u žáků 7. a 8. ročníků je střídání přítomného a minulého času v rámci jednoho příběhu. V mnoha případech se tak děje na úkor srozumitelnosti textu. Na tento jev upozornil již Janáček (1951) a Pokorný (1962).

3. Charakteristika souvětí skladby

Žáci se ve svých pracích často vytvářejí jednoduchá souvětí. Z hlediska způsobu spojení vět v souvětí má u žáků 6. tříd dominantní postavení souvětí souřadné. U žáků 7. tříd stále převažuje souvětí souřadné, avšak došlo k výraznému zvýšení výskytu podřadného souvětí. Vzrůstající počet vět vedlejších oproti hlavním v závislosti na vzrůstajícím věku žáků potvrzují i Klimešovy závěry (Klimeš, 1950, s. 78–79). Pro 6. ročníky jsou typická delší souřadná souvětí,

kteřá jsou obvykle složená z jednoduchých vět spojených spojkou a, oddělených čárkou nebo neoddělených vůbec. V mnoha případech bývají výpovědi řetězově spojeny do dlouhých souvětí, avšak nesouvisí spolu nebo mezi nimi není vhodně vyjádřen významový vztah. Na tento problém upozornili již Čechová a Styblík (1998) a vysvětlují ho řetězovým průběhem myšlení, což zajisté souvisí s bezprostředností typickou pro daný věk. V menším množství se objevují výpovědi, které na sebe logicky navazují, avšak namísto souvětí se objevují jen samostatně stojící věty jednoduché. V 8. třídách dochází k nárůstu vedlejších vět a také k výrazné snaze o složitější konstrukce. Celkový nárůst podřadných konstrukcí způsobuje produkce delších a obsahově nahuštěnějších vět. V několika případech má však složitější myšlení za následek nesprávnou formulaci složitého souvětí.

Uvedme nyní několik příkladů typických větných struktur.

6. třídy: *Šel sněhulák po sněhu a našel rozkvetlou kytku. – Sbalili si kufry, nasedli do auta a jeli.*

7. třídy: *Když jsem Romerce vyčistila poslední kopyto, šla jsem pro čerstvé seno, abych jí vyčistila box. – Uvědomila si, že je už v temném lese.*

8. třídy: *Všechno začalo, když se rodiče rozhodly, že poletíme do Španělska k moři. – Přestože měla strach, šla se podívat co se to děje.*

V 6. třídách se v souvětí vyskytují průměrně dvě věty. Výjimečně se objevují tři věty a jen v několika případech najdeme čtyři a více vět. V 7. třídách sice převažují také dvě věty, ale výrazně přibyló tři vět v souvětí. U žáků 8. tříd již převažují tři věty v souvětí. Co se týče druhů vedlejších vět, nejčastěji se vyskytuje vedlejší věta příslovečná časová, příslovečná místní a příslovečná způsobová. Všechny tři jsou nejvíce zastoupeny zejména v pracích žáků 6. tříd. Dále se hojně vyskytuje věta příslovečná účelová, příslovečná příčinná, předmětná a přívlastková (nejčastěji se objevuje v pracích žáků 8. tříd). V několika pracích se objevují nepravé věty vedlejší vztažné (např. *Přijela policie, která nám oznámila, že...*). Pouze v šesti pracích (dvě v 7. třídě, čtyři v 8. třídě) jsme našli vedlejší větu podmětnou a vedlejší věta přísudková se neobjevila ani jednou. I z takto malého vzorku je evidentní, že žáci v tomto věku takového druhu vět nejenže nevytvářejí, ale ani je k vyjádření svých myšlenek nepotřebují.

Jako problematické se jeví používání spojovacích výrazů. Nejčastějším problémem je záměna spojek *že* a *protože* (např. *Byl smutný, že přišel o svůj nos. – Smál se, že se mu to povedlo. – Děti to vyprávěli rodičům, že se jim tam líbilo.* V posledním souvětí je zájmena *to* použito vhodně.). K nejčastěji používaným spojovacím výrazům náleží tyto: *a* (největší zastoupení), *ale*, *kteřý* (v různých pádech), *když*, *až*, *že*, *jak*, *tak*, *aby*. Nejčastější podřadící spojkou je spojka *když*, což patrně souvisí s tím, že dokáže vyjádřit více významů (časový, podmínkový, důvodový). K méně častým spojkám patří např. spojky *vždyt'*, *jelikož*, *bud'*, *dokud*, *takže*. Naše výsledky tak korespondují s výsledky výzkumů L. Klimeše. Právě již Klimeš se zabýval otázkou nepřítomnosti některých spojek či jejich nízkou frekvencí a přičítal to spíše jazykové neznalosti a nepohotovosti prostředků k vyjádření některých složitějších vztahů, než neznalosti daného vztahu vůbec (nevypělosti dětského myšlení). Otázka adekvátního užití spojovacích výrazů se ukazuje jako velmi problematická a budeme jí v budoucnu věnovat velkou pozornost. Obecně lze říci, že patří k nejproblematictějším aspektům syntaktické roviny. Velkým úskalím je fakt, že z kontextu je evidentní, co žák chtěl sdělit, avšak nezvolil vhodný výraz.

Veliké nedostatky se objevují u interpunkce v souvětí a vůbec ve vhodném členění myšlenek do vět a souvětí. Syntaktický pravopis představuje pro žáky jedno z nejobtížnějších témat, neboť je dán vztahy mezi slovy v rámci výpovědi i přes její hranice. V 8. třídách však dochází k velkému zlepšení v dodržování hranic věty. V následujících ukázkách si můžeme všimnout, jak velký problém to pro některé žáky 6. tříd může být: *Ymrich se radostí div neroztál (v zimě zajímavě) a začal drbat Rudolfa ten začal pelichat a Ymrich zkameněl v setině sekundy si*

mrkvo nos chytil a halva mu vyletěla jak koule z kanónu. – Byl to den kdy byl sněhulák evžen u rybníka a viděl z druhé strany soba uprostřed zamrzlého rybníku byla jeho mrkev a teď začaly závody sněhuláka. – Jel tak rychle jak to jen šlo aby nezmeškali letadlo, když konečně přijeli na letiště zjistili že nemají zavazadla.

Pro představu uvedme na závěr ještě několik ucelenějších ukázek z průměrných prací žáků. U všech ukázek se jedná začátek. Lze na nich dobře vidět nejen výše sledované jevy, ale i mnoho dalších pozoruhodných jevů, a to nejen z hlediska syntaktického. Zároveň, pokud si odmyslíme chybnou interpunkci a některé jiné (zvláště pravopisné) chyby, musíme konstatovat, že se jedná o velice slušné úryvky z vypravování.

6. třídy: *Byl krásný zimní den a sněhulák Evžen se vydal na procházku. Šel a uviděl krásnou fialovou květinu, která se mu líbila natolik, že i hlava zůstala na místě a nohy šly dál. Přičichnul si. Krásně voněla, ale zapomněl, že má alergii na pyl téhle kytky, a proto se mu najednou chtělo strašně kýchnout. Kýchnul si a uletěl mu mrkvový nos doprostředka nedalekého rybníčku. Na druhém břehu se pásł sob, kterého mrkev zaujala natolik, že zapomněl na sobí vychování a vyšly najevo jeho psí reflexy. A tak se rozhodl pro ní jít, ale klouzalo to, protože rybník byl zamrzlý. Když to Evžen uviděl, vylekal se, ale když spatřil, že to sobovi klouže, tak se sám pro sebe usmál, protože si myslel, že jemu to klouzat nebude.*

„Mami?!“ ozve se z auta. „Co je Pepíčku?“ odpoví na to jemný ženský hlas. „Mami, kdy už tam budu?! máma, jak je nám už známo, se otočila na Pepíkova tatínka Evžena, co seděl za volantem. „Evžene?“ otázala se Lenka. „No... Tak za dvě, tři v nejhorším případě za pět.“ odpoví Evžen. „Ale já se strašně nudím, nemám co dělat!“ „Tak se třeba koukej z okna.“ odpoví táta Evžen. Pepík tedy začne sledovat okolní krajinu, vidí tam krásné, modré moře, nad kterým krouží ptáci.

7. třídy: *Dostala jsem za domácí úkol psát o hasičích. Ale o čem? Vždyť já potkávám hasiče pouze v televizi. Cestou domů sem přemýšlela o tom co bych mohla napsat. Stavila jsem se v krámku koupit mléko, rohlíky, máslo a šunkoví salám. V tu ránu slyším řev a po chvíli houkající sirénu sanitky, hasičů a o chvíli později i policajtů. Zaplatila jsem a vyšla jsem podívat co se děje.*

Všechno začalo, když jsme se rozhodly, že poletíme do Španělska k moři. Ze všeho nejdřív bylo třeba najít cestovní pasy. Byly zahrabané v šuplíku, kam je dala pravděpodobně sestra, když jsme si hrály na to, že jeden schová náskou věc a ten druhý a ten druhý tu věc musí najít. No a já jsem ty pasy nenašel, ale to by zas tak nevadilo, ale bylo špatné, že i sestra zapomněla, kam je schovala.

8. třídy: *Utéct z domova, i když jen na malou chvíli byla chyba. Jenže to si dívka uvědomila pozdě... Bloudí přes sněhové pláně a hledá cestu zpět k domovu. „Proč jsem byla tak hloupá a tvrdohlavá?!“ vyčítala si dívka a přemýšlela proč to vlastně udělala? Proč utekla jen kvůli tmu, že jí matka zakázala něco co si tak strašně přála? Přála si vydat se do světa! cestovat! A teď má co chtěla, ale pokud nenajde cestu zpět bude si to navždy vyčítat...*

Byl jednou jeden kluk, který jse jmenoval El Chung Kim a bydlel poblíž pláže kdesi v Americe. Jednoho dne se šel projít po pláži. Po chvílce našel obrovskou lasturu, která tam normálně nebývá. Vzbudila v něm strach jenžeho zajímalo co v ní je, tak šel blíže. Poté, co spatřil lesklé perly, tak první věc, co ho napadla, bylo přinést je domu.

Závěr

Cílem článku bylo představit náš výzkumný záměr, předložit danou problematiku z teoretického hlediska, upozornit na možná úskalí a uvést některé ze základních charakteristických rysů písemného projevu žáků 6.–8. ročníku základní školy.

Stručně jsme nastínili některé tendence a upozornili na zásadní syntaktické problémy, kterými jsou především: a) nedostatečná segmentace myšlenek do větných celků, nebo naopak nepřiměřená segmentace; b) nevhodné vyjadřování syntaktických vztahů; c) opakování plnovýznamových slov, aniž by bylo užito zájmen; d) interpunkce v souvětí.

Prozatím můžeme pouze potvrdit stávající výzkumy Klimeše, Kaly a M. Benešové, že u žáků 6.–8. tříd dochází k prodlužování vět a souvětí v závislosti na vzrůstajícím věku. Práce žáků 8. tříd jsou vyzrálejší a syntakticky výrazně propracovanější. Na druhou stranu se ukazuje, že složitější myšlení ne vždy zaručí správnou formulaci složitého souvětí.

Rádi bychom, aby náš výzkumný projekt nezůstal pouze u formálního popisu. Chceme proniknout hlouběji do procesu produkce textů, poodhalit způsob přemýšlení při tvorbě slohových prací, a lépe tak porozumět tomu, s čím žáci nemají problémy a co jim naopak činí obtíže. S tím souvisí i bližší poznání výukového pozadí. Zvláště však chceme adekvátně reagovat na potenciální proměny v jazykové výstavbě psaných textů současných žáků. Je jejich psaný projev opravdu tak špatný? Dochází v této oblasti k výraznému zhoršování? Byla úroveň vyjadřování žáků před více než 60 lety lepší? Na tuto dlouhou časovou prodlevu bychom rádi navázali právě prostřednictvím komparace stávajících výzkumů. Uvedené záměry však není možné realizovat bez důkladné jazykové analýzy písemných projevů současné žákovské populace, která se nám z tohoto důvodu jeví jako klíčová. Pokud se nám podaří ze zjištěných předností a nedostatků v písemném projevu žáků vyvodit příčiny, mohlo by to napomoci ke zlepšení výuky češtiny.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. a kol. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- FERNÁNDEZOVÁ, E. M. – CAIRNSOVÁ, H. S. *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010
- GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.
- JANÁČEK, G. O stylizačních cvičeních a o hodnocení slohových prací. In: *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1951, s. 142–147.
- KALA, M., BENEŠOVÁ, M. *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN, 1989.
- KLIMEŠ, L. *Lexikální a syntaktická charakteristika dětských prací*. Univerzita Karlova v Praze, 1950. [disertační práce]
- KLIMEŠ, L. Frekvence předložek a spojek v psaném jazykovém projevu dětí ve věku od 8 do 15 let. In: *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1952, s. 191–192.
- KLIMEŠ, L. Několik poznámek k vyučování slohu v 6.–8. třídě. In: *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1956, s. 207–212.
- NIPPOLD, M. *Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years*. 1998
- NIPPOLD, M. Research on later language development: International perspectives. In: *Language Development across Childhood and Adolescence*. Ed. Berman, R. A. 2004, s. 1–9.
- PASTYŘÍK, S. Vypravování a škola. In: *Jazykovědné aktuality* 36, 1999, s. 67–79.
- POKORNÝ, L. Stylistické chyby žáků SVVŠ. In: *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1962, s. 135–147.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.

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

Tento text vznikl za podpory projektu GA UK 1574414 „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“.

Jméno, adresa pracoviště

Mgr. Eliška Doležalová

Karlova univerzita v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Tel: 221 900 211

email: Eliska.Kudlackova@seznam.cz

Štirijezikovni pedagoški slovar

Jože Lipnik

Sinopsis: Skupina znanstvenikov iz Slovenije, Češke, Poljske in Avstrije že dve desetletji dela štirijezikovni pedagoški slovar. V njem so podobnosti in razlike v štirih jezikih.

Ključne besede: slovar, šola, 4 jeziki.

Čtyřjazykový pedagogický slovník

Anotace: Skupina vědců ze Slovinska, Česka, Polska a Rakouska už dvě desetiletí pracuje na čtyřjazykovém pedagogickém slovníku. V něm jsou podobnosti a rozdíly ve čtyřech jazycích.

Klíčova slova: slovník, škola, 4 jazyky

The Four-Language Pedagogical Dictionary

For two decades a group of scientists from Slovenia, Czech Republic, Poland and Austria have been preparing the four-language pedagogical dictionary. The dictionary presents a four-language set of lexical similarities and differences.

Keywords: dictionary, school, pedagogics, Slovene, Czech, Polish, German.

Štirijezikovni pedagoški slovar

Čtyřjazykový pedagogický slovník

Skupina znanstvenikov iz Slovenije, Češke, Poljske in Avstrije že dve desetletji dela štirijezikovni pedagoški slovar. V njem so podobnosti in razlike v štirih jezikih: češčini, nemščini, poljščini in slovenščini.

Najprej je bil to češko-poljski pedagoški slovar, ki sta ga pripravili kolegici Krobotova in Jodasova. Nato sta kolegici povabili k sodelovanju še druge kolege in slovar se je razširil najprej na slovenščino, nato pa še na nemščino. Slovar je postal eden izmed temeljnih projektov CEEPUS mreže SI-4. Vsako leto smo dodajali nove izraze. Slovar je postal zelo obsežen in vedno je bilo potrebno vsako spremembo uskladiti med vsemi štirimi jeziki. V končni redakciji ima preko 6000 besed.

Leta 2011 je bila verzija slovarja zaključena in morali smo samo še uskladiti spremembe v vseh štirih jezikih. Manjkala je samo še poljska uskladitev, nato pa bi slovar tiskali. Poljsko verzijo je prevzela univerza v Opolu in tudi tisk slovarja so prevzeli Poljaki. Tam pa se je zaustavilo in sedaj dolgoletno delo leži neobjavljeno. CEEPUS program SI-4 pže dolgo ne funkcionira več.

Poglejmo nekatere značilnosti slovarja:

1. Vsebuje bersedišče vseh vrst in stopenj šol od otroškega vrtca do univerze.
2. Vsebuje nekaj besedišča vseh šolskih predmetov.
3. Orientiran je na področje pedagogike.

Tukaj predstavljamo delček besedišča. Po slovenski abecedi vsaj po eno besedo vsake črke. Iste besede so predstavljene tudi po češki abecedi. Seveda vedno v štirih jezikih. Besede so iz splošne pedagogike in s področja maternega jezika. Pomenskih zvez je predstavljenih malo. Posebej pa je izbrana beseda Dijak/učenec – žak z mnogo pomenskih zvez.

V pedagoški sferi je mnogo besed latinskega ali grškega izvora. Te so največkrat v vseh štirih jezikih zelo podobne, npr. cilj/ cíl/ Ziel/ cel ali pa didaktika/ didaktika/ Didaktik/ dydaktyka. Nekatere slovanske besede so med seboj podobne, nemška pa je drugačna, npr. člověk (m) člověk (m) Mensch (der) człowiek (m).

Nekatere besede pa so v vseh štirih jezikih različne, npr. bralec (m) čtenář (m) Leser (der) czytelnik (m).

Dodajmo še nekaj izrazov iz slovnice/mluvnice: črka (f) písmeno (n) Buchstabe (der) litera (f); narekovaj (m, sg) uvozovky (pl) Anführungszeichen (pl)/ Gänsefüßchen (pl) – umg. cudzysłów (m); spol (m) pohlaví (n) Geschlecht (das) płeć (f).

SL-CZ-NE-PL

Besede so bile izbrane po slovenski abecedi, nato pa razvrščene po češki abecedi. V slovenščini so: abeceda, beseden, bralec, cilj, člověk, črka, dijak/učenec, dobro, estetika, filozofija, glas, gulež/piflar, hospitacija, izkaz, izpit/preizkus, jecljati, kazen, klicaj, klop, knjižen, kultura, ljubezen, manjšinski, materni/materin, misliti, nabritost/pretkanost, narekovaj, naučiti se, ocena, otrok, plača, počitnice, pouk, razred/oddelek, red/ocena, sošolec, spol, strokovnjak, šola, študirati, težava, tuj, učbenik, účen, učitelj, učni načrt, vaja/vadenje, vzgoja/šolanje, zadostno, zaključen, znanje, želja, življenje.

CZ-NE-PL-SL

abeceda (f)	Abc (das); Abece (das); Alphabet (das)	abecadło (n)	abeceda (f)
-------------	--	--------------	-------------

cíl (m)	Ziel (das)	cel (m)	cilj (m)
*cíl výchovy	*das Ziel der Erziehung	*cel wychowania	*cilj vzgoje
*cíl žáka	*das Ziel des Schülers	*cel ucznia	*cilj učenca
*studijní cíl	*Studienziel (das)	*cel naukowy	*študijski cilj
*výchovní cíl	*Erziehungsziel (das)	*cel wychowawczy	*vzgojni cilj

člověk (m)	Mensch (der)	człowiek (m)	človek (m)
čtenář (m)	Leser (der)	czytelnik (m)	bralec (m)
dřívč (m) škol. ekspr.	Arbeitstier (das) fig.; Büffler (der) selten u. veralt.	kujon (m), kowal (m) szkol. ekspr.	gulež; piflar (m)

estetika (f)	Ästhetik (die)	estetyka (f)	estetika (f)
--------------	----------------	--------------	--------------

filozofie (f)	Philosophie (die)	filozofia (f)	filozofija (f)
---------------	-------------------	---------------	----------------

*filozofie výchovy	*Erziehungsphilosophie (die)	*filozofia wychowania	*filozofija vzgoje
--------------------	------------------------------	-----------------------	--------------------

hlas (m)	Stimme (die)	głos (m)	glas (m)
hodnota (f)	Wert (der)	wartość (f), cena (f)	ocena (f)
hospitace (f)	Hospitation (die)	hospitacja (f)	hospitacija (f)
*hospitace (ve vyučování)	*eine Hospitation im Unterricht	*hospitacja lekcji, zajęć	*hospitacija (pri pouku)
*hospitace (ve škole)	*eine Hospitation in der Schule	*wizytacja szkoły	*hospitacija (v šoli)

chytristika (f)	Pfiffigkeit (die); Schlauheit (die)	przebiegłość (f)	nabitost; pretkanost (f)
-----------------	--	------------------	--------------------------

koktat	stottern	jąkać się	jecljati
krása (f)	Schöne (das); Schönheit (die)	piękność (f)	lepota (f)
kultura (f)	Kultur (die)	kultura (f)	kultura (f)
*kultura práce	*Arbeitskultur (die)	*kultura pracy	*delovna kultura

láska (f)	Liebe (die)	miłość (f)	ljubezen (f)
*láska k vlasti	*Vaterlandsliebe (die)	*miłość do ojczyzny	*domovinska ljubezen
*láska k dětem	* Liebe zu Kindern	*miłość do dzieci	*ljubezen do otrok
*láska k bližnímu	*Nächstenliebe (die)	*miłość do bliźniego	*ljubezen do bližnjega
*mateřská láska	*Mutterliebe (die)	*miłość macierzyńska	*materinska ljubezen
*vzájemná láska	*gegenseitige /wechselseitige Liebe	*miłość wzajemna	*vzajemna ljubezen
láska (f)	Liebe (die)	miłość (f)	ljubezen (f)
*láska k vlasti	*Vaterlandsliebe (die)	*miłość do ojczyzny	*domovinska ljubezen
*láska k dětem	* Liebe zu Kindern	*miłość do dzieci	*ljubezen do otrok
*láska k bližnímu	*Nächstenliebe (die)	*miłość do bliźniego	*ljubezen do bližnjega
*mateřská láska	*Mutterliebe (die)	*miłość macierzyńska	*materinska ljubezen
*vzájemná láska	*gegenseitige /wechselseitige Liebe	*miłość wzajemna	*vzajemna ljubezen

mateřský	mütterlich	macierzyński	materni/materin
mateřský	mütterlich	macierzyński	materni/materin
menšinový	Minderheiten-; Minderheits-	mniejszościowy	manjšinski
myslet (přemýšlet)	denken (dachte, gedacht)	myśleć, rozważać	misliti

náslech (m)	Unterrichtsbeobachtung (die)	nasluch (m)	hospitacija (f)
-------------	------------------------------	-------------	-----------------

naučit se	lernen (etwas); erlernen	nauczyć (się)	naučiti se
-----------	-----------------------------	---------------	------------

písmeno (n)	Buchstabe (der)	litera (f)	črka (f)
-------------	-----------------	------------	----------

slovní	Wort-	slowny, wyrazowy	beseden
*slovní hříčka (f)	*Wortspiel (das)	*gra słów (f)	*besedna igra
*slovní zásoba (f)	*Wortschatz (der)	*zasób slownictwa (m)	*besedni zaklad
slovní	Wort-	slowny, wyrazowy	beseden
*slovní hříčka (f)	*Wortspiel (das)	*gra słów (f)	*besedna igra
*slovní zásoba (f)	*Wortschatz (der)	*zasób slownictwa (m)	*besedni zaklad

trest (m)	Strafe (die)	kara (f)	kazen (f)
-----------	--------------	----------	-----------

uvozovky (pl)	Anführungszeichen (pl); Gänsefüßchen (pl) – umg.	cudzysłów (m)	narekovaj (m, sg)
---------------	--	---------------	-------------------

výborný (známka ve škole)	Ausgezeichnet (das); beste Schulnote in der DDR; sehr gut; Eins	celujacy (stopień szkolny)	odlično (ocena 5; najboljša ocena v šoli)
výkaz (m)	Ausweis (der)	wykaz (m), spis (m)	izkaz (m)
*třídní výkaz (m)	*Klassennachweis; Nachweis der besuchten Schulklassen mit Noten	*dziennik klasowy (m)	*razredni izkaz; razredno spričevalo
vykřičník (m)	Rufzeichen (das) A; Ausrufezeichen (das)	wykrzyknik (m)	klicaj (m)

zkouška (f)	Prüfung (die); Examen (das) D; Probe (die)	egzamin (m)	izpit; preizkus (m)
-------------	---	-------------	---------------------

žák (m)	Schüler (der)	uczeń (m)	dijak; učenec (m)
*ctižádostivý žák	*ehrgeiziger Schüler	*uczen ambitny	*častihlepen učenec
*dobrý žák	*guter Schüler	*uczen dobry	*dober učenec
*lehkomyšlný žák	*leichtsinniger Schüler	*uczen lekkomyslny	*lahkomiseln učenec
*lenivý žák	*fauler Schüler	*uczen leniwy	*len učenec
*nadáný žák	*begabter Schüler	*uczen utalentowany	*nadarjen učenec
*nedbalý žák	*nachlässiger Schüler	*uczen niedbaly	*malomaren učenec
*nechápvavý žák	*begriffsstutziger Schüler	*uczen gapowaty	*nenadarjen učenec

*nesamostatný žák	*unselbständiger Schüler	*uczen niesamodzielny	*nesamostojen učenec
*neschopný žák	*unfähiger Schüler	*uczeń niezdolny	*nesposoben učenec
*ostýchavý žák	*schüchterner Schüler	*uczen niesmialy	*plašen učenec
*pečlivý žák	*sorgfältiger Schüler	*uczen troskliwy	*skrben učenec
*pilný žák	*fleißiger Schüler	*uczen pracowity	*marljiv učenec
*poctivý žák	*ehrlicher Schüler	*uczen solidny	*pošten/soliden učenec
*poslušný žák	*folgsamer Schüler	*uczen posluszny	*ubogljiv učenec
*průměrný žák	*mittelmäßiger Schüler	*uczen przecietny	*povprečen učenec
*samostatný žák	*selbständiger Schüler	*uczen samodzielny	*samostojen učenec
*schopný žák	*fähiger Schüler	*uczeń zdolny	*sposoben/nadarjen učenec
*spolehlivý žák	*zuverlässiger Schüler	*uczen godny zaufania	*zanesljiv učenec
*svědomitý žák	*gewissenhafter Schüler	*uczen sumienny	*vesten učenec
*učenílivý žák	*gelehriger Schüler	*uczen pojetny	*učljiv/dovzeten učenec
*učenílivý žák	*gelehriger Schüler	*uczen pojetny	*učljiv/dovzeten učenec
*uzavřený žák	*verschlossener Schüler	*uczen zamkniety	*zaprt učenec
*žák hospodářské školy	*Handelsschüler (der)	*uczen szkoly handlowej	*učenec trgovske šole
*žák obecné školy dř.	*Volksschüler (der)	*uczen szkoly ludowej daw.	*učenec osnovne šole
*žák vycházející školu	*Schulabgänger (der)	*uczen konczacy szkole	*učenec, ki zapušča šolo

Olomouc, 15. 10. 2015
 Jože Lipnik
 Univerza v Mariboru
 Slovenija



ISBN 1805-689X