

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Andrea Kopečná

Rozvoj komunikačně-jazykových znalostí a dovedností ve
sféře odborné komunikace u žáků na 2. stupni ZŠ v ČR a ve
Španělsku

Olomouc 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen
prameny uvedené v seznamu literatury.

V Praze

.....

Bc. Andrea Kopečná

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat doc. PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D. za odborné vedení mé práce, dále pak Instituto Cervantes za ochotu a pomoc během vyhledávání zdrojů, Španělskému Velvyslanectví v České republice a Gymnáziu Olomouc Čajkovského za neuvěřitelný lidský přístup a pomoc, a to především Juanovi Saijame Riverovi, paní učitelce z MŠ a ZŠ Luká Mgr. Pavle Múdré, která je mi učitelským a lidským vzorem, a především mé rodině za neuvěřitelnou podporu během celého mého studia, speciálně mé sestře Dr. rer. nat. Renatě Kopečné, která mi byla a stále je ohromnou inspirací.

Anotace

Tato práce se zabývá rozdílností v přístupu k výuce mateřského jazyka v České republice a ve Španělském království se zaměřením na odborný styl. Cílem práce je posoudit, jakým způsobem obě země přistupují k výuce psaní v rámci odborného komunikátu a porovnání je s praxí. V diplomové práci jsme se zabývali především komparováním učebnic a následné poznatky jsme porovnávali s praxí v rámci polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími.

Klíčová slova

Funkční styl, odborný styl, mateřský jazyk, Česká republika, Španělsko, učebnice, polostrukturované rozhovory, druhý stupeň ZŠ

Annotation

This master's thesis focuses on differences in approaches in L1 teaching in Czech Republic and Spain with focus on academic writing. The aim of this thesis is to evaluate how both countries approach to teach the sphere of professional communication and to compare it with practice. The master's thesis consists of comparison of textbooks and following findings are compared with reality via semi-structured interviews with teachers.

Keywords

Functional style, professional communication, L1, Czech Republic, Spain, textbooks, semi-structured interviews, professional communication, lower-secondary school

Obsah

Obsah	7
1 Úvod.....	8
2 Teoretická východiska odborného stylu	10
3 Kurikulární dokumenty v ČR a ve Španělsku.....	17
4 Výuka odborného stylu – teoretická východiska	19
5 Cíle diplomové práce	23
6 Metody	24
7 Komparace učebnic.....	26
7.1 Učebnice odpovídající šestému ročníku ZŠ	26
7.2 Učebnice odpovídající sedmému ročníku ZŠ.....	30
7.3 Učebnice odpovídající osmému ročníku ZŠ	36
7.4 Učebnice odpovídající devátému ročníku ZŠ	40
8 Rozhovory	48
8.1 Učitelé	48
8.2 Žáci	49
8.3 Rozvoj komunikačních dovedností v hodinách.....	51
8.4 Rozvíjení psaní	53
8.5 Odborný komunikát.....	54
9 Diskuse.....	56
10 Závěr	58
Zdroje.....	59
Primární zdroje.....	59
Sekundární zdroje.....	59

1 Úvod

Rozvoj komunikačně-jazykových dovedností je v současné době silně diskutovaný tématem ve výuce mateřského jazyka. Jako bývalá studentka bilingvního gymnázia jsem měla možnost na vlastní kůži zažít přístupy obou vzdělávacích systémů, protože ve výuce španělštiny k nám bylo přistupováno jako k rodilým mluvčím.

Během mého středoškolského studia jsem se setkala se španělským přístupem k výuce španělského jazyka, která směřovala k praktickému využití jazyka v každodenním životě, na rozdíl od výuky českého jazyka, která byla silně formalistická. Především byla výuka nejen španělského jazyka, ale všech naukových předmětů koncipována tak, aby žáci byli schopni formou souvislého odborného komunikátu popsat a analyzovat danou problematiku.

Odbornému psaní, ale i psaní obecně, byla věnována na rozdíl od hodin českého jazyka značná pozornost. Z tohoto důvodu, jsme se rozhodla v této diplomové práci zkoumat, zda tomu je tak i mimo mou omezenou zkušenost. Odbornému stylu se totiž v českých školách nevěnuje tak detailní pozornost, jakou jsem zažila já. Sami vyučující odborný styl často označují jako popelku v rámci slohové výchovy.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí — teoretické a praktické. V teoretické části se práce zabývá problematikou charakteristiky odborného stylu v českém a španělském prostředí, teoretickými východisky výuky odborného stylu a kurikulárním zastřešením v rámci těchto dvou vzdělávacích systémů.

V praktické části se práce zabývá komparací učebnic kvalitativního rázu a následným porovnáváním s praxí. Ta byla zastřešena polo-strukturovanými rozhovory s vyučujícími mateřského jazyka v daných zemích.

Poznatky z mých středoškolských studií jsem zformulovala do hypotéz, které se v této práci budu snažit potvrdit. Cílem této práce tedy je porovnat způsoby, jakými k výuce přistupují vyučující mateřského jazyka ve Španělsku a v České republice.

K naplnění cíle jsem zvolila metodu kvalitativního porovnávání učebnic používaných k výuce v České republice a ve Španělsku. Poznatky z tohoto zkoumání pak budu porovnávat s výpověďmi vyučujících mateřského jazyka jak u nás, tak ve Španělském království.

V závěrečné diskusi poznatky zhodnotím a vyvodím z nich závěr, zda se hypotézy potvrdily, nebo ne.

Komparaci vzdělávacích oblastí v rámci Španělska a České republiky vzniklo mnoho, žádná se však tímto fascinujícím stylistickým fenoménem nezabývá.

2 Teoretická východiska odborného stylu

Odbornou komunikací rozumíme komunikaci, jejímž účelem je zprostředkování odborného obsahu (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 182*).

Funkce odborné komunikace v českém i španělském lingvistickém prostředí je primárně odborněsdělná (*Čechová, Minářová, 2008, s. 208; Králová, 2012, s. 64*). Odborněsdělná funkce textu umožňuje recipientovi se vzdělávat, informovat ho a zároveň mu umožňuje zaujmout stanovisko k nějakému problému či materii (*tamtéž*). V českém lingvistickém prostředí pak také nelze opominout funkci referenční (typicky výklad) a metajazykovou (vysvětlení významu terminologie) (*Čechová, Minářová, 2008, s. 208*), ale i funkci konativní (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 199*). Ve španělském lingvistickém pojetí odborný komunikát dále naplňuje i funkci kognitivní. Kognitivní funkcí rozumíme schopnost textu poznat skutečnosti, o kterých text pojednává (*Králová, 2012, s. 64*). Cílem vědecké práce je mnohdy přesvědčit veřejnost o pravdivosti tvrzení, z toho důvodu ve vědeckých komunikátech nalzáme i pasáže argumentační (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 198*). Naopak s funkcí poetickou či emotivní se v odborných komunikátech téměř nesetkáváme (*tamtéž*). Lze tedy říct, že jádrem této komunikace je komunikace vědecká (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 182*) avšak je třeba připomenout, že odbornou komunikací rozumíme i komunikaci akademickou a populárně naučnou. V této práci se budeme zabývat odborným stylem v akademickém pojetí (viz dále).

Je třeba vzít v potaz, že odborný styl je koncepce známá v českém prostředí. Základ pro rozdělení funkčních stylů položil Havránek v rámci Pražského lingvistického kroužku rozdělením komunikátu podle funkce spisovného jazyka na hovorový, pracovní, vědecký a básnický (*Havránek, 1932*). Na něj navázal Trávníček (*1954*), který ve své práci spojil praktickou a teoreticky odbornou funkci jazyka a vyčlenil styl publicistický a administrativní (*Krčmová, 2017*). Španělský přístup je odlišný, nenajdeme zde jediný vše zastřešující pojem jako je odborná komunikace či komunikace odborněsdělná, ale dělení komunikátů odpovídá jednotlivým slohovým postupům vycházející z práce Egona Werliche (*1979*): textos argumenatativos (argumentační), textos expositivos (texty popularizační, učebnicové, akademické; viz dále), textos narrativos (vypravování), textos descriptivos (texty popisné) y textos instructivos (pokyny/návody). Další rozlišení přinesl Jean-Michel Adams v roce 1992, který toto rozdělení obohatil o další kategorie: textos científicos (texty vědecké), textos normativos (administrativní texty), textos persuasivos (argumentační texty). Textos

expositivos se v dělí na textos expositivos divulgativos (texty populárně-naučné) a na textos expositivos especializados (texty akademické) (*Sánchez Corbacho, 2006*).¹ Pro účely naší práce chápeme texty výkladové, argumentační a vědecké jako součást odborněsdělné komunikace a úžeji textos expositivos especializados jako komunikaci akademickou.

Akademickou komunikací rozumíme spojení mezi komunikací vědeckou a populárně naučnou, jejímž prostřednictvím se vědci-pedagogové snaží zpřístupnit vědecké poznatky svým posluchačům, a ti se je snaží zpracovat vědním přístupem (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 182; Álvarez Angulo, 1996*). Čechová a Minářová (2008) akcentují důležitost osoby předpokládaného recipienta jako důležitého objektivního činitele. Právě jemu je uzpůsoben nejenom kód komunikace, jazykové prostředky, ale i samotná obsahová materie sdělení.

Recipient jako objektivní faktor komunikátu udává styl a náročnost textu (*Kaderka in Hoffmanová, 2016; Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010; Čechová, Minářová, 2008*). Zamýšlený recipient je v českém i španělském lingvistickém prostředí podobný (*Čechová, Minářová 2008; Álvarez Angulo, 1996*). Jedná se o recipienta, který má určité povědomí o dané materii, ale zároveň jsou jeho znalosti na elementární vědecké úrovni (*tamtéž*). Ve španělském prostředí je role recipienta výrazně upozaděna na rozdíl od prostředí českého. Autor se ve španělských akademických komunikátech nemůže vědecky opřít o předpokládané poznatky recipienta (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*), a nelze ani vytvořit text kognitivně velice náročný, stejně jako se nemůže opírat o precísní výrazy a definice, jak je tomu v prostředí českém, ve kterém autor může předpokládat recipienty se znalostmi z dané materie a přizpůsobit tomu svůj komunikát (*Čechová, Minářová, 2008*). Ve španělském prostředí je to způsobeno tím, že tyto komunikáty jsou určeny pro větší okruh recipientů, nelze tedy jednoznačně přizpůsobit text všem. Proto je postava recipienta značně oslabená, nicméně je stále důležitou složkou pro tvorbu takovýchto textů. Autor nemá oporu v potencionálních znalostech svých recipientů, musí vše co nejvíce zjednodušit a zároveň zachovat prvky jasnosti, přesnosti a objektivnosti (*Álvarez Angulo, 1996*).

Odborná veřejnost se hoduje, že pro odborný text je nutná jasnost, přesnost, stručnost a jednoznačnost sdělení (*Kaderka in Hoffmanová, 2016; Čechová, Minářová, 2008*;). Dle

¹ České ekvivalenty přesně nevystihují podstatu tohoto rozdělení. Textos expositivos divulgativos jsou texty, které poprvé seznamují příjemce s danou materii a problémem. Předpokládá se recipientova neznalost v oboru. Naopak textos expositivos especializados předpokládají, že recipient už se v daném oboru pohybuje a má o materii elementární znalosti (*Sánchez Corbacho, 2006*).

Kaderky je možno, pro zachování a dodržení větší srozumitelnosti sdělení, slevit z požadavku přesnosti. To se však může promítnout do redundantnosti sdělení zvláště v mluveném projevu (*Kaderka in Hoffmanová 2016, s. 193*), který je ze své podstaty většinou polopřipravený. Na autory jsou kladeny velké nároky nejenom z hlediska jazykové a stylistické připravenosti, ale i na jejich odborné znalosti v dané oblasti zkoumání (*Kaderka in Hoffmanová 2016, s. 201*). Kaderkovo tvrzení však odmítá Čechová, která připomíná, že redundantnost je jevem v odborném komunikátu nechtěným a že slevit z požadavků přesnosti nelze. Naopak se s Kaderkou shoduje v přiblížení k recipientovi jazykovými normami a obsahem sdělení (*Čechová, Minářová, 2008*).

Nároky na jasnost, přesnost a objektivnost jsou kladeny i na komunikáty španělské, ale vzhledem k upozaděné roli recipienta není text přesycen terminologií, cizími slovy a náročnou syntaktickou stavbou (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*).

Jazykové prostředky by měly být voleny v souladu s vědeckostí a odborností komunikátu. V odborném komunikátu by měla absentovat příznakovost jazykových prostředků. Ty by měly být voleny neutrální bez emočního zabarvení (*Čechová, Minářová, 2008*). Autor českého komunikátu musí využívat co nejpreciznějších formulací, které jsou často syntakticky a lexikálně velice náročné, a tudíž mohou a kladou na recipienta značně vysoké kognitivní nároky. Vzhledem k upozaděné roli recipienta v prostředí španělském autor se nemůže vědecky opřít o jeho předpokládané poznatky a nelze tedy ani vytvořit text kognitivně náročnější, stejně jako se nemůže opírat o precizní výrazy a definice (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*), jak je tomu v prostředí českém, ve kterém autor může předpokládat recipienty znalosti z dané materie a přizpůsobit tomu svůj komunikát (*Kaderka in Hoffmanová, 2017*).

Neopomenutelným rysem odborné komunikace je zvýšený podíl přejatých slov (*Čechová, Minářová, 2008, s. 220*). Zvýšeným podílem slov přejatých se zvyšují „*možnosti českých vědců komunikovat na poli mezinárodním*“ (*Čmejková et kol., 1999, s. 19*). Současný odborný narativ je značně ovlivněn světovými jazyky, zejména pak angličtinou, a jejich vědeckým přístupem (*Čechová, Minářová 2008; Čmejková et kol., 1999*).

Dalším typickým jazykovým znakem je pojmovost odborného textu. Odborný text se vyznačuje užíváním odborných termínů. Plní tím nejenom funkci metajazykovou (*Čechová, Minářová, 2008, s. 208*), ale odborné termíny jsou klíčové pro dodržování jasnosti, přesnosti a objektivnosti. Autoři odborných textů dávají před disimilací přednost

využívání jednoho pojmu (*Kaderka in Hoffmanová 2016, s. 185*). Jedná se o autorovu snahu o jasné a přesné vyjádření (*tamtéž*). Slovní zásoba ve španělském textu je pro recipienta srozumitelná, nicméně, aby se zajistila jasnost, přesnost a objektivnost, je třeba využití odborných termínů. Termín je uveden jasnou a zřejmou definicí pomocí anaforické, či kataforické reference (*tamtéž*).

Autoři se nadále shodují, že v odborném diskurzu převládá vedle terminologie varianta spisovné češtiny. Čechová dodává, že zvolené jazykové prostředky mohou být až knižní (*Čechová, Minářová 2008, s. 215*), zamýšlení recipienti studují z pramenů starých desetiletí, a tudíž jsou zvyklí na knižní až archaickou jazykovou normu (*tamtéž*). Nicméně Kaderka znovu připomíná osobu recipienta, kterému má být text určen, a z toho důvodu nutné uzpůsobení jazyka komunikátu (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 187*). V současné době se i kvůli vlivu internacionálních vědeckých textů od knižnosti upouští a nahrazují ji výrazy současné či přejaté.

V odborném diskurzu převládá dle Kaderky psanost komunikátu. Důvod je prostý: písemný projev dovoluje autorům cizelovat formulace a vracet se k zapsanému, což mluvený projev neumožňuje (*Kaderka in Hoffmanová, 2016*). Mluvený projev má často formu monologických ústních žánrů (typicky přednášek), nicméně vlivem především angloamerického úzu se do popředí dostává i mluvený odborný komunikát (*Čechová, Minářová, 2008, s. 209*).

Ne jiná situace je v prostředí španělském. Komunikáty jsou primárně připravené a psané. Komunikace probíhá psanou formou (*Álvarez Angulo, 1996*). Méně častá je forma mluvená, ve které se jedná o monologické útvary, které jsou předem připravené a často pouze přednesené, Nicméně v obou případech se jedná o projevy předem připravené a psané, které mají charakter výkladového monologu. Psanost i připravenost komunikátu v tomto případě dává prostor autorovi pro značnou korekturu obsahu i formy komunikátu a poskytuje mu prostor pro jazykovou preciznost (*tamtéž*).

Odborném komunikátu se často nenachází jasná postava autora —v rámci autorské skromnosti se často používají neosobní větné konstrukce či plurál skromnosti (*Čmejrková et kol., 1999*). I v prostřední španělské stylistiky se využívají neosobní verbální vazby a spojení, stejně jakožto vazby i spojení absentující příznakovost (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*).

Charakter odborné komunikace je vyjádřen symetrickým vztahem mezi účastníky (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 187*), často se totiž jedná o uzavřené společenství odborníků. Českém prostředí je komunikace mezi komunikantem a recipientem symetrická, nicméně ve školním prostředí se může jednat o komunikaci asymetrickou. Španělské komunikáty jsou však v zásadě vystavěny na asymetrickém vztahu mezi komunikantem a recipientem (*Álvarez Angulo, 1996*). Autor komunikátu předpokládá recipienta neznalého materie v nižším postavení než autor. Vzhledem k tomu, že texty jsou svou podstatou texty učebnicové, jedná se o postavení typicky učitel — žák (*tamtéž*).

Odborný komunikát se vyznačuje důsledně promyšlenou kompozicí textu (*Čechová, Minářová, 2008, s. 213*). horizontální členění je důsledně dodržováno. Čechová upozorňuje, že jednotlivé kapitoly jsou striktně monotematické stejně jako odstavce samotné. Absence konektorů zapřičiňuje „ostré“ přechody v textu (*tamtéž*).

Na rozdíl však od českého přístupu je pro španělské prostředí výrazné a typické používání rozlišných konektorů za účelem lepší orientace v textu z důvodu recipientovi neznalosti v dané materii. Z tohoto důvodu je třeba text přizpůsobit i z hlediska orientace v něm (*Álvarez Angulo, 1996*). Důležitým prvkem španělských akademických komunikátů jsou lexikální konektory, které přirozeně zachycují koherentnost textu a umožňují recipientovi se v textu snadněji orientovat (*Boillos Pereira, 2017*). Lexikální konektory jsou důležitou součástí komunikátů. Pomáhají recipientovi se lépe orientovat v komunikátu, zachytit rozličné sémantické nuance. Často se jedná o konektory, které jasně udávají poměry mezi vyřčeným. Pro španělské akademické komunikáty jsou typické konektory reformulační (mimo slučovacích a odporovacích), které slouží především k pochopitelnějšímu objasnění dané materie (*tamtéž*).

Text je členěn vertikálně, na kapitoly a podkapitoly pro lepší přehlednost a jasnost. Nicméně je to horizontální členění textu, které je charakterizujícím prvkem akademických textů — úvod, tělo a závěr (*Álvarez Angulo, 1996*). V úvodu je uveden problém či materie, kterou se bude text zabývat, poté následuje v těle vysvětlení či analýza a v závěru jasné a stručné shrnutí (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010; srov. Álvarez Angulo, 1996; srov. Králová, 2012*). Lze tedy říct, že text jde od jednoduchých pojmů ke složitějším analýzám (*Álvarez Angulo, 1996*).

Odborný komunikát je multimodální (což znamená propojení lineárních textů s texty nelineárními, (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 191*)), protože obsahuje právě nelineární

texty, jako jsou tabulky, grafy či fotografie. Nejedná se však o multimediální komunikát, neboť je stále vnímán jen a pouze jedním kanálem, a to optickým (*tamtéž*).

Španělské komunikáty jsou lineální s využitím nelineálních prvků jako jsou tabulky, grafy a podobně za účelem objasnění dané materie. Španělské komunikáty jsou vzhledem ke své materii a použití složitějších syntaktických struktur náročnější na recipientovu pochopení (*Padilla-Berdugo et kol., 2022*). Vzhledem k tomu, že jsou určeny pro větší okruh recipientů, nelze jednoznačně přizpůsobit text všem. Tudíž je postava recipienta značně oslabená, nicméně je stále důležitou složkou pro tvorbu takovýchto textů — autor nemá oporu v potenciačních znalostech svých recipientů, musí vše co nejvíce zjednodušit a zároveň zachovat prvky jasnosti, objektivnosti a zřetelnosti (*Álvarez Angulo, 1996*).

Čechová akcentuje jeden z klíčových znaků odborné komunikace, a to je značná intertextovost odborné komunikace. Je třeba si uvědomit, že odborný text je vystaven na poznacích dřívějších a že odkazy na tyto poznatky jsou v textu inkorporovány v podobě citací (*Čechová, Minářová, 2008, s. 209*).

Ve španělském prostředí odborné komunikáty svou povahou a charakterem nenesou tolik intertextovosti jako komunikáty odborné v prostředí českém, ale i v nich tyto prvky lze najít. Je to dáno tím, že autor se opírá o poznatky někoho jiného, než je on sám, či na ně alespoň odkazuje. S tímto souvisí i míra intertextovosti. Intertextovost ve španělském prostředí neklade důraz na lingvistický aspekt sdělení, ale je zahrnuta kvůli obsahovému aspektu (*Aguilar González, Fregoso Peralta, 2013*). Zatímco v českém prostředí je intertextovost značně vysoká, ve španělských textech tento aspekt často absentuje (*Králová, 2012*). Je to dáno zamýšleným publikem. V českém prostředí se autor může opřít o znalosti recipientů, zatímco v prostředí španělském je předpoklad, že recipient má znalosti na nižší úrovni. To klade velké nároky na dodržování citačních norem jak formálních, tak obsahových (*Álvarez Angulo, 1996*).

V českém lingvistickém prostředí je kladen důraz na přísné vyznačování autorství myšlenek a formulací (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 193*). Citační norma je přísně dodržována a pokud ne, je práce označována jako plagiát (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s.194*). Současný úzus dovoluje autorům citace překládat, nicméně je stále standardním postupem citovat zdroj v originále (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 190*).² Stejnou praxi

² Pro naši práci využijeme možnosti překladu.

můžeme pozorovat i ve španělských komunikátech i zde převažují překlady citací a přísné dodržování citačních norem (*Álvarez Angulo, 1996*).

Je třeba si též uvědomit, že odborná komunikace je převážně komunikací veřejnou. Cílem odborného komunikátu je totiž zveřejnění poznatků a jejich případné uvedení do praxe (*Čechová, Minářová, 2008, s. 211*). Nicméně distribuce kontaktu mezi autorem a recipientem je nepřímá, zprostředkovaná jenom publikovaným komunikátem (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s.199*). Španělský odborný styl, je svou povahou veřejný a všem přístupný. Komunikace mezi autorem a recipientem je nepřímá a tudíž zprostředkována (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*).

Z výše popsaného vyplývá, že charakteristiky odborných komunikátů se formální stránkou příliš neliší. Jak španělský, tak český přístup se snaží o co nejobjektivnější a nejjasnější zprostředkování dané materie za použití neosobních větných konstrukcí využívaje k tomu zejména pasivum a plurál skromnosti.

Verbální vazby jsou především v indikativu s využitím konstrukcí absentující subjekt nebo za využití pasivních vazeb. Čas je prezentní či futurum, nicméně toto závisí na dané materii (texty zabývající se například historií jsou v čase minulém). Autorovým záměrem je totiž přesunout pozornost od sebe k dané problematice.

3 Kurikulární dokumenty v ČR a ve Španělsku

V České republice je hlavním kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále jen RVP ZV). Tento program je závazný pro všechny školy na území České republiky. RVP ZV je závazný vzdělávací dokument, který obsahuje nejenom klíčové kompetence, které má každý žák ovládat (kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní) ale i výstupy, které má každý žák ovládat. Tyto výstupy jsou formulovány tak, aby poskytovaly školám dostatečný prostor pro implementaci svých vzdělávacích cílů dle svého uvážení a ideologie školy (RVP ZV, 2021).

Z RVP ZV pak vychází Školský Vzdělávací Program (dále jen ŠVP). ŠVP si každá škola tvoří sama dle svých potřeb a cílů. RVP ZV je závazný dokument, jak již bylo zmíněno, a ŠVP mu musí podléhat, ponechává však školám značnou svobodu v tom, kdy jak a co škola bude vyučovat (RVP ZV, 2021).

Ne jinak je tomu ve Španělské království. Roku 2013 byl do vzdělávání Španělska implementován zákon *Ley Orgánica 8/2013, de 3 de mayo, de Educación*, známý též pod zkratkou LOMCE, kterým se musí řídit všechny autonomní společenství³. Je třeba si uvědomit kulturní a sociální rozdíly napříč autonomními společenstvími. „*Ty samé kulturní hodnoty a vzory, na kterých se zakládá pluralita autonomních společenstvích, se podílí na jejich přístupu k školskému systému*“ (Frias del Val, 2007, s. 211). Lze tedy říct, že sociokulturní hledisko, které je ve Španělském království velice diskutovaným tématem (Medina, Fernández, 2017), hraje výraznou roli při tvorbě kurikula. Nicméně všechno vzdělávání dále podléhá zákonu *Ley Orgánica 3/2020* (dále LOMLOE), který modifikuje zákon z roku 2013. Tento zákon je dále rozvíjen Královským dekretem 1105/2014 (García Martín, 2021). Zajímavé je, že LOMLOE neobsahuje jasně dané požadované výstupy z různých oblastí vzdělávání, ale spíše se zaměřuje na rozvoj osobnosti a klíčové kompetence každého žáka (García Martín, 2021). Nicméně je nutné poukázat, že cílem vzdělávání v mateřském jazyce, dle královského dekretu, je „*správně se vyjádřit a rozumět ústně i písmem kastilsky*⁴(...) *v komplexních textech a obeznámit se se čtením a literaturou*“ (BOE-A-2020-17264, 2020). Tato zmínka spíše však udává směr pro autonomní oblasti, jak

³ Španělské království sestává ze 16 autonomních společenství a každé z nich si řídí záležitosti ohledně vzdělávání svými vlastními zákony.

⁴ Castellano/Kastilština je jedním ze čtyř jazyků mluvených ve Španělsku. Jedná se o kodifikovanou formu španělštiny

přístupovat ke svým kurikulům, než aby byla samostatným výstupem z mateřského jazyka. Španělská vláda jasně udává, v jakých kurzech je probírán daný předmět a za jakých podmínek žák splnil požadavky na postup do dalšího ročníku (*García Martín, 2021*).

Královský dekret udává nejen směr a požadavky na postup do dalšího ročníku, ale jsou v něm jsou zahrnuty minimální výstupy z předmětů. Na rozdíl od RVP ZV, které pouze upravuje vzdělávání směrem k žákům, se dekret zabývá i možným didaktickým zpracováním. V současné době probíhá implementace nového kurikulárního dokumentu, který má vejít v platnost akademický rok 2022/2023 (*Gobierno de España, 2021*).

Každá škola pak kurikulum upravuje dle svých možností, dle potřeb svých studentů a dle sociokulturního prostředí ve kterém se daná škola nachází. Nicméně stále platí, že musí dodržovat hierarchii daných kurikul (*García Martín, 2021*).

Španělské kurikulum se zaměřuje primárně na oblast komunikační — „naše kurikulum se připojuje ke komunikačním přístupům, jejichž cílem je rozvoj komunikačních kompetencí žáků, což implikuje znalost žáků ne pouze použití lingvistických pouček, ale také co říci komu a jak to adekvátně říct v dané komunikační situaci“ (*Valero López, Ezquerro Martínez, 2012, s. 30*). Je tedy zřejmé, že Španělský vzdělávací systém se snaží přístupovat k výuce mateřského jazyka moderním komunikačním způsobem.

Akcentována je nutnost produkce komunikátů psaných či orálních. Autoři vyzdvihují komplexnost tvorby komunikátů, na kterých mají žáci možnost použít teoretické lingvistické poučky a adekvátně využít vrstvy jazyka (*Valero López, Ezquerro Martínez, 2012*).

4 Výuka odborného stylu – teoretická východiska

Během hodin cizích jazyků se klade hlavní důraz na komunikační dovednosti žáků. Učitel chce, aby se žáci vyjadřovali adekvátně situaci, recipientovi a zvolenému kanálu komunikace. Vystává tedy otázka, proč se stejně nevyučuje i český jazyk, jakožto jazyk mateřský.

Moderní přístup k didaktice mateřského jazyka napříč Evropou totiž leží v komunikačním přístupu, ve kterém je v centru pozornosti komunikační záměr a situace jemu náležitě odpovídající adekvátní norma jazyka (srov. Štěpánik, 2020; Alvaréz Angulo, 2011; Čechová, Styblík, 1998; Castellano Alemán, 2008).

Hlavním cílem komunikační výchovy v mateřském jazyce „*je formovat komunikačně kompetentního jedince, tj. takového, který dokáže jazyk užívat efektivně s ohledem na komunikační situaci a komunikační záměr, a to jak na úrovni produkční, tak recepční*“ (Holanová, Štěpánik, 2020, s. 111). Lze tedy uvést, že cílem komunikační výchovy je zformovat jedince, který se dokáže adekvátně vyjadřovat v různých každodenních situacích.

RVP ZV poskytuje dostatečné množství prostoru pro inkorporování odborného stylu do výuky, a to pod bodem „*ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*“ (RVP ZV, 2021). Je tedy esenciální z pohledu učitele se touto problematikou zabývat v hodinách mateřského jazyka.

Odborná komunikační sféra je pro žáky na základních školách velice obtížná (Štěpánik, 2020), přičemž se už před nástupem povinné školní docházky setkává s jeho různými formami: od populárně naučných encyklopedií po různé prakticky odborné texty jako kuchařky či různé návody (*tamtéž*). Je tedy zřejmé, že odborný styl je nedílnou součástí každodenního života žáka.

V současnosti je didakticko-vědní důraz při výuce mateřského jazyka v České republice soustředěn především na schopnost jedince komunikovat adekvátně v každodenních situacích. Není tomu jinak ani u odborného stylu. Je naprosto klíčové při výuce odborného textu osvojení tématu (Čechová, Styblík, 1998, s. 207). Je tedy potřebné, aby žáci zpracovávali takové téma, které jim bude blízké, aby měli touhu sami se vyjadřovat a formulovat své poznatky (*tamtéž*). Zároveň je ale třeba si uvědomit, že úlohou učitele

mateřského jazyka není hodnotit obsahovou stránku komunikátu, ale jen a pouze jazykové prostředky, které daný žák použil (*tamtéž*).

Pro žáky na druhém stupni je koncepce odborného stylu zcela neznámá, je však zřejmé, že jisté prekoncepty již mají. Žáci na druhém stupni jsou seznámeni s výkladem a úvahou, nicméně komplexnější rozvinutí odborného stylu na ně čeká až na středních školách (*Čechová, Styblík, 1998*).

Žáci dle Štěpánika rozlišují informativnost odborného textu. Cílem výuky je, aby byli žáci schopni se v odborném textu nejenom orientovat, ale dokázali z něj získat klíčové informace. Je si vědom heterogenosti různých textů zvláště té sémiotické (*Štěpánik, 2020*). V současné době je důležité naučit žáky pracovat s elektronickými zdroji a kriticky přistupovat k informacím.

Učitel má vést žáky k identifikování termínů, k jejich normativní výslovnosti, k jejich skloňování. Žák si je vědom, v jakých ověřených zdrojích tyto informace může najít. Žáci mají být vedeni k tvorbě komunikátů bez expresivit s kondenzovanou větnou stavbou, což je znakem odborného stylu (*Štěpánik, 2020*).

Štěpánik zdůrazňuje, že pro výuku odborného textu jsou nedůležitější autentické materiály. Práce s primárními zdroji by měla převládat nad články z učebnic, neb ty jsou pouze zprostředkovanou formou (*Štěpánik, 2020*). Zároveň si ale jako učitelé musíme být vědomi vhodnosti autentických materiálů pro různé věkové kategorie žáků.

Je třeba si uvědomit, že s odborným stylem se žáci budou setkávat během svého života na každodenní bázi. Sami ho v rámci různých prezentací či referátů budou využívat a je tedy klíčové, aby byli schopni naplňovat jazykovou normu toho stylu (*srov. Štěpánik, 2020; Čechová, Styblík, 1998; Álvarez Angulo, 2010; Martínez, Rodríguez, 1989*).

Tento přístup je od 90. let 20. století kladen do popředí i ve Španělském království. Klíčové je naučit žáky vhodně se vyjadřovat v daných komunikačních situacích. S odborným stylem se setkávají již od základních škol formou učebnic a různých technických popisů (*Álvarez Angulo, 2010*).

Samotné psaní, produkce vlastního originálního textu, je ve španělském školství dovednost, které je přikládán nejmenší význam ze všech dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní) (*Álvarez Angulo, 2010*). Pro jedince, který nedovede psát souvislý text, je v budoucím

životě velice těžké uplatnit se nejen na poli práce ale v i sociálních vztazích, které mohou vést až ke celospolečenským problémům (tamtéž).

Psaní je komunikační schopnost, ve které je jedince schopen komplexně využít všechny své teoretické lingvistické poznatky za účelem zprostředkování informací, ujasnění myšlenek a k pochopení vnějšího světa. Álvarez Angulo (2010) akcentuje sociální důsledek dovednosti psaní jako možnost vyjádřit občanovi svůj názor ve společnosti, která problémy řeší psaným projevem. Lze tedy říct, že umět psát je totéž jako mít moc (tamtéž).

Dle současného pojetí převažuje ve Španělsku přístup s důrazem na samostatném použití gramatických pouček a definic bez komplexní produkce, což nepřináší chtěný produkt, kterým by měl být koherentní text (Álvarez Angulo, 2010). Odborná veřejnost si je vědoma, že výuka psaní je komplexním a časově náročným úkolem, nicméně pro současnou společnost je to dovednost klíčová (srov. Álvarez Angulo, 2010; Castellano Alemán, 2008; Martínez, Rodríguez, 1989).

Castellano Alemán (2008) pozoruje stejnou situaci ve Španělském království, která se řeší v odborných kruzích i v České republice. Poukazuje na fakt, že do výuky vstupuje pouze spisovná varianta španělštiny a hovorovost či dialekty nejsou považovány za adekvátní komunikační prostředek. Tento přístup je považován za zastaralý (tamtéž, srov. Štěpáník, 2020). Je třeba poukázat na fakt, že rozličné jazykové vrstvy slouží k rozličným účelům v rozličných situacích. Je tedy zřejmé, že výuka mateřského jazyka nelze být vedena cestou gramatických pouček a pouhé spisovné vrstvy jazyka (tamtéž srov. Martínez, Rodríguez, 1989).

Odborné texty žáky ve Španělsku obklopují ze všech stran především ve škole. Tato situace nabízí jedinečnou příležitost nejen pro pasivní příjem komunikátu, ale i pro jeho analyzování ve školském prostředí a pro samotnou produkci takovýchto textů (Martínez, Rodríguez, 1989). Autoři vyzdvihují prekoncepty při produkci textů, dle nich je důležité, aby potenciální autor znal danou materii na vyšší úrovni a zároveň, aby věděl, jakému publiku je jeho komunikát určen. Od toho se odráží autorův vrozený jazykový cit pro výběr lexikální úrovně, složitost syntaxe a přístup k dané materii (tamtéž).

V královském dekretu je zahrnut výstup „*vyjadřovat se písemně a ústně v kastilštině (...) s logickou návazností za využití koherentních a adekvátních lingvistických prostředků, za pomoci odborného stylu, aby uspokojil komunikační potřebu*“ (BOE-A-2015-37, 2015). Tento výstup by měl být dostatečnou zárukou pro implementaci odborných textů do výuky.

Odborné texty mají nejen informativní přesah, ale zlepšují celkovou čtenářskou gramotnost. Žáci jsou schopni se lépe orientovat v beletristických textech, pokud se během svého studia věnují i produkci a percepci textů odborných. Samozřejmě produkce textů nejen cizeluje styl psaní žáků, ale rozvíjí jejich lexikální a vyjadřovací schopnosti (*Álvarez Angulo, 2010; Martínez, Rodríguez, 1989*).

Je třeba si uvědomit, že tvorba či analýza odborných textů je jedinečná příležitost pro mezipředmětové propojení. Upozorňují však, že je třeba, aby žáci měli k dané materii vztah či o ní měli alespoň více než povrchní povědomí, aby byli schopni adekvátně produkovat chtěný komunikát (*srov. Čechová, Styblík, 1989; Álvarez Angulo, 2010; Martínez, Rodríguez, 1989*).

Již od roku 1989 autorky upozorňují na nedostatečný důraz při výuce stylistiky na popularizační texty v hodinách na úkor textů narativních. Tento trend potvrzuje Ángel Alvaréz i v současnosti.

Doporučují, aby se nejdříve ze všeho odborné texty analyzovaly v komparaci s texty popisnými. To klade dostatečné kognitivní nároky na žáky, zároveň si sami jsou schopni odvodit v čem a proč se komunikáty liší. Další fáze je doporučena k samotné produkci textů dle poznatků z analýzy.

Autorky navíc doporučují jako mezifázi i převod textů popisných na odborné před samotnou produkcí textů odborných. Samy ale upozorňují, že texty odborné kladou vysoké nároky na žáky v oblasti znalosti dané materie. Dle nich je nejčastější příčina neúspěchu produkce takových komunikátů v „*vím, co myslím, jenom nevím, jak to říct*“ (*Martínez, Rodríguez, 1989, s. 81*), tomu má právě zabránit důkladná analýza odborných textů.

5 Cíle diplomové práce

V praktické části naší diplomové práce se zaměříme na porovnání inkorporování jazykovo-komunikačních dovedností ve výuce v České republice a ve Španělském království. Cílem diplomové práce je porovnat přístup k výuce psaných odborných komunikátů v České republice a ve Španělsku a jeho samotná produkce.

Jako dílčí cíle diplomové práce jsme si stanovili:

- Porovnání výuky odborného stylu zastoupené v učebnicích
- Porovnání poznatků s praxí

V této práci vycházíme z výzkumné otázky formulované na základě autorčiných zkušeností:

- Klade se ve Španělském království na rozdíl od České republiky důraz na produkci žákovských komunikátů patřících do odborného funkčního stylu?

Výzkumná otázka je formulována velice obecně a předpokládáme, že bude během samotného výzkumu zúžena, což je typické pro kvalitativní výzkum.

Pro další výzkumné šetření vycházíme z následujících hypotéz:

- Výuka španělského jazyka je orientovaná komunikačně, zatímco výuka jazyka českého je pojatá formalisticky.
- Odborný styl zaujímá ve Španělsku důležitější postavení z kvalitativního hlediska než v České republice.

6 Metody

Pro naši diplomovou práci jsme zvolili kvalitativní výzkum, jelikož jsme chtěli do problému proniknout hlouběji. Zároveň nám tato metoda pomůže lépe zachytit detailní informace o daném výzkumném problému. Kvalitativní výzkum dle Hendla vychází z interpretačního paradigmatu, lze tedy říci, že v centru zájmu je porozumění lidskému jednání a chování (2006).

Jako výzkumné metody jsme zvolili komparaci a analýzu učebnic, z nichž poznatky následně podpoříme polostrukturovanými rozhovory s vyučujícími z praxe.

Je několik možností, jak přistupovat ke komparaci učebnic. Ty lze rozdělit na hlavní dva proudy: na kurikulární a psychodidaktický přístup. Zatímco kurikulární přístup zkoumá učebnice ve vztahu k závaznému kurikulu, psychodidaktický přístup „*klade důraz na transformace, artikulace, reprezentace obsahu učiva, zabývá se styly práce s učebnicemi ve výuce, vztahem mezi didaktickým textem a učením, popřípadě porozuměním učivu, zkoumá vlivy učebnic na učitele, žáky a rodiče*“ (Knecht, Janík, 2008, s. 9). Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu a celkovému zaměření autorky, budeme ke komparaci učebnic přistupovat z psychodidaktického pohledu.

Je nutné připomenout, že učební obsahy jsou často přizpůsobeny právě učebnicím, či minimálně se učebnice podílí na definování vyučovaného nejen obsahem ale i metodikou. Je třeba zmínit, že nejen požadavky kurikula ale i kognitivní náročnost pro žáky jsou esenciálními složkami pro tvorbu a využívání učebnic (Knecht, Janík, 2008).

Jako jednu z dalších možných metod kvalitativního výzkumu lze využít rozhovory, které se dělí na strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Hendl, 2006). My jsme v naší diplomové práci zvolili polostrukturované rozhovory. Zvolily jsme si jasnou osnovu rozhovoru, ale zároveň jsme se ale mohli od tématu lehce odchýlit, či dané téma nebo myšlenku rozvést. To nám umožnilo hlubší vhled do dané problematiky, protože nám poskytují, na rozdíl od strukturovaných rozhovorů, možnost flexibility či upřesnění dané otázky, zároveň nám ale, na rozdíl od rozhovorů nestrukturovaných, poskytují jasně danou osnovu a směr rozhovoru.

Pokud bychom zvolili nestrukturovaný rozhovor, mohli bychom se potýkat i s tím, že by se zkoumané skutečnosti ve výsledku lišily, protože hrozí neprobrání všech důležitých témat, a bylo by velice těžké, či nemožné je porovnat. Zároveň nám ale polostrukturované

rozhovory poskytují dostatek prostoru pro možné doptávání se na rozdíl od strukturovaných rozhovorů, pro které jsou typické předem jasně dané série otázek, které nelze upravit a ani je úžeji specifikovat.

7 Komparace učebnic

Výběr učebnic, které budeme v této práci porovnávat, byl podmíněn jejich výskytem v seznamu schválených učebnic MŠMT. Vzhledem k absenci studie poměrného využití učebnic českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ využijeme učebnice od nakladatelství Fraus pro 6. — 9. ročník ZŠ.

Ve spolupráci s Institutem Cervantes a Velvyslanectvím Španělského království v České republice byly vybrány učebnice běžně používané ve výuce ve Španělsku na stupni odpovídajícímu druhému stupni ZŠ, a to učebnice *Lengua Viva*.

7.1 Učebnice odpovídající šestému ročníku ZŠ

Pro komparaci učebnic odpovídající šestému ročníku ZŠ byly vybrány učebnice *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6.* (Krausová a kol., 2021a) od nakladatelství Fraus a španělská učebnice *Lengua Viva Lengua Castellana y literatura⁵ 1º ESO* (Calero Heraz, Quiñero Hernanzdéz, 2015a)⁶ z nakladatelství Octaedro.

Španělská učebnice *Lengua Viva* je dělena na devět tematických celků. Každý tematický celek je rozdělen do pěti kategorií: použití jazyka, teorie jazyka, na jejímž konci jsou komunikačně orientované úkoly, teorii literatury, výběr z literatury a průvodce literaturou. Průvodce literaturou je spojovacím prvkem mezi tematickými celky.

Celou učebnicí prochází komunikačně-slohový prvek popisu: popis osoby, popis místa a podobně. Žáci se seznamují s jazykovými prostředky, které jsou pro popisné pasáže typické, a s výstavbou popisu. Chybí zde popis pracovního postupu, lze tedy říct, že v této učebnici se žáci nesetkají s odborným komunikátem ani pasivně ani aktivně.

V tom se liší od učebnice české — učebnice nakladatelství Fraus je členěna do sedmi tematických celků. Na rozdíl od španělské učebnice není komunikačně-slohová složka inkorporována v každém oddílu, ale je jí věnován samostatný oddíl *Komunikace a Sloh*. V tomto oddíle jsou zahrnuty prvky administrativního stylu (vyplňování formulářů, tvorba dopisů), jednoduché komunikáty (SMS, oznámení), popisné komunikáty, výtahy, výpisky a vypravování.

⁵ Kastilský jazyk a literatura

⁶ ESO je Escuela Secundaria Española a odpovídá druhému stupni ZŠ v České republice.

Oproti české učebnici španělská učebnice přistupuje k popisu aktivněji — prvek popisu prochází celou učebnicí v autentických komunikačních situacích (popište kamaráda mamince). Zdůrazňuje, že jeden text nikdy neobsahuje jen jeden slohový postup, ale je vždy kombinací několika slohových postupů. V tomto se liší od učebnice české, která ke slohovým postupům přistupuje izolovaně.

Charakteristiky popisu jsou španělským žákům předány induktivně. Je jim poskytnut text, na kterém mají žáci najít pro popis charakteristické jazykové prostředky (jaké jazykové prostředky jste využili a proč, k čemu slouží popis). Na rozdíl od učebnice české, ve které je charakteristika popisu žákům předána deduktivně, stejně jako dělení popisu: prostý popis, odborný a umělecký.

Důraz na popis je kladen nejen v učebnici španělské, ale i v české. Česká učebnice, jak již bylo zmíněno, se zabývá popisem deduktivně na rozdíl od učebnice španělské. Popis je uveden představením teorie a jeho funkcí. Žáci nejsou vedeni, aby na autentických textech tyto charakteristiky objevili sami, jako tomu je ve španělské učebnici. Z odborných komunikátů, které zde mají zastoupení, je v oddíle popisu zahrnut popis pracovního postupu. Opět je zde deduktivně předána funkce i zařazení odborného popisu v rámci funkčních stylů, i jaké jazykové prostředky se k němu pojí. Autoři vyzdvihují funkci předem připravené osnovy, která má komunikantům pomoci při produkci komunikátů.

Žákům je předložen popis pracovního postupu, dle kterého mají žáci splnit následující úkoly: z jakých částí se skládá pracovní postup, sestavit osnovu popisu pracovního postupu, dle které ústně popíší laboratorní práci, vytvořit podrobný popis laboratorní práce, kterou žáci již vykonali (například v hodinách fyziky), a zjistit jaké jazykové prostředky se v popisu neustále opakují. Jedná se o úlohu, která v sobě kombinuje několik rozlišně kognitivně náročných složek. Od těch nejméně náročných jako je určení až po složku velice náročnou, a to je tvoření vlastního komunikátu. Autoři postupují zcela v souladu s procesem učení od méně náročného ke složitějšímu.

Žáci pak dále mají najít nějaký popis pracovního postupu v jejich odborných učebnicích a dle toho vytvořit osnovu pracovního postupu, a následně vytvořit návod na deskovou hru „*Člověče, nezlob se*“. Cvičení v sobě pojí prvky kognitivně náročné. Žáci jsou ve druhém cvičení konfrontováni s analýzou textu a následnou produkcí komunikátu, chybí zde prvek přechodu od jednoduchého k náročnému. Nutno dodat, že přechody mezi kognitivně různorodými úlohami absentují i v učebnici španělské. Následně jsou žáci

vyzváni, aby si vzpomněli na hodiny pracovních činností a vytvořili popis pracovního postupu pro svůj vlastní výrobek s nadpisem „*Můj nejzdařilejší školní výrobek*“. Následuje produkce popisu na výrobu imaginární ptačí budky, která je doplněna o cvičení, zda žáci mají doma budku a k čemu ptačí budky jsou. Chybí zde komunikační záměry a celkově komunikační situace. Tyto náležitosti absentují v majoritě případů i v učebnici španělské, nicméně v úlohách zabývajících se psaným popisem, je zmíněný alespoň zamýšlený recipient.

V následujícím a posledním textu, který se zabývá popisem pracovního postupu, je ukázka z kuchařky *Jídlo a pití za dob Rudolfa II.* „*Kuřata mladá uherským obyčejem*“. Žáci mají za úkol zjistit čeho se komunikát týká, zda v něm nechybí náležitosti typické pro popis pracovního postupu, jaké jazykové prostředky byly použity a co z nich vyplývá, převést text do současného spisovného jazyka a upravit jej, aby odpovídal dnešním receptům. Jedná se o velice komplexní kognitivně náročnou analýzu textu, která je však opět uvedena bez komunikačního záměru či komunikační situace. Žáci sice využívají upravené autentické texty, které jsou možná i zajímavé, ale chybí zde jakékoliv komunikační ukotvení.

Posledním úkolem je, aby si žáci vytvořili třídní kuchařku, do které každý žák přispěje receptem na své oblíbené jídlo. Poslední cvičení zcela jistě obsahuje jak samotnou produkci textu, tak i jasný komunikační záměr. Žáci jasně vidí funkci jimi vytvořeného komunikátu. Jedná se o úlohu, jenž je komunikačně náročná, nevyžaduje jenom prostou kooperaci mezi žáky při kategorizování receptů, ale jedná se o úlohu náročnou i kognitivně. Typ úloh, ve kterých všichni žáci tvoří společně dílo, ve španělské učebnici absentuje. Je pravdou, že kooperativní úlohy jsou zastoupeny a využívány, nicméně nenajdeme žádnou úlohu, která by zapojila celý třídní kolektiv.

Další z odborných funkčních komunikátů jsou zastoupeny výtah a výpisky. Lze třeba uvést, že v žádné španělské učebnici není zastoupeno zpracování výpisků či výtahu. Je ale třeba připomenout, že tento typ úloh odpovídá výstupu z RVP ZV (viz výše).

Opět jsou zde deduktivním způsobem žákům poskytnuty charakteristické znaky výtahu. Poté jsou žákům předloženy dva rozdílné články „*Paryby*“. Žáci jsou požádáni, aby sestavili heslovitou osnovu článku, poté heslovitou osnovu převedli do větné osnovy, kterou pak přetransformují zpět do článku. Nakonec jsou požádáni, aby z textu vytvořili výtah a dbali u něj na grafickou úpravu. Akcentování grafické úpravy není vysvětleno ani z funkčního, ani z hlediska jazykového.

Ve článku „*Dakotové*“ mají žáci za úkol nahradit vyznačená slova synonymními výrazy. Poté mají sestavit výtah z textu a ústně text převyprávět. Následně si najdou v učebnici text, který je zaujal (v jakékoliv učebnici) a z kterého následně napíše výtah. Byť se jedná o úlohu kognitivně náročnou, zcela zde absentuje jakýkoliv komunikační přesah. Lze snad obhájit umění vytvoření výtahu, ovšem k čemu je výtah opět převyprávět bez dalšího ukotvení. Pokud by komunikační situace byla „zkoušen z dějepisu“, lze snad tuto úlohu pochopit.

Formou výtahu pak mají učinit zápis do čtenářského deníku. Jedná se o kognitivně náročnější úlohy, protože jedná o analytické úlohy, které patří k náročnějším dle Bloomovy taxonomie. Je zde jasný i komunikační záměr.

Je třeba ocenit snahu o propojení mezipředmětových vztahů s českým jazykem a využívání (byť upravených) autentických článků. Je zde ale jistá monotónnost cvičení, kterou bychom ve španělské učebnici hledali jen marně. Je to zapříčiněno tím, že španělská učebnice využívá analýzu autentických textů a produkci textů s jasnými komunikačními záměry.

Posledním prvkem odborného funkčního stylu zastoupeného v české učebnici jsou výpisky. Je zde opět deduktivně podané vysvětlení funkce výpisků. Žákům je předložen článek z učebnice dějepisu a jejich úkolem je vytvořit dvojité výpisky: heslovité a větné. Poté se žáci mají rozhodnout, která forma jim vyhovuje více, opět bez ukotvení z hlediska funkčnosti. Znovu se jedná o úlohu kognitivně náročnější dle Bloomovy taxonomie. I zde absentují autentické materiály, odborný text je žákům prezentován pomocí učebnic.

Následující úkol je práce ve dvojicích. Dvojice má za úkol najít v učebnicích přírodopisu stejný článek, z něhož každý sám vypracuje výpisky. Poté si je mají navzájem komparovat, které jsou věcně správné a které ne. Jedná se o úlohu, která klade veliké kognitivní nároky. Propojuje analytickou stránku s metakognitivní znalostí dimenzí na vysoké úrovni. Společně mají žáci za úkol odstranit chyby. Jedná se o první práci s chybou v této publikaci a jedinou v rámci odborného stylu v této edici učebnic. Ani španělská učebnice se práci s chybou nevěnuje, formativní přístup zde zcela chybí. Navíc se jedná o v české učebnici minoritně zastoupené kooperativní učební úlohy. Španělská učebnice zahrnuje práci ve skupinách v každé kapitole alespoň jednou v rámci produkce vlastního, mluveného či psaného, komunikátu.

Poté mají za úkol vytvořit výpisky z deseti knih, které žáci přečetli a vytvořit si z nich kartotéku. Co je to kartotéka, kde tuto informaci žáci najdou, jak se taková kartotéka tvoří či funkce kartotéky, autoři nezmiňují, a ani se s tímto pojmem dále nepracuje.

Poslední úkol je, že žáci si mají z vybraného textu vytvořit výtah a větné a heslovité výpisky. Není specifikováno, z jakého textu a ani funkce tohoto úkolu.

7.2 Učebnice odpovídající sedmému ročníku ZŠ

Pro komparaci učebnic odpovídající sedmému ročníku ZŠ byly vybrány učebnice *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 7.* od nakladatelství Fraus (*Krausová a kol., 2021b*) a španělská učebnice *Lengua Viva Lengua Castellana y literatura 2º ESO* (*Calero Heraz, Quiñero Hernanzdéz, 2015b*) z nakladatelství Octaedro.

Učebnice českého jazyka je rozdělena do šesti tematických celků. Prvních pět se zabývá gramatickými poučkami. Slohově-komunikační složka je na rozdíl od španělské učebnice izolována, není inkorporována ve všech kapitolách. Šestý tematický celek, nazvaný *Komunikace a sloh*, seznamuje žáky se slohovými útvary: popis, charakteristika, líčení, výtah, žádost, životopis a vypravování.

V poslední zmíněné kapitole je žákům předložena krátká charakteristika výtahu: jaké charakteristiky má výtah obsahovat, principy členění textu a důraz na citační normu. Žákům je doporučeno zopakování poznatků ze šestého ročníku. Lze tedy uvést, že učebnice v této edici na sebe obsahově a poznatkově navazují. Přímý odkaz na předešlý díl ve španělské edici nenajdeme. Stejně jako nenajdeme práci s výtahem.

Po tomto seznámení se s principy výtahu je žákům předložen text „*Jak vznikají oceánské proudy*“ z encyklopedie *Vše o Zemi*. Žáci mají na základě textu za úkol vytvořit větnou osnovu toto textu, napsat výtah, dle něj článek převyprávět a u slova plankton určit věcný i mluvnický význam. Jedná se o úlohu velice komplexní, ve které se kromě slohově-komunikační složky inkorporuje i složka jazyková, což je prvek, který jsme v předchozím díle nenašli. Navíc se jedná o úlohu, která postupuje od jednoduššího k náročnějšímu. Otázkou zůstává, k jakému komunikačnímu záměru slouží určit mluvnický význam u slova *plankton*.

Další text, který je určen pro práci s výtahem, je „*životopis Mistra Jana Husa*“ převzatý z učebnice dějepisu pro 7. ročník. Žáci mají za úkol napsat heslovitou osnovu k textu, převyprávět článek a vyhledat si další informace o Janu Husovi. Jedná se o úlohu

náročnějšího charakteru. Žáci dle vlastní vytvořené osnovy, mají za úkol převyprávět poznatky o Mistru Janu Husovi. Lze snad předpokládat, že je žákům induktivně podána funkčnost heslovité osnovy, která ale bez ukotvení v rámci jakékoliv komunikační situace pozbývá významu. Autoři se snaží žáky přimět k využití i jiných odborných autentických zdrojů. Je možné z tohoto důvodu úlohu označit jako úlohu využívající autentického textu, a to i přes skutečnost že s nimi nepracuje přímo.

Posledním textem autory vybraným pro práci s výtahem je text „*Kdo za to může*“ převzatý z internetu. Úkolem žáků je vytvořit výtah a výpisky z textu. Je třeba uvést, že autorky nezmiňují žádný rozdíl mezi výtahem a výpisky ani jazykový, ani stylistický. Je ale předpokládáno, že žáci toto učivo mají zafixováno ze šestého ročníku. Takový předpoklad ve španělské učebnici zcela absentuje, pokud se autoři vrací k poznatkům z předcházející učebnice, jedná se tak opětovným ale dosti zkráceným výkladem. Pro žáky šestého ročníku, je tento typ úloh jistě velice kognitivně náročný. Naopak pro žáky sedmého ročníku, kteří výtah i výpisky ovládají, je tento typ úloh kognitivně málo stimulující, chybí zde návaznost na kognitivně náročnější typ úlohy.

Cvičení, které je uvedeno mezi texty „*Kdo za to může*“ a „*Mistrem Janem Husem*“ a které žákům předkládá následující problém: „*Ve skupinkách (...) vypracujte výtah z odborných publikací, které si přinesete do školy. Práci si pak navzájem porovnejte*“ (Krausová a kol., 2021b, s. 126), odpovídá současným tendencím využívání autentických textů ve výuce mateřského jazyka a zároveň využívá prvků kooperativního učení.

Využívání autentických prvků v rámci výuky mateřského jazyka lze pozorovat i v učebnici španělské. Nicméně princip kooperativního učení je inkorporován do každého tematického celku i do každé podkapitoly v učebnici španělské. Navíc tento typ úlohy je kognitivně náročný, autoři pracují s myšlenkou, že žáci jsou schopni reflektovat práce své i druhých.

Žáci se s principy psaní odborného textu nesetkávají pouze ve slohově-komunikační části učebnice. Jazyková složka odborných komunikátů je inkorporována do kapitoly názvosloví. Zde je vysvětleno, co jsou to odborné termíny a jejich využití. Vysvětlení funkce terminologie v odborném komunikátu zde však absentuje. Zkratkovitý výklad je doplněn textem „*Zákaz diskriminace*“, ve kterém žáci mají za úkol najít všechny odborné termíny a rozdělit je na názvy jednoslovné a na sousloví. Tento typ úlohy odpovídá nejnižšímu stupni kognitivního procesu. Je ale třeba si zároveň uvědomit, že se žáci s touto problematikou

setkávají poprvé, a proto je třeba přistupovat k problematice způsobem od nejméně náročného k náročnějšímu.

Na toto cvičení navazuje další, ve kterém mají žáci za úkol najít v učebnici dějepisu/zeměpisu/přírodopisu deset odborných názvů z příslušného oboru. Z těchto deseti slov si mají zvolit tři, u kterých vysvětlí jejich věcný význam. Další cvičení již ale nabízí jistý komunikační přesah, a to i přes nutnost podtrhávat sousloví v textu text „*Víte, jak jste na tom*“. Žáci mají za úkol určit, kde by podobný text mohli nalézt, a do jaké vědní disciplíny text asi patří. Následné cvičení je opět zaměřeno na rozpoznání odborné terminologie v textu. Úlohy se pohybují v prvních třech stupních Bloomovy taxonomie úloh. Pohybují se sice od nenáročného k náročnějšímu, ale samotné využití terminologie žáky zde zcela absentuje.

Odbornou terminologií se zabývají i učebnice španělská. Nicméně se zabývá rozdíly mezi běžně užívanou baterií slov a odborných termínů. Žáci si mají slova využívat ve větách, aby si uvědomili funkční rozdílnost mezi těmito registry. Obě učebnice přistupují k problematice terminologie podle náročnosti kognitivních operací, a to od jednoduchého ke složitějšímu. Česká učebnice se k terminologii staví deduktivním přístupem, žákům přímo předá všechny charakteristiky na rozdíl od učebnice španělské, která v rámci induktivního pojetí nutí žáky zamyslet se nad funkcí termínů.

Praktické použití odborné terminologie najdeme ve cvičení následujícím, ve kterém žáci mají za úkol doplnit do textu odborné termíny, nicméně vlastní produkce souvislého odborného textu opět chybí, stejně jako opět absentuje funkce termínů v odborných komunikátech, na rozdíl o učebnice španělské, jak bylo zmíněno výše.

Komunikační přesah s využitím autentického textu nabízí další sada cvičení. Žáci si přinesou populárně-naučný článek, ve kterém mají určit, do jakého vědního oboru článek patří, a za pomoci SSČ mají vyhledat význam slov, která neznají. Jedná se o cvičení, ve kterém žáci pracují s autentickým textem dle svého výběru, tudíž i dle svého zájmu, zároveň se ale učí práci se slovníkem. Zůstává otázkou, proč se autoři, kteří využívají v rámci učebnice například QR kódy, rozhodli nevyužít namísto SSČ žákům přístupnější Internetovou jazykovou příručku.

Učebnice přistupuje k odbornému komunikátu prostřednictvím zejména názvosloví. Účelem monotónních cvičení je naučit žáky rozeznávat odbornou terminologii a jejich elementární kategorizaci. Cvičení jsou založená převážně na pasivních znalostech. Vlastní

produkce odborného komunikátu je upozaděna. Soustřeďuje se pouze na mluvený předem připravený výklad, či na výtah z textu, který je navíc podán bez kontextu a bez funkčního přesahu pro žáky.

Španělská učebnice *Lengua Viva* je dělena na devět tematických celků. Každý tematický celek je pak rozdělen do pěti kategorií: použití jazyka, teorie jazyka na jejímž konci jsou komunikačně orientované úkoly, teorii literatury, výběr z literatury a průvodce literaturou. Průvodce literaturou je spojovacím prvkem mezi tematickými celky. Na rozdíl od české učebnice je komunikačně-slohová složka zastoupená v každém tematickém celku.

Učebnice seznamuje žáky s odborným stylem v první kapitole. Žáci mají za úkol najít v odborné literatuře článek o problematice, která ho zajímá, a to samé najít v on-line časopise jejich výběru. Jejich úkolem je poté porovnat, v čem se články liší a proč si myslí, že se liší. Zda používají nějaké odkazy, doprovodný vizuální materiál a zda v nich najdou odpověď na šest základních otázek: kdo, kdy, kde, co, proč a jak. Cílem této aktivity je, aby si žáci induktivní metodou uvědomili funkce jazykových a stylistických prostředků v daných textech. Funkce textů či induktivní přístup v učebnici nakladatelství Fraus na rozdíl od španělských nenajdeme.

V následujícím cvičení jsou žáci rozděleni do skupin a jejich úkolem je připravit si výklad na téma, které je zajímavé: klimatické změny, politická situace a podobné za využití lingvistických poznatků z předchozího cvičení. Svůj výklad prezentují před třídou. Je zde tedy jasně určená postava recipienta a komunikační situace, jedná se o přístup, který je v českých učebnicích zcela absentující. Autoři připomínají i důležitost audio-vizuálního doplnění, žáci jsou žádáni, aby si připravili doprovodný obrazový materiál, kterým doplní svůj přednes. Nelineální složce je tedy přisuzován nemalý důraz. I to je jev, který jsme v české učebnici nezaznamenali. Kognitivní náročnost je o něco vyšší, než tomu bylo v učebnici českého jazyka pro sedmý ročník, ve které se opakovala náročnost kognitivních procesů do úrovně tří. Ve španělské učebnici se pohybuje v nejsložitějších a nejkomplexnějších kognitivních procesech, a to v produkci vlastního komunikátu. Tato operace vyžaduje nejvyšší kognitivní náročnost.

V další kapitole se žáci seznamují s funkcemi jednotlivých komunikátů, s jejich základními charakteristikami a možným praktickým využitím v životě. Autoři zdůrazňují, že slohové útvary nikdy nevystupují samostatně a izolovaně. Vždy je najdeme jako součást

většího celku. To je přístup, který v české učebnici absentuje. Autoři české učebnice seznamují žáky s postupy izolovaně, absentuje jakýkoliv komunikační či stylistický přesah.

V následující kapitole jsou žáci požádáni, aby odborně vyložili článek 27 španělské ústavy:

- 1) *Všichni mají právo na vzdělání*
- 2) *Vzdělávání si klade za cíl úplný rozvoj člověka ve vztahu se základy demokratického soužití a základními právy a svobody*
- 3) *Základní vzdělávání je povinné a bezplatné (Calero Heraz, Quiñero Hernanzdéz, 2015, s. 92)⁷*

Autoři kladou důraz na jasnost, objektivnost a přesnost. Zdůrazňují důležitost citační normy a využití důvěryhodných zdrojů na rozdíl od české učebnice, která se důvěryhodností zdrojů nezabývá, ale klade důraz na citační normu. V této úloze absentuje, stejně jako ve většině cvičení v české učebnici, komunikační situace a očekávaný recipient.

V té samé lekci v následujícím cvičení je žákům zadán úkol, aby našli na internetu zdroje týkající se aspektů života na venkově (metody orby, trávení volného času, obchodní preference, apod.) a produkovali na jejich základě odborný komunikát (výklad), který pak přednesou svým spolužákům. Autoři opět zdůrazňují multimodální složku odborných komunikátů: tabulky, videa, a podobně. Absolutní nezajímavost a obsahovou složitost toho zadání nepřeváží ani fakt, že se jedná o jasně komunikačně definované zadání, které bychom v učebnici od nakladatelství Fraus těžko hledali. Jedná se o úlohu kognitivně velice náročnou, žáci musí provést rešerši zdrojů a vyprodukovat samotný komunikát. Je však otázkou nakolik téma úlohy je schopno žáky motivovat do produkce komunikátu a hledání zdroje. Jak jsme zmínili výše, aby odborný komunikát měl výpovědní hodnotu a úroveň, je esenciální, aby se žáci o dané téma zajímali.

V následující lekci žáci dostávají za úkol v rámci mluveného projevu podat výklad o materii, která žáka zajímá: styl muziky, historické období, zvíře. Jedná se o velice kognitivně náročnou operaci, žáci na základě rešerše musí vyprodukovat svůj vlastní komunikát. Je s podivem, že španělští autoři nepostupují v souladu se zavedeným učebním územím, že učební

7

- 1) Todos tienen el derecho a la educación
- 2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales
- 3) La enseñanza básica es obligatoria y gratuita

úlohy následují od kognitivně méně náročných k náročnějším. Komunikační situace je zde známa, žák má ústně předat poznatky svým spolužákům ve třídě. Autoři doplňují zadání i o rady, jak takový výklad podat. Žáci mají mluvit pomalu, nepřehánět gestikulaci, uvést téma a osnovu výkladu, přinést handout pro spolužáky, aby mohli snáze sledovat plynulost a osnovu projevu. Osnova, jakožto prostor pro vytvoření handoutů pro posluchače, je něco, co čeští autoři nevyužívají. Propojení osnovy s funkcí ve formě například handoutů v učebním výkladu v české učebnici chybí.

V dalších kapitolách nelze najít prvky odborného textu, nicméně komunikační přístup prostupuje celou učebnicí. Autoři zde kladou důraz zejména na beletristické texty. V deváté kapitole jsou žáci na základě jazykové situace ve Španělsku požádáni, aby napsali odborný komunikát o své autonomní oblasti. Je uvedeno, jaké prvky musí komunikát obsahovat: základní údaje, ekonomické aspekty autonomní oblasti či význačná města. V zadání chybí komunikační situace a očekávaný recipient, stejně jako v učebnici českého jazyka. Na rozdíl od české učebnice, ve které chybí produkce vlastního odborného souvislého textu, je po žácích požadována produkce vlastního textu, lze tedy říct, že španělští žáci jsou vystaveni kognitivně náročnějším operacím, než je tomu v České republice.

Komunikační situace absentuje i na konci učebnice ve shrnujících cvičeních: žáci mají za úkol vytvořit odborný výklad týkající se literární historie probíraných období (středověká literatura, renesance, baroko). Autoři zdůrazňují důležitost citací a nelineálních prvků. Je zde mezipředmětové propojení, které se vyskytuje vysokou měrou i v učebnici nakladatelství Fraus. Důraz na citační normu je kladen v obou učebnicích. Česká učebnice však přistupuje k citační normě benevolentněji, žáci musí uvést název publikace a autora. Španělští žáci naopak musí dodržovat všechny obsahové i formální náležitosti citační normy.

Lze říct, že snaha o komunikační přístup se naplňuje v každém tematickém celku na rozdíl od učebnice nakladatelství Fraus, ve které komunikační přístup (i přes proklamace autorů) chybí. Žáci si na autentických materiálech ukazují charakteristiky typické pro odborný připravený komunikát. Cvičení však jsou monotónní, sestávají převážně z výkladů: z předem připravených mluvených či psaných komunikátů. Na rozdíl od české učebnice je kladen důraz na autenticitu komunikátů, stejně jako je kladen důraz na preference a zájmy žáků, které jsou esenciální složkou pro zdařilou produkci odborného komunikátu, která, na rozdíl od české učebnice, v psané podobě absentuje.

Pokud budeme pochybovat o vhodnosti vybraných příkladů v české učebnici (životopis v sedmém ročníku, či výtazek ze *Stručné mluvnice české*), ve španělské učebnici se musíme zajisté pozastavit nad výběrem článku z ústavy, který je sice jednoduchý na pochopení z hlediska jazykového, ale pro potřeby 12letých dětí naprosto nevhodný a obsahově složitý, stejně jako nad mluveným projevem týkajícího se zemědělství.

Španělská učebnice propojuje neizolovaná témata korespondující s celým tematickým celkem. V české učebnici naopak je kladen důraz na mezipředmětové propojení, které se jistě nabízí, ale jedná se spíše nahodilé a izolované příklady.

Je třeba i připomenout vyšší kognitivní nároky, které jsou kladeny na žáky španělské. Zatímco učebnice nakladatelství Fraus se omezuje na kognitivní operace analytického typu dle Bloomovy taxonomie, španělské učebnice se zabírá tvořivým stupněm kognitivních operacích. Je však zajímavé, že ačkoliv španělští autoři kladou na žáky vyšší kognitivní nároky, nepřístupují k učebním úlohám dle zavedeného úzu od jednodušších operací ke složitějším, jak můžeme vidět u autorů české učebnice.

7.3 Učebnice odpovídající osmému ročníku ZŠ

Pro komparaci učebnic odpovídající osmému ročníku ZŠ byly vybrány učebnice *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 8.* od nakladatelství Fraus (*Krausová a kol., 2021c*) a španělská učebnice *Lengua Viva Lengua Castellana y literatura 3º ESO* (*Calero Heraz, Quiñero Hernanzdéz, 2015c*) z nakladatelství Octaedro.

Česká učebnice je rozdělena do dvanácti tematických celků. Prvních jedenáct se zabývá gramatickými poučkami, především cvičeními zabývající se interpunkcí. Dvanáctý tematický celek, nazvaný *Komunikace a sloh*, seznamuje žáky se slohem. Kapitola je členěna do osmi podkapitol: úvod do výuky slohu, co u umíme ze slohu, charakteristika literární postavy, odborný text a jeho tvorba, líčení, úvaha, výtah a souhrnné poučení o slohu.

Z názvů členění podkapitol je zřejmé, že autoři sami nejsou jednotní, jakým způsobem přistupovat k výuce slohu: z funkčního hlediska či z hlediska útvarů. Vzhledem k zaměření naší diplomové práce soustředíme naši pozornost především na podkapitoly 4. a 7.: *Odborný text a jeho tvorba a výtah*.

Podkapitola čtyři seznamuje žáky deduktivním způsobem s odborným stylem: žáci jsou seznámeni, v jakých situacích se mohou s odborným stylem setkat a jaké slohové

postupy jsou nejčastěji využívány při tvorbě odborných komunikátů. Problematika odborného stylu se v této učebnici omezuje především na slohový útvar výkladu.

Španělská učebnice *Lengua Viva* je dělena na sedm tematických celků. Každý tematický celek je pak rozdělen do pěti kategorií: použití jazyka, teorie jazyka, na jejímž konci jsou komunikačně orientované úkoly, teorii literatury, výběr z literatury a průvodce literaturou. Průvodce literaturou je spojovacím prvkem mezi tematickými celky.

Tento díl sady učebnic se zaměřuje na práci primárně s beletristickými texty. Je zde velké zastoupení textů vypravovacích, popisy ale i na básnické prostředky. Odborný styl je zde zastoupen pouze jedním cvičením, a to odborným popisem nějakého přírodního úkazu (lidské tělo, zvíře, blesk apod.). Cvičení, spíše než na využití jazykových a stylistických prostředků odborného stylu, je zaměřeno na schopnost žáků produkovat popis jevu. Odborný styl tedy na rozdíl od učebnice českého jazyka je zde minimálně zastoupen. Navíc na něj není kladen důraz. Je zde ale zajímavý i tematický posun. Zatímco ve španělsku se žáci v šestém ročníku seznamovali s výkladem jakožto komunikátem, se kterým se budou nejčastěji setkávat během následujících let, žáci čeští se s výkladem setkávají až v osmém ročníku ZŠ. Opačný trend můžeme pozorovat ve výuce popisu. Čeští žáci se s popisy setkávají během šestého ročníku, zatímco žáci španělští až během ročníku osmého.

Česká učebnice nepracuje s prekoncepty žáků, kteří po sedmi letech povinné školní docházky mají s výkladem jistě mnoho zkušeností. Opět jsou jim tedy deduktivně v přehledném barevném rámečku předány charakteristiky výkladu (věcná správnost, objektivnost, přehlednost, přiměřenost rozsahu, atd.). Jako doplnění vyřčeného je v učebnici nabídnut učebnicový text zabývající se větnými členy: žáci na něm mají zjistit, zda charakteristiky z rámečku odpovídají textu (zda je text členěn, zda je dodržena objektivnost atd.), kognitivní náročnost této úlohy nemůže být pro žáky osmého ročníku stimulující.

Následující úkoly k textu o větných členech se zaměřují především na vytvoření osnovy odborného textu. Žáci mají nejdříve vytvořit tří bodovou osnovu a poté ji více slovně rozvést. Zcela zde ale absentuje jakákoliv funkce osnovy, vzhledem k tomu, že neslouží pro další krok produkce komunikátu. Dalším úkolem je produkce vlastního odborného odstavce: žáci jsou požádáni, aby rozšířili výklad poskytnutý v učebnici o problematiku přívlastků shodných a neshodných. Jedná se o první vlastní produkci alespoň části odborného komunikátu, a náročnější kognitivní operace. Osnovou se španělská učebnice vůbec nezabývá. Je to samozřejmě způsobeno využitím především beletristicky orientovaných

textů, ale celkově ve všech dosud zkoumaných učebnicích se s osnovou s takovým důrazem jako v učebnici nakladatelství Fraus neseťkáváme.

Poté mají žáci za úkol podat odborný výklad zaměřený na problematiku příslovečného určení příčiny a důsledku, nebo příslovečného určení podmínky a přípustky. Chybí zde ale úplně komunikační situace: nevíme, kdo je zamýšleným recipientem komunikátu. Navíc, jak jsme zmínili výše, pro produkci odborného textu je esenciální, aby se žáci o problematiku hlouběji aktivně zajímali ve volném čase, o čem se dá u 13letých žáků přinejmenším pochybovat. Jedná se ale o produkci komunikátu náročnou na rešerši zdrojů a celkovou produkci. Kognitivně se jedná o velice náročnou operaci. Lze říct, že cvičení na sebe navazují, co se týče náročnosti kognitivních procesů. S tím se ve španělské učebnici neseťkáváme.

Následujících kognitivně náročných cvičení je zaměřeno na produkci plnohodnotného odborného komunikátu na téma dle vlastního výběru. Žákům jsou po inspiraci poskytnuta témata napříč předměty, která mohou využít či je mohou inspirovat (povrch Evropy, koně, konec druhé světové války apod.). Žáci jsou poté požádáni, aby svůj výklad doplnili o obrazový materiál v digitální podobě. S jeho pomocí přednesou výklad spolužákům. Je zde jasné propojení základních prvků odborného stylu, a to využití předem připraveného mluveného projevu s nelineárními prvky. Vyskytuje se zde i komunikační situace a zamýšlení recipienti, tudíž žáci dle ní vědí, jaké jazykové prostředky zvolit. Nelze porovnávat typ úlohy, protože španělská učebnice se odborným komunikátem nezabývá, ale volnost při volbě tématu je patrná i zde (vypravování na zvolené téma, na příklad).

V české učebnici následuje shrnutí, co dělat, aby žáci byli úspěšní při produkci odborného textu. Autoři zmiňují funkci výpisků a výtahu a jaké jazykové či stylistické odlišnosti se k nim pojí. Představují i metodu I.N.S.E.R.T, se kterou pracují v následujícím textu „*Světové dědictví na seznamu UNESCO*“. I u toho textu, jsou žáci požádáni, aby na jeho základě vytvořili osnovu, která odpovídá jednotlivým odstavcům. Použití této metody v učebnicích španělských nenajdeme.

Následující cvičení po žácích požaduje, aby do jiného předmětu vytvořili obrázkovou prezentaci na dané téma. Autoři akcentují důležitost citační normy. Cvičení propojuje mezipředmětové vztahy a naplňuje i požadavky komunikační situace, protože požadovaný výstup předvedou žáci svým spolužákům během dané hodiny.

Dalším úkolem je vytvořit krátkou osnovu na žáky vybrané téma a dle ní přednést z paměti odborný výklad. Opět zde chybí zamýšlený recipient a komunikační situace. Stejný problém pak skýtá další cvičení, které je identické až na zvolený kanál komunikace. Namísto připraveného mluveného komunikátu se jedná o psanou formu. Opět bez dalších komunikačních charakteristik.

V následujícím cvičení pak mají žáci odstranit nedostatky stylistické a jazykové a nepřesné formulace z krátkého textu a vytvořit z něj plnohodnotný odborný text. Opět zde chybí komunikační situace. Jak bylo zmíněno v teoretické části, pro úspěšnou produkci odborného textu je potřeba, aby žáci se o téma zajímali, je tedy otázkou, nakolik text o palmě datlové může být pro žáky motivující a stimulující. Nicméně typy těchto úloh najdeme i v učebnici španělské, která též využívá pro žáky nezajímavých témat.

V další kapitole, kterou se budeme zabývat, je rozveden pojem výtah. Opět žáci dostanou deduktivně podané informace o výtahu a jeho základní charakteristiky — je kladen důraz na citační normu a bibliografické údaje. Pak následuje práce s textem — žáci mají za úkol vytvořit osnovu k textu „*Skliplan*“ a vytvořit z textu výtah.

Další text se s názvem „*Jak je zajištěna ochrana obyvatel v případě ohrožení?*“ předkládá žákům za úkol v textu podtrhnout hlavní myšlenky v každém odstavci. Poté mají za úkol pouze vypsát odborné názvy z textu a podle hlavních myšlenek textu jsou požádáni sestavit osnovu. Jako dílčí úkol mají žáci vyhledat v novinách či časopisech článek o humanitární pomoci. Toto cvičení lze označit jako práci s autentickými zdroji, které se v této učebnici moc nevyužívají. Učebnice španělská, na druhou stranu autentické zdroje využívá hojně. Žáci mají hledat v literárních textech charakteristiky slohových postupů například.

Další text „*Kterými vlastnostmi se liší chemické prvky*“ je soustředěn na formulaci hlavní myšlenky každého odstavce. Z nich pak žáci produkují vlastní výtah. Následuje k tomu samému textu úkol zaměřený na mezipředmětové propojení, a to charakteristika nekovů (text se zabývá charakteristikou kovů).

Je třeba vyzdvihnout cvičení, které po žácích požaduje, aby si přinesli vlastní populárně naučný časopis a z něj vybrali odborný článek a vytvořili výtah. Jedná se totiž o cvičení využívající práci s autentickými zdroji a zároveň se zabývá vlastní produkcí textu. Chybí zde ale komunikační situace.

Další text se zabývá jezdeckvím: tématem které by mohlo být žákům blízké a zajímavé. Na základě přečtení článku mají žáci za úkol shrnout hlavní myšlenky textu z paměti, vytvořit osnovu a dle osnovy vytvořit výtah. Samotný výtah pak mají porovnat s původním textem.

Poslední text zabývající se výtahem je článek „*Globální problémy lidstva*“. Žáci mají opět napsat výtah a poté ve skupinách vypracovat projekt o jednotlivých globálních problémech. V této úloze se spojují klíčové kompetence k řešení problému a kompetence sociální a personální s mezipředmětovým propojením. Opět zde ale chybí komunikační situace komunikátu. Chybí očekávaný recipient, komunikační kanál i účel komunikátu.

Učebnice nabízí, řekněme, až vyčerpávající možnosti práce s výtahem. Bohužel opět se jedná o monotematická cvičení, která jsou založena na práci s textem, ale omezují se především na tvorbu osnovy. Texty navíc nejsou autentické, autoři nepracují s primárními zdroji. Je třeba ale zmínit, že na rozdíl od španělské učebnice *Lengua Viva*, učebnice nakladatelství Fraus pracuje s komunikáty a texty v odborné sféře daleko více.

Učebnice nakladatelství Fraus využívá kognitivní operace tvořivého typu dle Bloomovy taxonomie, stejně tak jako učebnice španělské. Kognitivní nároky jsou na rozdíl od předešlých učebnic srovnatelné v rámci ročníku. Ale opět můžeme vidět trend, že některé učební úlohy v české učebnic jsou pod kognitivní úrovní žáků, protože se jedná stále o tentýž typ úloh, který žáci znají od šestého ročníku. Je však pravdou, že tyto úlohy jsou doplněny kognitivně náročnějšími úkoly, zejména tím nejnáročnějším, a to je samotná produkce komunikátu.

7.4 Učebnice odpovídající devátému ročníku ZŠ

Pro komparaci učebnic odpovídající devátému ročníku ZŠ byly vybrány učebnice *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 9.* (Krausová a kol., 2021d) od nakladatelství Fraus a španělská učebnice *Lengua Viva Lengua Castellana y literatura 4^o ESO* (Calero Heraz, Quiñero Hernanzdéz, 2015d) z nakladatelství Octaedro.

Česká učebnice je rozdělena do devíti tematických celků. Prvních osm se zabývá opakováním učiva probraného během 2. stupně ZŠ. Devátý tematický celek, nazvaný *Komunikace a sloh*, připomíná žákům učivo již jim známé a probrané v předchozích ročnících. Kapitola je členěna do desíti podkapitol: výklad, popis, charakteristika,

vypravování, úvaha, proslov, diskuse, fejeton, opakování funkčních stylů a slohové útvary dle výběru žáků.

Podkapitola zabývající se výkladem žáky ze začátku seznamuje deduktivně s charakteristikami výkladu a jazykovými prostředky, které při výkladu užíváme. Funkci výkladu se autoři nezmiňují. Na základě analýzy předchozích učebnic lze poznamenat, že autoři učebnice nakladatelství Fraus na funkci komunikátů rezignují. Následuje text „*Zachraňte nosorožce*“, a stejně jako v dílech předchozích, žáci mají vyvodit hlavní myšlenky každého odstavce a sestavit osnovu výkladu. Poté mají za úkol vypsát příklady odborných názvů v textu a celkově zhodnotit výběr jazykových prostředků. Kritéria hodnocení zde však chybí. Vzhledem k předchozímu dílu učebnice, lze snad předpokládat, že žáci ví, jaké jazykové prostředky se v odborném výkladovém komunikátu vyskytují a proč.

Návaznost poznatků bez nějakého zopakování je jev, který bychom ve španělské učebnici hledali jen marně. Žákům je poznatek připomenut, byť ne v plném a detailním rozsahu. Žáci jsou požádáni, aby navštívili zdrojovou internetovou stránku, a v ní našli informace o dalších druzích nosorožců, či si pomohli jinými odbornými materiály. Poté mají zjištěné informace zapracovat do výkladu, který mají prezentovat ústně. Lze říct, že cvičení je kognitivně náročné. Žáci jsou nuceni produkovat svůj vlastní komunikát a dle Bloomovy taxonomie je tvořivost a s ním spojená produkce komunikátu vrcholem kognice.

Další cvičení je propojeno mezipředmětově. Žáci mají za úkol najít si v jakékoliv učebnici odborný text a vypsát z něj odborné víceslovné a jednoslovné názvy, charakterizovat jednotlivé fáze, jak by žáci postupovali při vlastní produkci výkladu. Dále mají za úkol sestavit heslovitou osnovu a doplnit ji o zobecnění, zhodnocení a využití nově nabytých poznatků z daného vědního oboru v praxi. Jedná se o mezipředmětové propojení, které je ve španělských učebnicích spíše upozaděno. Úloha patří mezi kognitivně náročnější, žáci mají za úkol analyzovat text, a následně propojit nově nabyté poznatky se skutečnostmi jim již známými. Úloha postrádá však jakékoliv propojení s autentickým materiálem, žáci by například mohli vyhledat článek z encyklopedie nebo z jim určených odborných časopisů.

Tvorba osnovy dle textu je cílem i dalšího textu „*Xenofobie*“. Žáci mají za úkol text přečíst a vytvořit osnovu odpovídající odstavcům. Tvorba osnovy je centrem této úlohy, která je kognitivně nenáročná a která prostupuje celým oddílem odborné komunikace napříč zmíněnými českými učebnicemi. Je zajímavé, že španělská učebnice se k osnově staví

z funkčního hlediska a žáci ji zpětně z textu nikdy neurčují, naopak ji vytváří jako „*předkrok*“ k samotné produkci odborného komunikátu.

Produkcí vlastního komunikátu se pak zabývá cvičení, ve kterém mají žáci za úkol vytvořit prezentaci na zajímavé město/zemi, kterou by chtěli navštívit, nebo navštívili, či vytvořit prezentaci týkající se jejich zájmů a koníčků. Opět zde chybí komunikační situace. Nicméně zamýšlení recipienti jsou dle zadání spolužáci ze třídy. Kognitivní náročnost úlohy je vysoká, protože se jedná o vlastní produkci komunikátu. Zároveň je to úloha motivující žáky k produkci, protože se jedná o témata, o která se zajímají ve svém volném čase.

V kapitole zabývající se opakováním funkčních stylů se autoři české učebnice přiklání k výkladu, že úvahové texty patří do publicistického funkčního stylu. To odporuje pojetí španělskému. Zde se projevuje nedokonalost rozdělení komunikátů dle funkčních stylů, a ne dle sfér komunikace. Výše jsme definovali španělský akademický styl jako postupy výkladové, úvahové a vědecké (viz výše). Z tohoto důvodu musíme do této kapitoly zahrnout i přístup české učebnice k výuce úvahy. Z funkčního hlediska se tyto dvě učebnice rozcházejí i v kategorizaci charakteristiky. Česká učebnice kategorizuje charakteristiku jako součást odborného funkčního stylu, zatímco učebnice španělská ji řadí k prostým popisným textům.

Nyní tedy zaměříme naši pozornost na úvahový typ textu. V učebnici je žákům při seznámení s úvahovou poskytnut úvahový beletristický text. Poté jsou jim opět deduktivně poskytnuty graficky zpracované charakteristiky typické pro úvahový postup. Poté mají žáci v textu najít zmíněné charakteristiky. Žáci jsou vyzváni k zamyšlení, jaký je komunikační cíl úvahy. Jedná se o přístup v české učebnici dosud nevyužit. Žáci si mají sami přijít na funkčnost komunikátu a jeho využití.

Následující cvičení se zabývá mobilním telefonem. V úvodní aktivitě mají žáci formou brainstormingu vymyslet co nejvíce slov na téma mobilní telefon a následně je zanést do myšlenkové mapy. Poté mají žáci za úkol přečíst si slohovou práci a vypsát z každého odstavce hlavní myšlenky. Až pak následuje úkol zabývající se vlastní produkcí textu. Tento typ úlohy kopíruje postup tvoření komunikátů dle šestého stupně Bloomovy taxonomie.

Podobný úkol je poskytnut i ve španělské učebnici. V ní ale absentuje doprovodný text. Španělští žáci se s úvahovým textem již setkali, předpokládá se tedy, že charakteristiky a stylistické postupy teoreticky ovládají. Po brainstormingu na téma „láska ne válka“ mají žáci za úkol napsat úvahu na toto téma. V obou případech ale je třeba uvést, že zde chybí

jakákoliv komunikační situace. Na druhou stranu učebnice Lengua Viva nekopíruje krok po kroku tvořivý kognitivní proces.

Španělská učebnice Lengua Viva je dělena na sedm tematických celků. Každý tematický celek je pak rozdělen do pěti kategorií: použití jazyka, teorie jazyka na jejímž konci jsou komunikačně orientované úkoly, teorii literatury, výběr z literatury a průvodce literaturou. Průvodce literaturou je spojovacím prvkem mezi tematickými celky, stejně jako v učebnicích předchozích. A stejně jako v předchozích španělských učebnicích každým tematickým prvkem prochází slohově-komunikační aspekt.

Pokud předchozí ročník s odborným stylem nepracoval téměř vůbec, pak tato učebnice nabízí přímo v první kapitole vhled do problematiku odborného stylu. První cvičení je zaměřeno na určení vědních disciplín: žákovi jsou předloženy určitá slova (minulost, jazyk, Země, apod.) a žák mají určit vědní obor, který se těmito fenomény zaobírá.

Následuje vysvětlení funkce odborného stylu, jeho povaha v komparaci se stylem uměleckým. Je zařazen z funkčního hlediska i z hlediska komunikačního záměru. Porovnávání textu ze stylisticky funkčního hlediska v českých učebnicích zcela chybí. Žáci nejsou vystaveni induktivnímu přístupu a ani pokusu o vlastní komparativní analýzu textu, která je ve španělské učebnici přítomna v každé kapitole.

Ve španělské učebnici je u odborného stylu akcentována důležitost členění textu jak horizontální, tak vertikální. Připomíná se, že text je členěn na úvod, tělo, závěr. Jak bylo zmíněno výše, důraz je kladen především na jasnost přesnost, objektivnost. Žákům jsou doporučené techniky, jak jasnosti dosáhnout (koheze textu, terminologie, anaforické a kataforické reference). Ale je to připomínáno deduktivně a bez nějakého důrazu na vlastní proces myšlení u žáků.

Žákům je předán i jistý historický kontext, v jakém odborný styl vznikl a samozřejmě jednoduchá definice odborného stylu. Jsou zde zmíněny i zásady vědecké práce, poznatek, který v českých učebnicích zcela absentuje nejen napříč ročníky, ale je zcela vynechán i v rámci komunikační části kurikula: vědecké pozorování, formulace hypotézy a samotné experimenty. Detailně jsou zde zmíněny charakteristické jazykové a stylistické prostředky, které se při produkci odborného textu užívají: jasná terminologie, volba neutrálních slov, kodifikovaná forma španělského jazyka, plurál skromnosti, složité syntaktické struktury, apod. Aby dosáhli zamýšlených cílů, je žákům prezentován odborný text, ve kterém mají deduktivně předané charakteristiky odborného vědeckého stylu najít. Jedná se o kognitivní

operaci velice nenáročnou, je ale třeba připomenout, že se žáci seznamují se zásadami vědecké práce, což je kapitola, se kterou mají problém v České republice i vysokoškolští studenti.⁸

V textu mají španělští žáci za úkol nahradit slova málo používaná používanějšími variantami (např. kauzalita – příčina)⁹. V komunikátu pak mají nahradit metaforické slovní spojení termínem. Jedná se tudíž o úkol, který se z hlediska Bloomovy taxonomie řadí k těm kognitivně náročnější.

Následuje cvičení zabývající se mluveným komunikátem: žáci mají za úkol přednést výkladovou formu životopis jednoho slavného vědce dle jejich výběru spolužákům v hodině. Je zde komunikační situace i předpokládání recipienti. Cvičení na psané komunikáty je zaměřené na porovnávání výhod a nevýhod vědeckého pokroku. Žákům jsou předloženy dva obrázky (výbuch atomové bomby a lety do vesmíru) pro inspiraci. První ze zmíněných cvičení je typické i pro českou učebnici: žáci výkladovou formou něco popíší před publikem. Vzhledem k tomu, že se jedná o produkci vlastního komunikátu, je kognitivní úroveň úlohy velice náročná. Na druhou stranu druhý typ úlohy, porovnávání pro a proti a zároveň následná produkce komunikátu, je v české učebnici jev zcela absentující, byť odpovídá nárokům RVP ZV.

V dalším cvičení jsou žáci požádáni, aby se rozdělili do skupin a zpracovali vědeckou formou téma dle svého výběru. Mají dané body, které v průběhu práce musí splnit: vybrat si téma, zdokumentovat zdroje, vypracovat osnovu, a napsat samotnou práci. Již od prvních momentů se žáci učí, že osnova následuje až po důkladné rešerši, ne před ní, a na ní navazuje samotná produkce textu. To odpovídá i Bloomově taxonomii učebních úloh, ve které se prolíná dimenze kognitivních procesů se znalostní dimenzí. V českých učebnicích vidíme, že tento přístup je odlišný, žáci jsou bez nějakého funkčního přístupu monotónně žádáni, aby vytvořili osnovu k textům již existujícím, bez důkladné rešerše zdrojů. Autoři španělské učebnice připomínají důležitost doprovodných materiálů (tabulky, grafy, obrazové přílohy), seznam použitých zdrojů a obsah práce. Toto česká učebnice neakcentuje.

Ve čtvrté lekci se žáci seznamují se slohovým útvarem eseje. V českých učebnicích tento slohový útvar zcela absentuje. Jako formu evokace jsou žáci rozděleni do skupin: první

⁸ Vycházíme ze studie SCHNEIDEROVÁ, Soňa. Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z částí akademického diskurzu. *Didaktické studie*, 2015, 7.2: 58-71.

⁹ Vaticinar (form) – adivinar (nefornotm) (hádat, odhadovat, věštit)

skupina má za úkol vymyslet téma, druhá možné přístupy k tématu a třetí na téma napíše výklad. Ve všech rolích se vystřídají všechny skupiny. Jedná se o operace kognitivně náročné, které ale podléhají přístupu od jednoduchého ke složitějšímu. Tento přístup vidíme i v české učebnici, byť ne v tak jasném příkladu.

Dalším úkolem pro žáky je, aby se zamysleli nad výroky o lásce, a na toto téma debatovali ve skupinách („*Žádná láska na světě nemůže zabrat místo jiné lásky*“¹⁰ Calero Heraz, Gonzáles Cubero, 2016, s. 120). Esej je zde představena z funkčního pohledu: žáci formulují své poznatky kritickou formou v širším kontextu ze subjektivního hlediska. Z tohoto důvodu zde jsou úvodní dvě cvičení, která mají za úkol žáky připravit na propojenost výkladu a úvahy v eseji. Ve výkladu v učebnici pak následuje problematika subjektivnosti, originalnosti a zamýšleného recipienta: eseje je subjektivní pohled na problematiku podpořenou argumenty, navíc recipient není z řad poučené/odborné veřejnosti, ale může to být i úplný laik v oboru. I na to je třeba myslet při tvorbě komunikátu. Je třeba zmínit, že se jedná o poznatky žákům předávány opět deduktivním způsobem, tudíž se nejedná o operace kognitivně náročné. Vzhledem k tomu že česká učebnice s esejistickým útvarem vůbec nepracuje, nelze je ani komparovat.

Žákům je předestřen text Ortegy y Gasseta „*Kult k tělu*“, ve kterém mají žáci za úkol nalézt hlavní myšlenku v textu, argumenty, kterými svoji myšlenku podpořil, a k jakému závěru došel. Text je upraven pro jazykové potřeby žáků, nejedná se tudíž o autentický text, který ale nevyužívají ani učebnice české. V následujícím úkolu mají žáci okomentovat, jaké jazykové prostředky autor využívá a jak se liší od výkladových textů. Úloha je kognitivně náročná, jedná se o propojení čtvrté a páté úrovně Bloomovy taxonomie. Hledání větších souvislostí a hlubší analýza textu než jen z jazykového posledu v českých učebnicích opětovně chybí.

Následuje řečnické cvičení, ve kterém mají žáci za úkol přednést svůj názor podpořený argumenty na nějakou problematiku spojenou se sportem. Jedná se o úlohu na samotném vrcholu Bloomovy taxonomie, žáci mají za úkol projít dílčími etapami při tvoření vlastního komunikátu. Žákům je dán prostor vybrat si nějaké téma spojené se sportem. Možnost výběru je i v českých učebnicích: žáci mají často možnost si vybrat téma, které je zajímavé, či alespoň si vybrat jeden ze školních předmětů, které jsou jim blízké. Právě volba

¹⁰ Ningún amor en el mundo puede ocupar el lugar del amor

tématu je esenciální pro zvládnutí odborného stylu, protože žák musí mít k tématu vztah (viz výše).

V psaných komunikátech jsou žáci požádáni, aby napsali výklad (vážný či humorný) na téma prezentace sportů v televizi a jejich dopad na rodinný a společenský život. Jedná se o téma, které je většinou žáků blízké a přináší změnu pohledu na výklad. Změna perspektivy komunikátu výkladu je skutečnost v českých učebnicích zcela absentující, žáci jsou vystavováni výkladům neustále, ale i jejich produkce je vázána na školní formu, která nepřipouští mnoho autorské invence. Změna perspektivy autorského subjektu je ale v českých učebnicích přítomna. Žáci se například u úvahových cvičení mohou setkat s požadavkem, aby napsali úvahu z pohledu nákupního vozíku či z pohledu přechodu pro chodce.

Dále pak mají žáci za úkol rozvést názvy dvou Gassetových esejí do svých vlastních esejistických produkcí: „*Láska je v úpadku. Přestává být v módě*“ a „*V zamilování rozpoznáváme nižší stádium ducha, formu dočasně pitomosti*“ (Calero Heraz, Gonzáles Cubero, 2016, s.124). Jedná se o téma, které je žákům v tomto věku velice blízké, prožívají první lásky a jsou konfrontováni s transformací svých kamarádů. Opět v české učebnici skutečnost reflektující vývojovou situaci žáků zcela ignoruje. A opět je zde kladen důraz na vlastní produkci textů, která v českých podmínkách absentuje.

Dále pak jsou žáci vystaveni situaci, ve které si mají najít nějaký odborný článek v časopise či v novinách a z něj si vybrat téma, které ho zajímá. Následně má za úkol určit téma článku, zjistit jaké argumentační a výkladové postupy autor využil a jaké jsou zde objektivní skutečnosti a subjektivní názory. Nejedná se tedy pouze o jazykovou analýzu, ale i o kritickou recepci žáků, tudíž se jedná o problém kognitivně velice náročný. V českých učebnicích se naopak využívá pouze tvoření osnovy z odborných textů, chybí zde určení klíčového tématu a kritický přístup k článku, úlohy se pohybují sice na vyšších kognitivně náročných úrovních, z hlediska znalostního se ale jedná o úlohy nejméně náročné.

V poslední úloze mají žáci za úkol napsat esej na své vlastní vybrané téma. Jediné omezení, které mají, je, že musí následovat tři kroky: plánování práce (proč píšeme, komu píšeme, s jakou informací chceme recipienty seznámit, rozsah práce a jaké ilustrační materiály máme k dispozici), následovaný fází rešerše/struktura práce s využitím myšlenkové mapy a následná produkce práce. V rámečku jsou pak uvedeny jazykové zdroje, ze kterých mohou žáci čerpat, například stránky Španělské královské akademie, která stojí

za kodifikovanou formou španělštiny. V české učebnici ale tato problematika týkající se rešerší a myšlenkových map zcela absentuje, nejen v části výkladové, de bychom jí očekávali asi nejvíce, ale zcela v celé edici.

Pokud se jedná o osnovu komunikátu, české učebnice kladou důraz na její tvoření, a lze podotknout, že zaujímá místo tvoření klíčových slov. Pokud se česká učebnice snaží o inovativní a moderní přístup k výuce českého jazyka, zcela zde, na rozdíl o učebnice španělské, absentuje odkaz na využití možností moderní doby jako je odkaz jazykovou příručku Akademie Věd České republiky. I v tomto posledním úkolu vidíme, že španělská učebnice klade veliké kognitivní nároky na žáky. Každý tematický celek je prostoupen značnou měrou produkcí žákovských komunikátů. Nejedná se pouze o náročnou analýzu textu, která v české učebnici zcela chybí, ale i o snahu zapojit vědecké postupy do každodenního života žáků.

8 Rozhovory

V další části naší práce jsme se snažili zjistit reálnou podobu výuky mateřského jazyka přímo ve školách. K tomuto jsme zvolili metodu typickou pro kvalitativní výzkum, a to polostrukturované rozhovory. Polostrukturované rozhovory nabízejí větší prostor pro hlubší analýzu problematiky, na rozdíl od rozhovorů strukturovaných. Navíc nabízejí jasnou osnovu a typ otázek, kterých se výzkumník může držet, což neplatí u nestrukturovaných rozhovorů, jak bylo zmíněno výše.

Respondenty tvořili učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a učitelé španělského jazyka a literatury na ESO. Rozhovory probíhaly prezenční i on-line formou, nicméně všechny měly formu mluveného rozhovoru. Vzorek učitelů byl různorodý, jednalo se jak o učitele s dlouholetou praxí, tak o učitele, kteří učí teprve krátce. Stejně jako se lišila jejich socio-geografická lokace, která je příčinou i rozmanitosti studentů, které tito učitelé učí. Lze tedy říct, že jsme se nažili zahrnout do zkoumaných faktorů co nejvíce proměnných.

Témata rozhovoru jsme rozdělili do pěti větších celků:

- Učitelé samotní
- Žáci
- Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce
- Rozvoj psaní
- Rozvoj odborného psaní

V každé kategorii jsem se zaměřili na dílčí problémy, které budou zmíněny níže.

8.1 Učitelé

Respondenti z České republiky byli vyučující z Luké u Olomouce, z Prahy a z Prostějova. Délka jejich praxe se liší — učitelka z Prahy vyučuje 12 let, z Luké 20 a z Prostějova 3 roky.

Respondenti ze Španělska pocházejí z různých autonomních oblastí: z Huesky (Aragonie), z Valencie (Valencie) a z Madridu. Délka učitelské praxe se u nich liší méně než u českých respondentů. Jedná se o praxi v rámci 10 až 12 let.

Všichni učitelé, se kterými byl rozhovor veden, jsou vystudovanými pedagogy a učí své předměty v rámci své aprobace. Práce je dle jejich slov baví a naplňuje.

V rámci hodin mateřského jazyka se vyučující rozcházejí v používaných materiálech: vyučující z Aragonie a z Prahy používá primárně ve svých hodinách jako zdroj poznatků učebnici. Stejně jako zbylí dotazovaní je doplňují svými pracovními listy. Naopak vyučující z Valencie, Madridu, Luké a Prostějova učebnici téměř nevyužívají. Snaží se naopak žákům zprostředkovat poznatky pomocí autentických textů z encyklopedií, novin či beletrie na odpovídající úrovni žáků. V hodinách tyto ukázky analyzují a komparují mezi sebou. Žáci jsou tedy konfrontováni s různými texty a jsou schopni určit jejich funkci nejen stylistickou, ale dokáží provést jednodušší analýzu textů, která se s postupujícím věkem stále prohlubuje.

Vyučující z Luké tento materiál stejně jako vyučující z Valencie doplňuje o audiovizuální složku: videa, ale třeba i podcasty. Videa i podcasty vybírají dle zájmů a věku žáků. Snaží se, aby žáci byli tematicky zainteresováni. Videa i podcasty mají podpořit, dle jejich slov, probírané učivo, tudíž by měly odpovídat obsahově či použitým jazykem. Ideální je, dle učitele z Valencie, spojení těchto složek v jednu, ale je velice obtížné najít odpovídající a zároveň pro žáky zajímavé materiály.

8.2 Žáci

Žáky obě skupiny jak českých, tak španělských učitelů charakterizovaly hlavně v kontextu celosvětové pandemie. Mají pocit, že od dob návratu žáků zpět do školních lavic chybí studentům schopnost vyjádřit se jasně a stručně. Čeští žáci mají, dle českých učitelů, problém s projevem před spolužáky. Dle učitelů je to znepokojující, protože neví, jak chtějí žáci obstát před lidmi cizími v běžném každodenním životě. Snahu o nápravu, ale jeví pouze vyučující z Luké, která do každé hodiny inkorporuje mluvenou složku. Zbylí učitelé z České republiky argumentují faktem, že v rámci úspory času tyto výstupy nevyžadují v takové míře, jako v době předpandemické.

Učitelé z obou zemí se shodují, že žáci jsou apatičtí a nejeví zájem o sociální interakci. S tím ale nesouhlasí vyučující z Luké, která naopak má zkušenost opačnou: žáci jsou prý více komunikativní, snaží se vyjádřit své myšlenky a názory, byť forma je často neadekvátní školnímu prostředí.

Vyučující z Valencie (který v současné době vyučuje na česko-španělském bilingvním gymnáziu v ČR a má tedy srovnání situace v obou zemích) potvrzuje, že se jedná o trend minimálně celoevropský: žáci mají problém se vyjádřit, vytvořit plynulý mluvený projev. Nejsou schopni tak dobře pracovat ve skupinách, jako v době před pandemií. Vyučující

z Luké se přiklání nicméně k názoru, že je to způsobené pouze nedostatkem sociálního kontaktu a že je nyní třeba neklást důraz pouze na učivo, ale i na tvorbu sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu.

S tímto souvisí i motivace žáků. Učitelé se shodují, že v současné době je daleko těžší, zvláště v českém prostředí, žáky motivovat do studia mateřského jazyka, nicméně dle rozhovorů se zdá, že španělští kolegové mají lehčí situaci, co se motivace týče.

Nejčastějším argumentem, ke kterému se uchylují, je, že pokud žáci dobře znají španělský jazyk, mají otevřené dveře na jakoukoliv pracovní pozici v celosvětovém formátu. Tady je jasný trend lišící se od českých žáků: dle učitelů mají často pocit, že čeština je zbytečná, protože text za ně opraví textový editor a hlavním komunikačním kódem jsou jazyky světové. Čeští vyučující se tedy uchylují k motivaci vnější: známkování a odměny za jakoukoliv aktivitu. To kritizuje vyučující z Luké. Dle ní pak aktivita nemůžeme mít žádnou výpovědní hodnotu pro vzdělání žáků, kteří se zapojí jen pod vidinou dobré známky. Snaží se je motivovat jinak: upozorňuje na fakt, že český jazyk je jediným oficiálním komunikačním kódem v České republice, pokud žáci proniknou do tajů češtiny, nebudou mít problém dorozumět se s kýmkoliv, kdo mluví slovanským jazykem kvůli jejich jazykové příbuznosti. Pokud někdo argumentuje, že čeština není výhoda na mezinárodním poli práce, oponuje mu, protože pouze zlomek celosvětové populace mluví česky na rodilé úrovni. Španělští vyučující se častěji uchylují k motivaci vnitřní. Předávají žákům možný komunikační potenciál jazyka. Jazyk dle nich není nějaká imaginativní entita, ale jedná o prostředek každodenní komunikace.

Dalším motivačním prvkem, který učitelé z Luké, Valencie a Aragonie využívají, je upravení zadávaných úloh, výběr textů či témat. Ty přizpůsobují žákům tak, aby se pro ně stala atraktivními. Toho dosahují buď zvolením tématu žákům blízkého, jako jsou například témata o oblíbených filmech, knihách, koníčcích nebo témata, která je zajímají, jako jsou první lásky či aktuální společenské problémy, nebo výběrem textů z knih, časopisů vzbuzující jejich zájem, či jsou nějak spjaty s místní lokací (pověsti vztahující se k Bouzovu, či postava Ferdinanda II. Aragonského). Shodují se, že je potřeba žáky poznat jako individuality a poté přihlédnout k jejich roli ve skupině. Dle těchto poznatků jsou pak schopni lépe odhadnout a vytvořit motivační studijní prostředí. Dle jejich slov pokud žáky lépe poznáme, snadněji pochopíme jejich přístup k výuce a tím se nám lépe učí.

Zbývající dotázaní se motivací vzhledem k povahám a koníčkům žáků nezabývají, nebo je neberou tak často do úvahy. Jsou spokojeni s tím, jak se vyvíjí hodiny a naprosto jim vyhovují úlohy a úkoly v učebních materiálech.

8.3 Rozvoj komunikačních dovedností v hodinách

Dotazovaným byla položena otázka, zda rozvíjejí komunikační dovednosti v hodinách mateřského jazyka. Tato otázka musela být pro české vyučující zúžena. Zatímco španělští vyučující okamžitě reagovali na mluvený i psaný projev, v českém prostředí bylo třeba otázku rozdělit na mluvený projev a psaný projev. Vyučující z Prahy a z Prostějova se spíše přiklánějí ke koncepci mluveného komunikátu, zatímco vyučující z Luké rozumí pod tímto termínem primárně komunikaci psanou. Bylo proto třeba vysvětlit celou koncepci komunikačních dovedností, kterou vyučující intuitivně do hodin zařazují.

Španělští vyučující a vyučující z Luké potvrdili hypotézu, že rozvoj komunikačních dovedností je součástí každé hodiny jazyka. Každou hodinu mají žáci za úkol vyjádřit se jakýkoliv způsobem, napsat alespoň krátkou větu či odstavec na rozličná témata v rámci rozličných slohových útvarů, které využijí v každodenním životě. Stejně jako je součástí hodin mateřského jazyka mluvený projev, který má za úkol shrnout nějaké myšlenky, či modelovat chování v každodenních situacích.. Naopak vyučující z Prahy a Prostějova rozvoj komunikačních dovedností do každé hodiny jazyka nezařazují.

Španělští vyučující navíc celkově zařazují do svých hodin i roleplay, během čeho si žáci ukazují a fixují adekvátní použití různých jazykových vrstev v různých každodenních situacích. V českém prostředí tento přístup zcela absentuje, a to i přes to, že ho vyučující běžně zařazují do hodin cizích jazyků, které jsou jejich druhým a probovaným předmětem. Na dotaz, proč ho tedy nezařazují i do hodin mateřského jazyka, odpověděli vyučující z Prostějova a z Luké, že žáci přece ví, jakou jazykovou vrstvu a jakou normu v daných situacích použít intuitivně korektně, a není tedy nutné tyto úlohy do hodin mateřského jazyka zahrnovat.

Nejčastějším mluveným komunikátem je v českém prostředí dle rozhovorů referát, jedná se tedy o předem připravený mluvený projev. Pohotovou schopnost adekvátní reakce v českém prostředí na rozdíl od toho španělského budeme hledat jen marně. Referáty jsou typicky zaměřené na literární a s českým jazykem historicky spjaté události. Zkoumaná a hodnocená není pouze forma komunikátu, ale především obsahová stránka, jak vyplývá z rozhovorů. Naopak pokud referát tvoří složku hodiny španělského jazyka, je většinou téma

volené samotnými žáky dle oblastí jejich zájmů a hodnocena je jak formální stránka projevu, tak vystupování mluvčího během projevu samotného. Učitelé nehodnotí obsahovou stránku referátu. Podobný přístup zaujímá vyučující v Luké. Žáci si sice nemohou zvolit téma de jejich zájmu, ale je hodnocen jeho projev referátu z jiného předmětu (typicky v tomto případě dějepis). Vyučující se je snaží motivovat tím, že i když kvůli obsahové stránce je referát nepovedený, pokud mu žáci věnují čas, alespoň formální aspekt může být a často je hodnocen kladně.

V rámci výuky jazyka je třeba zahrnout do úvahy i různé jazykové vrstvy. Do prostoru školní komunikace pronikají prvky interdialektů typických pro danou oblast a sociální zázemí žáků. Se složitou jazykovou situací se potýkají nejen v České republice ale i ve Španělsku. Vzhledem k tomu, že jak Valencie, tak Aragonie se snaží prosadit svůj dialekt jako jazyk svébytný a hodný rovnosti s kastilštinou, katalánštinou či baskičtinou, je často mluva španělských žáků prokládána výrazy z jejich interdialektu či porušují normu kastilské výslovnosti.

Podobný problém pozorují i vyučující z České republiky. Žáci používají ve školách interdialekty, které jsou typické pro jejich oblast. V případě Prostějova a Luké se jedná o hanácký dialekt, v Praze převládá obecná čeština. Co se týče korekce těchto projevů se postoje vyučujících z Prostějova a z Prahy zcela odlišují od zbylých vyučujících.

Vyučující z Prahy projevy interdialektu v mluvě neopravuje vůbec. Domnívá se, že obecná varianta češtiny je natolik používaná, že hovorová forma češtiny je téměř v běžné mluvě zbytečná. Vyučující z Prostějova naopak žáky důrazně nabádá, aby hanácký dialekt vůbec nepoužívali. Ve školním prostředí (a to i o přestávkách) mají žáci používat pouze kodifikovanou formu jazyka. Zcela jinou cestou jde vyučující z Luké, a přiblížila se tímto přístupem vyučujícím ze Španělska. Žáky pobízí, aby hanácký dialekt využívali v komunikaci mimo vyučování, například o přestávkách či během práce ve skupinách. Nicméně v hodinách českého jazyka, během komunikace učitel—žák, důrazně trvá na používání normované formy jazyka na rozdíl o španělských vyučujících, kteří ke komunikaci v hodinách přistupují z pohledu dialektu benevolentněji. V komunikátech, ve kterých je to jev adekvátní, nechávají prostor pro různé vrstvy jak jazyka, tak i dialektu.

Vrstvy jazyka se v českých hodinách řeší pouze z pohledu jazykovědného a teoretického. Vyučující, pokud jazykové vrstvy do učiva zařazují, vybírají taková cvičení, kde produkce vlastního komunikátu žáka není žádaná, ale jedná se o pasivní cvičení typicky

„v *textu vyhledejte ...*“. Žáky tedy nenutí zamýšlet se nad funkcí jednotlivých vrstev a s tím spojené adekvátní užití. Španělští vyučující naopak žáky nabádají, aby se co nejvíce zamysleli nad různými vrstvami jazyka a aby se nebáli je používat.

Vrstvy jazyka jsou nedílnou součástí výuky mateřského jazyka ve Španělsku. Jejich použití je sice považováno za chybu, ale ne ve všech komunikátech a komunikačních situacích. Na rozdíl od přístupu českých vyučujících, kteří použití jiných vrstev jazyka než těch normovaných tvrdě potlačují a bez kontextu označují za chybu.

8.4 Rozvíjení psaní

Rozvíjení dovednosti psaní probíhá dle rozhovorů se španělskými vyučujícími a s vyučující z Luké postupně. Shodují se na tom, že nejdříve jsou uvedeny kratší slohové útvary, jejichž produkce je vyžadována i po žácích. Jakým způsobem je však nová forma komunikátu uvedena, se liší. V tomto ohledu můžeme do vzorku opět zahrnout všechny vyučující, se kterými byl rozhovor veden. V obou případech totiž převládá deduktivní přístup, jako bylo zmíněno výše během analýzy učebnic.

Žákům jsou předloženy charakteristiky daného slohového útvaru či postupu a žáci pak mají tyto charakteristiky využít ve vlastní produkci komunikátu. Španělská strana na rozdíl od české ale netrvá na dodržení všech charakteristik v jednom komunikátu, zdůrazňují, že komunikát není homogenní uzavřená jednotka, ale prolínají se v něm různé postupy pro dodržení stanoveného cíle komunikátu.

Na dotaz, proč volí deduktivní přístup nad induktivním, byl v českém prostředí označen jako důvod úspora času. Induktivní přístup je dle vyučujících časově velice náročný, navíc učebnice neposkytují potřebnou oporu pro porovnávání komunikátů, takže vyučující musejí hledat ve svém portfoliu (pokud ho vůbec mají) odpovídající texty, což je opět časově velice náročné. Byť vyučující z Prahy uvádí, že induktivní přístup je pro žáky přínosnější, protože klade větší nároky na kognici žáků, a tím pádem si žák lépe fixuje poznatky, časový aspekt naprosto převládá. Shoduje se však se španělskými kolegy, že deduktivní a řekněme frontální složka výuky je velice rychle probrána a zbytek vytyčené časové dotace se tak žáci věnují vlastní produkci textu.

Vyučující z Madridu zmiňuje další podstatný faktor důležitosti psaní komunikátů, a to že podporuje imaginaci žáků, což jim umožní lépe se uplatnit na trhu práce a také ve společnosti. Během šetření jsme zjistili, že i když vyučující tento aspekt nenapadl jako první,

považují ho všichni, kteří se komunikaci aktivně věnují ve výuce, za podstatný. Navíc, jak zmiňuje učitelka z Prahy, pokud žák dokáže vyprodukovat daný text, rozpozná charakteristiky i v textech podobných, a pokud chápe jejich funkci v komunikátu, cizeluje se mu tím kritické myšlení a čtenářská gramotnost. Žádný z vyučujících tudíž nepovažuje produkci komunikátů jako něco méněcenného a nepotřebného.

Vyučující z Prostějova má kvůli pandemii ztíženou pozici, sama říká, že bohužel nemůže zařadit komunikační aspekty do výuky, pokud žáci mají mezery v učivu předešlém. Sloh je velice časově náročný nejen na produkci, ale i na kontrolu a poskytnutí zpětné vazby. Na to dle ní není v rámci dotovaných hodin čas.

Naopak vyučující z Luké vidí komunikaci jako klíčovou složku výuky jazyka, zpětnou vazbu si mohou dle ní dát žáci i mezi sebou. Kritéria si žáci utvoří společně a dle nich pak poskytují zpětnou vazbu sami sobě. Dle ní se pravopisný aspekt nejlépe fixuje produkcí komunikátu, což zároveň přináší i příležitosti pro vysvětlování různých jevů a práci s prekoncepty.

Zatímco ve španělském prostředí je komunikační složka prostoupena celým systémem hodin mateřského jazyka, v českém prostředí převládá dělení jazykových hodin na tři složky: literární, slohovou a mluvnickou. Složky jsou izolované, nejsou provázané, žáci tedy nechápou využití mluvnice či slohu v každodenních situacích.

8.5 Odborný komunikát

Co se týče rozvíjení odborného komunikátu v českém prostředí, vyučující se shodují, že se jedná o oblast jejich minoritního zájmu. Pokud zařazují odborný komunikát, je to pak formou (u starších ročníků) referátů nebo se (u mladších) omezují na popisy pracovních postupů při vlastní produkci. Výtahy či výpisky reflektují v hodinách jen zběžně. Předpokládají, že žáci si tuto schopnost osvojují v jiných, odborných předmětech. Útvary jako úvaha či esej nezadává na druhém stupni ZŠ nikdo z dotazovaných učitelů z České republiky.

Naopak španělští vyučující se odbornými komunikáty zabývají. Neomezují se pouze na popisy pracovních postupů, ale své hodiny staví na úvahových komunikátech. S tímto je třeba zmínit, že všechny tyto komunikáty mají zcela jasně v zadání definovaný komunikační záměr a situaci. Žákům ze zadání zcela jasně vyplyne zamýšlený recipient, od kterého se odvíjí jazyková vrstva a použité jazykové prostředky.

Na rozdíl, jak bylo zmíněno výše, od českých vyučujících, kteří nezařazují do výuky úvahové postupy, španělští vyučující ho zařazují od prvního roku na ESO. Jedná se o předcházející krok k esejím, které tvoří značnou část studia na španělské střední škole. V těchto úvahových a výkladových komunikátech, známé jako comentarios (analytický komentář) mají žáci za úkol analyticky přistupovat k literárním textům a na základě poznatků z hodin literatury či jiných materiálů je analyzovat. Bohužel jak vyučující z Madridu, tak vyučující z Valencie a Aragonie se shodují, že se žáci s tímto postupem seznamují a rozvíjí ho za účelem úspěšného budoucího studia na střední škole, popřípadě na univerzitě.

Žáci jsou tedy úvahovou až esejistickou formou vedeni k formulacím svých vlastních myšlenek a nápadů v testovém prostředí. Uzavřené testy, které jsou známé nejen z českého prostředí, nejsou příliš používané, zvláště v humanitních vědách. Tento přístup v českých školách zcela absentuje. Vyučující se shodují že i úvahy či jenom úvahové postupy, jsou pro žáky kognitivně velice náročné a z učiva je vynechávají.

9 Diskuse

Z komparace učebnic a rozhovorů vyplývá, že španělský učební přístup se zabývá produkcí komunikátů více než je tomu v českém prostředí. Španělský přístup spočívá v inkorporování komunikačně-slohové složky do každé učební jednotky v rámci učebnic. Zatímco v českém prostředí se komunikačně-slohová složka promítá izolovaně a v rámci tematických jednotek je neukotvena.

Dále z komparace vyplývá, že v každém ročníku jsou ve Španělském království žáci nuceni produkovat vlastní komunikáty na základě rozličných témat, stejně jako v prostředí českém. Nicméně se v českém prostředí často žáci zabývají pouhou povrchní analýzou textů. Důraz, na rozdíl o španělského přístupu, je kladen na tvorbu osnovy, a to ne ve vztahu k budoucí produkci komunikátu, ale tvoří osnovu z komunikátu již poskytnutého.

Jako hypotézu jsme si uvedli, že ve Španělsku převládá komunikační přístup nad formalistickým. Z komparovaných učebnic je zřejmé, že složka komunikační ve španělských učebnicích převládá oproti učebnicích českým. Tento trend potvrdili i vyučující španělského jazyka, kteří dávají důraz primárně na funkci a záměr komunikace než na formální aspekty daných komunikátů na rozdíl od českého přístupu, ve kterém forma komunikátů převládá nad obsahem sdělení. Lze tedy uvést, že tato hypotéza byla v rámci našeho diplomového šetření potvrzena.

Co se týče využití autentických materiálů, lze říct, že španělský přístup využívá ve větší míře práci s autentickými materiály, na rozdíl od českého. Zároveň je třeba připomenout, že španělský přístup pracuje především s neupravenými texty, zatímco české učebnice pracují především s texty učebnicovými a pokud se jedná o autentické texty, jedná se o jejich upravenou formu.

Z komparace učebnic vyplývá, že zatímco v České republice je odborný styl inkorporován do každého ročníku v průběhu druhého stupně ZŠ, ve Španělsku je situace zcela odlišná. Na rozdíl o českých žáků, se španělští žáci s odborným stylem nesetkávají v rámci každého ročníku. Nicméně žáci ve Španělsku jsou seznámeni s větším rozsahem odborných komunikátů, jsou na ně kladeny větší odborné nároky i co se týče například vědeckého komunikátu, který v českých učebnicích zcela absentuje. Nicméně produkce odborných komunikátů neslouží pouze k samotnému rozšíření komunikačních kompetencí v rámci výuky mateřského jazyka, ale slouží zároveň jako forma ověřování znalostí, během které žáci musí prokázat kognitivně náročnou formou porozumění dané materii.

Tento trend potvrdili i vyučující z České republiky a Španělského království. Čeští vyučující odborný styl označují jako nejméně probíraný v rámci komunikačně-slohových hodin, na rozdíl od vyučujících španělských, kteří na odborný text kladou důraz v rámci svých hodin.

Lze tedy říct, že větší důraz je kladen z kvalitativního hlediska na odborné komunikáty ve Španělském království. Naopak pokud bychom na problém pohlíželi kvantitativního hlediska, je důraz na odborný komunikát kladen v České republice. Vzhledem k tomu, že cílem našeho zkoumání bylo zjistit kvalitativní zastoupení odborného stylu, lze říct, že se tato hypotéza během šetření v rámci naší diplomové práce potvrdila.

10 Závěr

Odborný styl stále zůstává v českých školách v okrajové pozornosti nejen vyučujících ale samotných tvůrců učebnic. Na rozdíl od Španělského království, se k němu nepřistupuje z funkčně-komunikačního hlediska. Omezuje se na prosté vytváření zpětných osnov, a ne na samotou produkci komunikátů.

Výzkum prokázal rozlišné pojetí výuky mateřského jazyka v České republice, ke kterému je přistupováno formalisticky, a ve Španělsku, které je zaměřené komunikačním směrem. Situaci výzkumu zkomplikovala i plánovaná reforma španělských kurikulárních dokumentů, která má vejít v platnost v akademickém roce 2022/2023.

Ve Španělsku je kladen důraz na odborný komunikát, a to především na jeho samotnou produkci nejen v rámci hodin mateřského jazyka. Žáci se ale především učí vyjadřovat svoje myšlenky a poznatky psanou formou v rámci konečných výstupů v různých školních předmětech.

Zatímco v České republice jsou žáci vystavováni základním jednoduchým komunikátům, ve Španělsku se žáci setkávají i se základy vědecké práce. Kladeny jsou na ně větší nároky i co se týče ověřování informací. Žáci se seznamují i s problematikou důvěryhodnosti a vhodnosti rozličných zdrojů. To může a snad i bude inspirací pro české vyučující českého mateřského jazyka.

Ráda bych poznatky nabyté v rámci výzkumu k mé diplomové práci využila ve svém dalším nejen profesním ale i studijním životě.

Zdroje

Primární zdroje

CALERO HERAZ, José; QUIÑONERO HERNÁNDEZ, José. *Lengua Viva 1º ESO. Ed. 2015: Lengua castellana y literatura*. Octaedro, 2015. ISBN 978-8499217215

CALERO HERAZ, José; QUIÑONERO HERNÁNDEZ, José. *Lengua Viva 2º ESO. Ed. 2015: Lengua castellana y literatura*. Octaedro, 2015. ISBN 978-8499218151

CALERO HERAZ, José; QUIÑONERO HERNÁNDEZ, José. *Lengua Viva 3º ESO. Ed. 2015: Lengua castellana y literatura*. Octaedro, 2015. ISBN 978-849921722

CALERO HERAZ, José; QUIÑONERO HERNÁNDEZ, José. *Lengua Viva 4º ESO. Ed. 2015: Lengua castellana y literatura*. Octaedro, 2015. ISBN 978-8499218168

KRAUSOVÁ, Zdeňka, et kol. *Český jazyk 6 pro ZŠ a VG – Hybridní Učebnice / nová generace*. Fraus. 2021. ISBN 978-80-7489-691-0

KRAUSOVÁ, Zdeňka, et kol. *Český jazyk 7 pro ZŠ a VG – Hybridní Učebnice / nová generace*. Fraus. 2021. ISBN 978-80-7489-692-7

KRAUSOVÁ, Zdeňka, et kol. *Český jazyk 8 pro ZŠ a VG – Hybridní Učebnice / nová generace*. Fraus. 2021. ISBN 978-80-7489-693-4

KRAUSOVÁ, Zdeňka, et kol. *Český jazyk 9 pro ZŠ a VG – Hybridní Učebnice / nová generace*. Fraus. 2021. ISBN 978-80-7489-694-1

Sekundární zdroje

AGUILAR GONZÁLEZ, Luz Eugenia; FREGOSO PERALTA, Gilberto. La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2013, 18.57: 413-435.

ALEMÁN, Ángela Castellano. El registro coloquial en la enseñanza de la lengua materna. *El Guiniguada*, 2008, 17: 31-44.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 1996, 8: 29.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro; RAMÍREZ BRAVO, Roberto. El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 2010, 32: 73-88.

BOILLOS PEREIRA, María del Mar, et al. Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica (lengua y literatura)*, 2017.

ČECHOVÁ, Marie; MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Nakladatelství Lidové noviny, 2008

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Spn, 1998.

ČMEJRKOVÁ, Světlá; DANĚŠ, František; SVĚTLÁ, Jindra. *Jak napsat odborný text: projekt Grantové agentury České republiky Český odborný diskurs v mezikulturním kontextu*. Leda, 1999.

FRÍAS DEL VAL, Antonio-Salvador, et al. El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de educación*, 2007.

GARCÍA MARTÍN, Lidia, et al. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2021.

GOBIERNO de España. *El nuevo currículo homologa el sistema educativo español con la vanguardia internacional al centrarse en competencias*. de Educación. Madrid: Gobierno de España [online]. Gobierno de España, 2021 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/03/260321-curriculo.html>

HAVRÁNEK, Bohuslav. Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. *Spisovná čeština a jazyková kultura*, 1932, 32-84.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, 2006.

HOLANOVÁ, Radka; ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka. *W: Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2020, 110-151.

KADERKA, Petr. Sféra odborné komunikace in: HOFFMANNOVÁ, Jana, et al. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia, 2016.

KNECHT, Petr; JANÍK, Tomáš. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, 2008

KRÁLOVÁ, Jana. *Vybrané problémy španělské lingvistiky na pozadí češtiny*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 2012

KRČMOVÁ, Marie. *Odborný styl*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* (2017).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [online]. Gobierno de España, 2020 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [online]. Gobierno de España. 2013 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

MARTÍNEZ, Ana; RODRÍGUEZ, Carmen. Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1989, 1.3-4: 77-87.

MEDINA, José Antonio Colomé; FERNÁNDEZ, Alián Fernández. El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, 2017, 1.37: [139-150].

PADILLA-BERDUGO, Rodolfo Antonio; AMADOR-LÓPEZ, Jorge Alberto; OLIVO-FRANCO, José Luis. Fijaciones visuales y caracteres: incidencias en la comprensión de textos expositivos. *Alteridad*, 2022, 17.1: 126-137.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [online]. Gobierno de España. 2015 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

SÁNCHEZ CORBACHO, Alfonso. Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, 2006, 24: 77-90.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, et al. *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1

TRÁVNÍČEK, František. *O jazyce naší nové prózy*. Praha: Orbis, 1954

VALERO, Amando López; EZQUERRO, Aurora Martínez. Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 2012, 15: 27-40.