



Komunikační a jazykové stereotypy a jejich vliv na porozumění v pedagogické komunikaci

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy

Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Bc. Tereza Eršilová**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Eršilová**
Osobní číslo: **P16000700**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství českého jazyka a literatury
Název tématu: **Komunikační a jazykové stereotypy a jejich vliv na porozumění v pedagogické komunikaci**
Zadávací katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je popsat, s jakými komunikačními stereotypy se v pedagogické komunikaci nejčastěji setkáváme. Na základě výzkumu autentické komunikace budou charakterizovány ty stereotypy, které přispívají k porozumění a ty, které mu brání. Na podkladě těchto zjištění budou představeny faktory a postupy, jež vedou k porozumění mezi učitelem a žákem vedou tedy ke sdílení významů.

Práce je založena na teorii pedagogické komunikace, zejména se opírá o studie věnované komunikační výchově a jednotlivým komunikačním dovednostem. Empirická část práce bude vycházet z analýzy záznamů autentické pedagogické komunikace se zaměřením na dialog. Bude porovnávat jeho tradiční, většinou stereotypní, průběh, který klade důraz na sdělování informací, a na formu, která je založena na sdílení postojů a hodnot komunikantů. Součástí výzkumu bude studium konotačních složek slovního významu, jež představují podstatu porozumění.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BARTMIŃSKI, J.** Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky. Praha: Karolinum, 2016.
- ČECHOVÁ, M.** Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV, 1998.
- GAVORA, P.** Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005
- HAUSENBLAS, O.** Vrátime smysl hodinám češtiny? Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992.
- KOSTEČKA, J.** Do světa češtiny jinak. Didaktika ČJ a slohu pro vyučovací praxi. Jinočany: H&H, 1993.
- KŘIVOHLAVÝ, J.** Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988.
- PACOVSKÁ J.** K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha: Karolinum, 2012.
- PELCOVÁ, N.** Úvahy o povaze empatie jako předpokladu i součásti lidského porozumění v hermeneutickém kontextu (se zvláštním zřetelem k filosofii W. Diltheje). In: Krámský, D. (ed.) Kognitivní věda dnes a zítra. Liberec: Bor, 2009.
- SVOBODOVÁ, J.** Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, 2000.
- ŠEBESTA, K.** Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 1999.

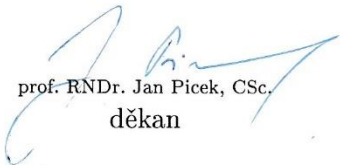
Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

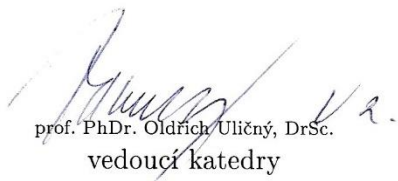
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

V první řadě bych na tomto místě ráda mnohokrát poděkovala doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za cenné rady, náměty a připomínky a rovněž za ochotu a nesmírně laskavý přístup v průběhu tvorby práce i celého mého studia.

Rovněž děkuji všem učitelům a žákům, kteří mi vyšli vstříc při realizaci našeho výzkumu.

Poděkování patří také mé rodině a partnerovi, bez nichž bych nikdy nedošla až sem.

Anotace

Diplomová práce si klade za cíl popsat komunikační stereotypy, jimiž se vyznačuje pedagogická komunikace. Práce se opírá o studie věnované pedagogické komunikaci a komunikační výchově; pozornost je zaměřena především na porozumění a naslouchání jako jedny z nejdůležitějších komunikačních dovedností. Empirická část práce vychází z analýzy záznamů autentické pedagogické komunikace. Jsou zde představeny jednak komunikační stereotypy, které vedou k porozumění mezi učitelem a žákem, jednak stereotypy, které porozumění brání. Výzkum se současně zabývá studiem konotačních složek slovního významu, jež představují podstatu porozumění, a na nich založených jazykových stereotypech.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, interakce, dialog, jazykový stereotyp, komunikační stereotyp, naslouchání, porozumění, empatie

Annotation

The aim of this diploma thesis is to describe communication stereotypes that appear in pedagogical communication. The thesis is inspired by the studies concerning pedagogical communication and communication education; the attention is primarily focused on the comprehension and listening as two of the most important communication skills. The empirical part is based on the analysis of authentic pedagogical communication. Stereotypes that lead to comprehension between a teacher and a pupil are presented, as well as those that make the comprehension impossible. The research simultaneously focuses on the connotative meaning of a word, the very essence of comprehension, and language stereotypes based on the connotations.

Keywords: pedagogical communication, interaction, dialogue, language stereotype, communication stereotype, listening, comprehension, empathy

Obsah

Seznam grafů.....	9
Seznam použitých zkratk a symbolů	10
Úvod	11
Teoretická část	13
1. Sociální komunikace a interakce	13
1.1 Vymezení pojmu komunikace	14
1.2 Vymezení pojmu interakce.....	15
2. Pedagogická komunikace a interakce	16
2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace a interakce	16
2.2 Verbální komunikace	17
2.2.1 Monolog ve vyučování.....	18
2.2.2 Dialog ve vyučování a jeho specifika	19
2.3 Sociální aspekty pedagogické interakce	24
2.3.1 Spolupráce.....	25
2.3.2 Zdvořilost	26
2.3.3 Sociální klima školní třídy	27
2.3.4 Mocenské konstelace ve školní třídě.....	28
2.3.5 Evalvace a devalvace	29
2.4 Iniciátory a retardátory v komunikaci	30
2.4.1 Iniciátory komunikace.....	31
2.4.2 Retardátory, blokátory komunikace	32
3. Komunikační výchova	34
3.1 Mluvení a naslouchání.....	35
3.2 Empatické naslouchání a porozumění	36
3.2.1 Dorozumění a porozumění	38
3.2.2 Vztahy jako předpoklad porozumění	39
4. Sociální percepce a stereotypy.....	40
4.1 Stereotypy pohledem kognitivní lingvistiky	41
4.2 Stereotypy v pedagogické komunikaci.....	44
4.2.1 Učitelovy postoje a očekávání	46
Shrnutí teoretické části	50

Praktická část	51
5. Charakteristika výzkumu	51
6. Výzkum jazykových stereotypů.....	52
6.1 Rozhodnutí jako pavučina	53
6.2 Život na psí knížku	55
6.3 Hlavní myšlenka.....	56
6.4 Syndrom prázdného hnízda	58
6.5 Achillova pata.....	60
6.6 Klíčové slovo.....	62
6.7 Výchova.....	64
6.8 Světobol.....	67
6.9 Ohnivá láska	69
6.10 Psí čumák	71
7. Výzkum komunikačních stereotypů	73
7.1 Pozorování výuky ČJ ve 2. ročníku.....	73
7.1.1 Frekventované komunikační stereotypy v hodinách ČJ ve 2. ročníku. 82	
7.2 Pozorování výuky ČJ ve 3. ročníku.....	85
7.2.1 Frekventované komunikační stereotypy v hodinách ČJ ve 3. ročníku. 93	
7.3 Porovnání pedagogické komunikace v monitorovaných třídách z hlediska užívaných komunikačních stereotypů	95
Shrnutí praktické části	97
Závěr	100
Seznam použité literatury.....	103
Seznam příloh.....	108
Přílohy	109

Seznam grafů

Graf č. 1 – Rozhodnutí jako pavučina: konotace	53
Graf č. 2 – Rozhodnutí jako pavučina: oblasti výskytu	54
Graf č. 3 – Život na psí knížku: konotace	55
Graf č. 4 – Život na psí knížku: oblasti výskytu	56
Graf č. 5 – Hlavní myšlenka: konotace	57
Graf č. 6 – Hlavní myšlenka: oblasti výskytu	58
Graf č. 7 – Syndrom prázdného hnízda: konotace	59
Graf č. 8 - Syndrom prázdného hnízda: oblasti výskytu	60
Graf č. 9 – Achillova pata: konotace.....	61
Graf č. 10 - Achillova pata: oblasti výskytu	62
Graf č. 11 – Klíčové slovo: konotace.....	63
Graf č. 12 – Klíčové slovo: oblasti výskytu.....	64
Graf č. 13 – Výchova: konotace.....	65
Graf č. 14 – výchova: oblasti výskytu.....	66
Graf č. 15 – Světobol: konotace	67
Graf č. 16 – Světobol: oblasti výskytu	68
Graf č. 17 – Ohnivá láska: konotace	69
Graf č. 18 – Ohnivá láska: oblasti výskytu	70
Graf č. 19 – Psí čumák: konotace.....	72
Graf č. 20 – Psí čumák: oblasti výskytu.....	72

Seznam použitých zkratek a symbolů

ČJ	= český jazyk
KF	= komunikační funkce
KL	= kognitivní lingvistika
PK	= pedagogická komunikace
SSČ	= Slovník spisovné češtiny
SSJČ	= Slovník spisovného jazyka českého
U	= učitel
Ž	= žák

Úvod

Tato diplomová práce volně navazuje na bakalářskou práci Pedagogická komunikace se zaměřením na interakci učitele a žáka (2016). Jejím cílem bylo ověřit kvalitu a efektivitu vzájemné interakce mezi učiteli a jejich žáky a zhodnotit komunikaci v konkrétních třídách s ohledem na jazykovou správnost a zdvořilost.

I v této práci pojednáme o efektivitě pedagogické komunikace, avšak z trochu jiného úhlu pohledu. Už dříve J. Janoušek (1968) naznačil, že těžištěm samotné teorie sociální komunikace je taková komunikace, při níž dochází ke vzájemnému pochopení a porozumění mezi komunikačními partnery.

Naším cílem je popsat pedagogickou komunikaci z hlediska komunikačních stereotypů a zhodnotit, jak přispívají k porozumění mezi učiteli a jejich žáky. Popíšeme tedy stereotypy, které porozumění napomáhají, i ty, jež mu brání. Tímto se zároveň pokusíme vyvrátit všeobecně převládající domněnku o negativním působení stereotypů.

Budeme se také zabývat jazykovými stereotypy, neboť to, jak myslíme, chápeme a hodnotíme realitu se odráží v jazyce, zejména v naší slovní zásobě. Zajímáme se tedy o komunikaci jako o společnou činnost, při níž dochází ke sdělování a výměně informací, ale také ke sdílení emocí, postojů a hodnot. Nic z toho by se nemohlo dít bez jazyka, který je zároveň klíčem k naší společné historii a kultuře.

V teoretické části nejprve v krátkosti vyložíme základní teze teorie sociální komunikace. Pak předložíme vybrané poznatky ze studií věnovaných pedagogické komunikaci. Pozornost zaměříme zejména na specifické rysy školního dialogu, sociální aspekty pedagogické interakce a faktory, které jednak přispívají k plynulému průběhu komunikace ve školní třídě, jednak ho narušují. Dále se budeme věnovat naslouchání jako velice důležité, avšak ve škole často opomíjené komunikační dovednosti. V souvislosti s komunikační výchovou pojednáme o schopnosti empatického naslouchání a o vzájemném porozumění mezi učitelem a žáky, k němuž by měla pedagogická komunikace vždy směřovat. V závěru teoretické části uvedeme vybrané poznatky z oblasti teorie stereotypů, na něž nahlédneme prizmatem psychologie, sociologie a kognitivní lingvistiky. Vyložíme společné a rozdílné vlastnosti komunikačních a jazykových stereotypů. V souvislosti s pedagogickou

komunikací neopomineme ani učitelovy postoje a očekávání, které jsou základem stereotypů.

Oporou teoretické části jsou poznatky z publikací P. Gavory, J. Mareše a J. Krivohlavého, J. Svobodové, K. Šebesty, J. Bartmiňského, I. Vaňkové a řady dalších.

Empirická část práce je rozdělena do dvou samostatných kapitol. V první z nich akcentujeme kognitivní přístup k jazyku a věnujeme se jazykovým stereotypům, respektive studiu konotačních složek slovního významu, jež představují podstatu porozumění. Také při studiu sociální komunikace je právě tento slovní význam zdůrazňován, na rozdíl od klasického přístupu kladoucího důraz na denotační složky významu. Prostřednictvím dotazníkového šetření tedy nezjišťujeme přesné vymezení lexikálního významu, ale konotace, které spojují žáci s předem vybranými vyjádřeními. V našem dotazníku záměrně převažují vyjádření frazeologická, protože mnohé výzkumy provedené v posledních letech ukázaly na obecně nízkou úroveň znalosti frazeologie žáků základních i středních škol.

Ve druhé kapitole empirické části představíme nejčastěji používané komunikační stereotypy v hodinách českého jazyka a literatury. Opíráme se přitom o vlastní pozorování a záznamy autentické pedagogické komunikace ze dvou různých tříd. O vlivu komunikačních a jazykových stereotypů na porozumění v pedagogické komunikaci se vyjádříme na základě našich zjištění v kapitole shrnující celý výzkum. Závěry práce by měly směřovat ke zkvalitnění pedagogické komunikace, zejména by měly být pobídkou ke zvýšení porozumění mezi učiteli a žáky.

Teoretická část

1. Sociální komunikace a interakce

Zabýváme-li se problematikou komunikace a interakce, máme tím rovněž na mysli lidské setkávání, tj. to, co je společné nám všem. Touto tematikou se zabývá celá řada vědních oborů – sociální psychologie, pedagogika, sociologie, filosofie aj. Stejně tak přitahuje řadu umělců. Chceme-li pojednat o zapojení individuů do sociální reality, je nutné vzít v úvahu existenci dvou rovin vzájemných mezilidských vztahů: rovinu vztahů společenských a rovinu vztahů interpersonálních. Obě tyto vztahové roviny se vytvářejí, odhalují a proměňují v každodenním sociálním styku, tj. ve vzájemném mezilidském působení (Křivohlavý, 1988).

Sociální styk má podle J. Janouška (1984) dynamičtější i statictější podobu. První z nich představuje interakce, druhou tvoří společenské vztahy. Vzájemné působení lidí nelze oddělit od jejich činnosti, a tak hovoříme o třech stránkách sociálního styku: o interakci, činnosti a vztazích.

V české sociální psychologii je možné interakci chápat jako sociální styk, v němž je kladen důraz především na již zmiňovanou společnou činnost, kooperaci a na sociální percepci, tj. vnímání partnera (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Jelikož se zaměřujeme na komunikaci pedagogickou, budeme sledovat specifický typ interakce, jenž je ovlivněn specifickými rolemi obou participantů – interakci učitel-žák. Jak je dále uvedeno v Pedagogickém slovníku (2013), právě kooperace a sociální percepce hrají významnou roli pro pochopení tohoto specifického typu interakce.

Protože během vzájemného působení lidí dochází k předávání a sdílení určitých významů, vyčlenil se z interakce specifický proces – sociální komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995).

V bakalářské práci Pedagogická komunikace se zaměřením na interakci učitele a žáka (2016), jsme se problematice komunikace a interakce věnovali podrobněji. Jak je však patrné, ani v kontextu naší diplomové práce nelze tyto pojmy, některými autory považované za synonyma, zcela opominout. Proto i zde komunikaci a interakci alespoň stručně vymežíme.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Během svého života se setkáváme s různými komunikačními partnery, ocitáme se v různých situacích, stejně tak různorodé jsou naše cíle a také výsledky, k nimž dospíváme (Sklenářová, 2013). Z tohoto důvodu nabývá pojem komunikace různých významů, z nichž zmiňme alespoň některé.

Slovo komunikace je latinského původu (*communicare*) a znamená oznamovat, informovat, radit se (Gavora, 2005) nebo také spojovat, něco společně sdílet (Sklenářová, 2013). P. Gavora (2005, s. 9) vymezuje komunikaci trojím způsobem:

- ❖ Prvotně lze komunikaci chápat jako **dorozumívání**, respektive dorozumění a pochopení se. K tomu je zapotřebí hovořit stejným jazykem o tentýž věci a být v myšlenkovém souladu s komunikačním partnerem.
- ❖ Komunikací rozumíme také **sdělování**, předávání poznatků, informování o našich postojích, pocitech.
- ❖ Komunikaci lze v neposlední řadě charakterizovat jako vzájemnou **výměnu informací** mezi lidmi, kdy dochází k vyslání informace jedním z partnerů a k jejímu následnému přijetí, zanalyzování a porozumění partnerem druhým.

V užším smyslu chápe N. Sklenářová (2013, s. 8) komunikaci jako „proces sdělování, výměny informací, myšlenek, představ, názorů, pocitů, hodnot.“ V širším smyslu komunikace zahrnuje také vztahy a možnost sdílet svou existenci s komunikačním partnerem (Sklenářová, 2013).

Také J. Křivohlavý (1988) rozumí komunikací proces sdělování a stejně tak i sdílení. „Komunikovat dnes znamená něco si navzájem sdělovat [...] otevírat nitro jeden druhému tak, jak tomu je například při sdělování tajemství. Komunikovat tedy znamená s někým se z něčeho společně radovat, druhému něco předávat, doručovat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem se sdílet“ (Křivohlavý, 1988, s. 20).

Z dalších autorů, již se pokusili definovat komunikaci, jmenujme např. J. Janouška (1968), M. Nakonečného (1999) či J. Řezáče (1998). Každý z autorů ve svém pojetí komunikace akcentuje jiný aspekt – formální, obsahový, prožitkový, logický aj. (Sklenářová, 2013).

Sociální komunikací pak rozumíme sdělování ve skupině lidí. Teorie sociální komunikace se zabývá jednak tím, co si sdělujeme (zprávy, informace, postoje, pocity, sebepojetí, žádosti atd.), jednak tím, jak si to sdělujeme (Křivohlavý, 1988):

- ❖ verbálně – slovem mluveným i psaným
- ❖ nonverbálně – paralingválně a extralingválně
- ❖ činem

Všechny tyto způsoby sdělování se v reálném životě prolínají, my se však v naší práci zaměříme především na analýzu prvního zmíněného způsobu, tedy na sdělování verbální.

1.2 Vymezení pojmu interakce

Na počátku kapitoly jsme uvedli, že někteří autoři považují pojmy komunikace a interakce za synonymní. Chceme-li popsat, co mají tyto dva pojmy společného a čím se od sebe naopak odlišují, musíme vzít v úvahu pojetí, které jednotliví autoři zastávají. Někteří považují komunikaci a interakci za dva aspekty téhož procesu, jiní uvádějí, že jde o dva různé procesy, kdy interakce je pojem obecnější, a další připouštějí, že se jedná o dva různé procesy, které mají určité části společné (Mareš, Křivohlavý, 1995).

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 110) je interakce vymezena jako „základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů druhými subjekty.“

Ke splynutí pojmů komunikace a interakce dochází podle Sklenářové (2013) za předpokladu, že komunikací rozumíme jak předávání informací, tak vztahy a sdílení bytí s druhými a interakcí pak vzájemné působení a ovlivňování. Interakce se neobejde bez komunikace a naopak.

Janoušek (1984) sociální interakci definuje jako sociálně psychologické působení lidí, které se uskutečňuje prostřednictvím sociální komunikace. Komunikace je tedy nástrojem realizace interakce.

2. Pedagogická komunikace a interakce

2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace a interakce

„Pedagogickou komunikací (nebo také výukovou komunikací či komunikací ve škole) budeme rozumět záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace...“ (Svatoš, 2009, s. 75).

Toto je jedna z možných definic pedagogické komunikace, dále jen PK. Charakterizovat ji však není vůbec jednoduché. Nejen v rámci jednotlivých zemí, ba dokonce v rámci jediné země existují různá pojetí. V širším slova smyslu se PK odehrává všude tam, kde dochází k výchovně vzdělávacímu působení, tedy nejen ve škole, ale také v rodině, předškolních a v mimoškolních institucích (Mareš, Krívohlavý, 1995). Nás bude ale primárně zajímat školské pojetí, které je obsaženo v myšlenkách dále zmíněných autorů.

Prostřednictvím PK vzděláváme, vychováváme a sledujeme pedagogické cíle (Sklenářová, 2013).

Podobně jako Svatoš také Gavora (2005) považuje komunikaci ve školní třídě za jednu z forem interpersonální komunikace, která se odlišuje od komunikace v jiných institucích a životních situacích. Tyto odlišnosti jsou dány jednak asymetrickými rolmi komunikačních partnerů, jednak cílem a obsahem komunikace. Důležitou úlohu má také časové a prostorové vymezení. Pro Gavoru (2005) je komunikace neopominutelnou podmínkou vyučování, bez níž by nebylo možné uskutečnit výchovu a vzdělávání. „Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovně-vzdělávací cíle, přináší do školy vyučovací obsah a realizuje vyučovací metody a formy“ (Gavora, 2005, s. 25).

Z výše uvedeného lze vyvodit funkce PK, jejichž výčet představuje spíše základní přehled, v žádném případě tedy není úplný:

- ❖ „PK formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků“ (Helus, 1990, cit. dle Mareše a Krívohlavého, 1995, s. 25).

- ❖ PK je zprostředkovatelem společné činnosti účastníků výchovně-vzdělávacího procesu a zároveň zprostředkovatelem jejich vztahů (Nelešovská, 2005).
- ❖ PK je prostředkem k uskutečnění vzdělávání a výchovy, protože učivo, výchovně-vzdělávací cíle a metody vystupují ve vyučování ve slovní, příp. mimoslovní podobě a nikdy ne přímo (Gavora a kol, 1988).

V podkapitole se několikrát objevilo slovo cíl. Cíl PK v širším slova smyslu tak, jak jej definoval T. Svatoš (2009), odpovídá jednomu z cílů stanovenému v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2017, s. 9): „Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi...“ Cílem PK v užším smyslu je sdělování takových informací, které souvisejí s obsahem a cílem výchovy a vzdělávání (Gavora, 1981).

K tomu, aby si žák osvojil určitý soubor vědomostí a dovedností, je zapotřebí transformovat výchovně-vzdělávací cíl do sledu komunikačních záměrů (cílů). Tento úkol připadá učitelí. Učitel musí posoudit, co a jakým způsobem má vyjádřit nejen on, ale také jeho žáci. Výchovně-vzdělávací cíl má globálnější charakter a bývá vždy vyjádřen předem, explicitně. Komunikační cíl je naopak konkrétnější, učitel si ho zřídka stanovuje dopředu. Takovýto cíl se vytváří, konkretizuje a modifikuje během vyučovací hodiny (Gavora, 2005).

Pedagogickou interakcí nazýváme vzájemné působení učitele na žáky a žáků na učitele. Vždy se tedy jedná o oboustranný proces. Interakci ovlivňuje množství vnitřních i vnějších činitelů. Z vnitřních jmenujme např. učitelovu koncepci vyučování a jeho osobnostní vlastnosti. Více informací k tomuto tématu viz Průcha (2002). Vnější činitele tvoří typ vyučovaného předmětu, věk žáků a způsob jejich chování. Přesto je možné v interakci každého učitele vyzorovat určité pravidelně se opakující prvky, které Gavora (2005, s. 45) nazývá interakčním stylem (autoritativní, demokratický aj.). Je to jakási charakteristika učitele, díky níž jsou žáci schopni předvídat učitelovy reakce. To, jakým způsobem učitel na žáky působí, se pak odráží v jejich vztahu k učivu a celkové motivaci učit se daný předmět (Gavora, 2005).

2.2 Verbální komunikace

Verbální komunikace se realizuje prostřednictvím mluveného i psaného jazyka ve smyslu saussurovského parole. Jazyk ve smyslu langue nahrazuje termín kód. Nástrojem komunikace je tak jazykový kód (Svobodová, 2003).

Gavora (2005) popisuje verbální komunikaci také jako dorozumívání pomocí mluveného i psaného jazyka, navíc zdůrazňuje, že v komunikaci dochází k přenosu slovních významů, které spolu lidé sdílejí. K tomu, aby si učitel a žáci vzájemně porozuměli a dobrali se tak společného smyslu konkrétního sdělení, je zapotřebí toto sdělení shodně interpretovat.

Mareš a Krivohlavý (1995) považují za nejvyšší formu hledání společného smyslu sdělení dialog-rozhovor, jemuž budeme věnovat pozornost níže.

Ještě předtím však zmiňme jeden z největších problémů současného vyučování, na nějž upozorňuje např. Gavora (2005). Tímto problémem máme na mysli disproporci mezi délkou a frekvencí verbálního projevu učitele a žáků. Celosvětové výzkumy potvrdily, že délka projevu učitele i jeho celkový čas výrazně převyšují délku a čas připadající na verbální projev žáků. Dvě třetiny celkového verbálního projevu patří učiteli, zbylá třetina žákům, ač by to mělo být spíše naopak. Gavora (2005, s. 58) poskytuje učitelům několik tipů, jak těmto disproporcím předcházet:

- ❖ snížit míru vyřizování organizačních záležitostí
- ❖ upřednostnit skupinové vyučování před frontálním a dialogické vysvětlování učiva před monologickým
- ❖ nevysvětlovat učivo faktograficky, ale v kontextu konkrétního problému
- ❖ vyzývat žáky ke kladení otázek
- ❖ snažit se žákům pozorně naslouchat aj.

Verbální komunikace ve školní třídě může probíhat formou dialogu stejně jako monologu, proto o nich nyní pojednáme.

2.2.1 Monolog ve vyučování

Pro monolog je charakteristická souvislá řečová aktivita jednoho člověka, účastníka komunikace. Sdělování se zde uskutečňuje pouze ve směru od mluvčího k posluchači, respektive k posluchačům (Müllerová, Hoffmannová, 1994).

Mezi nejčastější monologické projevy ve vyučování patří již zmíněné učitelovo vysvětlování učiva, přednáška (výklad), ze strany žáků pak například referát, vyprávění, či delší odpověď na učitelem položenou otázku (Gavora, 2005).

Jak dále uvádí Gavora (2005), na monolog zpravidla připadá až jedna čtvrtina vyučovací hodiny, je to však velmi individuální. Délka a frekvence monologu závisí jednak na typu vyučovacího předmětu, jednak na vyučovacím stylu učitele. Stejně tak

záleží na jednotlivých stupních škol. Pro vyšší stupeň je typická vzrůstající frekvence a délka monologu.

V průběhu připraveného monologického projevu často dochází k jeho dialogizaci. Učitel oslovuje žáky, snaží se je aktivně zapojit kladením řečnických otázek. Mezi monologem a dialogem tedy nevede žádná ostrá hranice (Gavora, 2005).

2.2.2 Dialog ve vyučování a jeho specifika

Dialog je dle slov Müllerové a Hoffmannové (1994) jednou ze základních forem lidské interakce, prostřednictvím níž dochází ke společné činnosti lidí, k výměně informací a utváření vztahů mezi nimi. Na rozdíl od monologu je mluvený dialogický projev založen na střídání účastníků komunikace v roli mluvčího a posluchače, respektive mluvčích a posluchačů. Zatímco jeden hovoří, druhý (druzí) mu naslouchá (naslouchají).

Nejčastějšími dialogickými metodami jsou rozhovor a diskuse (Sklenářová, 2009).

Školský dialog plní několik didaktických funkcí. V první řadě se jedná o kognitivní rozvoj žáků. Dialog učiteli umožňuje diagnostikovat dosavadní znalosti a dovednosti žáků, vysvětlit jim novou látku či s nimi zopakovat učivo právě probrané. Dále se prostřednictvím dialogu rozvíjí afektivní stránka osobnosti žáků, tj. jejich představy, zájmy, názory a postoje. Dialog dovoluje učiteli projevit zájem o jeho žáky, pochopit je, povzbudit a motivovat. Tím se dialog zároveň podílí i na rozvoji sociální stránky PK, tedy na rozvoji vztahů (Gavora, 2005).

K. Šedřová a Z. Šalamounová (2016) jsou autorkami projektu zaměřeného na učitele se snahou změnit jejich dosavadní výukové postupy směrem k dialogickému vyučování.

Komunikační specifika školského dialogu:

Dialog v běžné komunikaci je založen na střídání iniciačních a reaktivních replik komunikačních partnerů. Avšak školský výukový dialog tvoří sled **tří typů replik**, jimiž se podrobněji zabývá Höflerová (2003). Vymezuje repliky:

1. iniciační – zpravidla učitelovy (časté je např. napovídání a výzvy k tipování)
2. reaktivní – zpravidla žakovy
3. evaluativní – zpravidla učitelovy

Školní dialog je dialog řízený, proto ani střídání replik není zcela symetrické. Učitel je žákům odborně a sociálně nadřazen, tudíž by jeho role měla být dominantní. Neznamená to ale, že je žádoucí, aby i jeho podíl na komunikaci byl tím největším. Učitel je tím, kdo komunikaci usměrňuje a řídí, měl by tedy podněcovat žáky, aby se sami aktivně do komunikace zapojovali (Svobodová, 2003).

K replikám iniciačním:

Klíčovým prvkem v procesu učení jsou zejména učitelské otázky, které lze posuzovat podle učitelova komunikačního záměru. Učitel by měl svými replikami-výpověďmi vždy sledovat určitý záměr, cíl a zajistit, aby jej žáci správně pochopili a interpretovali. Tento záměr nazývají Grepl a Karlík (1998) komunikační funkcí výpovědi, dále jen KF. Rozlišují osm KF: *asertivní (oznamovací); direktivní (výzovou); interogativní (otázkovou); komisivní (závazku); permisivní a koncesivní (dovolení, souhlasu); varování, výhrůžky, výstrahy; expresivní a satisfaktivní; deklarativní.*

Toto členění se při analýze školského dialogu prováděné J. Svobodovou (2003) ukázalo jako ne zrovna praktické, proto autorka zohlednila tři různé rysy dialogu: 1. informativnost; 2. výzovost, tj. zda výpovědi vyžadují reakci adresáta; 3. zdali se dají formálně nahradit imperativem; a rozdělila KF do čtyř skupin:

- ❖ **KF informativní neimperativní:** oznámení, sdělení, pochvaly aj.
- ❖ **KF výzvové imperativní:** výzově-otázkové podněty
- ❖ **KF nevýzvové imperativní:** souhlas, dovolení, varování, výstrahy aj.
- ❖ **KF neinformativní nevýzvové neimperativní:** přání

Svobodová (2003) dále uvádí, že ve školním dialogu převládá KF výzvy a otázky, přičemž se zvyšujícím se věkem žáků míra výzev klesá a otázek naopak stoupá. Školské výzvy tvoří zejména pobídky, pokyny k práci, rady, doporučení, napomenutí, méně často pak příkazy či zákazy. **Otázky** Svobodová dělí na **prověřovací**, jimiž si učitel ověřuje, zda si a do jaké míry žáci osvojili probíranou látku, dále na **podněcovací**, jež nutí žáka přemýšlet, a **skutečné otázky**, prostřednictvím nichž se učitel snaží něco dozvědět. V rámci posledního typu převládají doplňovací otázky, ojediněle zjišťovací. Častým typem jsou pak ještě např. záměrně nedopovězené a intonačně nedokončené otázky.

Jiný pohled na učitelské otázky zaujímá R. Švaříček (2012). Tento autor nahlíží na otázky ze dvou hledisek: z hlediska otevřenosti a kognitivní náročnosti. Z prvně

jmenovaného hlediska mohou být **otázky otevřené**, na ty neexistuje jen jedna správná odpověď, a **otázky uzavřené** s jedinou správnou odpovědí. Z hlediska kognitivní náročnosti existují otázky vyšší a nižší. Otázky nižší kognitivní náročnosti jsou zaměřené na doslovné vybavení faktů, vyšší kognitivní náročnost připadá na otázky vztahující se k porozumění, aplikaci, analýze, hodnocení a tvoření, což odpovídá Bloomově taxonomii (revidovaná verze D. Krathwohla a L. Andersona, 2001). Frekvence a podíl jednotlivých typů učitelských otázek se samozřejmě liší v závislosti na vyučovacím předmětu. Obecně však platí, že učitelé kladou spíše uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti.

Iniciátory komunikace ve třídě ale nemusejí být vždy jen učitelé. Ochota žáků komunikovat se projevuje nejen snahou odpovídat na zadané otázky, nýbrž otázky také aktivně klást. Žákovské otázky napomáhají učiteli rozpoznat, do jaké míry žáci porozuměli danému učivu (Šalamounová, 2012). Na základě toho, jakou funkci mají a čím jsou motivovány, autorka vyčleňuje čtyři nejčastější typy žákovských otázek:

- ❖ otázky zacílené na zjištění nezbytných informací (převážně faktografické a vědomostní)
- ❖ otázky ze zvědavosti a zájmu
- ❖ otázky žádající si vysvětlení něčeho, čemu žáci nerozumí
- ❖ otázky, jimiž si žáci ověřují, zda správně porozuměli učivu

K replikám reaktivním:

Žákovské odpovědi lze podle Švaříčka (2012) posuzovat ze stejného hlediska jako učitelské otázky, tedy prostřednictvím kombinací otevřené odpovědi nižší/vyšší kognitivní náročnosti a uzavřené odpovědi nižší/vyšší kognitivní náročnosti.

Co se týče odpovědi na žákovské otázky, řada učitelů se jich tradičně zdráhá. Někteří je považují za rušivý element komunikace, jiní za sabotáž a zdržování, některý učitel se může bát, že nebude znát správnou odpověď (Gavora, 2005).

K replikám evaluativním:

Na žakovu odpověď může učitel reagovat několika způsoby, vždy je však žádoucí, aby poskytl svým žákům zpětnou vazbu. Je-li žaková odpověď správná, lze ji podle Gavory (2005):

- ❖ akceptovat, potvrdit
- ❖ potvrdit její správnost zopakováním

- ❖ rozvinout či jinak rozšířit
 - ❖ ocenit a pochválit za ni žáka
- V případě chybné odpovědi může učitel dle Mareše a Krivohlavého (1995):
- ❖ upozornit žáka na chybu bez toho, aniž by specifikoval její druh a umístění
 - ❖ chybu jednoznačně identifikovat
 - ❖ interpretovat chybu a sdělit žákovi, co je její příčinou
 - ❖ poskytnout žákovi správnou odpověď

Ať už se jedná o správnou odpověď či nikoliv, platí, že by se k odpovědím měl vyjadřovat nejen učitel, ale i sami žáci. Jen tak si osvojí schopnost hodnotit jiné, ale i sebe sama (Gavora, 2005).

Více o učitelských a žakovských otázkách i odpovědích viz výzkum J. Šlédrové a H. Rybkové (2005–2006).

Tolik ke komunikačním specifikům výukového dialogu. Protože je však náš výzkum orientován na hodiny mateřského jazyka, zmíníme ještě některá jazyková specifika školského dialogu.

Jazyková specifika školského dialogu:

Analýza vyučovacího dialogu provedená J. Svobodovou (2003) ukazuje, že učitelé vedou se svými žáky ve své podstatě dvojí druh dialogu; oficiální, čistě výukový, který se drží zásad spisovné češtiny, a doplňkový, zahrnující emocionálně podbarvenou komunikaci, např. hodnocení, pochvaly, napomínání, pokyny k práci aj.

Právě v doplňkové, konverzační komunikaci zaznamenala autorka častý odklon od spisovného jazyka v oblasti lexika a morfologických i syntaktických struktur. Tato specifika nazývá po vzoru O. Müllerové (1994), která se jimi zabývá podrobněji, **modifikovanými a specifickými mluvenostními strukturami**. Svobodová (2003) zachycuje v řeči učitele pět ve škole nejčastěji užívaných **modifikovaných typů**:

- ❖ kontaktní slova a signály
 - slova bez vlastního lexikálního významu, např. *tak, takže* (U: *Tak dobré ráno, posad'te se.* U: *Takže to, Michale, ještě jednou zopakuj.*)
 - *vokativ* ve výzvěch a otázkách (U: *Jiná věta, Lukáši.* U: *Vysvětlíte třeba na příkladu. Tak, Adame?*)
 - *jména* adresátů v *nominativu* (U: *Adam má ještě dotaz?*)

- ❖ slovosledná volnost
 - preference *subjektivního slovosledu*, od jádra k východisku – závažnější sdělení jsou předkládána žákům jako první (U: *Pan učitel slíbí malou odměnu nějakou.*)
 - *tázací slova* uprostřed výpovědi nebo ve finální pozici jako složka východiska (U: *Zatím my známe, které rozvíjející větné členy?*)
- ❖ sklon k aditivnosti
 - uvádění základních údajů, které následně učitel rozvíjí a vysvětluje na základě předchozí reakce žáků
 - *dvojí opakování*, mnohdy redundantní vyjádření
 - *učitelské echo* – zopakování žakovy formulace (Ž: *Věty dvojčlenné a jednočlenné.* U: *Ano, mluvili jsme o větech jednočlenných a dvojčlenných.* Ž: *Nemá tu volnost.* U: *Nemá tu volnost, musí svého pána poslouchat.*)
- ❖ výskyt elips a záměrně neukončených výpovědí s elidovaným jádrem, které žáci doplňují
 - *nápověda ze strany učitele*, formuluje-li částečně odpověď na svou vlastní otázku (U: *Jak se takovým lidem říká?* A... Ž: *Atakuje?* U: *Agresor.*)
- ❖ opakování a dvojí vyjádření
 - viz *učitelské echo*, mnohdy doprovázené signály stejného významu znásobujícími učitelův (ne)souhlas (Ž: *Odešli kvůli práci.* U: *Odešli kvůli práci je podmínka?* Ž: *Zájmeno?* U: *Zájmeno. Tak to je úplně mimo.*)

Také žáci užívají některé z modifikovaných mluvenostních konstrukcí.

Svobodová (2003) zdůrazňuje zejména:

- ❖ eliptické reaktivní repliky – obsahují pouze daný údaj, není-li učitelem požadována formulace celé věty
- ❖ chaotické, vnitřně neuspořádané syntaktické konstrukce
- ❖ paralelismy v syntaktické výstavbě

Ze **specifických mluvenostních typů** převládají ve školním dialogu podle

Svobodové (2003) tyto:

- ❖ konstrukce se záměny slovesných kategorií
 - způsob – výskyt *indikativů na místě imperativů* (*Honza přečte závěr.*)

- osoba – náhrada 2. *osoby plurálu* 1. *osobou plurálu* = tzv. inkluzivní konstrukce (U: Hlásíme se o slovo. U: Co víme o podmětu?)
- ❖ konstrukce s uplatněním volného dativu – nejčastěji *mi/mně* a *nám* = tzv. dativ prospěchový – zdůrazňuje role komunikujících a kolektivní jednání (U: *Zvedněte mi příslušný počet prstů, který označí slovní druh...* U: *Řada u dveří nám nějak zaostává.* U: *První návrh nám řekne třeba Daniela.*)
- ❖ konstrukce s osobním zájmenem v podmětu – nejčastěji zájmeno *my* (U: *My jsme se zatím bavili o tzv. základních větných členech.* U: *A teď to poslání vůči čtenáři. My ho přijmeme, ale můžeme a nemusíme s ním souhlasit.*)

Platí, že obojí typ struktur by měl být ve školním dialogu přirozeně a přiměřeně uplatněn, jinak hrozí narušení PK včetně její přehlednosti.

Výše uvedené příklady jednotlivých modifikovaných a specifických mluvenostních typů byly přejaty z našeho výzkumu stereotypů v PK. Z toho vyplývá, že klasifikace jazykových specifík popsaná Svobodovou (2003) našemu výzkumu vyhovuje, neboť se mnohé mluvenostní typy promítají do stereotypů komunikačních.

2.3 Sociální aspekty pedagogické interakce

Od verbální komunikace se nyní přesouváme do vztahové roviny PK, na jejímž rozvoji se podílí zejména výše zmiňovaný dialog. Pedagogická interakce je mj. ovlivněna také sociálním prostředím, v němž se odehrává. Její účastníci mohou v takovém prostředí zastávat různé sociální role, tj. chování a jednání, které se od dotyčného v danou chvíli očekává a s nímž se on sám víceméně ztotožňuje (Sklenářová, 2013).

Jak uvádějí Mareš a Křivohlavý (1995), vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je oboustranný. Interakce téhož učitele ve dvou různých třídách nikdy nemůže být totožná. Stejně jako se může tatáž třída chovat odlišným způsobem, je-li v interakci se dvěma různými učiteli.

H. Kasíková (2001) vymezuje na základě svého studia pět nejfrekventovanějších typů pedagogické interakce, jež označuje jako interakční žánry: *diktát, písemnou zkoušku, propůjčení role, soutěž, kooperaci.*

Ještě před tím, než tyto žánry stručně okomentujeme, podívejme se na trojí způsob, jakým učitelé tyto žánry prezentují:

1. **žánry s pozitivním podtextem** – učitelé se o nich rádi zmiňují, rádi o nich hovoří jako o základu svých didaktických inovací
2. **žánry neutrální** – jsou pro učitele běžné, nijak nevyčnívající
3. **žánry s negativním podtextem** – učitelé se za jejich užití trochu stydí, nejčastěji je omlouvají charakterem učiva či vlastní indispozicí

A nyní již jmenovitě interakční žánry blíže zkoumané H. Kasíkovou (2001, s. 129–134):

- ❖ **diktování:** nejčastěji se jedná o diktování toho učiva, které si mají žáci osvojit; je to bez možnosti myšlenkového zpracování napsaná kopie učitelovy řeči (žánr spíše s negativním podtextem)
- ❖ **písemné zkoušení:** je charakteristické přesunem z interakce učitel-žák na žák-práce s textem; učitel zamezuje tomu, aby se rozšířila o interakci s dalšími žáky (neutrální žánr v případě jeho užití jako didaktického způsobu kontroly, žánr s negativním podtextem, je-li užit jako sankce za porušení předem stanovených pravidel)
- ❖ **propůjčení role:** žák v předem vymezené části vyučovací hodiny přebírá roli učitele, aby prezentoval učivo, případně mu může být svěřena také funkce hodnotící (žánr s pozitivním podtextem)
- ❖ **soutěžení:** užíváno nejčastěji pro opakování a procvičování učiva; učitel se snaží zapojit co nejvíce žáků najednou (žánr s pozitivním i negativním podtextem)
- ❖ **kooperování:** žáci se učí schopnosti spolupracovat a vzájemně si pomáhat (žánr s pozitivním podtextem)

2.3.1 Spolupráce

Jak již bylo řečeno v první kapitole, kooperace je jednou ze stěžejních složek interakce. To ostatně potvrzují i Mareš a Křivohlavý (1995), kteří soudí, že mezilidská komunikace je funkční a obohacující pro všechny účastníky právě tehdy, dochází-li ke vzájemné spolupráci mezi partnery. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pojednat o ní krátce v samostatné podkapitole.

V 70. letech došlo ve světové lingvistice ke komunikačně-pragmatickému obratu. Do té doby převládající zájem o strukturu jazykového systému, o vztahy mezi znaky daného systému (langue) byl postupně vystřídán zájmem o mluvu (parole), tedy

o vztah znaků k jejich uživatelům, o konkrétní užití jazyka a komunikační procesy v nejširším slova smyslu. Tento lingvistický obrat ovlivnila zejména teorie řečových aktů J. L. Austina a J. R. Searla, ale také řada jiných, pragmaticky orientovaných autorů, z nichž jmenujme především H. P. Griceho a jeho **kooperační princip** (The Cooperative Principle) spolu s konverzačními maximy (Müllerová, Hoffmannová, 1994).

Kooperační princip tvoří čtyři maximy, které v učitelské praxi obnášejí následující:

- ❖ **maxima kvantity**: nesdělovat více informací, než si daný moment žádá
- ❖ **maxima kvality**: prezentovat učivo na základě náležitých podkladů teoreticky i prakticky
- ❖ **maxima relevance**: soustředit se na podstatné složky sdělení, co je v daný moment skutečně důležité
- ❖ **maxima způsobu**: vyjadřovat se jasně, přesně a srozumitelně (Grice, 1991)

2.3.2 Zdvořilost

„Zdvořilost je souhrnné označení pro to, jakým způsobem se v komunikaci realizuje společenský styk partnerů; může být pocíťován jako velmi pozitivní [...], ale i jako negativní...“ (Müllerová, Hoffmannová, 1994, s. 80). Jak tyto autorky dále uvádějí, míra zdvořilosti je ovlivněna osobnostními charakteristikami obou komunikačních partnerů, jejich vzájemným vztahem a také okolnostmi dialogu. Míru zdvořilosti lze vyjádřit také speciálním kontaktním prostředkem – oslovením.

Aby byla mezilidská komunikace, ta pedagogická nevyjímaje, skutečně funkční, nestačí řídit se pouze Griceovým kooperačním principem. Z toho důvodu doplnil Griceův princip G. Leech dalším pragmatickým **principem** – **zdvořilosti** či slušnosti (The Politeness Principle). Smysl tohoto principu je dvojitý; jednak zvyšovat míru zdvořilosti komunikace, jednak minimalizovat výskyt ne zrovna zdvořilých výrazů, které se mohou v průběhu komunikace objevit (Leech, 1983).

Součástí zdvořilostního principu je šest maxim, které jsou založeny na tom, co má komunikující a) minimalizovat, b) maximalizovat (Leech, 1983, s. 132):

- ❖ **maxima taktu:**
 - a) minimalizovat výdaje druhých
 - b) maximalizovat prospěch pro druhé
- ❖ **maxima velkorysosti:**
 - a) minimalizovat svůj prospěch
 - b) maximalizovat svoje výdaje
- ❖ **maxima skromnosti:**
 - a) minimalizovat chválu sebe sama
 - b) maximalizovat podceňování sebe sama
- ❖ **maxima uznání:**
 - a) minimalizovat podceňování druhých
 - b) maximalizovat chválu druhých
- ❖ **maxima souhlasu:**
 - a) minimalizovat nesouhlas mezi sebou a druhými
 - b) maximalizovat souhlas mezi sebou a druhými
- ❖ **maxima sympatie:**
 - a) minimalizovat antipatie mezi sebou a druhými
 - b) maximalizovat sympatie mezi sebou a druhými

Při komunikaci s žáky by měl mít učitel tyto maximy na paměti a snažit se jich co nejvíce využít pro dosažení svého výchovně-vzdělávacího cíle. Což podle Svobodové (2003) v praxi znamená, že by učitel neměl být příliš autoritativní a neměl by žáky podceňovat ani zesměšňovat (maxima taktu), měl by umět přiznat svou chybu (maxima velkorysosti), neměl by zdůrazňovat svou nadřazenost (maxima skromnosti), žáky nekritizovat, ale také umět ocenit (maxima uznání), nevyhledávat konfliktní situace (maxima shody) a nakonec by měl učitel posilovat ty chvíle, které prohlubují vzájemné sympatie (maxima sympatie).

2.3.3 Sociální klima školní třídy

PK se realizuje v obsahové rovině, v níž dochází k předávání výukových obsahů (Watzlawick a kol., 2011). Prostřednictvím komunikace a interakce dochází však zároveň k realizaci mezilidských vztahů ve školní třídě. Mareš a Křivohlavý (1995) soudí, že optimální a plnohodnotná komunikace optimalizuje vztahy mezi

učitelem a žáky i žáky navzájem a podílí se na vytváření příznivého emocionálního klimatu.

Gavora (2005) na tyto vztahy pohlíží dvojím způsobem. V prvním případě rozděluje vztahy na symetrické a asymetrické, ve druhém případě hovoří o vztazích preferenčních.

Mezi rovnocennými partnery, partnery se stejnými možnostmi a právy (tj. mezi *žákem a jiným žákem, žákem a skupinou žáků, žákem a třídou, skupinou žáků a jinou skupinou žáků, skupinou žáků a třídou*) vznikají vztahy symetrické. Vztahy asymetrické (tj. mezi *učitelem a žákem, učitelem a skupinou žáků, učitelem a třídou*) jsou dány nadřazeným postojem učitele v PK. Je to učitel, kdo řídí komunikaci během vyučování a kdo tedy rozhoduje o tom, kdy, kdo a o čem bude komunikovat, příp. či odpověď je správná a či nikoliv (Gavora, 2005). Je známo, že žáci během společné činnosti s učitelem mnohem kladněji hodnotí, pokud vůči nim učitel zaujímá spíše partnerské chování. Na druhou stranu si jsou žáci vědomi nadřazeného postavení učitele a zpravidla respektují jeho právo přerušit partnerský vztah tehdy, kdy to situace žádá, např. při zkoušení aj. (Svobodová, 2003).

„Preferenční vztahy znamenají upřednostňování – poskytnutí přednosti určité osobě a ignorování druhých“ (Gavora, 2005, s. 27). Těchto vztahů se podrobněji dotkneme v kapitole 4.2.1.

Souhrnný vzorec vzájemných vztahů nazýváme **klima třídy**. Klima třídy vymezují Průcha, Walterová, Mareš (2013) jako sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobé emocionální naladění, vztahy, postoje a emocionální reagování žáků na události v dané třídě. Klima má tak, stejně jako interakční styl učitele, zcela zásadní vliv na postoj žáků k učení a na jejich motivaci (Kyriacou, 2004).

2.3.4 Mocenské konstelace ve školní třídě

Zůstaňme ještě ve vztahové rovině a zaměřme se na jádro každého vztahu – rozložení moci. Moc je chápána jako „schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí“ (McCroskey et. al., 2006, cit. dle Šed'ové, 2012, s. 232). K tomuto termínu Šed'ová (2012) dále uvádí celou řadu příbuzných fenoménů, např. poslušnost, kázeň, autorita, pojem moc však lze na rozdíl od právě jmenovaných užít jak pro popis chování učitele, tak chování žáka.

Autorka na základě výzkumného šetření popisuje čtyři základní typy vztahů ve třídě. Protože se na nich podílejí učitelé i žáci, hovoří o nich jako o mocenských konstelacích:

1. **Zobání z ruky:** Pro tuto konstelaci je typická silná dominance učitele, jenž drží moc ve svých rukou. Žáci ji nijak nezpochybňují, jsou vůči učiteli konformní. Všichni mají společný cíl a chápou školu jako místo pro učení a vyučování.
2. **Přesilovka:** I v této konstelaci je moc v držení učitele, jeho komunikační cíl se však od toho žákovského liší. Zatímco učitel se soustředí na prezentaci vyučovaného obsahu, žáci sami od sebe nevyvíjejí žádnou zvláštní aktivitu, aby na sebe zbytečně nepoutali učitelovu pozornost.
3. **Cirkulace moci:** V tomto případě je moc rozptýlena mezi učitele a žáky. Obě strany chápou školu jako místo učení, na rozdíl od prvního typu mocenské konstelace jsou zde žáci daleko méně konformní, naopak spontánnější.
4. **Tahanice:** Jak už je patrné z názvu, zde se moc přelévá mezi učitelem a žáky, kteří nesdílejí společné cíle. Žáci se nechtějí učit, ale pobavit.

Všechny typy mocenských konstelací jsou do značné míry stabilní, neznamená to však, že se nemohou proměňovat. Z výzkumu vyplývá, že nejstabilnější z konstelací je přesilovka, nejlabilnější pak cirkulace moci, a to navzdory faktu, že je v současné době odborníky považována za nejvíce žádoucí (Šedřová, 2012).

2.3.5 Evalvace a devalvace

Hovoříme-li o sociálních aspektech pedagogické interakce, zejména o vztazích, neměli bychom opominout ani hodnotovou stránku toho, co děláme, a jak se chováme, když s někým mluvíme (Křivohlavý, 1988). Věnujme se proto vymezení dvou termínů – evalvace a devalvace.

Evalvací označuje Mikuláščík (2010) vztah, který je pozitivně vyjádřen, tj. vztah, kdy se nám druhá osoba snaží pomáhat a poskytuje potřebnou oporu.

Devalvace je termín užívaný pro vyjádření negativního vztahu, v němž nám komunikační partner dává najevo svůj odstup, v extrémních případech může docházet i k obviňování či zneužívání. Takové projevy chování druhé osoby mají nejen negativní vliv na průběh komunikace, ale především na prožívání toho, komu jsou tyto projevy určeny (Mikuláščík, 2010).

Evalvací a devalvací se blíže zabývá také Křivohlavý (1988), který v souvislosti s těmito pojmy hovoří o hodnotách. Z psychologické hlediska má pro člověka určitou hodnotu to, co o něm druzí říkají za jeho zády, jak se chovají, když s ním hovoří, a jakým způsobem s ním jednají. V případě evalvace se jedná o zvyšování hodnoty, v případě devalvace o její snižování. Evalvace je projev úcty, vážnosti a uznání v sociálním styku. Devalvací chápeme jako projev neúcty, ponižování a snižování sebevědomí ve vzájemném mezilidském styku.

Zde je několik příkladů pozitivního evalvačního jednání, které uvádí Křivohlavý (1988):

- ❖ otevřené jednání
- ❖ slova chvály, povzbuzení, když je to zapotřebí
- ❖ zastání se druhého, je-li neprávem obviněn či podezírán
- ❖ přehlédnutí drobných nedostatků
- ❖ projevy skutečného zájmu o člověka
- ❖ věnování soustředěné pozornosti, naslouchání druhé osobě

Oproti tomu projevy devalvačního chování mohou být např. tyto:

- ❖ křivá obvinění, urážky, necitlivé chování
 - ❖ zneužití důvěry
 - ❖ šikanování
 - ❖ ironie, sarkasmus
 - ❖ skákání do řeči
 - ❖ ignorování komunikačního partnera a jeho názoru během rozhovoru
- (Křivohlavý, 1988)

2.4 Iniciátory a retardátory v komunikaci

Předchozí podkapitola se snaží postihnout, čím vším může být pedagogická komunikace a interakce ovlivněna.

Svobodová (2003) v tomto ohledu dodává, že k vyváženému průběhu komunikace je zapotřebí vzájemné kultivované přirozenosti obou komunikačních partnerů, a to co se týče verbálního i neverbálního způsobu vyjadřování.

To ovšem neznamená, že se každý komunikující člověk čas od času nemůže setkat s různými překážkami, které mohou plynulý průběh komunikace narušit (Mikuláščík, 2010).

Nyní na faktory ovlivňující vyvážený nebo naopak narušený průběh komunikace nahlédneme ještě z jiného úhlu, než tomu bylo doposud.

2.4.1 Iniciátory komunikace

„Soubory takových momentů a předpokladů, které umožňují zdárný, bezproblémový rozvoj výukového dialogu, střídání replik obou komunikantů a které současně podporují komunikační kompetenci komunikanta-žáka jako toho účastníka dialogu, který má být vzděláván“ (Svobodová, 2003, s. 86), označuje autorka jako tzv. **iniciátory** neboli **hybatele** komunikace.

V hodinách českého jazyka jde jednak o to, aby si žák osvojil schopnost komunikovat, jednak o to, aby prostřednictvím komunikace poznával jazykový kód svého mateřského jazyka. Proto je zapotřebí prostředky J. Svobodovou (2003) označené jako iniciátory PK posuzovat z více hledisek:

- ❖ **pragmatické hledisko** – učitel by měl během komunikace s žáky respektovat komunikační maximy, tzn. Griceův princip kooperace a Leechův zdvořilostní princip, jimž byly věnovány podkapitoly 2.3.1 a 2.3.2
- ❖ **didakticko-edukační hledisko** – cílem výukového dialogu není jen posilování komunikačních schopností žáků, ale také obohacení jejich jazykového kódu
- ❖ **komunikační hledisko** – učitel by měl v rámci svých replik upřednostňovat především ty komunikační funkce, jež napomáhají kooperaci a umožňují hladký posun dialogu vpřed
- ❖ **sémioticko-interpretační hledisko** – učitel musí zvážit výběr výrazových prostředků tak, aby žáci rozeznali původní význam sdělení, našli k němu ve svém vědomí vhodný obsah a porozuměli sdělované informaci
- ❖ **jazykové hledisko** – učitel by měl volit takové jazykové struktury a formy, které žáci přijímají spíše pozitivně, a nemají tak z formálního hlediska negativní dopad na vnímání sdělovaného obsahu

Svobodová dále ve své publikaci (2003, s. 88–90) představuje výsledky analýzy školních dialogů, v nichž zaznamenala zejména tyto iniciátory PK:

- ❖ přiměřený prostor pro vlastní iniciativu žáků, jejich otázky, reakce, uvažování a zároveň volba takových prostředků, které vše zmíněné umožňují
- ❖ posilování vědomí partnerského vztahu
- ❖ udržování kontaktu mezi komunikujícími
- ❖ učitel = komunikační příklad

- ❖ pestrost jazykových podnětů
- ❖ přirozená gestikulace, udržování očního kontaktu, adekvátnost pohybů
- ❖ přiměřená síla hlasu, mluvní tempo aj.

2.4.2 Retardátory, blokátory komunikace

Pro vymezení záporných hybatelů PK používá Svobodová (2003) stejná kritéria jako v případě vymezení iniciátorů, mění se pouze kladné znaménko v záporné. PK tedy mohou narušit až zcela zastavit takové z momentů, které brání bezproblémovému rozvoji výukového dialogu a které se nepodílejí na rozvoji komunikační kompetence žáků.

Všechny tyto momenty mají negativní dopad na průběh pedagogické komunikace, jejich intenzita je však odlišná. Pokud se jedná jen o mírné prostředky, které při příznivé shodě okolností nemusejí nabýt nutně rušivého charakteru, pak hovoříme o **retardátorech**. Dochází-li k vážnému narušení komunikace, jedná se o úplné **blokátory** (Svobodová, 2003, s. 92).

J. Mezuláník (1996) v souvislosti s narušovatelem komunikace užívá výrazu **bariéry**. Dělí je do čtyř skupin:

- ❖ **fyzikální překážky**
- ❖ **znalostní bariéry** – řečové a informační
- ❖ **interakční bariéry**
- ❖ **transkulturní bariéry**

Zmiňme zde ještě jiný pohled na komunikační bariéry. M. Mikuláščík (2010) je ve své práci člení do pouhých dvou skupin:

- ❖ **externí bariéry** představující rušivé elementy okolního prostředí
- ❖ **interní bariéry** dané osobnostními problémy účastníků komunikace

Mezi externí bariéry, které by mohly narušit průběh komunikace ve školní třídě, Mikuláščík (2010) řadí:

- ❖ organizace činnosti
- ❖ uspořádání prostředí
- ❖ hluk, vyrušování
- ❖ demografické bariéry – rozdílný věk, pohlaví

Nejčastější interní bariéry, s nimiž se během vyučování můžeme setkat, ale s některými bychom rozhodně neměli, jsou:

- ❖ sémantické bariéry – rozdílný jazykový kód, slovní zásoba, odlišná úroveň verbálního projevu
 - ❖ obava z neúspěchu
 - ❖ osobní problémy ovlivňující celkové emoční naladění
 - ❖ skákání do řeči, nesoustředěnost
 - ❖ povýšenost, projevy neúcty, antipatie
 - ❖ stereotypizace, předsudky
- (Mikuláščík, 2010, s. 36–37)

Svobodová (2003) vymezuje na základě své analýzy nejčastější záporné hybatele pedagogické komunikace v hodinách českého jazyka. Pro jejich zařazení užívá Mezulánikovo dělení. Nejhojněji zastoupené blokátory a retardátory komunikace spadají do kategorie interakčních bariér, méně časté jsou pak bariéry řečové a informační.

Mezi retardátory komunikace Svobodová (2003) zařazuje:

- ❖ učitelovo chaotické, příliš rychlé sdělování informací vs. zdlouhavé a jazykově fádní vyjadřování
- ❖ nejasně formulované otázky
- ❖ výrazné disproporce mezi učitelovými a žakovskými replikami, učitelův monolog
- ❖ narušování žakovských replik, okamžité vymáhání odpovědi
- ❖ potlačování přirozených reakcí žáků
- ❖ učitelovo demonstrování vlastní nadřazenosti, kritiku, ironické komentáře
- ❖ nadměrné užívání vycpávkových slov
- ❖ přemíru emocionality, mateřské sklony učitelek
- ❖ převahu neosobní komunikace, např. časté užití neadresných výzev v infinitivu aj.

Jako úplné blokátory komunikace Svobodová (2003) označuje ty situace, kdy:

- ❖ žák/žáci nepochopí komunikační záměr učitele
- ❖ žák/žáci nepochopí smysl informace, kterou mu/jim učitel sděluje (dáno např. neznalostí terminologie)
- ❖ učitel snižuje sebevědomí žáka/žáků, jeho požadavky jsou přehnaně vysoké, sám je kritický a přísný
- ❖ učitel přeceňuje vyjadřovací schopnosti žáků a zadává neadekvátní úkoly

3. Komunikační výchova

V souvislosti se zvyšujícími se nároky moderní doby je jedním z nejdůležitějších cílů v předmětu český jazyk a literatura cíl praktický, tj. všestranné rozvíjení komunikační kompetence žáků. I další cíle (kognitivní, formativní, výchovný) jsou s praktickým těsně spjaty (Šebesta, 1999).

Komunikační kompetenci vymezuje K. Šebesta (1999, s. 60) jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat...“ Do tohoto souboru autor řadí zejména:

- ❖ ovládání jazyka/jazyků nebo širě kódů
- ❖ interakční dovednosti
- ❖ kulturní znalosti

Komunikační kompetence se projevuje v komunikačních činnostech, které Šebesta (1999) rozděluje dvojím způsobem:

1. a) vytváření a předávání sdělení jako dominující aspekt – **činnosti produktivní**
b) přijímání sdělení jako dominující aspekt – **činnosti receptivní**
2. a) komunikace uskutečněná pomocí dominujícího **zvukového média**
b) komunikace uskutečněná pomocí dominujícího **vizuálního média**

Zkombinujeme-li tato kritéria, dospíváme ke čtyřem komunikačním činnostem:

- ❖ **mluvení** – produktivní činnost s dominujícím zvukovým médiem
- ❖ **psaní** – produktivní činnost s dominujícím vizuálním médiem
- ❖ **naslouchání** – receptivní činnost s dominujícím zvukovým médiem
- ❖ **čtení** – receptivní činnost s dominujícím vizuálním médiem

(Šebesta, 1999)

Na základě těchto činností může učitel strukturovat jednotlivé aktivity, které rozvíjejí komunikační kompetence žáků. Aktivity lze uspořádat také s oporou o systém funkčních stylů či slohových útvarů. Avšak obě z posledních dvou zmíněných možností orientují vyučování primárně na jazykový projev a vlastní proces dorozumívání je až druhotný (Šebesta, 1999).

Tento přístup již v minulosti vedl k nerovnoměrnému rozvíjení, někdy k až úplnému opomíjení některých komunikačních dovedností. Na vzniklý problém upozornil K. Hausenblas (1979) v souvislosti se zanedbáváním receptivních

dovedností. Ty jsou totiž na rozdíl od produktivních činností daleko hůře měřitelné a ve vyšších ročnících se jim údajně není potřeba učit, protože ovládnout dovednosti čtení a naslouchání je záležitostí prvního stupně základní školy.

Na to, jak má myšlenka, že se ve vyšších ročnících není co učit, daleko od pravdy, se pokusíme poukázat v této podkapitole, kde se mj. zaměříme právě na jednu z receptivních činností – na naslouchání.

3.1 Mluvení a naslouchání

O komunikačních činnostech realizovaných prostřednictvím zvukového média, tj. o mluvení a naslouchání, můžeme hovořit jako o dvou aspektech téhož procesu a označit je nadřazeným pojmem rozmlouvání. To lze učinit v případě, kdy na mluvení pohlížíme jako na komunikační aktivitu, která zahrnuje i naslouchání, a naopak považujeme-li naslouchání za aktivitu zahrnující v sobě také mluvení. Aktivní naslouchání by zpravidla mělo být doprovázeno dalšími činnostmi, jako je kladení otázek mluvčímu, případně zapisování poznámek. Pokud bychom však o mluvení a naslouchání uvažovali jako o způsobech práce s jazykovým materiálem, pak mezi nimi najdeme rozdíl; jedná-li se o materiál vysílaný, hovoříme o ústním projevu, je-li materiál přijímaný, jde o poslech (Šebesta, 1999).

Naslouchání je jednou z prvních komunikačních dovedností, které si dítě osvojuje. Je zároveň předpokladem školní zralosti, neboť naslouchání patří ve škole k nejčastěji užívaným činnostem (Šebesta, 1999).

M. Mikuláščík (2010) následujícími procenty vyjadřuje míru zastoupení jednotlivých komunikačních dovedností v komunikaci obecně:

- ❖ naslouchání – 45 %
- ❖ mluvení – 30 %
- ❖ čtení – 16 %
- ❖ psaní – 9 %

Výše zmíněná procenta jen potvrzují, že schopnost naslouchat je v každé mezilidské komunikaci naprosto zásadní. Ač má tato dovednost mezi komunikačními činnostmi nejvyšší procentuální zastoupení, paradoxně vyžaduje nejvyšší úsilí se ji naučit (Mikuláščík, 2010). Jak je to možné?

Důvodem, proč bývají aktivity rozvíjející naslouchání ve škole často opomíjeny, může být fakt, že se jedná o receptivní dovednost, která je navíc vázána na

mluvené projevy. Ty mají ve školách tradičně lepší postavení, ať už se jedná o projevy řečnické, monologické, o mluvní cvičení atp. Přesto ani dovednost vést cílené dialogy-rozhovory nepatří k těm, které by na našich základních a středních školách byly patřičně rozvíjeny. Vraťme se ale zpět k zanedbávání naslouchání, jež může být způsobeno také tím, že učitelé nerozlišují mezi slyšením a nasloucháním (Šebesta, 1999).

J. Křivohlavý (1993) poukazuje na rozdíl mezi triádou receptivních činností. Zatímco slyšení je činnost fyziologická, jedná se o vnímání sluchem, poslouchání a naslouchání jsou psychologické záležitosti, jež navazují na slyšení. Člověk, který poslouchá, je schopen přijmout a zapamatovat si určitou informaci. Naslouchající člověk dokáže navíc slyšené pochopit a porozumět tomu, je schopen interpretovat to, co zaslechl.

Křivohlavý (1993, s. 15–16) dále vysvětluje, co stojí za tím, že jsme schopni porozumět tomu, co nám někdo říká. Na počátku je záměr osoby, která hovoří. Vyřčené slovo musí mít pro oba komunikující stejný význam. Pak musí být správně interpretováno, naslouchající ho porovnává s tím, co už zná. Porozumí-li mu, přichází závěrečná, nejtěžší část – pochopit záměr hovořícího, čeho chtěl svým sdělením dosáhnout.

Škola by proto měla u žáků rozvíjet právě ty dovednosti, které jim umožní úspěšnou komunikaci prostřednictvím mluveného slova. To podle Šebesty (1999) zahrnuje:

- ❖ dovednost pozorného naslouchání s porozuměním – jedná se o situace, které vyžadují soustředěnost (výklad, přednáška, složité instruování)
 - ❖ dovednost aktivního naslouchání – schopnost zaznamenat a zpracovat slyšené a následně adekvátně reagovat
 - ❖ schopnost přizpůsobit naslouchání konkrétní situaci a komunikačním potřebám
- Šebesta (1999) rozlišuje mezi čtyřmi základními funkčními typy naslouchání – praktickým, věcným, kritickým a zážitkovým. My zde však chceme více poukázat na jiný typ, ve školním prostředí zatím nepříliš hojně uplatňovaný.

3.2 Empatické naslouchání a porozumění

Na (ne)schopnost naslouchat v pedagogické komunikaci upozornil již v 60. letech C. R. Rogers v rámci své přednášky o komunikaci na Kalifornském

technologickém institutu (GIT) v Pasadeně. Rogers vzpomíná na svá léta strávená ve školní lavici a na situace, kdy se někdo z žáků učitele na něco zeptal a vzápětí se mu dostalo sice dokonalé odpovědi, ale na úplně jinou otázku (Rogers, 2014).

Mějme na paměti, že naslouchání je první a nejdůležitější fází rozhovoru. Pokud nám někdo naslouchá, pak máme jistotu, že nám věnuje:

- ❖ svůj čas a pozornost
- ❖ respekt a úctu
- ❖ přátelství a důvěru
- ❖ prostor ve svém cítění a myšlení
- ❖ příležitost sdílet s ním to, co považujeme za důležité

(Křivohlavý, 1993)

Pokud skutečně člověku nasloucháme, nenasloucháme pouze jeho slovům, ale celé jeho bytosti. V takovém případě hovoříme o citlivém, empatickém naslouchání (Rogers, 2014).

V současné době prakticky veškeré humanitní vědy akcentují spolu s individuálním přístupem k žákům také nutnost empatie. Zatímco u vyučujících je tato schopnost předpokládána, děti by k ní měly být vychovávány (Pelcová, 2009).

Empatii lze definovat z vícero hledisek, my zde vybíráme dvě – psychologické a pedagogické. Dle Velkého psychologického slovníku (2010, s. 127), je empatie „schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby [...] šířeji umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním...“

C. R. Rogers (2014) popisuje empatii jako naslouchání pocitům a emocím, jako schopnost citlivého porozumění. Empatie podle tohoto autora znamená možnost vstupovat do percepčního světa druhého a dočasně žít jeho životem.

Pedagogický slovník (2013, s. 69) definuje empatii takto: „uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim.“

Empatie je schopnost, kterou si lze osvojit tréninkem. K tomu je však zapotřebí otevřenosti obou komunikačních partnerů. Předpokladem na straně vcítovaného je důvěra, na straně vcítujícího touha pomoci (Pelcová in Krámský, 2009). Důsledkem empatického porozumění je pak podle Rogerse (2014) adresátův pocit úcty, zájmu a akceptace.

Akceptací máme na mysli přijetí žáků učitelem, respektování jejich osobnosti. Právě na tomto základě se pak buduje důvěra žáků v učitele (Gavora, 2005).

J. S. Cangelosi (1994) radí učitelům, co mají dělat a čeho se, pokud možno vyvarovat, aby jim jejich žáci naslouchali. Učitelé by tedy například měli:

- ❖ užívat popisný jazyk
- ❖ vyhybat se zbytečným a prázdným sdělením
- ❖ mluvit pouze k těm, kterých se sdělení týká
- ❖ mluvit pouze k pozorným posluchačům
- ❖ brát v úvahu řeč svého těla

Tentýž autor zároveň nabádá, aby ani učitelé naopak nezapomínali naslouchat svým žákům.

„Empatický učitel je ten, který nepodřizuje všechno dění ve škole pouze výuce, neomezuje své nároky k žákům pouze na kázeň a pořádek, netoleruje jen konvenční chování“ (Pelcová, 2009, s. 284–285). Autorka je toho názoru, že pokud dojde k empatickému sblížení učitele a žáka, stává se učitel žakovým vzorem, ovlivňuje jeho jednání, hodnotovou orientaci i zájem o konkrétní činnost či vyučovací předmět.

Studie prováděné v 70. letech prokázaly, že atmosféra vhodná k osvojování učebních témat je v těch školních třídách, kde učitelé vykazují vysokou míru porozumění. Zde se pak žáci učí daleko lépe (Rogers, 2014).

Empatii a porozumění v pedagogické komunikaci dále zkoumal badatelský tým pod vedením Jasni Pacovské (2018) v rámci jednoho z projektů Studentské grantové soutěže při FP TUL. Jedním z cílů projektu Učitel a jeho role v pedagogické komunikaci bylo akcentovat porozumění jako klíčový faktor pedagogické komunikace. Dotazníkové šetření odhalilo, že zejména vysokoškolští studenti vnímají empatii jako žádoucí vlastnost učitele. 41 % dotazovaných uvedlo empatii jako jednu z komunikačních dovedností, které by každý učitel měl mít.

3.2.1 Dorozumění a porozumění

Již v samotném úvodu jsme zmínili, že základním předpokladem k udržení mezilidské komunikace je směřování k dorozumění a porozumění. Zde se nabízí vysvětlit rozdíl mezi těmito dvěma pojmy.

J. Janoušek (2015) dává dorozumění do souvislosti zejména se srozumitelností a pochopením věcného obsahu sdělení. Tehdy se snažíme rozumět tomu, co nám někdo

říká. To předpokládá již určitou předchozí znalost dílčích pojmů či jazykových významů.

Oproti tomu porozumění se podle Janouška (2015) týká především vlastní motivace a záměrů, s nimiž do komunikace vstupujeme. Protože by však mělo být vzájemné, je zapotřebí porozumět také záměrům a motivaci komunikačního partnera. V neposlední řadě se porozumění týká smyslu, jaký pro nás má jak daná komunikace, tak osobnost našeho partnera. Porozumění je tedy výrazněji osobnostně vázáno než dorozumění, a z toho důvodu jsme o něm pojednali i v souvislosti s empatií.

3.2.2 Vztahy jako předpoklad porozumění

Na to, jak důležitou roli hrají vztahy v pedagogické komunikaci a obecně v každé mezilidské komunikaci, jsme se snažili poukázat již v předešlé kapitole. V případě naslouchání a vzájemného porozumění to platí stejně tak.

Mikuláščík (2010) považuje porozumění druhému člověku za jednu z nejobtížnějších interpersonálních dovedností. Ne každý řečník je totiž schopen jednoznačně se vyjádřit. O to těžší je pak pro příjemce takové sdělení správně interpretovat.

Porozumění dle Diltheyho filosofie vyžaduje určitou citovou náklonnost a bytostný zájem, který se manifestuje buď v podobě sympatie, lásky, nebo přízněnosti. Jinými slovy, pokud je nám člověk nesympatický, nikdy mu skutečně neporozumíme (Pelcová, 2009).

Při naslouchání tak může někdy docházet k situacím, kdy učitel filtruje přijímané informace o svých žácích prostřednictvím předem vytvořených postojů, stereotypů, které mohou učitelovo chápání zkruslit (Gavora, 2005). Toto je jedna z komunikačních bariér, která byla zmíněna již v podkapitole 2.4.2., více pozornosti jí bude věnováno ještě v kapitole následující. Zde ji zmiňujeme pouze z toho důvodu, že i takto vytvořené postoje do určité míry odrážejí vztah, jaký učitel ke svým žákům zaujímá, a mají negativní vliv na porozumění v pedagogické komunikaci.

Jsou-li však schopnosti empatického naslouchání, kongruence čili opravdovosti a akceptace druhého v mezilidském vztahu přítomny, pak dochází ke skutečnému prohloubení komunikace (Rogers, 2014).

4. Sociální percepce a stereotypy

Sociální percepce v sobě zahrnuje vnímání lidí a jejich vztahů. Je zčásti naučená, podmíněná kulturou a sociálním prostředím. Vnímané informace bývají často doplňovány vlastními zkušenostmi a očekáváními. Právě očekávání výrazně ovlivňují to, jak vnímáme nové události. My, lidé, zpravidla poznáváme svět a osvojujeme si vše nové prostřednictvím schémat. Ocitneme-li se v podobných situacích, pomáhají nám tato schémata k tomu, abychom uspořádali a zpracovali velké množství informací. Tento způsob zpracovávání informací označujeme jako stereotypizaci (Mikuláščík, 2010).

Stereotyp je pojem s interdisciplinárním přesahem, proto je na něj možné nahlížet z různých aspektů. Do všeobecného povědomí se tento pojem dostává ve 20. letech 20. století prostřednictvím sociologie a sociální psychologie, později se o něj zajímají také teorie komunikace či filozofie jazyka (Bartmiński, 2016).

Do oblasti odborného zkoumání byl stereotyp poprvé uveden r. 1922 Walterem Lippmannem, který stereotyp chápe jako jednostranný, schematický obraz nějakého jevu, který vzniká na základě zkušenosti s tímto jevem. Takový obraz je uložený v lidské hlavě. Jedná se o kulturní výtvar odpovídající psychickým potřebám člověka (Bartmiński, 2016).

V psychologii je termín stereotyp užíván pro ustálený a zjednodušující soubor představ o určité kategorii objektů, nejčastěji osob, zvířat, ale také předmětů, událostí aj., které vykazují nějaký společný znak. Tyto představy se pak odrážejí v chování a pocitech, které v nositeli stereotypu vznikají při kontaktu s daným objektem (Smetáčková, 2013).

Stereotypy zastávají dvojí funkci – psychologickou a sociální. Z psychologického hlediska mají stereotypy ekonomizovat úsilí, které lidé vyvíjejí při poznávání světa, tzn. že usnadňují myšlení i komunikaci. Ze sociologického hlediska stereotypy ochraňují společenské pozice, tj. integrují společenství. Prostřednictvím stereotypů vnímáme okolní svět jako celistvý a uspořádaný, jako svět, jehož součástí jsme díky našim zvykům, možnostem a vkusu. Stereotypy tvoří jádro našich osobních tradic, dávají nám pocit bezpečí, pomáhají nám adaptovat se na danou skutečnost. Z tohoto důvodu lze hovořit ještě o třetí, stabilizační funkci stereotypů (Bartmiński, 2016).

Sociologie se věnuje vztahu stereotypů a jim podobných jevů, jako jsou např. předsudky, předpojatost aj. Zastavme se krátce u vztahu stereotypu k předsudkům.

Podle Kapiszewskiho (1978, in Bartmiński, 2016) stereotypy mohou, ale nemusejí být verbální manifestací předsudků. Předsudky lze vyjádřit i jinak než prostřednictvím stereotypů, nejsou s nimi tedy vždy spojeny.

Smetáčková (2013) uvádí, že tyto dva pojmy je možno zaměnit, protože i předsudky jsou přesvědčení na realitě částečně či vůbec nezaložená. Na rozdíl od stereotypů jsou ale předsudky vždy spojeny s negativním hodnocením.

Této myšlence částečně odporuje Bartmińskiho (2016) tvrzení, že předsudky sice ve většině případů fungují jako negativní stereotypy (mohou být výsledkem ignorance, manipulativních tendencí či snahy o kompenzaci vlastních komplexů), můžeme se však setkat i s předsudky pozitivními. K tomuto tématu se ještě vrátíme.

4.1 Stereotypy pohledem kognitivní lingvistiky

Dříve než na stereotypy nahlédneme prizmatem kognitivní lingvistiky, vyložme alespoň ve stručnosti, co je podstatou tohoto přístupu.

Kognitivní lingvistika (dále jen KL) předpokládá, že je to právě jazyk, který vypovídá o tom, jak myslíme, jak určité věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký vůči nim zaujímáme vztah. Prostřednictvím jazykových prostředků tedy lze posuzovat charakter lidské mysli a procesy v ní probíhající. Základní postulát KL zní, že jazyk je součástí našeho poznání a poznávání a podílí se na tom, jaký obraz světa si vytváříme a předáváme mezi sebou (Vaňková a kol., 2005).

Z toho vyplývá, jak dále uvádí Vaňková (2005), že v kognitivním přístupu k jazyku je integrována provázanost jazyka s poznávacími schopnostmi, myšlením, každodenním životem, kulturou, hodnotami a normami daného společenství. Jednotlivá společenství spolu sdílejí určitý svět právě díky společnému jazyku a kultuře. Jedná se o přístup transdisciplinární, který v sobě propojuje antropolingvistiku, etnolingvistiku a kulturní lingvistiku. Jazyk je prostředek, který odhaluje různé informace o člověku, o něž se zajímají také mnohé další vědy, např. psychologie, sociologie, neurověda, logika, folkloristika aj.

V 70. letech, v období komunikačně-pragmatického obratu v jazykovědě, se poprvé dostává do centra pozornosti to, o čem od počátku 80. explicitně usiluje KL: „studium hluboce uložených, tělesně i kulturně zakotvených a sdílených významů

jakožto předpokladů společného kontextu – a komunikace, včetně jejích proměn a posunů“ (Vaňková, 2005, s. 18)

Zde krátce zmíníme některá z východisek KL; metaforickou povahu jazyka, antropocentrismus, jazykový obraz světa a kategorizaci na základě prototypů/stereotypů.

Metaforičnost

„Jazykovou metaforou se obvykle rozumí pojmenování věci nebo jevu utvořené na základě podobnosti s věcí nebo jevem jiným“ (Vaňková, 2005, s. 94). Jak ale dokazuje řada badatelů za poslední desetiletí, metaforu už nelze považovat pouze za jazykovou záležitost. Metaforické je především naše myšlení a způsob, jakým pohlížíme na svět. Lakoff a Johnson a mnozí jiní dospěli zkoumáním motivace metafor k závěru, že naše myšlení je především tělesné a smyslové, proto je i obrovské množství metafor motivováno tělesnou a smyslovou zkušeností; *má to pod palcem, leží mu to v žaludku, vidí to bledě...* (Vaňková, 2005).

Antropocentrismus

Zatímco strukturalisté vycházejí z objektivního realismu, který zakládá reálný svět, klasikové KL G. Lakoff a M. Johnson dávají přednost realismu zkušenostnímu. Jsou si vědomi toho, že náš pohled a naše zkušenosti jsou relativní, antropocentrické. Vše se odehrává v nějakém kontextu a nic není nezávislé na pozorovateli. Antropocentrický je sám jazyk, představuje svět přesně takový, jaký se jeví nám, lidem (Vaňková, 2005).

Jazykový obraz světa

KL chápe jazyk jako sdílený obraz světa, v němž je uchována veškerá lidská zkušenost. Jazykový obraz světa je „... v jazyce uložená interpretace skutečnosti, kterou je možno chápat jako souhrn soudů o světě. Mohou to být soudy buď ustálené v samém jazyce, v jeho gramatických formách, ve slovníku, ve fixovaných textech (např. v příslovích), nebo jazykovými formami a texty pouze implikované“ (Bartmiński, 1990, cit. dle Vaňkové, 2005, s. 51–52). Vaňková (2005) dále popisuje jazykový obraz jako první obraz vlastní mluvčím daného jazyka, který vychází z lidských prakticko-poznávacích potřeb. Tyto potřeby si osvojujeme po celý život na základě tělesných a smyslových zkušeností a také kultury. Jazykový obraz vyznačuje roviny dorozumění a porozumění v mezilidské komunikaci. Základ obrazu světa tvoří prototypy, jejichž význam vysvětlíme vzápětí.

Prototypy a stereotypy

Mezi základní pojmy, jimiž se zabývá kognitivní lingvistika, patří také stereotyp. Protože veškeré naše předsudky a stereotypy jsou nesený jazykem, lze je označit přívlastkem jazykové (Vaňková, 2005).

Zde představujeme dvě možné definice **jazykového stereotypu**, které uvádí Bartmiński (2016, s. 63 a 74):

„Stereotypy jsou definice lidí, věcí, vztahů a situací, které si vytváříme takřka na každém kroku.“

„Stereotypy chápeme jako stabilizované, tzn. reprodukováné, nikoli ad hoc utvořené spojení významů, které je fixováno v kolektivní paměti...“

Jsme schopni tvořit si pojmový systém na základě prototypů a stereotypů. Tato schopnost se nazývá kategorizace a spočívá ve vytváření tříd věcí a jevů podle určitého znaku, jež je pro tyto jevy společný (Pacovská, 2012). Věci, vlastnosti, činnosti a děje vnímáme jakou součást uspořádaného celku. Takto uspořádaný a srozumitelný se nám svět jeví díky psychickým mechanismům, které se podílejí na kategorizačních procesech (Vaňková, 2005).

Jak autorka dále uvádí, kategorie vznikají podle schématu centrum-periferie. V samotném centru stojí takový exemplář, který má všechny typické vlastnosti, je to tedy ideální příklad. Nazýváme ho prototypem. O prototypěch se mluví v souvislosti s věcmi, zatímco stereotypy jsou primárně spojeny s lidmi. My už ale víme, že to neplatí vždy, a tak není divu, že tyto pojmy mnozí autoři považují za synonyma. Stereotypy mají tendenci inklinovat k obrazům, tj. reálným exemplářům nebo ke vzorům, tj. idealizovaným exemplářům.

Stereotypy tedy vznikají v důsledku naší zkušenosti. Prostřednictvím našeho instinktu modelují ten nejdůležitější svět významů, totiž sociální skutečnost. Stereotypy zpravidla neodrážejí objektivní realitu takovou, jaká je, naopak mají silné citové zabarvení, reflektují emocionální vztah ke skutečnosti. V jazykových obrazech se samozřejmě mohou koncentrovat jak pozitivní, tak negativní komplexy emocí. Tím se ale obsah stereotypů nevyčerpává. Kromě dalších, již jednou zmíněných funkcí obsahují stereotypy také všeobecně rozšířenou konceptualizaci toho, co je pro běžného člověka něčím nápadné, tak např. že stereotypové jablko je červené nebo že Angličani mluví, jako kdyby měli v puse horký brambor (Bartmiński, 2016).

Zatímco pro strukturní pojetí sémantiky je typické oddělení roviny jazyka a mimojazykové reality, pro kognitivní pojetí nikoliv. Význam je součástí

poznávacích struktur, vyvíjí se a modifikuje vlivem kontextu a prostředí. Rozlišujeme dvě složky významu, denotační a konotační. Denotace ukazuje na místo, které daný prvek zaujímá v lexikálněsémantickém systému jazyka. Konotace odráží postoj mluvčích k denotátu, co se rodilým mluvčím evokuje v mysli při užití daného výrazu. A právě tuto konotační složku akcentuje KL, studium stereotypů nevyjímaje. V centru KL stojí slovní zásoba včetně frazeologie (Vaňková, 2005). Pohledy na různé aspekty frazeologie českých i zahraničních autorů přináší sborník Svět v obrazech a ve frazeologii (2016).

Sdílenost stereotypu včetně sdílenosti konotací lze posuzovat z kvantitativního i kvalitativního hlediska. Z kvantitativního hlediska je důležitá frekvence, s jakou je sledovaná charakteristika zaznamenána v různých kontextech a výpovědích. Z hlediska kvalitativního záleží na tom, jak je daná charakteristika v jazyce fixována. To lze vysledovat v následujících oblastech:

- ❖ **způsob pojmenování předmětu, etymologie**, např. *duch, duše* souvisí s *dech, dýchat*
- ❖ **vedlejší přenesené významy**, např. *skot = skrblik*
- ❖ **významy derivátů**, např. *bratrský = blízce příbuzný* (shoduje se s konotací)
- ❖ **frazémy**, např. *hlemýžďí tempo = pomalé tempo* (význam se shoduje s vymezeným rysem)
- ❖ **výpovědi s diagnostickou platností**, např. *i když je učitelka, tak...* (někdo se (ne)chová tak, jak se předpokládá na základě jeho profese)
(Vaňková, 2005)

4.2 Stereotypy v pedagogické komunikaci

Stereotypem lze také rozumět jakoukoli opakující se lidskou činnost, která je předvídatelná a regulovaná pomocí určitých skrytých mechanismů (Bartmiński, 2016). Uveďme zde ještě jinou, slovníkovou definici stereotypu: „...jednotvárný sled něčeho; ustálený, navyklý způsob reagování na něco, jednání nebo provádění něčeho v určitém pravidelném pořadí; pracovní úkol stále se opakující“ (Slovník cizích slov, 1981). Stereotypy tedy vznikají opakováním a dlouhodobým upevňováním. Konstituují se v rámci různých druhů komunikace, včetně té pedagogické. V našem případě budeme tedy hovořit o komunikačním stereotypu.

Stereotypizované chování a jednání se projevuje zejména v opakujících se komunikačních strategiích v PK. Takové chování je pozitivní, protože je očekávané, konvenční, založené na předchozích zkušenostech. Dlouhodobé opakování určité činnosti však může začít působit monotónně, nudně a zájem žáků klesá. To jsou možné negativní důsledky působení komunikačních stereotypů (Pacovská, 2012).

Pokud bychom měli porovnat jazykové a komunikační stereotypy na základě informací, které již byly o stereotypech uvedeny v rámci této kapitoly, pak můžeme říci, že se oba typy stereotypů dotýkají našeho každodenního života, usnadňují myšlení a vzájemnou komunikaci a svět je díky nim pochopitelnější, protože odkazují na určité významy. Avšak zatímco jazykové stereotypy, tedy stereotypy osob, předmětů a jevů jsou statické, ustálené v jazyce, pro komunikační stereotypy je typická jejich dynamičnost, tedy provázanost s činností. To ovšem neznamená, že by spolu tyto dvě oblasti vůbec nesouvisely. Jazykový obraz, který jsme si vytvořili vůči nějakému člověku, odráží také způsob, jakým se k němu chováme (Pacovská, 2012).

Jedním z cílů naší práce je postihnout komunikační stereotypy v PK. Protože tato oblast nebyla zatím nikým blíže specifikována a popsána, vycházíme v tuto chvíli z teorie, jíž jsme věnovali pozornost v předchozích kapitolách. Na základě této teorie zde předkládáme seznam možných oblastí, v nichž se mohou komunikační stereotypy objevit. Oblasti jsou seřazeny v tom pořadí, v jakém o nich bylo pojednáno:

- ❖ interakční styl učitele
- ❖ monolog ve vyučování
- ❖ komunikační specifika školského dialogu
- ❖ jazyková specifika školského dialogu
- ❖ konverzační maxima
- ❖ zdvořilostní princip
- ❖ evalvační a devalvační jednání
- ❖ iniciátory komunikace
- ❖ blokátory a retardátory komunikace

Zde úmyslně uvádíme pouze možné oblasti výskytu komunikačních stereotypů. Konkrétní případy budou jednou ze součástí analýzy našeho výzkumu.

Komunikační stereotypy rozhodně nejsou jedinými, které lze v PK vysledovat. V současné době hojně diskutované jsou zejména genderové stereotypy, jimiž se podrobněji zabývá I. Smetáčková (2013, 2016). Pro náš výzkum ale nejsou stěžejní.

Stereotypy se mohou projevovat ještě v jiných oblastech pedagogického působení. Smetáčková (2013) sem řadí:

- ❖ osobní pojetí učitelství – představa ideálního/problematického žáka
 - ❖ očekávání vůči konkrétním žákům
 - ❖ posilování určitého typu chování
 - ❖ posilování určitého školního výkonu a s ním souvisejících životních aspirací
- Těchto oblastí se podrobněji dotkneme v následující podkapitole.

4.2.1 Učitelovy postoje a očekávání

Postoj je ve své podstatě stereotyp zahrnující kognitivní a afektivní složku. Navíc ale obsahuje ještě složku konativní, která člověku umožňuje reagovat ustáleným způsobem a zvýšenou tendencí na ty z objektů, k nimž se postoj váže (Smetáčková, 2013).

Učitelův postoj k žákům je ve své podstatě hodnotící vztah, jenž učitel ke svým žákům zaujímá. Jedná se o poměrně stálý způsob, kterým učitel reaguje na určité pedagogické situace, skupinu žáků i jednotlivce. Odráží jednak rozumové poznání, jednak citové hodnocení žáka. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí, že se postoje utvářejí ještě dříve, než se učitel a žáci poprvé setkají, ještě před tím, než dojde k jejich bezprostřední interakci.

Učitelovy postoje jsou dle Mareše a Křivohlavého (1995) charakteristické:

- ❖ orientovaností (kladné, záporné, neutrální)
- ❖ intenzitou
- ❖ výběrovostí (různé objekty = různé postoje)
- ❖ relativní stálostí
- ❖ přenosností (do rozličných situací)
- ❖ zobecněností

Učitelé mohou vůči žákům zaujímat výrazně kladný, mírně kladný, neutrální a záporný postoj (Mareš a Křivohlavý, 1995).

V souvislosti se snahou o zvýšení účinnosti výchovně vzdělávacího procesu byli Z. Helus a J. Pelikán (1984) u nás prvními, kteří provedli rozsáhlejší výzkum týkající se **preferenčních postojů** učitelů. Těmi autoři rozumí zvýšený zájem učitele o určité žáky v pozitivním i negativním smyslu. Z důvodu častého podléhání pocitům sympatie či antipatie bývají preferenční postoje mnohdy neuvědomělé, mimoděčné.

Projevují se vícero způsoby – (ne)poskytnutím příležitosti k tomu, aby žáci dosáhli úspěchu, soustavným nadhodnocováním či podhodnocováním, srovnáváním jednotlivých žáků, mimoděčnými poznámkami na jejich adresu apod.

Hlavními činiteli podílejícími se na vzniku a působení těchto postojů jsou podle Heluse a Pelikána (1984):

- ❖ osobnost učitele a jeho role
- ❖ osobnost, chování a výkony žáka
- ❖ sdílený pohled učitelského sboru
- ❖ charakteristika vyučovaného předmětu – koncepce, osnovy, metody a pomůcky napomáhající hlubšímu poznání žáků

Například třídní učitelé zpravidla odučí větší počet hodin ve třídě, takže žáky více znají. Navíc, jak zdůrazňují Helus a Pelikán (1984), nesou za žáky daleko větší odpovědnost, čímž by se měl jejich zájem o jednotlivce, ale i třídu jako celek ještě prohloubit.

Výzkum Heluse a Pelikána (1984) dále prokázal, že záleží na typu pedagoga, jedná-li se o pedagogického optimistu či pesimistu. Zajímavý je také pohled na preference žáků podle pohlaví. Učitelé-muži o něco častěji nadhodnocují chlapce, zatímco jejich postoj k dívkám je spíše neutrální. U žen-učitelek jsou vztahy k oběma pohlavím vyváženější. Zpravidla lépe bývají hodnoceni žáci s dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Toho si všiml také Gavora (2005) v souvislosti s rozdílnou participací děvčat a chlapců na komunikaci. Kdo je v hodinách komunikativnější, jestli chlapci nebo dívky, ale není ani tak záležitostí pohlaví, jako spíše osobnostních vlastností a preferencí učitele.

Z výzkumu dále vyplynulo, že z charakteristik žáků má na utváření preferenčních postojů největší vliv píle a vliv žáka ve třídě, méně často pak nadání, schopnosti a jeho oblíba mezi spolužáky, která je učiteli logicky nejvíce skryta. Obecně to ale může být jakákoliv dominující osobnostní charakteristika, která zakryje ostatní, a pod vlivem haló efektu ovlivní celkový postoj učitele k danému žákovi. Roli hraje také učitelova představa o tom, jak by měl vypadat ideální žák, nebo kontext, v jakém je žák posuzován. Žádný učitel se neubrání konfrontaci žáka s ostatními, a tak je jasné, že jinak bude žák posuzován ve schopnější a komunikativní třídě a jinak ve třídě méně schopné (Helus, Pelikán, 1984).

Preferenční postoje mají dopad na žákovo prožívání, sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru, jeho výkon, aktivizaci aj. Je však nutné si uvědomit, že

tyto postoje dopadají také na žáky, jichž se bezprostředně netýkají. Nejčastěji je to pocit nespravedlnosti, který ovlivňuje celkovou atmosféru třídy, zvyšuje napětí a narušuje vztahy mezi žáky, a tím tak snižuje účinnost veškerého pedagogického snažení (Helus, Pelikán, 1984).

Ve školním prostředí se můžeme setkat ještě s jiným, dosti podobným fenoménem, a tím jsou **učitelova očekávání**. Zatímco do postojů se více promítá citové zaujetí učitele, očekávání jsou racionálnější. Formují se na základě toho, co se učitel o žákovi dozvěděl již předem, ale i ve světle toho, jak se aktuálně chová a učí. Očekávání ne vždy odpovídají reálnému stavu. Učitelé mohou své žáky přeceňovat stejně jako podceňovat (Mareš a Křivohlavý, 1995). Zde připomínáme souvislost s již dříve zmíněnými pozitivními a negativními předsudky.

Podle výše zmíněných autorů je prokázáno, že se učitelé snaží, aby žáci dosahovali přesně těch výsledků, které se od nich očekávají. Určití žáci se časem zpravidla zlepšují, je-li k nim přistupováno jako k těm, kteří se zlepšit skutečně mohou. Tomuto jevu říkáme Pygmalion-efekt či Galatea-efekt. Bohužel v pedagogické praxi často převládá spíše opačný model, kdy má učitelovo jednání negativní dopad na žáky. V tomto případě hovoříme o Golem-efektu. Pokud náhodou žákovo chování neodpovídá učitelově představě, nehledá učitel chybu na své straně, vysvětluje si to výjimečností dané situace. V případě neúspěchu výborných žáků pro ně hledá omluvu, v případě úspěchu špatných žáků je to jen dílo náhody.

V souvislosti s tím zmiňme koncepci tzv. kauzálních atribucí, tj. tendenci lidí připisovat vnímané osobě určité vlastnosti a sklony, tendenci připisovat konkrétním projevům jejího jednání a chování určité příčiny. Tyto charakteristiky také často vedou ke vzniku kauzálních autoatribucí, kdy samotný jedinec vidí za svými (ne)úspěchy tytéž příčiny jako ten druhý. Příčiny úspěchu a neúspěchu bývají často připisovány vnitřním/vnějšíм činitelům anebo stálým/variabilním činitelům. Příkladem stálých vnějších příčin je obtížnost zadaného úkolu, variabilních vnějších příčin smůla/štěstí. Schopnosti jsou vnitřní stálé příčiny, píle a lenost vnitřní variabilní (Helus, Pelikán, 1984).

Očekávání o svých žácích si vytváří každý učitel. Jedná se o jakési soukromé diagnostické nálepkování. Učitelé by však neměli zapomínat na jednu věc. Obecně platí, že ve chvíli, kdy žák porozumí očekávání, jaké vůči němu učitel má, začíná měnit pojetí sebe sama a sdílí tu představu, kterou si o něm učitel vytvořil, jako svou vlastní

(viz kauzální autoatribuce). V souvislosti s tím Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí, co by učitel měl a rozhodně neměl v interakci se svými žáky dělat. Jmenujme alespoň některé.

Učitel by měl vycházet ze spolehlivých, pedagogickou diagnostikou získaných údajů o žácích. Dále by měl usilovat o spojení výchovy individuální, skupinové i kolektivní. Výukové cíle by měl stanovovat tak, aby jich mohli dosáhnout všichni žáci, tedy i ti nejméně zdatní. V úvahu by měl vzít reálné možnosti každého žáka a individuálním přístupem mu pomoci je realizovat. Měl by také sledovat, zda průběh pedagogické interakce odpovídá jeho předpokladům, pokud ne, tak operativně měnit činnost. Učitel by se naopak neměl příliš ohlížet do minulosti, ale hodnotit to, co je aktuální. Neměl by kritizovat méně nadané žáky ani jim věnovat méně pozornosti a času na promyšlení odpovědi. Každý žák si zaslouží učitelovu pozornost a má právo na poskytnutí času a zpětné vazby.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části byly představeny hlavní faktory, které mají vliv na průběh pedagogické komunikace a interakce, a to jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu. Pozornost byla věnována zejména sociálním aspektům pedagogické interakce a školskému dialogu, který hraje zásadní roli při utváření vztahů ve školní třídě.

Poukázali jsme na to, že i schopnost empatického naslouchání a vzájemného porozumění je v interakci učitele a žáka klíčová, neboť se odráží v emocionálním naladění jednotlivých účastníků pedagogické komunikace, a má tak vliv na utváření klimatu třídy.

Vyložili jsme jednak společné, jednak rozdílné vlastnosti jazykových a komunikačních stereotypů. Obojí slouží k uspořádání okolního světa, který se tak jeví pochopitelnější. Tím nám zároveň usnadňují komunikaci a způsob myšlení. Jazykové stereotypy jsou však statické, ustálené v jazyce, zatímco komunikační stereotypy jsou provázané s činností, tudíž jsou charakteristické svou dynamičností. Neznamena to ale, že by se jazykové stereotypy vůbec neproměňovaly. Mění se, je to ovšem pozvolnější proces než proměna reality jako takové.

A co lze obecně soudit o stereotypech v pedagogické komunikaci?

Ačkoliv se o stereotypech většinou hovoří v negativním slova smyslu, faktem je, že stereotypy jsou běžnou součástí lidské komunikace a vyloučit je z ní ani nelze. Formování skutečnosti prostřednictvím společných schémat totiž tkví v samé podstatě jazyka, v základech jazykového obrazu světa. Navíc jak jsme se sami mohli přesvědčit, kromě negativních stereotypů existují také ty, které pozitivně ovlivňují naše jednání (Bartmiński, 2016).

Vliv jednotlivých stereotypů na porozumění v pedagogické komunikaci sice detailněji posoudíme až na základě analýzy našeho výzkumu v závěru práce, už nyní je ale jasné, že když stereotypy obecně napomáhají rychlejší orientaci ve světě, pomáhají tedy i žákům rozpoznat, co od nich jejich učitel očekává. Jak uvádí Pacovská (2012), kromě toho stereotypy také odhalují, co máme jako členové jednoho jazykového společenství společné, co spolu sdílíme.

Praktická část

5. Charakteristika výzkumu

Náš výzkum probíhal na osmiletém gymnáziu v době plnění souvislé pedagogické praxe, tj. na podzim roku 2017, dále bezprostředně po jejím skončení a přibližně s čtyřměsíčním časovým odstupem. Do výzkumu byli zapojeni 2 učitelé českého jazyka a celkem 219 žáků, z toho 58 žáků ze druhého ročníku, 55 žáků ročníku třetího, 27 žáků ze čtvrtého a sedmého ročníku a 26 žáků z ročníku pátého a šestého. V každém ročníku tohoto gymnázia studuje cca 60 žáků ve dvou paralelních třídách s přibližně stejným zastoupením dívek a chlapců.

Výzkumná část naší práce je rozdělena jednak na analýzu jazykových stereotypů, jednak na analýzu stereotypů komunikačních. Na rozdíl mezi těmito dvěma typy jsme již poukázali v kapitole 4.2.

Jazykové stereotypy jsme zkoumali prostřednictvím dotazníku určeného výhradně žákům. Dotazník, viz příloha 1, obsahoval celkem deset slov či slovních spojení, jež se určitým způsobem vázaly k naší pedagogické praxi. Primárním cílem dotazníku bylo zjistit, s jakým významem si žáci jednotlivé výrazy nejčastěji spojují, jaké konotace v nich tato slova vyvolávají. Neusilujeme tedy o správnost a slovníkové definice jednotlivých výrazů, tj. denotační významy, ale o konotační složku významů. Pokusili jsme se také zjistit, zda a jak se tento jazykový obraz proměňuje s ohledem na věk respondentů. V neposlední řadě jsme se zaměřili na to, v jakých situacích se žáci s těmito slovními spojeními setkali, a co to případně může o daných spojeních vypovídat. Výsledky této části výzkumu představíme v kapitole 6.

Metodou pozorování byly zkoumány komunikační stereotypy v hodinách českého jazyka a literatury. Pro získání základního přehledu o této metodě a jejích nejběžnějších typech odkazujeme na naši bakalářskou práci (2016). V případě našeho výzkumu hovoříme o zúčastněném, částečně strukturovaném pozorování.

V kapitole 7 krátce popíšeme průběh pozorovaných hodin doplněný o autentické ukázky pedagogické komunikace. Následně okomentujeme vypořezované stereotypy a zhodnotíme jejich vliv na porozumění mezi učitelem a jeho žáky.

Detailnější informace o výzkumném vzorku i průběhu samotného výzkumu jsou obsaženy v jednotlivých kapitolách.

6. Výzkum jazykových stereotypů

Tato část výzkumu bezprostředně navazuje na naši pedagogickou praxi, z níž bylo pro analýzu jazykových stereotypů vybráno celkem deset slovních spojení.

Jak jsme již zmiňovali v úvodu, mnohé výzkumy prokázaly u žáků velice nízkou úroveň znalosti frazeologie. Proto jsme i my zařadili do našeho výzkumu osm frazémů (*rozhodnutí jako pavučina, život na psí knížku, hlavní myšlenka, syndrom prázdného hnízda, Achillova pata, klíčové slovo, ohnivá láska, psí čumák*), abychom buď potvrdili, nebo vyvrátili tento fakt. Protože se primárně zajímáme o konotační složky významu, osm jmenovaných frazémů jsme dále doplnili o kompozitum *světobol* a slovo *výchova*, jehož jazykový obraz jsme zkoumali také v rámci projektu *Jazykové stereotypy z prostředí školy pod vedením Jasni Pacovské (2017)*.

Sedm z deseti výrazů bylo užito v hodinách českého jazyka, tři v hodinách občanské výchovy. Všechny tyto výrazy jsou součástí dotazníku, na nějž odkazujeme v minulé kapitole. Tento dotazník byl v časovém odstupu dvou až tří týdnů od skončení povinné praxe předložen všem třídám, s nimiž jsme během praxe přišli do kontaktu, tj. celkem 219 respondentům, jejichž zastoupení v rámci jednotlivých ročníků bylo již zmíněno výše.

V následujících podkapitolách představíme jednotlivá vyjádření a jejich konotační významy, vyplývající z dotazníkového šetření.

1. Vyjasníme, kdy v rámci naší pedagogické praxe bylo daného výrazu užito a jak jsme žákům interpretovali jeho význam.
2. Uvedeme kategorie významů, s nimiž si žáci daná vyjádření nejčastěji spojují, příp. uvedeme specifické kategorie, které se objevují např. jen v některé třídě, až od určitého věku atp.
3. Pozornost věnujeme konotačním významům uvedeným žáky té třídy, v níž se o významu daného výrazu diskutovalo v průběhu naší praxe.
4. Představíme výčet oblastí, v nichž se žáci s jednotlivými vyjádřeními setkali

Zjištění dokládáme konkrétními příklady. Upozorňujeme, že počet odpovědí v jednotlivých kategoriích a oblastech nekoresponduje s počtem respondentů. Žáci při vyplňování dotazníku nebyli limitováni uvedením pouze jednoho prvotního významu

pro to které slovo či slovní spojení. To samé platí i pro uvedení oblastí, v nichž se s danými výrazy setkali. Někteří této možnosti využili, mnoho jiných ale k některým výrazům naopak neuvedlo vůbec nic. Objevily se také odpovědi, z nichž bylo patrné, že někteří žáci záměrně nevyhověli zadání výzkumu. Proto tyto odpovědi nebyly do analýzy vůbec zařazeny.

6.1 Rozhodnutí jako pavučina

O významu tohoto přirovnání jsme diskutovali v rámci jedné z literárních hodin ve druhém ročníku. Žáci pracovali s textem Husův list z Kostnice z 26. 6. 1415, z něhož uvádíme krátký úryvek: „*A poněvadž na koncilu, jenž způsobil více zla než dobra, panovaly takové nepořádky, nedejte se, věrní a v Bohu milí křesťané, zastrašiti jejich rozhodnutím, jež, jak v Bohu věřím, jim nebude ke cti. Oni se rozletí jako motýli a jejich rozhodnutí zůstane jako pavučina...*“ (Čítanka 7, učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia, 2004, str. 38). Spolu s žáky jsme interpretovali, že rozhodnutí přirovnávané k pavučině je takové, které, jak Hus doufal, není konečné. Neboť pavučiny jsou řídké a lze je snadno zpřetrhat.

Přehled konotačních významů, jež si s tímto přirovnáním spojují žáci napříč všemi dotazovanými ročníky, představuje graf č. 1. Z něj je patrné, že žáci rozhodnutí přirovnávané k pavučině nejčastěji chápou jako složité (*spletité, zamotané, s mnoha možnostmi...*). Z celkového počtu 201 zaznamenaných konotací jich do této kategorie spadá 65.

Graf č. 1 – Rozhodnutí jako pavučina: konotace

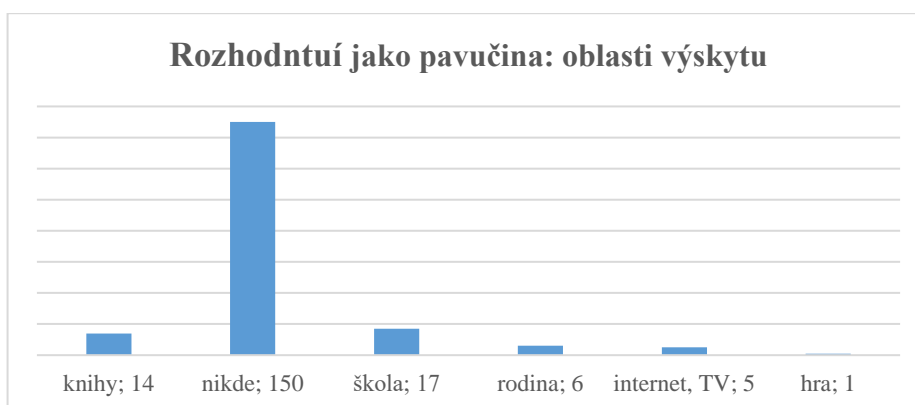


Do kategorie s druhým nejvyšším počtem konotací (57 výskytů) spadají ty žákovské odpovědi, podle nichž je takové rozhodnutí *slabé, nejisté a nepřesvědčivé*. Právě tento konotační význam by nejspíše odpovídal naší interpretaci během vyučovací hodiny. V dotazníku se také, byť v daleko menší míře (16 výskytů), objevily odpovědi, že rozhodnutí jako pavučina je rozhodnutí *pevné*. To jen potvrzuje, že každý z nás vnímá vlastnosti pavučiny odlišně. Vyskytly se i méně časté odpovědi, např. *špatné* rozhodnutí (10 výskytů), rozhodnutí *nedbalé, nedomyšlené, nepromyšlené, lehkovážné* (7 výskytů) a *(ne)důležité* rozhodnutí (6 výskytů). 19 žákům 3. ročníku a 1 z žáků 2. ročníku se v souvislosti s tímto přirovnáním konotoval pavouk a pavučina. V žádném jiném ročníku už tato odpověď zaznamenána nebyla. Do kategorie nezařazeno spadají odpovědi jako např. *žádné, naivní, lehké, logické* aj.

Očekávali jsme, že zejména žákům 2. ročníku bude přirovnání rozhodnutí jako pavučina primárně konotovat právě ten význam, s nímž jsme se seznámili v hodině literatury. Z celkového počtu 49 odpovědí jsme jich 23 zařadili do odpovídající kategorie, tedy „rozhodnutí slabé a nejisté“, což je téměř 50 %. Z dalších odpovědí připadá 9 na kategorii „složitě“, po 5 odpovědích jsme zařadili do kategorií „pevné“ a „špatné“, 3 odpovědi „nedbalé“ a „nezařazeno“ a 1 odpověď „pavouk, pavučina“, jak již bylo zmíněno.

Graf č. 2 udává, kde se žáci s tímto přirovnáním setkali. Bezmála 78 % z nich (= 150 odpovědí) uvedlo, že se s ním nikde nesetkali. 17 žáků napsalo, že přirovnání znají ze školy, 14 žáků z knih. Zbylých 12 odpovědí připadá na rodinu, média a hry.

Graf č. 2 – Rozhodnutí jako pavučina: oblasti výskytu



Zajímalo nás také, kolik žáků 2. ročníku uvedlo, že rozhodnutí jako pavučina znají ze školy, protože víme, že by ho odtamtud skutečně znát měli. Oblast „škola“ se

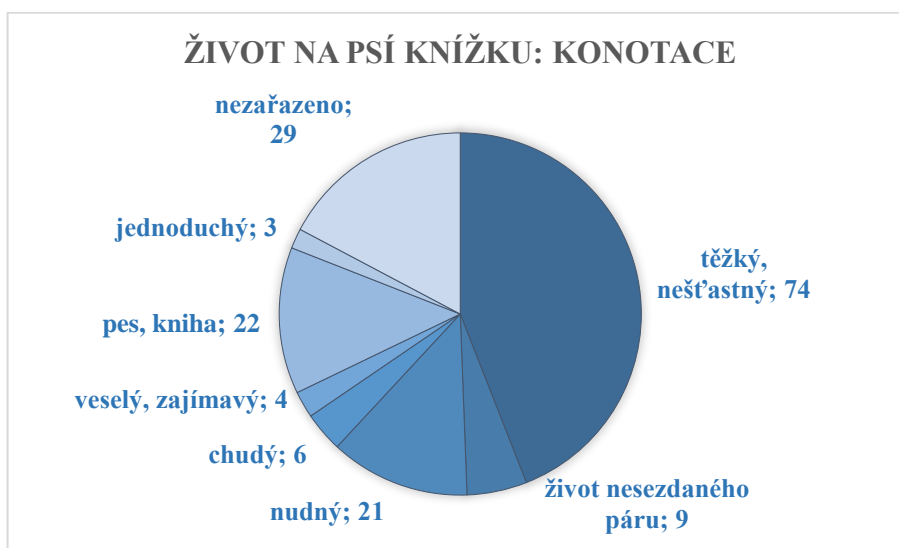
nicméně objevila pouze 12× z 57 odpovědí. Převažovala odpověď „nikde“, pro niž se rozhodlo 35 žáků.

6.2 Život na psí knížku

Tento frazém byl použit taktéž ve druhém ročníku, v tomto případě však v hodině občanské výchovy, když se probíralo téma manželství. Žákům jsme vysvětlili, že frazém život na psí knížku znamená žít s někým bez uzavření sňatku. Jak uvádí Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3, Výrazy slovesné (2009, s. 285): „žít s někým na (psí) knížku = (žena s mužem n. naopak), žít s někým bez úředního sňatku jako družka, druh ve společné domácnosti“.

Z grafu č. 3 vyplývá, že žákům tento frazém nejčastěji konotoval těžký život. Svědčí o tom 74 odpovědí z celkových 168. Z těchto odpovědí je rovněž patrné, že si žáci významově pletou hned tři frazémy. Kromě odpovědí *těžký*, *špatný*, *nanic*, *nešťastný*, *nedaří se* aj. se objevily také *psí život* a *život pod psa*.

Graf č. 3 – Život na psí knížku: konotace



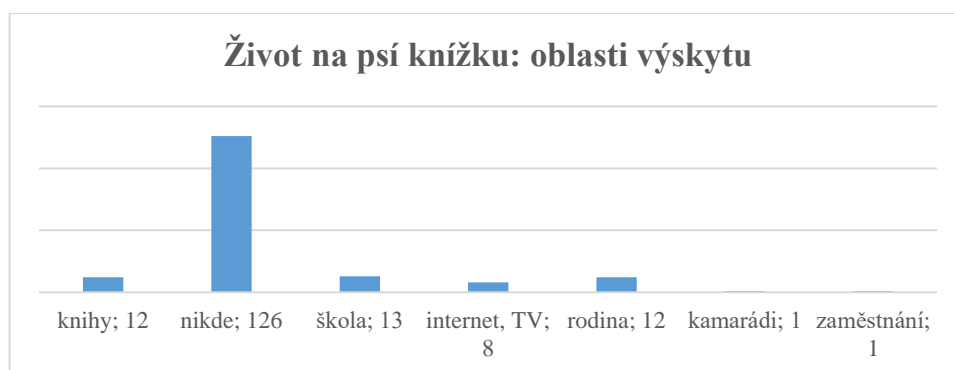
Stejně jako u předchozího přirovnání, které konotovalo pavouka a pavučinu, se i zde 22 žákům konotoval *pes a kniha* (*Dášeňka*). S výjimkou jediného žáka byli všichni ostatní rovněž ze 3. ročníku. Dalších 21 odpovědí jsme souhrnně zařadili do kategorie „nudný život“ (*zbytečný*, *nudný*). Objevily se však i 4 odpovědi, které vypovídají o životě přesně opačném, tedy *veselém*, *zajímavém* a *rozdiváděném*. Jiných 6 odpovědí spadá do kategorie „chudý život“ a 3 odpovědi jsou v kategorii „jednoduchý“ (*jednotvárný*, *monotónní*). Kategorii „nezařazeno“ tvoří 29 odpovědí,

z nichž jsme namátkově vybrali např. *omezující, nejistý, stručný, promarněný, psí chování, trháč, život = knížka pro děti aj.* Správnou odpověď, tedy že se jedná o život nesezdaného páru, jsme zaznamenali pouze 9×, z toho 4× v pátém a 2× v sedmém ročníku. Z toho lze usuzovat, že význam tohoto frazému znají spíše starší žáci.

Zbývající 3 adekvátní odpovědi připadají na 2. ročník. Výzkum tedy odhalil, že jen 3 žáci z 58 dotazovaných si zapamatovali, co se učili v hodině občanské výchovy. Ze 42 zaznamenaných odpovědí žáků 2. ročníku jich 25 připadá na „těžký život“, 3 odpovědi na nudný, 1 na chudý, 6 jich bylo nezařazeno. Objevily se zde také 4 odpovědi spadající do kategorie „veselý, zajímavý“ a jak je vidět z grafu č. 3, jsou to veškeré odpovědi z této kategorie. V žádném jiném ročníku jsme je již nezaznamenali.

Z grafu č. 4 je patrné, že ani s tímto frazémem se mnoho žáků dle jejich tvrzení ještě nesetkalo. Ze 173 odpovědí se volba „nikde“ objevila celkem 126×. Poměrně vyrovnané počty jsme pak zaznamenali u oblastí škola (13×) a knihy a rodina (po 12 odpovědích). 8 žáků o tomto frazému zaslechlo nebo o něm četlo prostřednictvím médií, zbylé dvě odpovědi zahrnují kamarády a zaměstnání.

Graf č. 4 – Život na psí knížku: oblasti výskytu



51 odpovědí jsme zaznamenali ve 2. ročníku, z nichž vyplývá, že 28 žáků, tedy více než 50 %, o tomto frazému údajně nikdy neslyšelo. Odpověď „škola“ jsme registrovali celkem 10×, „knihy“ 7×. Zbylé odpovědi připadají na média a rodinu.

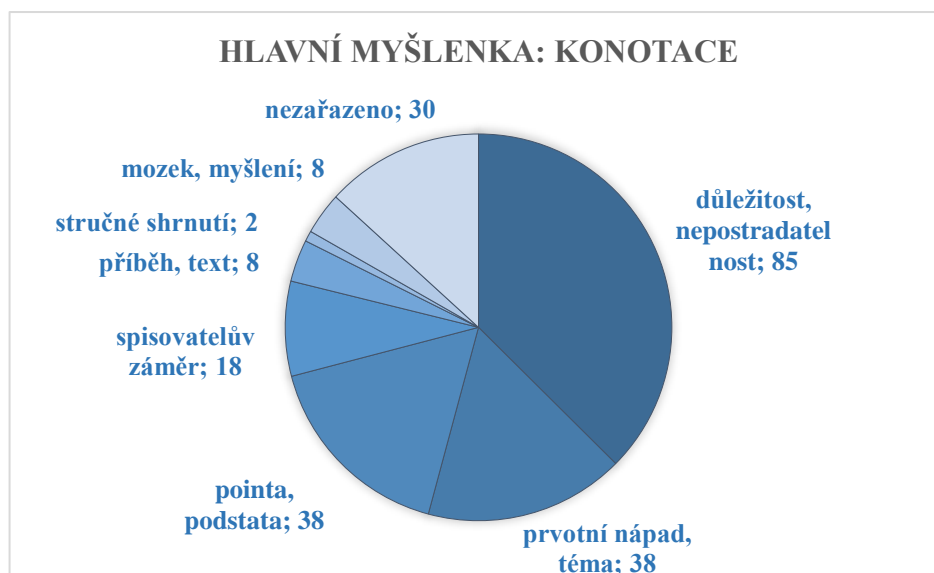
6.3 Hlavní myšlenka

O významu tohoto frazému jsme s žáky přímo nediskutovali, použili jsme ho však několikrát v hodinách literatury v 6. ročníku. Hlavní myšlenka je somatický

frazém, tj. frazém zahrnující pojmenování části lidského těla, v tomto případě hlavy. Slovník spisovného jazyka českého (1989) uvádí, že hlava je centrální část těla a základna uvažování, myšlení, chápání i cítění. Pokud bychom tedy vycházeli z výše uvedené definice, považovali bychom to, co je hlavní, za centrální, základní a důležité, jak ostatně potvrzuje i SSJČ (1989), kde u přídavného jména hlavní najdeme synonyma *nejdůležitější, nejvýznamnější a nejvýznačnější*. Obecně žáci hlavní myšlenkou rozumí celkový smysl, ideu nějakého textu, literárního díla.

Jak vidíme z grafu č. 5, žákům se v souvislosti s hlavní myšlenkou nejvíce konotovala jedna z vlastností, a to ta, že je to myšlenka *důležitá, ba nejdůležitější, zásadní, klíčová a nepostradatelná (informace)*. Do kategorie „důležitost, nepostradatelnost“ jsme zařadili 85 z celkových 227 odpovědí.

Graf č. 5 – Hlavní myšlenka: konotace



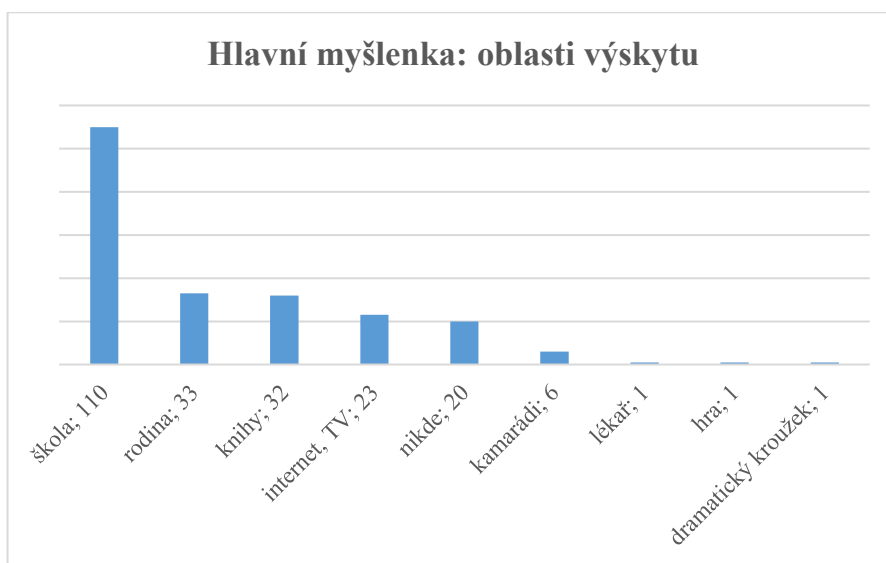
Co do počtu zaznamenaných odpovědí jsou druhými největšími kategorie „prvotní nápad, téma“ a „pointa, podstata“. Obě obsahují shodně po 38 odpovědích. Do první z nich byly zařazeny odpovědi typu *hlavní, prvotní nápad, důvod, základ, od něž se všechno odvíjí, téma, o co jde...* Ve druhé zmiňované kategorii převažovaly odpovědi *pointa, podstata, poselství, informace k předání a smysl sdělení*. Odpovědi typu *to, co spisovatel myslí, co chce autor textem říci, co se nám snaží říct, cíl, co jsme chtěli zmínit* atp. jsme se rozhodli zařadit do samostatné kategorie, kterou jsme nazvali „spisovatelův záměr“. Ta čítá celkem 18 odpovědí. Shodný počet výskytů, 8, jsme zaznamenali v kategoriích „příběh, text“ a „mozek, myšlení“. Významy typu *mozek, myšlení, bubliny a otazníky, soustředění, neustále v myslí se* konotovaly výhradně

žákům 3. ročníku. Poslední pojmenovanou, spíše okrajovou kategorií je „stručné shrnutí“ s pouhými 2 zaznamenanými odpověďmi, přičemž obě z nich se objevily v 5. ročníku. Ze 30 nezařazených vybíráme např. *pisemky, vysvětlování, projekt, zkoušení, esej, opakující se, správná myšlenka, urgentnost* aj.

V 6. ročníku byl počet odpovědí v jednotlivých kategoriích značně vyrovnaný. Po 6 odpovědích jsme zaznamenali v kategoriích „důležitost, nepostradatelnost“, „prvotní nápad, téma“ i „pointa, podstata“. 5× se objevila odpověď text, 4 odpovědi jsme zařadili do kategorie „spisovatelův záměr“ a 3 zůstaly nezařazené.

Graf č. 6 vypovídá o tom, že hlavní myšlenka je frazém, se kterým se žáci setkali převážně ve škole (110 z 227 výskytů). Méně častými pak byly oblasti *rodina, knihy, internet a TV*. Poněkud překvapivá je odpověď „nikde“, která byla zaznamenána 20×. Objevily se také odpovědi hra a dramatický kroužek.

Graf č. 6 – Hlavní myšlenka: oblasti výskytu



Žáci 6. ročníku naplnili naše očekávání. 18× jsme zaznamenali odpověď „škola“, 4× internet, TV a 2× kniha. Žádné jiné odpovědi se zde neobjevily.

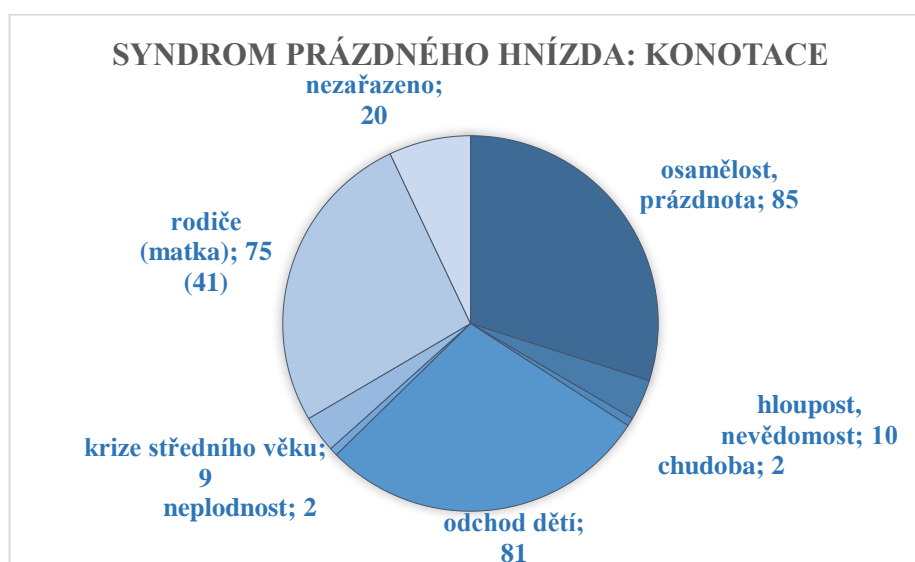
6.4 Syndrom prázdného hnízda

Tohoto frazému a zároveň odborného termínu z oblasti psychologie jsme užili v hodinách občanské výchovy ve 3. a 5. ročníku v rámci tématu periodizace vývoje lidského jedince. V souvislosti s krizí středního věku byl žákům vysvětlen také význam frazému syndrom prázdného hnízda, jenž koresponduje s definicí uvedenou

ve Velkém psychologickém slovníku (2010, str. 572): „pocit opuštěnosti rodičů poté, co se děti osamostatní a opustí rodinu“. Žákům bylo ještě navíc sděleno, že se o tomto syndromu hovoří častěji ve spojení s matkou.

Jak ukazuje graf č. 7, frazém nejčastěji konotoval *pocit osamocení, smutku a prázdnoty*, které jsme zahrnuli do kategorie „osamělost, prázdnota“. Z celkových 284 výskytů bylo do této kategorie zahrnuto 85 odpovědí. Jen o 4 odpovědi méně obsahuje kategorie „odchod dětí“, tedy ta, jež je významově nejbližší vysvětlení, jaké jsme podali žákům během naší praxe. Dalších 75 odpovědí vypovídá o tom, že žákům se v souvislosti s tímto frazémem vybavili *rodiče*, přičemž 41× se objevilo pouze slovo *matka*. 9× jsme zaznamenali odpověď „*krize středního věku*“. Tato odpověď se vyskytla pouze u žáků 3. ročníku, což odpovídá skutečnosti, že právě tito žáci slyšeli o syndromu v hodině občanské výchovy. 10 žákům se konotovaly významy typu *hloupost, dutá hlava, že mu to moc nemyslí, nic neví* atp., které jsme zařadili do kategorie „*hloupost, nevědomost*“. 8 z těchto 10 odpovědí jsme zaregistrovali ve 2. ročníku. Ojedinelé byly odpovědi, podle nichž syndrom prázdného hnízda značí *chudobu* (2 zaznamenané odpovědi rovněž připadají žákům 2. ročníku) či *neplodnost* (podle jednoho studenta 4. a 5. ročníku). Z neřazených odpovědí zmiňme např. *hlad, hnízdo s vajíčky, jedináčci, nemoc, stáří...*

Graf č. 7 – Syndrom prázdného hnízda: konotace



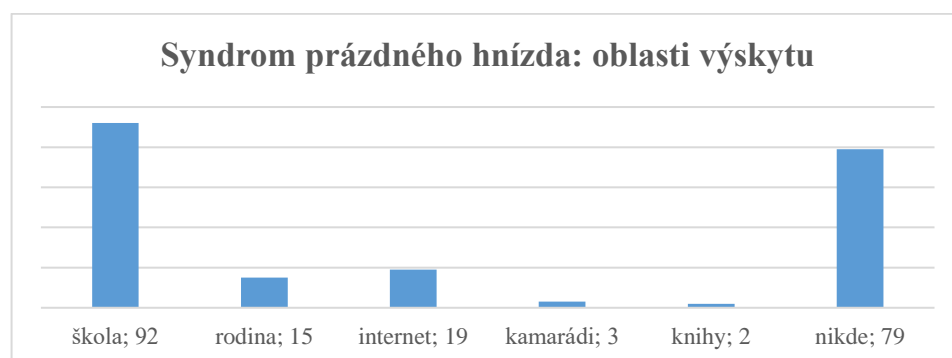
Ve 3. ročníku jsme 24 z 80 zaznamenaných odpovědí zařadili do kategorie „odchod dětí“, 22 odpovědí připadlo na kategorii „osamělost, prázdnota“, 16× jsme zaregistrovali odpovědi následně zařazené do kategorie „rodiče“ a již jednou

zmiňovaných 9 odpovědí jsme přiřadili do kategorie „krize středního věku“. To znamená, že téměř 90 % konotací korespondovalo s tím významem frazému, s nímž jsme žáky seznámili v občanské výchově. Zbýlých 9 odpovědí zůstalo nezařazených.

V 5. ročníku se žákům konotovali především *rodiče* (20×) a *odchod dětí z domu* (19×). *Osamělost a prázdnota* byla zastoupena pouze 5 odpověďmi a po jedné odpovědi bylo zařazeno do kategorií „hloupost, nevědomost“, „neplodnost“ a „nezařazeno“.

Z grafu č. 8 je patrné, že ponejvíce se žáci s tímto termínem setkali ve škole (92 z celkových 210 záznamů). Následovala oblast „nikde“ (79×), výrazně méně byly zastoupeny oblasti rodina a internet, vzácně kamarádi a knihy.

Graf č. 8 - Syndrom prázdného hnízda: oblasti výskytu



Potěšujícím zjištěním je, že 48 z 53 odpovědí získaných od žáků 3. ročníku připadá na školu a pouze 1 žák napsal, že se s tímto frazémem nikde nesešel. Je tedy vidět, že žáci dávali v naší hodině pozor, řada z nich svou odpověď „škola“ i specifikovala na „hodinu občanské výchovy“.

Velice podobný obraz představují i odpovědi žáků 5. ročníku. 19× jsme zaznamenali „školu“, 4× „rodinu“ a jen jednou „nikde“.

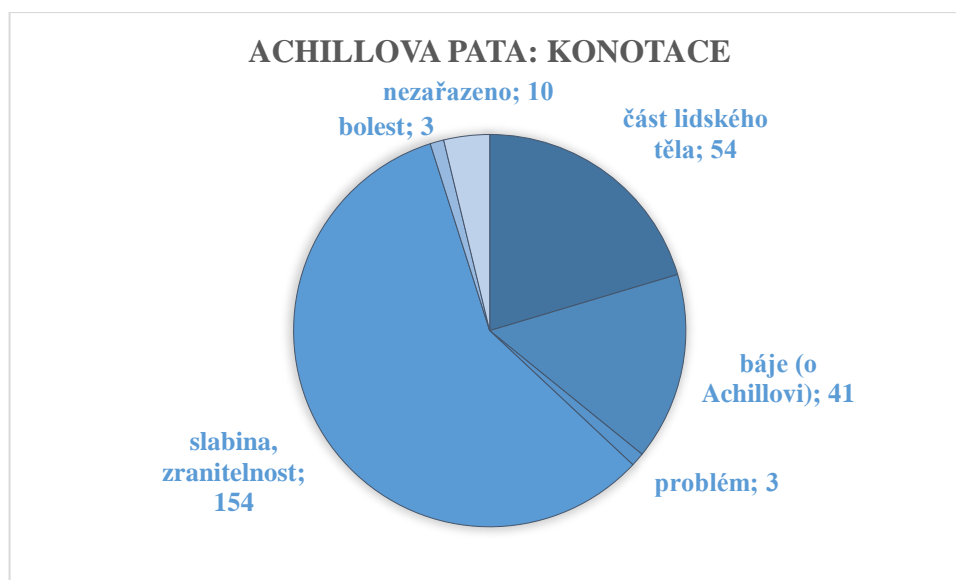
6.5 Achillova pata

V literární hodině v rámci tématu mýty byly žákům 2. ročníku představeny dva frazémy a jeden odborný termín, které odkazují na antiku; hypnóza, sisyfovská práce a Achillova pata. Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2, Výrazy neslovesné (2009, s. 240) uvádí následující definici: „...jednotlivá, dílčí vada, nedostatek, slabina někoho nebo něčeho, která může negativně ovlivnit, ohrozit celek... Achilles – řecký hrdina v trojské válce, který zemřel následkem vstřelení šípu do paty, jediného zranitelného

místa na jeho těle... zranitelné místo; nejslabší článek řetězu; slabá stránka i bolavý, tíživý, palčivý, žhavý, ožehavý problém.“ V Lékařském slovníku (2009, s. 23) je navíc zmíněna informace, že se jedná o „šlachy trojhlavého svalu lýtkového, která se upíná na kost patní“.

Již v hodině literatury bylo patrné to, co náš výzkum následně potvrdil. Význam tohoto frazému je všeobecně známý. Jak ostatně dokládá graf č. 9, s výjimkou 10 odpovědí, které zůstaly nezařazeny (*důležité místo, klíčová věc, bohové, nový začátek* a další), všechny ostatní zaznamenané odpovědi korespondovaly s výše uvedenými významy tohoto frazému. Více než 50 % zaznamenaných odpovědí jsme zařadili do kategorie „slabina, zranitelnost“. *Slabé, zranitelné a bolavé místo* bylo také často uváděno ve spojitosti s *bájným hrdinou Achillem*, kterého jsme spolu s *bájami, řeckými pověstmi, trojskou válkou, Iliadou* atd. zařadili do kategorie „báje (o Achillovi)“. Ta zahrnuje celkem 41 odpovědí. Celkem 54× se žákům konotovala *část lidského těla, pata*. Po třech odpovědích pak čítají kategorie „bolest“ a „problém“ (*kámen úrazu*). Bolest zmiňovali žáci 3. a 4. ročníku, problém žáci ročníku třetího a pátého.

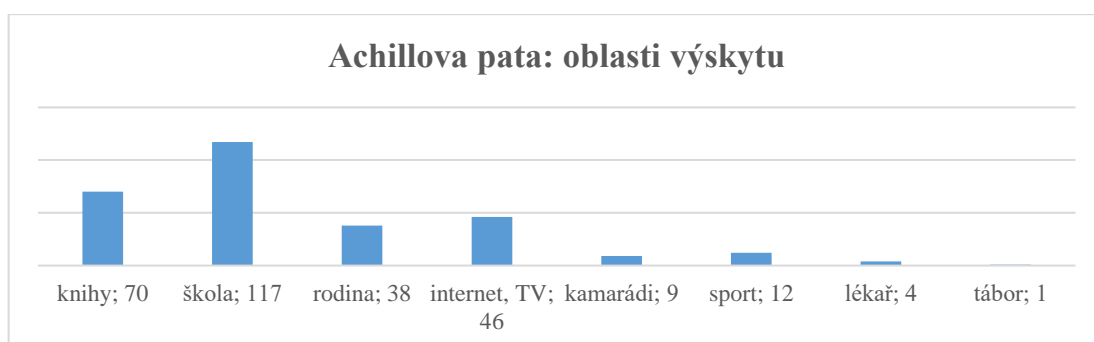
Graf č. 9 – Achillova pata: konotace



Žákům 2. ročníku se nejčastěji konotovalo slabé, *zranitelné místo*. Tuto odpověď jsme zaznamenali celkem 49×. Dalších 13 odpovědí připadá do kategorie „část lidského těla“, zbývajících 7 odpovědí jsme zařadili do kategorie „báje (o Achillovi)“.

117 z 297 odpovědí prokázalo, že žáci se s tímto frazémem nejčastěji setkali ve škole. Řada z nich navíc uváděla hodiny biologie. Graf č. 10 zachycuje i další z oblastí výskytu. Na druhé místo co do počtu odpovědí řadíme knihy, následované oblastmi rodina a internet, TV. Zaznamenali jsme také odpovědi sport a lékař, z nichž je patrné, že Achillova pata trápí zejména sportovce a mnozí z žáků již možná problémy s ní spjaté museli řešit s lékařem. Odpověď „nikde“ nebyla vůbec zaznamenána.

Graf č. 10 - Achillova pata: oblasti výskytu



Také ve 2. ročníku převažovala odpověď „škola“, celkem 42× ze 79 výskytů. V sestupném pořadí co do počtu zaznamenaných odpovědí se dále objevily knihy a rodina (po 11 odpovědích), internet, TV (10×), kamarádi a lékař (po 2 odpovědích) a 1× sport.

6.6 Klíčové slovo

S tímto frazémem se stejně jako s hlavní myšlenkou setkávají učitelé i žáci v hodinách českého jazyka poměrně často. V rámci naší praxe jsme ho použili ve 4. ročníku v hodině slohové výchovy, kdy jsme probírali slohový útvar výklad. Jedním z úkolů žáků bylo sestavit osnovu pro daný text. Nejprve tedy museli vyhledat v každém odstavci klíčové slovo, které jim pomohlo k tomu, aby jednotlivými body osnovy vyjádřili hlavní myšlenku toho a toho odstavce.

Ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2010) je přídavné jméno klíčový definováno jako „základní, rozhodující, důležitý“ a klíčové slovo jako slovo „charakterizující obsah (úseku) informace“.

Z grafu č. 11 je patrné, že téměř dvě třetiny zaznamenaných odpovědí spadají do kategorie „nejdůležitější a vlivné“. Tato charakteristika se objevila celkem 136×. Zařadili jsme sem odpovědi typu *důležité slovo*, *podstatné*, *hlavní*, *základní*, *zásadní*

a *nejdůležitější, slovo, co by mohlo vše změnit, rozhodnout* aj. Významově poměrně blízká je kategorie „výstižné, objasňující“, která čítá 16 odpovědí. Patří sem odpovědi jako *slovo, co něco objasní či vyřeší, slovo udávající smysl, nejpřesnější slovo, které je potřeba, aby se něco vyřešilo, někdo něco pochopil* atp. Dále se žákům konotovalo *heslo a vyhledávání*, což odpovídá současné době a často uváděné oblasti výskytu – internet. 17× žáci uvedli také *luštění a tajenku*, vybavily se jim tedy nejspíše různorodé soutěže (*křížovka, tajenka, slovo, které pomůže něco rozluštit*). S tím by mohla i částečně souviset další z kategorií, „náповěda“, kterou jsme zaznamenali celkem 3×. 6 odpovědí, které čítá kategorie „učitel ČJ“, jsme získali výhradně v jedné ze tříd 3. ročníku. Shodou okolností to byla ta třída, v níž jsme monitorovali také výuku ČJ a snažili se vypořádat komunikační stereotypy. Více o této části výzkumu v kapitole 7.2. 6 žákům se tedy konotoval *pan profesor ****, (*jak píše na tabuli*). Z poslední kategorie, „nezařazeno“, namátkově např. *slovo na tabuli, test, nuda, správná odpověď, spojení, pantomima...*

Graf č. 11 – Klíčové slovo: konotace



Ve 4. ročníku rovněž převažovala kategorie „nejdůležitější, vlivné“, z celkových 28 záznamů jsme jich do této kategorie zařadili 19. Následovaly kategorie „vyhledávání, heslo“ se 4 odpověďmi a 1 odpověď v kategorii „náповěda“. Zbylé 4 zůstaly nezařazené.

Graf č. 12 udává, že nejčastějšími oblastmi výskytu frazému klíčové slovo byly *škola a internet*. Tento obraz odpovídá potřebám dnešní mládeže. Ve škole se s tímto frazémem setkávají zejména při rozbořech textů, užití internetu je dnes už víceméně nezbytná nutnost. Zaznamenali jsme však i oblasti *rodina a knihy* (26, respektive 24 odpovědí) a méně četné oblasti *kamarádi, skaut, hry a sport*. Poněkud překvapivá odpověď „nikde“ se objevila celkem 11×.

Graf č. 12 – Klíčové slovo: oblasti výskytu



Oblast výskytu škola dominovala i ve 4. ročníku s počtem 13 výskytů. 5× jsme však zaznamenali odpověď „nikde“. O jednu odpověď méně připadá na oblast „internet, TV“, zbývající 4 odpovědi byly zařazeny do kategorií rodina a knihy.

6.7 Výchova

Výchovou jsme se zabývali v hodinách občanské výchovy 3. ročníku v rámci tematického celku Člověk a společnosti. V SSČ (2010) je výchova definována jako:

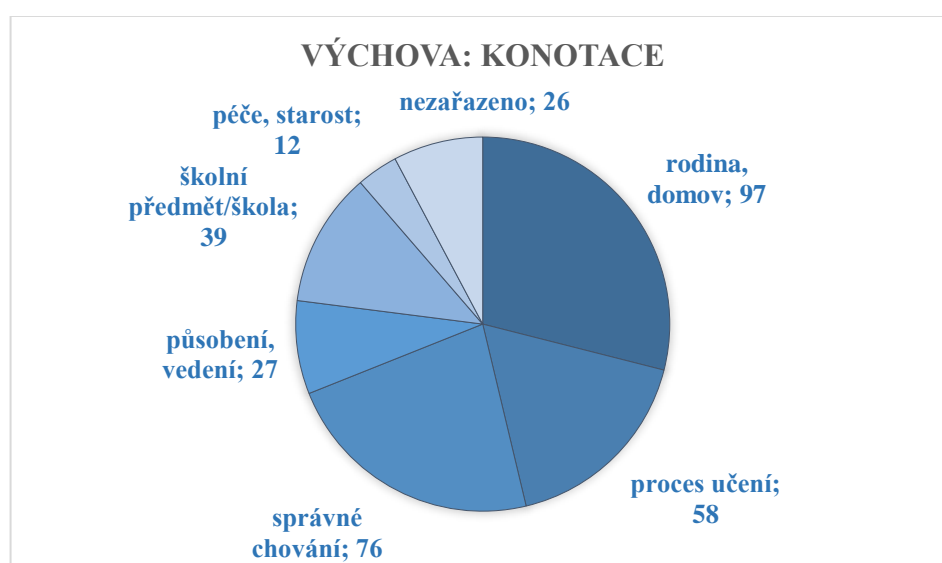
1. cílevědomá systematická péče o (zdárný) duševní a tělesný rozvoj (mladého) člověka
2. odborné aj. vzdělávání v nějakém oboru
3. určitý vyučovací předmět

My jsme s žáky v rámci občanské výchovy diskutovali o tom, kdo všechno a jakým způsobem nás vychovává, vysvětlili jsme si rozdíl mezi výchovou a socializací a jako definici výchovy jsme si uvedli následující: výchova je soustavné a cílevědomé působení na jedince, vedoucí ke kultivaci jeho prožívání, seberegulaci a osvojení kulturou vyznávaných hodnot.

Z grafu č. 13 vidíme, že nejčastěji se žákům ve spojení s výchovou konotovala *rodina a domov*. Do této kategorie, která čítá 97 odpovědí z 335 zaznamenaných, jsme zařadili *rodinu, rodiče a děti*, z nichž 3× se objevilo pouze slovo *matka* a 1× *otec*, ten však v souvislosti s „plácáním po zadku“. 76 odpovědí svědčí o faktu, že žáci si pod výrazem *výchova* představili *správné a slušné chování*, k němuž jsme vedeni. Z toho důvodu jsme vyčlenili také speciální kategorii „působení, vedení“ (*usměrňování, předávání, příprava na život*), která se objevila celkem 27×. Dále žáci výchovu označili jako *proces učení a vzdělávání*, který jsme zařadili do samostatné kategorie o 58 výskytech. Ve 39 případech se žákům konotovala *škola, nauka*, respektive častěji byly uváděny jednotlivé školní předměty (*výchova hudební, výtvarná, tělesná, občanská*). V neposlední řadě si žáci 2., 3. a 5. ročníku s výchovou spojili *péči a starost*. Tyto odpovědi jsme zaznamenali 12×. Z 26 nezařazených odpovědí zmiňme *dětství, vztah, protiklad k slušnému chování*, tj. *špatné, neposlušnost, tresty, týrání* a fakt, že i *výchova* může být *špatná*. Odpověď „špatná“ jsme zaznamenali celkem 5×, a přestože nakonec nebyla zařazena do žádné kategorie, je na místě ji zde zmínit.

Také žákům 3. ročníku se nejčastěji konotovala *rodina a domov*, 31× z celkových 80 výskytů. Následovaly kategorie „správné chování“ s 18 výskyty, „proces učení“ s 11 zaznamenanými odpověďmi, 7 odpovědí jsme zařadili do kategorie „školní předmět/škola“ a 5 do kategorie „působení, vedení“. Po 4 odpovědích připadá ještě na kategorie „péče a starost“ a „nezařazeno“.

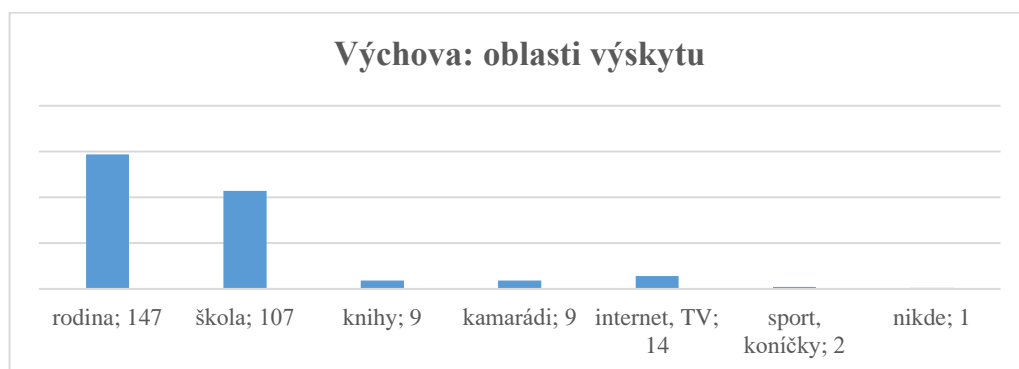
Graf č. 13 – Výchova: konotace



Nabízí se zde srovnání s výzkumem jazykového obrazu výchovy, jenž jsme prováděli před dvěma lety v rámci grantového projektu Jazykové stereotypy z prostředí školy. Konotační významy získané dotazníkovým šetřením na základních a vysokých školách byly zařazeny do následujících sémantických kategorií, jež uvádíme v sestupném pořadí podle počtu zaznamenaných odpovědí: *cíl, interakce, rodina, učební předměty, atributy, škola, učení*. Na základě těchto odpovědí jsme se pokusili výchovu definovat, opět prostřednictvím sémantických kategorií, v nichž převládalo *žádoucí chování, učení a školní předmět*. I tehdy výzkum odhalil, že výchova může být stejně tak dobrá jako neutrální a špatná. Pro získání detailnějších informací o tomto výzkumu odkazujeme na příspěvek J. Pacovské v Didaktických studiích (2018, roč. 10, č. 1).

Jak ukazuje graf č. 14, oblasti, kde se žáci nejčastěji setkali s výrazem výchova, korespondují s odpověďmi na otázku v naší diskuzi; kdo vás nejčastěji vychovává? Z celkových 289 odpovědí jich 147, tedy přibližně polovina, připadá na rodinu a dalších 107 na školu. Dále jsme 14× zaznamenali internet, TV, 9× kamarády, 2× koníčky a sport. 1× se objevila také odpověď „nikde“, konkrétně ve 4. ročníku, ale v tomto případě ji můžeme zcela určitě považovat za nepravdivou, snad způsobenou nepozorností daného respondenta.

Graf č. 14 – výchova: oblasti výskytu



I žáci 3. ročníku nejčastěji uváděli oblasti *rodina* a *škola*. Z 67 odpovědí jich na tyto dvě kategorie připadá 59, konkrétně 32 na oblast *rodina* a 27 na *školu*. Zbývající zaznamenané odpovědi tvoří kamarádi (5×), internet (2×) a knihy (1×).

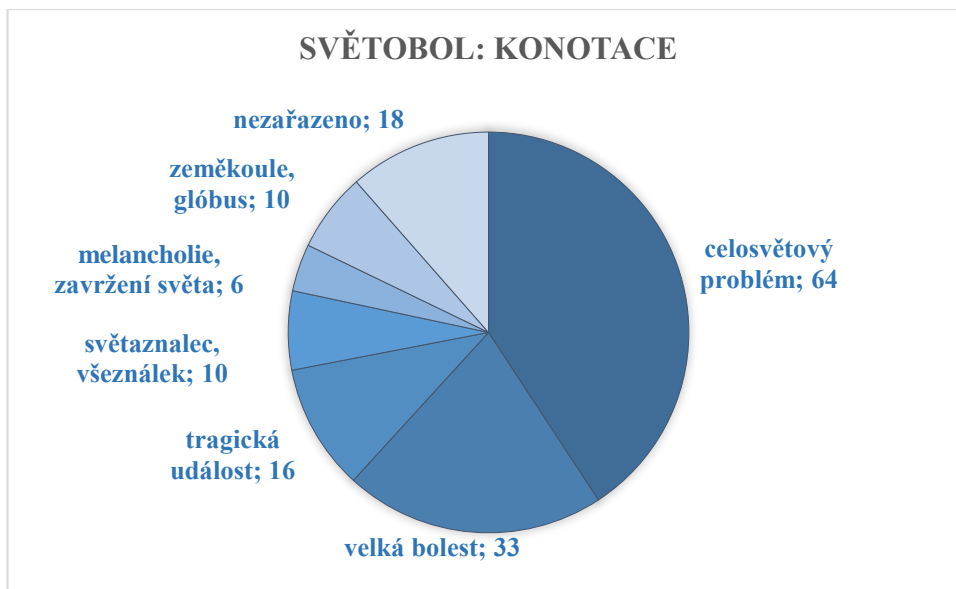
6.8 Světobol

S tímto kompozitem se setkali žáci 6. ročníku v jedné z literárních hodin věnované romantismu, konkrétně G. G. Byronovi. Jak uvádí Slovní spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2010), světobol je knižní vyjádření pro smutek z rozporu ideálů a skutečnosti, pesimismus a nespokojenost se světem. Je příznačný pro romantismus a mládí. Nejčastěji se hovoří o máchovském či byronovském světobolu.

Vzhledem k tomu, že se světobol pojí právě s romantismem, neočekávali jsme, že by jeho skutečný význam znali žáci mladší než šestého ročníku, v němž se tato látka probírá.

Graf č. 15 ukazuje, že žáci světobol nejčastěji dávali do souvislosti se *světovými problémy*. Z celkových 157 odpovědí jsme jich do této kategorie zařadili 64. Zmiňme z nich např. *globální oteplování, přírodní katastrofy, kácení lesů, chudobu, nemoci, hladomor* aj. Některé z těchto odpovědí mohou být již na pomezí kategorie „tragická událost“, která čítá celkem 16 odpovědí. Sem jsme zařadili obecné odpovědi *tragédie, neštěstí, tragická událost* i konkrétní – *války*.

Graf č. 15 – Světobol: konotace



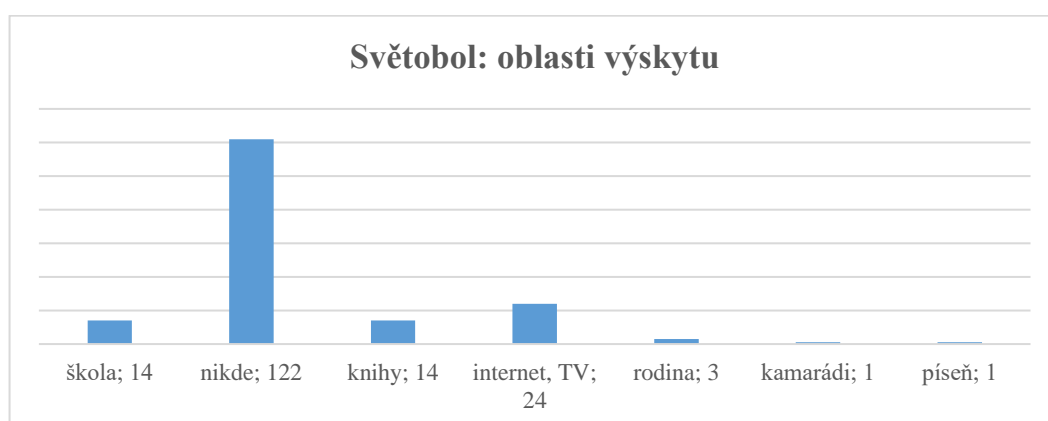
33 odpovědí v kategorii „velká bolest“ dokládá, že světobol obecně v žácích konotoval velké trápení. 10 odpovědí z kategorie „světaznalec, všeználek“ vypovídá o tom, že žáci světobol interpretovali také jako člověka, který „*všude byl a všechno zná*“. Z 10 jiných odpovědí bylo patrné, že pojem světobol evokoval také zeměkouli nebo glóbus. Tyto odpovědi byly opět zaznamenány výhradně u žáků 3. ročníku.

Pouze 6 odpovědí zařazených v kategorii „melancholie, zavržení světa“ korespondovalo s významem, jež jsme vyložili v souvislosti se zmíněnou literární tematikou (*všeobecná melancholie ze stavu světa, většinou umělci, co se cítí ublížení světem, zavržení světa*). 4 z těchto odpovědí jsme zaznamenali v 7. ročníku, po jedné odpovědi pak v ročníku pátém a šestém. 18 odpovědí (např. *místo, kam jet, světlo, školka, sportovní ocenění*) zůstalo nezařazených.

Pokud bychom pátrali po skutečném významu tohoto kompozita, žáci 6. ročníku by v tomto bodě příliš neobstáli. Pouze jedna žákyně uvedla ve spojení se světobolem odpověď „romantismus“. Z ostatních odpovědí převládala kategorie „celosvětový problém“ (12 výskytů) a *velká bolest se smutkem* (5 výskytů).

Jak jsme předpokládali, a graf č. 16 je toho důkazem, převážná většina odpovědí (122 ze 179 zaznamenaných) zněla, že se žáci s tímto kompozitem nikde nesetkali. Méně často žáci uváděli, že se se světobolem setkali prostřednictvím médií (24 výskytů), ve škole a v knihách (po 14 odpovědích).

Graf č. 16 – Světobol: oblasti výskytu



Podobný obraz představují i oblasti výskytu v detailněji komentovaném 6. ročníku, kde jsme 16× zaznamenali odpověď „nikde“, 5× „ve škole“, 4× „v knihách“ a 3× „na internetu“. Výzkum tedy ukázal, že alespoň pár jedinců si zapamatovalo, že se s tímto výrazem setkali ve škole, nicméně jen jediné dívce ve třídě se konotoval romantismus.

6.9 Ohnivá láska

O frazému ohnivá láska, respektive přirovnání lásky k ohni a charakteristice takové lásky, jsme diskutovali s žáky 2. ročníku v hodině literatury na základě četby básně Oheň od Michelangela Buonarrotiho:

*Prchejte, lidé, před tím požárem,
před ohněm lásky, než vás k smrti ranní;
jak se vás dotkne, už vás nezachrání
nic, síla, rozum ani jiná zem.*

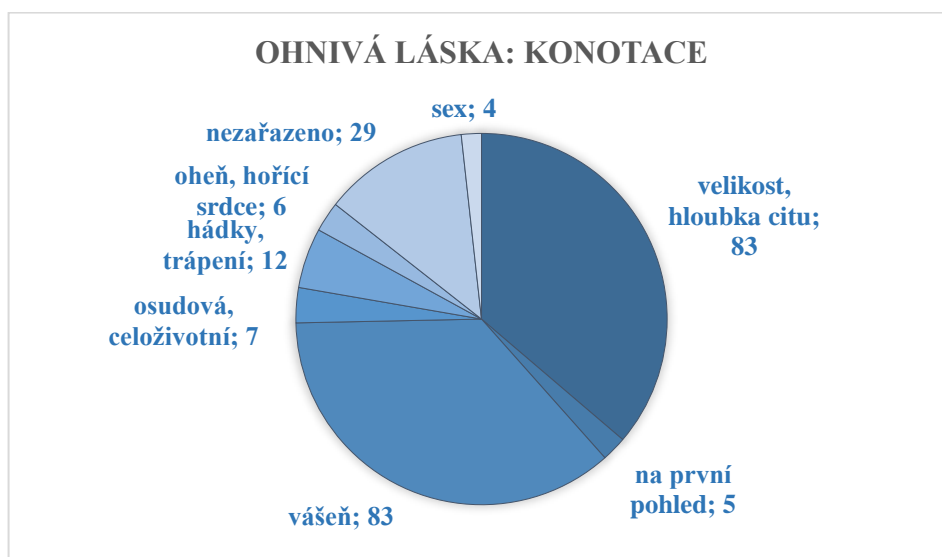
...

(Čítanka 7, 2004, s. 62)

Z diskuze vyplynulo, že taková láska může být hřejivá, neobyčejně silná, věčná, ale také živelná, zraňující, spalující.

Z grafu č. 17 je patrné, že ohnivá láska ponejvíce konotovala *velikou a silnou* lásku stejně jako lásku *vášnivou, žhavou* či *páry zapálené do lásky*. První dvě ze jmenovaných odpovědí jsme zařadili do kategorie „velikost a hloubka citu“, druhé do kategorie „vášeň“. Obě z kategorií obsahovaly shodně po 83 odpovědích z celkových 229.

Graf č. 17 – Ohnivá láska: konotace



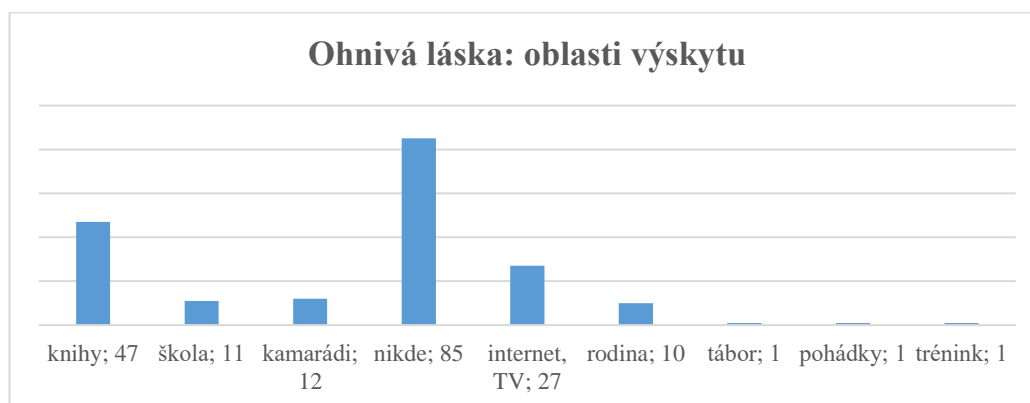
Ze zbylých kategorií připadá 12 odpovědí na „hádky a trápení“, které uvedly pouze žáci 3. a 7. ročníku. Do kategorie láska „osudová a celoživotní“ jsme zařadili odpovědi typu *na celý život, věčná* apod. Zaznamenali jsme také odpovědi *láska na*

první pohled a rychlé vzplanutí, jež jsme označili jednoduše „láska na první pohled“. Kategorie „oheň, hořící srdce“ (6 výskytů) a „sex“ (4 výskyty) tvoří výhradně odpovědi žáků 3. ročníku. Zejména druhá ze jmenovaných kategorií nejspíše odpovídá pubertálnímu věku respondentů. Z nezařazených odpovědí zmiňme např. *můj bývalý, takový ten španělský seriál, paso doble a tango*, z nichž je patrné, že i tanec je pro dvě žákyně vyjádřením „ohně lásky“. Tento frazém je patrně také jediným, kde se výrazněji lišily odpovědi dívek a chlapců. Chlapecké odpovědi byly o poznání stručnější a méně emočně zabarvené.

Dvě třetiny odpovědí žáků 2. ročníku, tj. 33, jsme zařadili do kategorie „velikost a hloubka citu“, dalších 11 pak do kategorie „vášeň“. V podstatě by se tedy dalo říci, že s výjimkou hádek, které lze označit také jako zraňující lásku, odpovědi korespondovaly s náměty z naší diskuze v literární hodině.

Graf č. 18 vypovídá o tom, že tento frazém není příliš užívaný. Téměř polovina žáků uvedla, že se s ním nikde nesetkala. Druhou nejhojněji zastoupenou oblastí byly knihy se 47 zaznamenanými výskyty. To svědčí o faktu, že se lze s takto pojatou láskou setkat především v literárních dílech, případně ve filmových adaptacích, které spadají do oblasti „internet, TV“.

Graf č. 18 – Ohnivá láska: oblasti výskytu



Taktéž 21 žáků, tedy téměř polovina, uvedlo, že se s frazémem ohnivá láska nikde nesetkala. Dalších 16 odpovědí připadá na knihy a 9× jsme zaznamenali odpověď internet, TV, film.

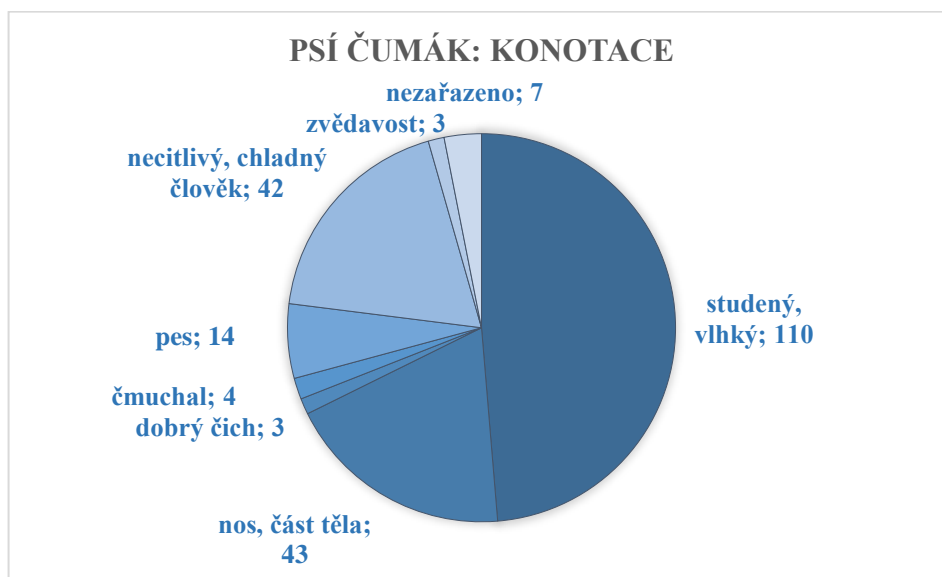
6.10 Psí čumák

S frazémem psí čumák se setkali žáci druhého ročníku v rámci hodiny literatury a občanské výchovy. V literární hodině jsme spolu s žáky interpretovali báseň Září od Karla Tomana, v níž autor odkazuje na neutěšenou dobu roku 1918 a postavení českého národa. Následně proběhla krátká diskuze na téma, zda jsou žáci pyšní na to, že jsou Češi, a jaký my jsme vlastně národ. Většina žáků se shodla spíše na tom, že Češi jsou chladní, nepřijemní a neochotní si vzájemně pomáhat. V souvislosti s tím jsme užili frazému psí čumák. V tomto kontextu chápeme psí čumák jako chladného, bezcitného člověka. Jak je uvedeno ve Slovníku české frazeologie a idiomatiky. 2, Výrazy neslovesné (2009, s.59): „studenej čumák = nepřijemný, málo lidský člověk, úředník, politik, představitel moci apod., bez emocí, v jednání těžko přístupný a málo lidský, bez úsměvu ap.“ Diskuze byla krátce připomenuta i v hodině občanské výchovy v rámci tématu národ, kdy jsme se prostřednictvím medailonků slavných Čechů pokusili žákům dokázat, že máme být na co pyšní.

Z grafu č. 19 na následující vyplývá, že tento frazém u žáků nejčastěji konotoval něco *studeného, mokrého/vlhkého*, případně *chlad* a *zimu*. Žáci taktéž uváděli přirovnání *studené jako psí čumák*, často ve spojitosti s jídlem. Kategorie „studený, vlhký“ zahrnuje téměř 50 % veškerých zaznamenaných odpovědí. 43 odpovědí z celkových 226 jsme zařadili do kategorie „nos, část těla“ (*čumák, část psího těla, dýchacího ústrojí atp.*) Co do počtu odpovědí třetí největší kategorii (42 výskytů) tvoří odpovědi, jež odpovídaly tomu významu psího čumáku, který jsme uvedli na hodinách v rámci naší praxe. Z odpovědí zmiňme např. *nevrlý, asociální, otrávený, chladný člověk, bez emocí*. Některým dalším žákům se s tímto výrazem konotoval „pouze“ *pes* (14 odpovědí), jiným *dobry čich* (3 odpovědi). Částečně spolu související kategorie jsou „zvědavost“ a „čmuchal“, někdo, kdo *rád strká nos do cizích věcí, otravný člověk*.

Zajímavé je, že psa si ve spojitosti s psím čumákem vybavili především mladší žáci (13 ze 14 odpovědí jsme registrovali ve 2. a 3. ročníku). Oproti tomu chladného, bezcitného člověka zmiňovali především žáci od 5. ročníku výše (29 ze 42 zaznamenaných odpovědí). Tento frazém je tak dobrým důkazem toho, že konotační významy se mohou s věkem výrazně proměňovat.

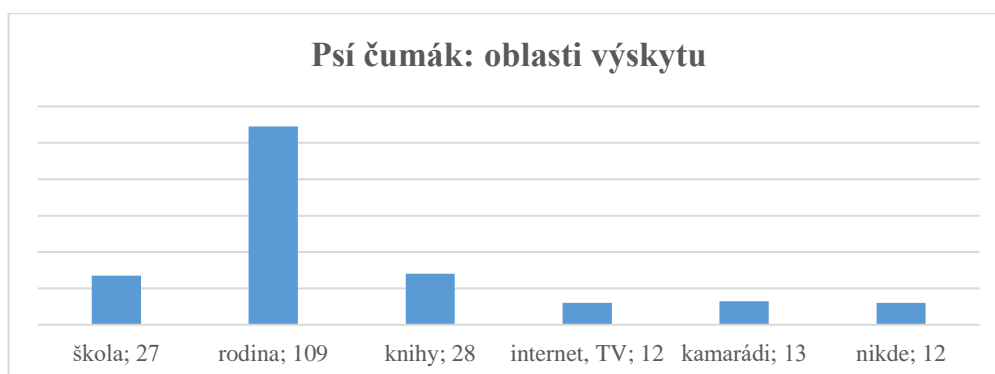
Graf č. 19 – Psí čumák: konotace



Předchozí odstavec již částečně naznačil, že si žáci 2. ročníku nespojili psí čumák primárně s typem člověka. 29 z jejich 54 odpovědí jsme zařadili do kategorie „studený, vlhký“, 8 do kategorie „nos, část těla“. Naopak se zde objevily 3 ze 4 odpovědí spadajících do kategorie „čmuchal“.

Graf č. 20 dokládá, že nejčastěji (109 z 201 výskytů) se s tímto frazémem žáci setkali v rodině. Řada z nich dokonce uváděla, že babička nebo otec jim říkají, aby „jedli, nebo to budou mít jak psí čumák“. Poměrně vyrovnanými odpověďmi pak byly škola (27×) a knihy (28×). Méně uváděnými, ale taktéž vyrovnanými oblastmi výskytu byly internet a kamarádi. 12 žáků však uvedlo, že se s tímto frazémem nikde nesetkalo.

Graf č. 20 – Psí čumák: oblasti výskytu



Podobný obraz představují i odpovědi žáků 2. ročníku, v nichž převládala rodina (25 z 50 odpovědí) a škola (10 odpovědí), méně často pak knihy (7×) a internet (5×).

7. Výzkum komunikačních stereotypů

Tento výzkum se na rozdíl od výzkumu jazykových stereotypů uskutečnil v rámci jednoho školního týdne v únoru 2018. Byly do něj zapojeny dvě třídy, sekunda a tercie, jedna učitelka a jeden učitel.

Prostřednictvím pozorování jsme se pokusili odhalit některé komunikační stereotypy v hodinách českého jazyka a literatury. Monitorovali jsme pět vyučovacích hodin v sekundě a šest vyučovacích hodin v tercii.

Výsledky našeho pozorování prezentujeme následujícím způsobem:

1. popíšeme průběh pozorovaných hodin
2. popis bude vhodně doplňován autentickými ukázkami pedagogické komunikace, v nichž tučně vyznačené pasáže vykazují určitý komunikační stereotyp
3. tyto pasáže souhrnně okomentujeme na konci podkapitol 7.1. a 7.2, tedy zvlášť pro hodiny ČJ ve druhém ročníku a zvlášť pro ročník třetí
4. zhodnotíme, jakým způsobem mohou dané stereotypy ovlivňovat porozumění v hodinách ČJ

Nabízí se zde také krátké porovnání komunikace a interakce obou tříd i jejich učitelů.

7.1 Pozorování výuky ČJ ve 2. ročníku

1. hodina – mluvnice, úterý, 8:00

Průběh hodiny:

V úvodu učitelka po žácích požaduje, aby si vzpomněli na novou látku z minulé hodiny, vysvětlili rozdíl mezi větou jednočlennou a dvojčlennou a uvedli příklady.

Ukázka č. 1

U: *Tak dobré ráno, posad'te se. Dáme se do práce. Máme tedy dneska mluvnici. Tak budeme vzpomínat, co jsme se včera nového naučili. O čem byla včerejší hodina? Doufám, že to vzpomínání dopadne lépe než včera. To je málo dvě ruce. Tak ještě. Adame, nespí, přemýšlej. No, lepší. Ještě trochu. Řada u dveří nám nějak zaostává. Petře? Ž:* *Věty dvojčlenné a jednočlenné.*

U: *Ano, mluvili jsme o větách jednočlenných a dvojčlenných. Já se ptám, jaký je mezi nimi rozdíl? Vysvětlete třeba na příkladu. Tak, Adame? [...]*

U: *A ještě nám chybí ty příklady. Ž:* *Eee. U: Tak zas někdo jiný. Příklad věty dvojčlenné. Petře? Jakékoliv. Ž:* *Mě teď nic nenapadá.*

U: *Když jsem se včera ptala Šimona, tak operativně řekl to, co právě dělal. Sedím na židli. To by byla věta jednočlenná a teď ještě ta jednočlenná. Nějaký příklad. Mirku?*
Ž: *Z komína se kouřilo. U: Třeba.*

Potom učitelka nechá žáky rozdat si pracovní listy. Žáci samostatně vypracovávají cvičení 3, v němž podtrhávají a počítají věty jednočlenné. Po společné kontrole pokračují rovněž společnými silami čtvrtým cvičením, které navíc nově obsahuje větné ekvivalenty. Učitelka se nejprve snaží žáky navést, aby sami přišli na tom, čím se liší větné ekvivalenty od jednočlenných vět. Pak vysvětluje. Chce po žácích, aby vymýšleli další, vlastní příklady. Ujistí se, že všichni pochopili daný rozdíl.

Ukázka č. 2

U: *Kdo má spočítáno, přihlásí se a nebude vykřikovat. Všichni už mají spočítáno? První návrh nám řekne třeba Daniela. Ž: Sedm.*

U: *Kdo souhlasí s Danielou? (Hlásí se) No vida, to je skoro většina. Tak asi bude mít pravdu. Tak si ty věty společně přečteme, zkontrolujeme a spočítáme. Tak první věta jednočlenná, Matyáši. Ž: Prší. U: Prší, souhlasíme? Ž: Ano. U: Druhá věta jednočlenná, Terezo? Ž: Foukalo. U: Foukalo. Souhlas? Ž: Ano. [...]*

U: *Pod cvičením 3 je cvičení 4. V něm jsou samé VJ, ale přesto jsou tam nějaké věty, které vypadají trochu jinak než vám dosud známé VJ. Dovedli byste je najít? Které se něčím liší od toho, co jsme si o VJ řekli? Zná už někdo odpověď na moji otázku? Našli jste věty, které jsou jiné? Adame? Ž: Sednout. U: Souhlasíte? Ještě je tam nějaká taková jiná věta. Aničko? [...]*

U: *A teď ta druhá část mé otázky. V čem jsou jiné? Co nemají, na rozdíl od těch předcházejících vět? Co nemají? Ž: Sloveso. U: Nemají sloveso. Ano, nemají sloveso v určitém tvaru. Co mají teda místo toho? Třeba sednout. Ž: Infinitiv. [...]* **U:** *Co má to pozor na vlak. Základem je asi pozor. Co to je pozor? Jaký je to slovní druh? Ž: Citoslovce. U: Citoslovce? Ne, ne, ne. Pozor je, co to je? Podstatné jméno. Základem je v jednom případě infinitiv, ve druhém podstatné jméno. Takovým větám se říká větné ekvivalenty. Vysvětlení máte na té straně nahoře, v té tabulce. Naše dva příklady byly ty nejčastější. Infinitiv často vyjadřuje rozkaz, například. Co tam je napsáno? Májo? [...]*

U: *Ptám se, pochopili všichni, co jsou to větné ekvivalenty? Ž: Ano. U: Na rozdíl od vět jednočlenných jejich základem není sloveso, ale jiný slovní druh. A pokud sloveso, tak pouze v infinitivu.*

Následuje skupinová práce, kdy žáci dostanou za úkol vymyslet příběh sestávající pouze z jednočlenných vět a větných ekvivalentů. Po uplynutí času učitelka zjišťuje, která skupina vymyslela nejdelší příběh. Ta skupina začíná číst a ostatní poslouchají, zda neudělala chybu. Své příběhy postupně přečtou i ostatní skupiny, aby bylo jasné, že všichni danou látku ovládají. Nakonec probíhá hlasování o nejlepší příběh.

Ukázka č. 3

U: *Tak teď další úkol, dávejte pozor. Rozdělíme se do skupin. Budu po vás chtít, abyste ve vymezeném čase vymysleli jednoduchý příběh o školním výletu, který se bude skládat pouze z vět jednočlenných a větných ekvivalentů. Pochopili všichni?* **Ž:** *Ano. [...]*

Ž: *Ve Špindlerově mlýně hodně sněžilo. Později se začalo stmívat a bylo velmi chladno. Toť vše.* **U:** *Chyba byla? Nebyla. Děvčata?*

Ž: *Ráno bylo hezky. Nepršelo. Hurá, výlet. Prachovské skály. Ťap, ťap ťap. Z lokomotivy se kouří. Vystupovat. Velmi se nám tu líbí. Zahřmělo. Blýská se.* **U:** *Byla chyba?* **Ž:** *Ne.* **U:** *Děvčata?*

Ž: *Bylo slunečno. Krásný den. Jelo se vlakem na výlet se třídou. Dojelo se na Benecko. I když přšelo, tak se nám tam líbilo.* **U:** *Byla chyba?* **Ž:** *Nebyla.* **U:** *Chlapci? [...]*

U: *Mlčte. Podruhé stejná chyba. Jak bychom to opravili?* **Ž:** *Mlčet.*

U: *Máte někdo rozhodnutí, či příběh se vám líbil nejvíc? Tak zkusíme rychle hlasovat. (Hlasování) [...]* **U:** *Někteří vůbec nehlasovali. Ty, co byly delší, zaslouží větší pochvalu. Ale všichni jste se snažili a pochopili, co je věta jednočlenná a větný ekvivalent.*

V závěru hodiny učitelka zadává domácí úkol, cvičení 5 z pracovního listu, rozlišování mezi větou jednočlennou, dvojčlennou a větným ekvivalentem. Vysvětluje, jakým způsobem ho mají zpracovat.

Ukázka č. 4

U: *Zbývá nám ještě poslední úkol, ze kterého vzejde úkol domácí, protože to už nestihneme. Je to souhrnné cvičení na to, jak umíte rozlišovat VJ, VD a VE. Potřebujeme cvičení 5. Rozumíme nadpisu? Dohodneme se na nějakých barvičkách? Tak VJ budeme podtrhávat jakou barvou? Tak většina říká červenou. VE zelenou.*

A to, co nebude nijak označeno, co zbude, nebudeme vybarvovat, ale nenecháme je úplně ležet ladem. U nich si podtrhnete základní skladebnou dvojici. Co že to je?

Ž: *Podmět a přísudek.* **U:** *Na co nesmíte zapomenout? Že podmět může být i? Jaký?*

Ž: *Nevyjádřený.* **U:** *Jak ho tam napíšeme?* **Ž:** *Do hranaté závorky.* **U:** *Pochopili všichni, co mají dělat?*

2. hodina – literatura, čtvrtek, 13:25

Průběh hodiny:

Úvod hodiny se nese v duchu drobných úprav zasedacího pořádku, kdy jeden z žáků chce sedět na jiném místě než obvykle. To mu učitelka umožňuje. Následuje společná diskuze, kdy učitelka chce, aby se s ní žáci podělili o své dojmy z divadelního představení, které navštívili minulý týden. Zároveň připomíná další kulturní akci, jež se koná následující den.

Ukázka č. 5

U: *Tak už se konečně ztišíme, ať se můžeme dát do práce. Jenom jsem se chtěla v rychlosti zeptat těch, co byli v úterý v divadle. Jak se vám líbilo?* **Ž:** *Moc ne, protože tam nebylo hrozně moc těch částí a některé byly jinak než v knize.* **U:** *No tak na to mají*

*právo, není to úplně přesná adaptace knihy, ale volná. Proto je potřeba ty knihy mít radši přečtené. Když pak sledujeme filmové nebo divadelní adaptace, abychom to dokázali s tou knihou srovnat. **Adam má ještě dotaz?** [...]*

Ž:** A v kolik se vrátíme? **U:** Nevím, odpoledne nějak. Je to v režii vaší paní profesorky třídní, záleží, jestli budete mít po divadle ještě nějaký rozchod. Tak odložíme starosti o divadlo a **dáme se do práce literární.

Tématem hodiny jsou bajky. Žáci se střídají po čtyřech verších ve čtení Ezopovy bajky Blahobyt a obojek (str. 110, Čítanka pro 7. ročník, nakladatelství Fraus). Učitelka klade otázky, jimiž ověřuje, zda žáci textu porozuměli. Pak mají žáci za úkol nacvičit přednes bajky ve dvojicích, jako by oni sami byli hlavními hrdiny, tj. čtou jen přímé řeči a pásmo vypravěče je vynecháno. Dvě dvojice přečtou a učitelka chválí za čtení.

Ukázka č. 6

U:** Stačí. Myslím, že máte připraveno. Role jste si rozdělili. Zkusíme, jestli to druhé čtení s přípravou bude o něco lepší. **Tak kdo si myslí, že to dobře zvládá? Která dvojice se chce pochlubit svým nastudováním? Copak, žádná? No, tak zkusíme Mirka s Šimonem. A ostatní se uklidní a sledují jejich výkon. (Čtou)

U:** Čtení bylo podstatně lepší. **Tak ještě jedné dvojici dáme šanci. Rozmyslel se někdo? Adam s Lukášem? Dobře, tak uvidíme přednes. Posloucháme. (čtou) U: Hezké.

Učitelka připomíná, že doposud se setkali s mluvícími zvířaty jen v pohádkách. Chce po žácích, aby uváděli důvody, proč tento příběh není pohádkový. Žáci pak porovnávají život psa a vlka z bajky. Učitelka chce, aby žáci vymysleli, jaké lidské typy by asi mohla tato zvířata ztělesňovat. Vysvětluje, co je to alegorie.

Ukázka č. 7

Ž:** Protože mají zvířata vlastnosti lidí. **U: No ale to v pohádkách nemají? Mohou. Dobrá. Tak pohádka to není. Naše zvířata jsou odrazem, jak už tady Adam nebo někdo řekl, jsou odrazem člověka. Tak zkusíme srovnat život psa a vlka. Jak žije pes a jak vlk? Hlásíme se o slovo. Tak Lucko.

Ž:** Vlk žije volně, svobodně. **U:** A za jakou cenu? **Ž:** Nemá tu volnost. **U: Nemá tu volnost, musí svého pána poslouchat. Dobře. [...]

U: Naše zvířata nejenom mluví, ale taky přemýšlejí jako zvířata. Je to tak? Řekněte mi, jakého člověka ztělesňuje pes a jakého vlk? Honzo? Ž: No tak vlk asi ztělesňuje bezdomovce. U: To jsi tomu dal. Ž: No jako že je volný a potravu zajištěnou nemá.

U: A to jsou jenom bezdomovci? Honza nám řekl svůj názor. Myslíte si to taky nebo se můžeme ještě někam posunout? Jano? [...]** **U: A je tohle to nejpodstatnější rozlišení? Že ten jeden se hodně nají a ten druhý si to musí nejdříve obstarat? Adame?

Hodina pokračuje rozborem textu. Učitelka neustále klade otázky a žáci reagují. Proč se vlk psovi chechtá? Jaké je poslání textu? Kým by oni sami chtěli raději být, vlkem, nebo psem? Učitelka se také ptá na jméno autora bajky, zda ho žáci znají.

Ukázka č. 8

U: *A teď to poslání vůči čtenáři. My ho přijmeme, ale můžeme a nemusíme s ním souhlasit. Je to tak?* **Ž:** *Ano.* **U:** *To je naše svobodná vůle. Když byste se vcítili do zvířat nebo těch lidí, které představují, čím byste chtěli být radši? Vlkem nebo psem? Přemýšlejte o tom chvilku. Lukáši? [...]*

U: *Vlk si řekne, že se proběhne. Když si to řekne pes, tak pán mu řekne: ne, ty zůstaneš doma.* **Ž:** *To je jak dítě a dospělý.* **Ž:** *Jo. Dítě nemusí pracovat, ale nemá tu volnost, dospělí pracovat musí.* **U:** *Takže až takhle bychom to postavili? Mohu se zeptat, kolik bychom měli ve třídě vlků? (Hlasování)* **U:** *Mít možnost vlastního rozhodování je pro člověka podstatné. Souhlasíte? Jo? [...]* **U:** *Co vám říká jméno autora? Kde jste se s ním setkali?* **Ž:** *V dějepise.*

Následuje bajka Vlk a beránek od I. A. Krylova, jejíž čtení si žáci rovnou připravují ve dvojicích. Jedna z dvojic pak zase přečte nahlas. Učitelka se žáků ptá, jaký je pravděpodobný závěr bajky, co se stalo s beránkem aj. Na závěr si žáci podtrhávají v sešitech, co si odnesli z dnešní hodiny – co je to bajka a alegorie.

Ukázka č. 9

U: *Honza přečte závěr.* **Ž:** *Slabý vždy vinu má, silný je nevinný, tomu nás učí dějiny.* **U:** *Co se stalo s tím beránkem? A vlk beránka odvedl do houštiny. A pravděpodobně... Ž: sežral.* **U:** *Tak mé otázky. Jaký typ člověka ztělesňuje vlk a jaký beránek? Adame? [...]* **U:** *Jak se takovým lidem říká. A... Ž: atakuje?* **U:** *Agresor. A beránek?* **Ž:** *Oběť.* **U:** *Ano.*

3. hodina – mluvnice, pondělí, 8:00

Průběh hodiny:

V úvodu hodiny učitelka zjišťuje, jak se žákům líbilo divadelní představení, které navštívili. Následuje společná kontrola domácího úkolu.

Ukázka č. 10

U: *Co divadlo v pátek? Komu se líbilo? (hlasování)* **Ž:** *Chtěl bych se zeptat s těmi slohovými pracemi, vy je ještě nemáte opravené?* **U:** *No, mám, dneska jsem vám to nevzala, protože máme práci mluvnickou. Přinesu vám to asi ve středu, jo? A už se dáme do práce. Předně byl domácí úkol. [...]* **Ž:** *Pět.* **U:** *Slyším pět. Někdo má jiné číslo?* **Ž:** *Čtyři.* **U:** *Tři?* **Ž:** *Čtyři.* **U:** *Někdo víc než pět? Tak se nám to trošku různí. Tak které to jsou? První, Lukáši, přečti.* **Ž:** *Rozbolel mě zub.* **U:** *TO je VJ. Přísudek je rozbolel. Máme otázku na podmět? Mám, e vid', takže je to špatně. To je VD.* **U:** *Ještě je tam něco, Míšo?* **Ž:** *Byla to nevšední podívaná.* **U:** *Byla podívaná. Kdo co byla. Ta věta má svůj podmět. Takže není jednočlenná. Tak až která je VJ, Anežko?* **Ž:** *Včera celý den pršelo.* **U:** *A ještě je tam? [...]* **Takže jsme jich napočítali pět. Najít VE bylo možná lehčí. Honzo, říkej. Ž:** *Hurá. Velmi pěkné. Nevstupovat. Pražský hrad. Krá, krá. Nerušit. Velmi pilně.* **U:** *Ano. Máme to všichni dobře?*

Pak žáci samostatně vypracovávají kontrolní cvičení, kterým si učitelka ověří, zda pochopili probíranou látku. Přestože se učitelka předem ujišťovala, zda všichni

porozuměli zadání, v průběhu práce někteří žáci tápou. Učitelka znovu vysvětluje. Po dokončení úkolu učitelka opouští učivo jednoduchých vět a větných ekvivalentů a nejdříve s žáky opakuje to, co už vědí o větách dvojčlenných. V rámci procvičování žáci samostatně do cvičení 3 v pracovním listu doplňují podmínky, které jsou vyjádřené různými slovními druhy. Po společné kontrole učitelka s žáky opakuje učivo o přísudku. Žáci si pak ověřují v dalším cvičení, zda chápou rozdíl mezi přísudkem slovesným a jmenným se sponou. Protože do konce hodiny nezbyvá mnoho času, zkontroluje učitelka společně s žáky alespoň prvních pár vět, aby věděla, zda žáci pracovali správně. Ptá se také, zda je to všem jasné. Za domácí úkol mají žáci dané cvičení dokončit a vyplnit ještě jedno následující.

Ukázka č. 11

U: *Druhá část úkolu byla vyznačit základní skladebné dvojice u VD. To jsou které větné členy. Jak se jmenují?*

Ž: *Podmět a přísudek. U:* *Ano. Už jsme se o nich snad všechno naučili. Co víme o podmětu? Jaký může být? Ester? Báro?* **Ž:** *Rozvitý, několikanásobný. Nevyjádřený. U:* *A vyjádřený. Dobře. Máme v tom úkolu nějaký příklad podmětu nevyjádřeného?* **Ž:** *Mám kašel. U:* *Ano, ale já chci ten podmět. Ž:* *Já. U:* *Ano. Jiný příklad?* **Ž:** *V zoo jsme viděli paviány. My. U:* *Ano, kdo? My. Dobře. Všichni chápeme, co je to Po (ne)vyjádřený. Jakými slovními druhy můžeme vyjádřit podmět? Může být Po vyjádřen podstatným jménem?* **Ž:** *Ano. U:* *Určitě. To bývá velmi často. Může být vyjádřen jiným slovním druhem?* **Ž:** *Ano. U:* *Uvedte nějaký příklad. Ž:* *Zájmeno. U:* *Ano. Ž:* *Přídavným jménem? U:* *Taky. Ž:* *Číslovka? U:* *A může být třeba slovesem?* **Ž:** *Ne. U:* *Ne? A co když řeknu třeba větu. Myslet je sloveso. Tak podmět je ... Ž:* *No, to myslet. [...]*

U: *Cvičení tři, zadání úkolu. Doplňte podmět vyjádřený daným slovním druhem v závorce. Zkuste to, aby věta dávala jakýs takýs smysl.*

U: *Tak zadařilo se? Ester si neví rady? Šlo to dobře?* **Ž:** *Ne. U:* *Ne? Něco je těžší? Tak se na to podíváme společně. V první větě zájmeno, to asi těžké nebylo. Tak, Davide. Ž:* *Cestovatel. U:* *Cestovatel? Zájmeno. Tam máš napsáno zájmeno. Ž:* *On asi dělal cvičení 2. U:* *Aha, tak to je úplně jiná věc, že mě neposlouchá. [...]*

U: *A druhý přísudek, se kterým jsme se už loni setkali, je přísudek třeba Bratr je student gymnázia. Kde je přísudek v té větě? Májo?* **Ž:** *Je student. U:* *Jak se takovému přísudku říká? Anežko?* **Ž:** *Přísudek jmenný se spojením? Se Sponou? U:* *Se sponou. Co je spona? Které sloveso je nejčastěji sponou? Ted' to tady zaznělo. Je student. Sloveso být. Ještě jedno sloveso se někdy může objevit jako spona. Ž:* *Stát. U:* *Stát se, ano. Když ve větě máme v přísudku jedno z těchto dvou sloves, co jsem říkala, že nám tady má zablikat? Varovné světýlko, že si máme uvědomit, že do přísudku patří ještě nějaké jméno z té věty.*

U: *Aha, tak to je úplně jiná věc, že mě neposlouchá. [...]*

U: *A druhý přísudek, se kterým jsme se už loni setkali, je přísudek třeba Bratr je student gymnázia. Kde je přísudek v té větě? Májo?* **Ž:** *Je student. U:* *Jak se takovému přísudku říká? Anežko?* **Ž:** *Přísudek jmenný se spojením? Se Sponou? U:* *Se sponou. Co je spona? Které sloveso je nejčastěji sponou? Ted' to tady zaznělo. Je student. Sloveso být. Ještě jedno sloveso se někdy může objevit jako spona. Ž:* *Stát. U:* *Stát se, ano. Když ve větě máme v přísudku jedno z těchto dvou sloves, co jsem říkala, že nám tady má zablikat? Varovné světýlko, že si máme uvědomit, že do přísudku patří ještě nějaké jméno z té věty.*

U: *Cvičení tři, zadání úkolu. Doplňte podmět vyjádřený daným slovním druhem v závorce. Zkuste to, aby věta dávala jakýs takýs smysl.*

U: *Tak zadařilo se? Ester si neví rady? Šlo to dobře?* **Ž:** *Ne. U:* *Ne? Něco je těžší? Tak se na to podíváme společně. V první větě zájmeno, to asi těžké nebylo. Tak, Davide. Ž:* *Cestovatel. U:* *Cestovatel? Zájmeno. Tam máš napsáno zájmeno. Ž:* *On asi dělal cvičení 2. U:* *Aha, tak to je úplně jiná věc, že mě neposlouchá. [...]*

U: *A druhý přísudek, se kterým jsme se už loni setkali, je přísudek třeba Bratr je student gymnázia. Kde je přísudek v té větě? Májo?* **Ž:** *Je student. U:* *Jak se takovému přísudku říká? Anežko?* **Ž:** *Přísudek jmenný se spojením? Se Sponou? U:* *Se sponou. Co je spona? Které sloveso je nejčastěji sponou? Ted' to tady zaznělo. Je student. Sloveso být. Ještě jedno sloveso se někdy může objevit jako spona. Ž:* *Stát. U:* *Stát se, ano. Když ve větě máme v přísudku jedno z těchto dvou sloves, co jsem říkala, že nám tady má zablikat? Varovné světýlko, že si máme uvědomit, že do přísudku patří ještě nějaké jméno z té věty.*

U: *Aha, tak to je úplně jiná věc, že mě neposlouchá. [...]*

U: *A druhý přísudek, se kterým jsme se už loni setkali, je přísudek třeba Bratr je student gymnázia. Kde je přísudek v té větě? Májo?* **Ž:** *Je student. U:* *Jak se takovému přísudku říká? Anežko?* **Ž:** *Přísudek jmenný se spojením? Se Sponou? U:* *Se sponou. Co je spona? Které sloveso je nejčastěji sponou? Ted' to tady zaznělo. Je student. Sloveso být. Ještě jedno sloveso se někdy může objevit jako spona. Ž:* *Stát. U:* *Stát se, ano. Když ve větě máme v přísudku jedno z těchto dvou sloves, co jsem říkala, že nám tady má zablikat? Varovné světýlko, že si máme uvědomit, že do přísudku patří ještě nějaké jméno z té věty.*

U: *Aha, tak to je úplně jiná věc, že mě neposlouchá. [...]*

4. hodina – mluvnice, čtvrtek, 10:55

Průběh hodiny:

Na počátku se učitelka zajímá, zda má někdo z žáků dotaz ke cvičení, jež měli vypracovávat sami o suplované hodině. Pak se již plně věnují tématu hodiny, jímž jsou

rozvíjející větné členy. Žáci si je připomínají spolu s učitelkou za pomoci tabulky v učebnici (str. 75, Český jazyk 7). Učitelka klade otázky, žáci reagují.

Ukázka č. 12

U: *Tak dobrý den, posadte se. Nesedte v té poslední řadě, když je tady tolik místa. Pojdte ke mně blíž... N, o to jste se moc nepřiblížili. No, dobře, tak nebudeme to dále řešit, dáme se do práce. [...]*

U: *Když nejsou dotazy, můžeme pokračovat v práci naší. My jsme se zatím bavili o tzv. základních větných členech a tím, jak jste si připravovali ty grafy, tak jste se už samozřejmě dostali do oblasti rozvíjejících větných členů. Je to tak? Kterým jsme se vloni poměrně hodně věnovali. Pojdte se se mnou podívat do učebnice, na str. 75 je tabulka, která připomíná rozvíjející větné členy. Když se na ni podíváte, je na ní něco překvapivého pro vás, nového? Všichni se díváme na tabulku. Co je na ní překvapivého? Ž:* *Doplněk (potichu se ozve). U:* *Ano, je tam navíc doplněk. Zatím my známe, které rozvíjející větné členy, Adame? Ž:* *Předmět, příslovečné určení místa, způsobu, času a přívlastek shodný, neshodný. U:* *Shodný, neshodný. Dobře.*

U: *Jakou jsme si dávali radu, co se vám pletlo, jestli je to předmět nebo příslovečné určení. Jakou jsme si dávali radu? Anito? Ž:* *Na předmět se ptáme sedmi pády. Pádovými otázkami. A vy jste se na příslovečné určení kolikrát ptali pádovými otázkami. Ale co já jsem vám vždycky říkala? Zkuste, jestli nemáte ještě jinou možnost otázky na PU. A když máte jinou možnost, tak jak se máte rozhodnout? Ž:* *Předmět. Ž:* *Ne, PU. Tak máme dát přednost PU.*

Pak žáci samostatně pracují na cvičení na téže straně, kde určují, jakými větnými členy jsou podtržená slova. Společně pak kontrolují.

Ukázka č. 13

U: *Tak kontrolujeme. První bolest a smutek. Vyvolaný student vysvětlí, na čem to závisí, jakým způsobem se zeptá na tento větný člen. Michal. Ž:* *Bolest a smutek.*

U: *Tak, na čem to závisí? Na kterém slově? Čím se na to zeptáš? Nebo co sis označil, že to je? Ž:* *Já jsem si označil, že to je předmět. U:* *A jak jsi na to přišel? Ž:* *Jak. U:* *Co jak? Jak jsi přišel na to, že to je předmět? Něco tě k tomu muselo navést. Jinak jsi jenom hádal, když nevíš proč. Umíš to vysvětlit? Tak co, jenom jsi hádal? Ž:* *Jak? U:* *Ale co sis řekl jak? Na předmět se rozhodně neptáš otázkou jak. Tak budeš poslouchat vysvětlení třeba ze strany Mirka, jestli tomu budeš rozumět. [...]*

U: *Takže to, Michale, ještě jednou zopakuj. Na čem závisí předmět? Ž:* *Na slovese. U:* *A ptám se jakým způsobem? Ž:* *Pádovými otázkami. U:* *S výjimkou? (Ticho) No, který pád nemůže být předmět? Ž:* *Pátý. U:* *Samozřejmě pátý. A ještě? Jeden pád je obsazený jiným větným členem. A to kterým? Jaký větný člen? Ž:* *Podmět. U:* *Ano. Dál. [...]* *No tak teda nemohu říct, že bychom to na 100 % uměli.*

Protože je vidět, že žáci z loňského ročníku řadu věcí zapomněli, učitelka s nimi postupně podle učebnice prochází jednotlivé větné členy. Nejdříve opakují předmět. Na to konto žáci pracují se sešitem, cvičení 2, z něhož mají vybrat libovolná čtyři slova, vytvořit věty, v nichž budou tato slova předmětem, a určit jejich pád.

Ukázka č. 14

U: Čím je Pt většinou vyjádřen, jakým slovním druhem? **Ž:** Podstatné jméno. **U:** Někdy se také může stát, že to bude to slovo, které podstatné jméno zastupuje a to je...

Ž: Zájmeno.

U: Už se to blíží ke konci? Už finišujeme? Již jsme na cílové rovince? Dokončete rozepsanou větu, určení předmětu. Adame. Vyber si svoji větu. **Ž:** Strčil do něho. **U:** Co je teda předmět? **Ž:** Do něho. Něho. **U:** V jakém pádě? **Ž:** V 2. **U:** Dobře. Jiná věta. Lukáši. **Ž:** Otevři mi dveře. **U:** Co máš předmět? **Ž:** Dveře. **U:** Ano, taky je to předmět. V jakém pádě? **Ž:** 4. **U:** Ano a máš v té větě ještě jeden. Ještě jeden se ti tam vloudil. Napadne tě? Můžeš se zeptat ještě jinak, než otevři „koho co“? **No**, komu to už došlo? **Báro?** **Ž:** Mi? **U:** No a jak se ptáš? **Ž:** Komu čemu.

Obdobně pak probíhá opakování příslovečného určení. Nově se žáci seznamují s PU míry, podmínky, přípustky, účelu a příčiny. V tabulce mají příklady, učitelka komentuje. Nově nabyté poznatky zkouší žáci uplatnit ve cvičení 5 pod tabulkou, které obsahuje několik přísudků, k nimž je zapotřebí vymýšlet různá příslovečná určení. S prvním z nich, „odešli“, pomáhá žákům učitelka. Navádí je, aby vytvářeli otázky, jak se mají ptát, žáci zároveň odpovídají a určují, jakým typem PU byla jejich odpověď. Sami, příp. ve dvojicích, pak to samé zkouší s dalším uvedeným přísudkem, viděl. Po společné kontrole ještě učitelka zadává domácí úkol, vyzkoušet to samé ještě se třetím zadaným přísudkem.

Ukázka č. 15

U: Ze způsobu nově vyčleňujeme PU míry, když otázku upravíme jak, do jaké míry. V tabulce máte příklady. Šel na to jak, do jaké míry? Náramně. Nerozumíte? Nic si z toho nedělejte, **přijdeme tomu postupně na kloub**. Nemohu přijít pro nemoc. Jak bychom se na to pro nemoc zeptali? **Ž:** Proč? **U:** Proč, z jakého důvodu, z jaké příčiny? Protože byl nemocný. Pro nemoc. Pak je účel. Dívky jely na nákup. **Jely... Ž: kam.** **U:** Při dobré vůli se dohodneme. První otázka, která vás napadne? **Ž:** Kdy? **U:** Čas, ale čas to úplně není, není tam žádné časové omezení. Doplníme si, za jaké podmínky. A konečně je přípustka. Přes zákaz. Šli do lesa přes zákaz. **Jak bychom se na to zeptali? Ž: I přes co? U: Ano. Důležité je to i.** Oni tam neměli jít, ale šli tam. [...]

U: Měli bychom otázku i přes něco? **Ž:** I přes domácí vězení. **U:** Ano. Domácí vězení je zákaz. I přes zákaz. **Ž:** I přes ostrahu. **U:** Dobře. **To je jaké příslovečné určení? Ž: Přípustky.** **U:** Ano, připouští nějakou okolnost, která zrovna není úplně příznivá, je v protikladu s tím, co se dělá. **Ž:** Šlo by i za jaké podmínky? **Ž:** No. Že se musí do devíti vrátit. **U:** Tak ale teď to nemůžeme říkat celou větou. Musíme odpovědět jenom slovem s předložkou. **Ž: Odešli kvůli práci.** **U: Odešli kvůli práci je podmínka? To je spíš proč? Příčina. Ale podmínka. Kdy, za jaké podmínky? Co třeba odešli za pěkného počasí?**

5. hodina – literatura, čtvrtek, 13:25

Průběh hodiny:

Na úvod učitelka klade otázky, jimiž si ověřuje, co si žáci pamatují z minulé literární hodiny, kdy se probíraly bajky.

Ukázka č. 16

U: *Dobrý den, posadte se. Tak minule jsme si četli příklady bajek, ve kterých víme, že vystupovala zvířata. Na konci hodiny jsme si podtrhávali jakési ponaučení, co je to bajka, pamatujete si to ještě? Ano.* **U:** *Tak mi to zkuste říct, co to je bajka? Hlásíme se o slovo. Lukáš?* **Ž:** *Krátká povídka, kde zvířata mluví lidskou řečí a poukazují na lidské chyby.* **U:** *Poukazují na lidské chyby. Dobře. Zvířata, která vystupovala v těch našich dvou bajkách. Tak dvakrát to byl... Ž: vlk. U: Jednou... Ž: pes U: A jednou... Ž: beránek.*

I tato hodina souvisí se zvířaty, nebudou to však bajky, nýbrž básnický text, o jehož rozbor se žáci pokusí. Učitelka vyzve dvě žákyně, s nimiž se dopředu domluvila, aby předstoupily před třídu a společně zrecitovaly báseň Kocourek od J. Kainara. Bezprostředně po přednesu učitelku zajímá, jaké pocity v žácích básně vyvolala. Mají je zkusit vyjádřit nejprve citoslovcem, pak barvou a svou volbu musí odůvodnit. Dále učitelku zajímá, jak si představují holčičku, která příběh vypráví. Společně pak básně interpretují prostřednictvím učitelem kladených otázek, na něž žáci adekvátně reagují.

Ukázka č. 17

U: *Ten, kdo vypráví svůj příběh, je tedy, jak jsme pochopili, nějaká holčička. Dovedete si ji nějak představit? Máte nějakou vizuální představu, jak by ta holčička mohla vypadat? Jak by mohla být asi stará? Zavřete oči a představte si holčičku. Jak si ji vybavujete ve své představě? Tak jak je stará holčička? Ž: Tak sedm. U: 7 let. Má někdo starší holčičku? Tak asi jako jste vy? Má někdo tak starou holčičku? (Hlásí se).* **U:** *Holčička nám na sebe něco trošku prozradila. Ona je smutná. Něco ztratila. Pochopili jsme z té básně, co ta holčička ztrácí nebo ztratila? Kvůli čemu je smutná? Tak, Zuzko? Ž: No, kočku, ale dalo by se říci, že i přítele. U: Dobře, tak nejdřív kočka. A co ztratila víc, jak to tam říká? Ž: Rodinu. U: Ano, ztrácí rodinu. Proč si myslíte, že ztrácí rodinu? Ž: Protože se furt hádají její rodiče. U: A ještě to úřední psaní od soudu. To může nasvědčovat rozvodu. Takže ztrácí rodiče, problémy v rodině. Kdo ji ještě zradil? Ž: Ta kamarádka. U: Ano, chlubí se novým tatínkem a nebaví se s ní. Z toho všeho se cítí osamělá. Souhlasíte? [...]* **U:** *V tom textu jsou použita taková slova jako „chce jet na sever, do věčné noci, kde kry praskají, polární záře, led, sníh“. To všechno je obraz čeho? Kam by chtěla jet? Ž: Na Arktidu. U: Dovedete si představit, jak moc ten sever je zabydlený? Ž: Moc ne. U: Ano. Ona, kdyby tam odjela, tak s tím, že tam bude.... sama. U: A proč asi by to chtěla udělat? Ona tam mluví o tom, že chce zažít nějaké dobrodružství. Myslíte si, že to dobrodružství je jediný důvod? Aničko. Ž: Já si myslím, že chce spíš utéct od toho, co ji trápí. U: Utéct od toho, co ji trápí. Chce si ten smutek prožít sama. Má někdo jinou představu, jiný názor? Chtěl by se mnou polemizovat?*

Učitelka navede žáky k částem textu, kde se objevuje metafora a personifikace. Žáci sami pojmenují tyto básnické tropy. Učitelka pak zadá žákům úkol, aby si připravili k recitaci první tři verše básně, přičemž se mají pokusit vyjádřit jejich obsah jedním z těchto způsobů: lítostivě, s výčitkou, naléhavě, podrážděně, beznadějně. Dobrovolníci pak recitují a zbytek třídy spolu s učitelkou odhaduje, o jaký způsob se jednalo. Pak si báseň ještě celou společně přečtou, aby se ke slovu dostali i jiní. V závěru hodiny učitelka s žáky provádí rozbor, jehož prostřednictvím si žáci připomínají základní pojmy z poetiky: verš, sloka, rým.

Ukázka č. 18

U: *Jakou roli hraje v té básni ten kocourek? Komu vlastně dívka celé to své trápení vypráví?* **Ž:** *Tomu kocourkovi.* **U:** *Ano, on se sice zrovna někam zaběhl, ale ona si představuje, že u ní sedí a vypráví mu to, jako kdyby ji ten kocourek mohl rozumět. Jak se tomuhle básnický říká? Když něco zlidštíme?* **Ž:** *Personifikace.* **U:** *Personifikace. [...]* **U:** *Jak jsme to poznali, že čteme báseň? Hlásíme se o slovo. Jsou někteří lidé, kteří za celou hodinu ještě tu ručičku nepozvedli. Mirku. Jak to poznáš, že to je báseň?* **Ž:** *Já jsem to poznal hlavně podle toho, jak to je napsané.* **U:** *No a jak to teda je? Objasni to.* **Ž:** *Je to napsané stylem, že to nepokrývá celou stránku.* **U:** *Tak jak se to jmenuje, jeden řádek básně.* **Ž:** *Verš.* **U:** *Báseň je psaná ve verších.*

7.1.1 Frekventované komunikační stereotypy v hodinách ČJ ve 2. ročníku

Kontaktová slova (tak, takže, no, vokativ)

Z ukázek 1–8, 10–13 a 16–18 je patrné, že učitelka poměrně často užívá kontaktová slova, zejména částice *tak* na začátku vět a *vokativ* (*Petře? Adame? Terezo? Děvčata? Chlapci?*) ve výzvách a otázkách, méně často pak částice *takže* a *no* na počátku vět. Zatímco užití *vokativu* vnímáme jako stereotyp, který napomáhá vzájemnému porozumění, učitelka jím jmenovitě projevuje zájem o zapojení všech žáků do komunikace, nadměrné užívání částic *tak*, *takže* a *no* by mohlo mít na komunikaci spíše opačný efekt. Užívání těchto částic na začátku vět je typické zejména pro nepřipravené mluvené projevy a hodnotíme ho jako jeden z jejich častých nedostatků.

Hlasování

Rovněž časté hlasování, viz ukázky č. 3, 8 a 10 svědčí o učitelčině snaze, aby se projevíli všichni žáci a dali tím najevo svůj názor, který učitelku zajímá. Tento stereotyp tedy napomáhá vzájemnému porozumění.

Projev souhlasu či pochopení

Stejný vliv na porozumění mají i okamžiky, kdy se učitelka obrací k žákům, aby vyslovili, zda souhlasí s jejím tvrzením (ukázky č. 7, 8, 12 a 17), či tvrzením spolužáků (ukázka č. 2), popř. zda zaznamenali, že někdo udělal chybu (ukázka č. 3). Pozitivní vliv na porozumění má také učitelčino časté ujišťování se, jestli žáci pochopili danou látku, zadání úkolu atp.

Často se opakující fráze

Z ukázek č. 1, 5 a 12 je patrné, že učitelka poměrně často užívá větu „*Dáme se do práce*“. Tento komunikační stereotyp napomáhá vzájemnému porozumění v tom smyslu, že jím učitelka dává jasně najevo, že čas určený jiným záležitostem než těm, které se bezprostředně týkají výuky, je vyčerpán a je potřeba začít se skutečně soustředit.

Hlášení prostřednictvím zdvižené ruky

Ve vyučování hojně užívaným komunikačním stereotypem, s nímž se setkáváme např. v ukázkách č. 7, 16 a 18, je hlášení se žáků o slovo. Pravděpodobně není vyučovací hodina, v níž by se žáci nehlásili. Pokud nastane situace, kdy se žáci začínají překřikovat, učitelka připomíná, aby se hlásili. Hlášení je tak určitě stereotypem, který napomáhá porozumění, neboť jím žáci kultivovaným způsobem dávají najevo, že znají odpověď či chtějí s ostatními sdílet svůj názor k danému tématu.

Poskytování zpětné vazby

V jednotlivých ukázkách jsou dále vyznačeny pasáže, kdy učitelka poskytuje žákům zpětnou vazbu, ať už byla jejich odpověď správná (U: *No, který pád nemůže být předmět?* Ž: *Pátý.* U: *Samozřejmě pátý.* Ž: *Přísudek jmenný se spojením? Se Sponou?* U: *Se sponou.*), chybná (U: *Co to je pozor? Jaký je to slovní druh?* Ž: *Citoslovce.* U: *Citoslovce? Ne, ne, ne. Pozor je, co to je?*) či si žádá ještě upřesnění (Ž: *Mám kašel.* U: *Ano, ale já chci ten podmět.* Ž: *Já.* U: *Ano.*). Poskytnutí zpětné vazby je komunikační stereotyp naprosto nezbytný pro porozumění mezi učiteli a žáky.

Vícenásobné otázky

Komunikační stereotyp, který naopak může bránit porozumění, jsou vícenásobné otázky patrné např. ukázky č. 2, 11, 15 a 17 (*Dovedli byste je najít? Které se něčím liší od toho, co jsme si o VJ řekli? Zná už někdo odpověď na moji otázku? Našli jste věty, které jsou jiné? Co víme o podmětu? Jaký může být? Tak, na čem to závisí? Na kterém slově? Čím se na to zeptáš? Nebo co sis označil, že to je?*). V těchto případech se učitelka sice v dobré víře snaží žákům svou otázku nějak přiblížit, přeformulovat, výsledkem ale může být, že žáci jsou ještě více zmateni, protože netuší, na co přesně mají odpovídat. Takové otázky jsou pak dysfunkční. Vždy však záleží na konkrétních případech. Např. užitím dvojité otázky typu „*Jak se tomuhle básnický říká? Když něco zlidštíme?*“ učitelka zpřesňuje svou původní formulaci.

Záměrně neukončené výpovědi

Jako dysfunkční se mnohdy jeví také záměrně neukončené otázky, jejichž jádro by žáci měli doplňovat (*Že podmět může být i? Jaký? Tak dvakrát to byl... Jednou... A jednou...*). Žáci kolikrát nemusí pochopit, jaká odpověď se po nich vlastně žádá.

Řečnické otázky, na něž učitelé nečekají odpověď

V ukázce č. 7 se objevuje jiný stereotyp. Učitelka položí otázku a sama si na ni vzápětí odpoví. *No ale to v pohádkách nemají? Mohou.* Tyto učitelské otázky jsou obecně časté, ale z hlediska porozumění nevhodné. Žáci si nejprve nemusejí být jisti, zda se od nich odpověď očekává, a když postupem času zjistí, že ne, stanou se pasivními.

Učitelské echo, konstrukce se záměnou slovesné osoby, uplatněním volného dativu a zájmenem my v podmětu

Vzájemné porozumění naopak podporuje přiměřeně často užívané učitelské echo (ukázky č. 1, 2, 7, 16, 17 aj.), kterým učitelka jednak dává najevo, že žákovu odpověď registruje, jednak tím poskytuje odpověď těm žákům, kteří svého spolužáka předtím přeslechli. Pozitivním komunikačním stereotypem je v neposlední řadě užití prospěchového dativu *nám* a 1. osoby množného čísla místo 2. osoby (*Co jsem říkala, že nám tady má zablikat? Řada u dveří nám nějak zaostává. Honza nám řekl svůj názor. Jak bychom to opravili? Tak zkusíme rychle hlasovat. Rozumíme nadpisu? Pochopili jsme z té básně, co ta holčička ztrácí nebo ztratila? Nic si z toho nedělejte,*

přijdeme tomu postupně na kloub.), jímž učitelka dokazuje, že daná činnost je kolektivní, všem společná. Tyto stereotypy jsou typické pro pedagogickou komunikaci a učitelé jich užívají zejména proto, aby dosáhli vzájemného porozumění.

7.2 Pozorování výuky ČJ ve 3. ročníku

1. hodina – literatura, čtvrtek, 8:55

Průběh hodiny:

V úvodu hodiny nechá učitel kolovat mezi žáky knihu (K čemu slunce, když není den). Zatímco zapisuje do třídní knihy, žáci jí mají listovat a přihlásit se v případě, že o ní chtějí něco říci. Zatímco kniha dál koluje, učitel čte ukázkou z díla *Arnošta Lustiga – Lea z Leeuwardenu*. Po přečtení cca 6minutového úryvku kniha dokolovává, nikdo se nehlásí a žáci si mají mezitím otevřít čítanku (pro 8. ročník, nakladatelství Fraus) na straně, kterou učitel nejmenoval, ale žáci vědí, o jakou se jedná, a vybrat z daného textu jednu větu. Každý z žáků pak vybranou větu přečte, čímž vznikne řetězec reakcí. Závěr vyzní až filosoficky, což se k tématu hodiny hodí. Na závěr aktivity učitel píše na tabuli velký otazník a dočítá Lustigovu povídku.

Ukázka č. 1

U: *Tak přátelé, posadte se. Přátelé, než zapíšu, pošlu knížku. Ta knížka bude kolovat a první, kdo bude mít potřebu něco nám na její motiv říct, tak se přihlásí a řekne to. Jo? Tak posílám. (Šum) Do té doby není potřeba nic povídat. (Šum) Opakuji, že do té doby není potřeba nic povídat. Není. [...] Než knížka dokoluje, budu vám něco číst. [...]*

U: *Tak pojedeme tady touto stranou. Abychom měli čas, tak bez jakéhokoliv komentáře pojedeme věta za větou. [...] Tak ještě minutka a pak můžeme každý jednu větu. V zásadě prosím, aby pak nepadala žádná vaše slova, aby nešustily stránky. Jen ony vybrané věty z oněch stránek. [...]*

U: *Adél, můžeš začít. Ž:* „Moje drahá, zlíbal bych tě od hlavy až k patě, jenomže máš dvoje šaty a patery gatě.“ [...]

Ž: „A k čemu vlastně? Ž: Co na tom vůbec záleží?“
U: *Kdyby se to obrátilo a ta poslední věta byla nikoliv Eliščina, ale Zuzčina, tak by zazněla... Ž: Co na tom vůbec záleží? Ž: A k čemu vlastně?*

Ve zbývajícím čase pouští učitel Sousto, krátký studentský film FAMU, 1960, pokus o útěk z transportu, natočený na motivy A. Lustiga. Po 10minutové projekci učitel shrnuje, co žáci viděli, a informuje je, jak příběh skončí. Ptá se, jestli chce ještě někdo něco říci. Všichni mlčí, tím učitel končí hodinu a zároveň uzavírá toto téma.

2. hodina – mluvnice, čtvrtek, 12:35

Průběh hodiny:

V úvodu hodiny se rozvíjí krátké diskuze v souvislosti s tím, že učitel vstoupil do třídy, kde jsou zatažené žaluzie, ačkoliv venku svítí slunce. Nazývá takovou třídu hrobem a odmítá v ní být. (Tato situace se opakuje i v jiných hodinách)

Ukázka č. 2

U: Zase hrob. Nebo možná půlhrob. Nechci to. Zrušte hrob. Posad'te se. Na pohřbu už jsem dneska byl. Ž: Fakt? Jak to? U: No někdo měl pohřeb. Co ti na to mám říct?! Ž: A koho? U: Jednoho kamaráda, co umřel. Ž: To jste nějak v pohodě. U: Co? Ž: Já mám vždycky strašnou depku z toho. U: Tak tohle byl takový docela hezký pohřeb. Tomu pánovi bylo 78 let. Ž: Aha, tak to jo. U: To sice není úplně moc, ale... Co myslíte, je to průměrný mužský věk? [...] **Tak, přátelé, žádné velké promluhování, pracovní sešity, jedna z našich nejoblíbenějších učebnic. Str. 35.
U: Kdo je pro to, aby se rozsvítilo, přestože jsme zrušili hrob? Ž: Neee. U: Ještě jednou, zamyslete se pro to, aby se otevřelo okno. Eee. Aby se rozsvítilo. (Hlasuje se). Kdo je proti? Ž: Já. U: Mohli by se toho, prosím vás, zúčastnit všichni?**

Pak učitel zadává práci ve dvojicích, komplexní jazykový rozbor, pracovní sešit, cvičení 5, str. 33. Dvojice, která bude mít vše dobře, může získat malou jedničku. V průběhu práce přerušuje učitel činnost žáků a poutá jejich pozornost směrem k bodu *i*. Vyhláší soutěž, kdo tento bod splní s použitím co nejmenšího počtu slov, vyhrává. Po uplynutí času potřebného k práci následuje společná kontrola bod za bodem (počet vět, souvětí souřadné a podřadné, druhy slov, počet zájmen a jejich druhy...)

Ukázka č. 3

**U: Ta tabule, to je teda paráda, ta se podařila, musím říct. Jestli nebudete vidět... Už jste se dostali k písmenu *i*? Ž: Ne. U: Tak se teď na něj podívejte, přerušete, podívejte se na písmeno malé *i*. A vyhláším soutěž. Soutěž bude spočívat v počtu slov. Ten úkol je takový, jaký je, to si přečtete. A vyhraje ten, kdo to splní a použije nejmenší množství slov. Ž: Nejmenší. U: Pan učitel slíbí malou odměnu nějakou. (Jde k oknu) Už bych možná mohl zavřít, co? Eliško? Ž: Jo. U: Aha, tady žvýkačka, to je krásný. Na parapetu. Jasně, kam jinam. To je vaše, slečno? Ž: Ne.
U: Tak zapíšu do třídnice a jdeme na to. U: Viktor a Káťa, jo? Ž: A Bára ještě odešla. U: Aha. Ž: Proč? U: Že mi nic neřekla ani. To mohla, ne? Ž: Mohla.
U: Tak, konec. Kontrola. Připomínám, že pokud to někdo bude mít všechno dobře, může dostat malou jedničku. Počet vět v souvětí. Zvedněte příslušný počet prstů, který znázorní ten počet vět. Pozor, teď! Podívejte se na sebe, jak hlasujete. No, jedna už se vzpamatovala, takže tím pádem je to jasný. Je to dobře. Ještě, pozor. [...]
U: Souřadné, protože všichni jsou na té řadě stejně. Podřadné, že někdo je podstatnější, někdo méně podstatný a někdo ještě méně. Převědeme na řeč skladby věty hlavní a vedlejší. Souvětí souřadné je to, které má aspoň dvě věty hlavní. A jsou všechny stejně hlavní, že jo.
U: Tak druhy slov: když... Ž: Zájmeno? U: Zájmeno. Tak to je úplně mimo. Ž: Spojka. U: Lepší. Odlehlém. Ž: Příslovce (šeptem). U: Ježkovy zraky, o čem přemýšlíte? Ž: Přídavné jméno. U: No sláva. Přesně. U: Příslovce, to je jasný. Tak**

jak je to s tím když? Ž: Předložka? Ž: Spojka! U: Která čísla jsou ve hře? Podle toho, co je tady na tabuli. Jestli to nemůžete přečíst, tak já za to nemůžu, že ta tabule je takhle zaprasená. Tak která čísla, jakože slovní druhy, jsou ve hře? [...]

U: Takže tady bude? Ž: 8. U: Taky 8, jasně. Kdy se to stalo? Někdo se zeptá. Doplněte. Ž: Když se bouchnul. U: Když se bouchnul, jo? Když se uhodil, napíšu. Tady je to vlastně čistě vyjádření toho kdy. Ten čas. Ž: Příslovce. U: Ano, takže 6. V tom čase se to stalo. Když já už nemůžu. Když ona je tak...doplněte. Ž: Krásná. U: Krásná, já jsem se to styděl napsat. [...]

U: Zájmena, jsou tam...kolik? Prsty nahoru. Kolik zájmen? Jasně, chvilka vítězství.

Žáci pak v řetězové reakci vymýšlejí synonyma ke slovu chalupa. Na závěr probíhá diskuze k bodu i, jak docílit co nejmenšího počtu slov.

Ukázka č. 4

U: Tak máme tam chalupa leží by bylo...chalupa leží kde? Ž: Na místě. U: Na místě by bylo PU místa. A na jakém místě? Ž: Odlehlém. U: Klidném a odlehlém. PKS. Jasný jako facka, nic k tomu není potřeba říkat. Chalupa synonyma. Pojd'te takový řetízek a budeme říkat synonyma. Ž: Chata. Ž: Chata. U: Chata, chata, tak to jsme se teda moc dál nedostali. [...]

U: Tak to je jasně. Slova příbuzná k chalupě jsme řekli. Tak a zajímá nás i. Ž: Já mám 27 slov. U: Tak to nečti, to seš ještě horší než já. Ž: My jsme to měli zmenšit? Ž: Lucko, my jsme to měli zkracovat nebo prodlužovat? Ž: Já udělala obojí. U: Natko? Ž: Já mám zkrácenou a ta má jenom 7 slov. U: Sem s tím, jak to zní? Ž: Povídám: „Chalupa je odlehlá.“ Hned řekl, že to tak chce. U: Dobře, ale špatně. Nejsou to dvě věty, je tam víc sloves. Ale klíč jsi odhalila. Přišla na to, jak se dá ušetřit. Když použijete... Ž: přímou řeč. U: Když to řeknete v dialogu. Dostane se do toho taková ta energie. Oživí se to. Je to dobré pro to, když píšeme nějaké texty. Ušetřím půlku slov a dostane to život. [...] Tak, přátelé, tohle si napište, prosím Vás, s těmi čísly. Až to budete mít, tak tu tabuli uveďte do takového lepšího stavu, než v jakém byla, když jsem přišel. Měl to někdo úplně dobře? Jo, takže...Mirka a ...

3. hodina – mluvnice, pátek, 10:55

Průběh hodiny:

Zatímco učitel zapisuje do třídní knihy, úkolem žáků je za naprostého ticha promyslet, jakou drobnou radost by mohli udělat svému sousedovi v lavici. Na pokyn učitele pak proběhne minuta radosti, kdy si žáci mohou cokoli vzájemně sdělit, obejmout se atp. Učitel pak pouští záznam z rozhlasu Vltava, ve kterém Kristýna Žantovská vypráví svůj zážitek z přeplněné tramvaje, kde jí nějaký muž šlápnul na nohu a místo omluvy ji ještě urážel. Žáci se na to konto mají zamyslet, o čem byla tato úvaha. A jak to souvisí s hodinami ČJ a minutou radosti.

Ukázka č. 5

U: No to je krásná tabule. Ta se vám povedla. [...]

U: Tak, skončila minuta radosti a já vám teď něco pustím. Je vidět, že to dobře dopadlo, všichni se usmívají, i na mě. Já jsem vymyslel hezkou věc, chcete říct, jakou

já jsem udělal Viktorovi radost? Ž: Ano. U: Já jsem si vzal jeho telefonní číslo a během dneška mu průběžně napíšu něco pěkného. Ž: Hm, to je krása. [...]
U: Tak přátelé, poslouchajte. [...] *U: Co se stalo? O čem ta úvaha je? Ž: Že ten muž omlouvá své skutky tím, že to dělá i hlava státu. Ž: To není jenom o tom. U: Tak o čem? Ž: Já si myslím, že to je o tom, jakej jsme národ. Jak se k sobě chováme. Nebo možná i o tom, co říkal Viktor. [...]*
U: Když si tu situaci přehrajete, nedej bože, že byste se do ní dostali. Tak co by vám pak asi možná došlo? To nejsmutnější. Přestože je smutný, že takoví lidé jsou. Připadala si nešťastně zkrátka protože...Lucko? Ž: Se jí nikdo nezastal. U: A o tom to je. To jsou takové drobnosti. To nám připomíná naši včerejší hodinu. U: A teď, když jsme si udělali tu minutu radosti... Ž: Tak jsme si to zkazili. U: Co to? Ž: Tak jsme si to zkazili. U: Ne, tím jsme si to posílili právě. Že my takoví nejsme a nebudeme. [...]

Pak žáci na pokyn učitele samostatně či ve dvojicích vypracovávají rozbor na str. 34 v pracovním sešitě. Učitel ještě zpřesňuje zadání, protože původní znění je určené pro rozsáhlejší opakování. Učitel se tedy ujišťuje, zda všichni vědí, co mají dělat. Zatímco žáci pracují, učitel z druhé strany tabule píše řešení, grafy souvětí. Po uplynutí potřebného času tabuli otáčí, ukazuje řešení žákům a komentuje. Z 99 % mluví učitel, žáci spíše jen přizvukují. Po společné kontrole chce učitel vědět, jakou známku by si žáci sami udělili.

Ukázka č. 6

U: Když lidé přišli. A zpustli. Ž: Jak zpustli? U: To není způsob. Co já to tady mám? Ž: Míra. U: Míry. Jak moc zpustli? No, jakože úplně hrůza. Jak moc, do jaké míry? [...] **Pozor, zeptám se. Teď, jak jste někam došli, byť to pan učitel nějak polopaticky vysvětlil, tak se vám to sesnoubilo a dali byste si z těchto 4 vět známku. Rozmyslete se a zvedněte příslušný počet prstů. A pozor, dejte si známku teď.**

Ve dvojicích si pak žáci ještě rozmýšlejí další cvičení a učitel chce slyšet odpovědi od některých dvojic. V závěru hodiny vyzve jednoho z žáků, aby si připravil cvičení 3. Když potom řekne správné řešení, udělá mu učitel radost (viz úvod hodiny).

Ukázka č. 7

U: Tak, minuta uběhla. Viktore, máš to? Ž: No. U: Tak, když to bude mít dobře, tak mu dám jedničku. Ten pravopis mě zajímá, jo? Držíme palce, Viktore, povídej. Ž: Obě dvě tvrdý, tvrdá. U: Ano, tvrdá, ta y... Ano, takhle se dělají radosti. (Třída tleská). Navíc ještě Viktor udělal i radost mně.

4. hodina – mluvnice, pondělí, 12:35

Průběh hodiny:

Hodina začíná kontrolou domácího úkolu. Opět je správné řešení víceméně v režii učitele, žáci jsou pasivní, učitel chce, aby se vyjadřovali alespoň zvednutím ruky.

Ukázka č. 8

U: *Zase je tady hrob. A už mám chuť jít pro diktát. A mastnej. Zase v hrobě. [...]*

U: *Tak, strana 35 to byla, jo? Myslím, že jo. 35/6, říkám to dobře?* **Ž:** *Jo.* **U:** *Nakreslete graf souvětí, určete počet vedlejších vět. [...]* **U:** *Takže za jaké podmínky uvidíte ten pohled? Kdy? Pokud se ocitnete v té krajině. Kdy se tam ocitnete? Když tam budete. Je to vlastně čas, ale je to ještě takové zkonkrétnění toho času. Takže PU podmínky. Zvedněte ruku vy, kteří mě teď aspoň trošku posloucháte a PU podmínky vám něco říká. Zvedněte ruku teď. Aha. Zvedněte ruku vy ostatní. Tak vám PU podmínky nic neříká? [...]*

U: *Naty, to v případě nenadálého nebezpečí rozviň tak, aby se z toho stala věta. Co musíš udělat?* **Ž:** *Spojku?* **U:** *Zvedněte mi příslušný počet prstů, který označí slovní druh, který udělá z toho, co jsem říkal, větu. Pozor, teď. Někteří jsou dobře, pár jich je špatně a někteří vůbec nevědí, na co se ptám. [...]* **Chci od vás, abyste mi zvedli příslušný počet prstů, který tento slovní druh reprezentuje. Ted'! No, ano, tak už jsou doma všichni.**

U: *Zkusme to, Eliško. Zkusme to udělat tak, aby ta první věta nebyla. Bude tam PU podmínky.* **Ž:** *Jestli se někdy...* **U:** *ocitnete. No a jsme tam, kde jsme. Sloveso tam nemůže být. Napovím. Použijte tu vazbu, co jsem já s ní začal. Jak jsem začínal? Že se vrátíte do bezpečí, jak to bylo?* **Ž:** *V případě.* **U:** *Použij to.* **Ž:** *V případě že se ocitnete. Ale tam musí být to sloveso.* **U:** *Nemusí. Udělej ze slovesa ocitnout podstatné jméno.* **Ž:** *V případě ocitnutí.* **U:** *No, v případě ocitnutí se. [...]*

U: *1927. Dohromady nebo zvlášť? Kdo je pro dohromady? (Hlasování) Nikdo. Dobře, přesně tak to má být.*

Následuje práce ve dvojicích na nově zadaném cvičení, soutěži. Na tabuli jsou napsané spojky „a, dokonce, ale, nebo, a proto, neboť“. Žáci mají s jejich pomocí vytvořit 6 souvětí tak, aby užili co nejmenší počet sloves. Dostanou na tento úkol deset minut, mezitím učitel z opačné strany tabule vymýšlí vlastní řešení. Ptá se pak jednotlivých dvojic na jejich návrhy a společně ověřují, zda věty dávají smysl. Učitel představuje také své řešení. V závěru hodiny se žáci samostatně podívají na cvičení v učebnici, kde mají k příkladům šesti souvětí správně doplnit, v jakém jsou poměru. Se zvoněním učitel otáčí tabuli se správným řešením a žáci zvedají ruku se vztyčeným počtem tolika prstů, jež odpovídá známce, jakou by si udělili za vypracování tohoto cvičení. Po zadání domácího úkolu hodina končí.

Ukázka č. 9

U: *Přátelé, tady je 6 případů spojení toho, co bude vlevo a co vpravo. V obou případech tam budou slovesa. Pozor, v případě 4 nezapomeňte, že k tomu nebo bude ještě před prvním slovesem bud'. Naším úkolem je v podstatě za použití levého a pravého sloupečku doplnit co nejmenší počet sloves. Úplně ideální případ, který nemám ověřený, je ten, že by na to stačila dvě slovesa. [...]* **Jo, chápeme? Máte na to 10 minut, abychom to ještě stačili zkontrolovat. Zvláštní pozor si dejte na to ale. [...]**

U: *Tak...* **Ž:** *Ne, ještě chvílku.* **U:** *Chvilíčku, poslední minutu. Tak to zkusíme. Má někdo spojení se 2 slovesy?* **Ž:** *Máme.* **U:** *Tak která?* **Ž:** *Potápět se a plavat.* **U:** *Potápět se a plavat. Potápěl se a plaval. Potápěl se, dokonce plaval. Potápěl se, ale plaval. Neutopil se, výborně. Bud' se potápěl, nebo plaval. Chápu. Potápěl se, a proto plaval.*

Potápěl se, musel zabrat, ano. Potápěl se, neboť plaval. On neuměl tak moc dobře plavat. Takže se potápěl. Smysl to dává. Výborně! (potlesk) [...] U: Musím se pochlubit, že i pan učitel je vítěz, protože má běžel a vyhrál. [...]

*U: Až zazvoní, necháme dozvonit, já pak otočím tabuli, kde to je správně a vy mi pak zahlasujete, jestli jste měli dobře nebo špatně. Rychle, rychle. Dozvoní a obracím tabuli. Ž: 4, 3, 2, 1. (odpočítávají) Jooo. U: Slučovací.... **Tak, pozor, kdo má všechno dobře, dá si 1. Jedna chyba 2, 2 chyby 3 atd. Tak pozor, uvědomte si, jak jste to pochopili a teď, prsty, známky nahoru. No vidíte, tak není to tak těžký, tohleto.***

5. hodina – literatura, čtvrtek, 8:55

Průběh hodiny:

Sotva učitel vejde do třídy, zas a znovu napomíná žáky kvůli „hrobu“. Pak zadá žákům, aby si sami v tichosti přečetli text v čítance (Ota Pavel: Jak jsem potkal ryby, str. 204–206), mezitím se pro něco vrací do kabinetu. Po návratu, zatímco někteří ještě dočítají, píše na tabuli 5 O, což je způsob, jakým jsou žáci zvyklí psát záznamy do svých čtenářských deníků. První tři O značí knihu, autora a děj. Tyto body učitel v souvislosti s ukázkou stručně přibližuje. Pak se žáků ptá na čtvrté a páté O.

Ukázka č. 10

U: Zase hrob. Venku je tak krásně a tady hrob. [...]

U: Tak teď mě zajímá jak to, o čem to je, tak vaše pocity, když jste si to přečetli. Když bychom mluvili v bodě 3, tak je to o tom, jak šel ten chlapec s tím tatínkem na ty ryby a byl večer a možná že šli trošku pytláčit, aby to bylo dobrodružný, a že ta řeka se zvedla a že to nahodili a ten chlapec šel pro tu šňůru a málem ho ta řekla odnesla. A proto byl v nebezpečí. Jasný. To je ten děj. **O čem bude tohle?**

Ž: Je to o chvílích s tatškou? U: Slečno, to jste řekla úplně krásně. A dá se to říct samozřejmě mnoha jinými způsoby a já si taky myslím, že to je o tom vztahu tatínka a syna. O tom společném prožívání, které má v sobě to napětí, to dobrodružství. [...]
A chce někdo říct, o čem je teda ta pětka? (Ticho) Já to řeknu teda za všechny, jo? Jasně že všichni přemýšlíme, jaký je náš vztah s naším tatínkem, potažmo s naší maminkou, ségrou. Jaké my máme tyhle vztahy. Jestli se ty vztahy posilují anebo nějakým způsobem bortí v nějakých napjatých situacích. Já si myslím, že literatura rámcově, vůbec umění, nemůže přinést moc cennější zamyšlení než zamyšlení na tohle téma.

Pak začne učitel číst jinou ukázkou z téhož díla a zajímá se, jak žáci chápou jednotlivé pasáže. Ukázkou přerušil v napjatém momentu a ptá se žáků, jak si myslí, že příběh asi pokračuje. To učitel neprozradí, místo toho však pouští filmové zpracování v momentě, který navazuje na čtenou pasáž. Učitel film místy zastavuje a rekapituluje s žáky, co právě viděli, co asi ten malý chlapec v ukázce zrovna prožívá a proč. Pak učitel pouští další ukázkou, ze Smrti krásných srdců, z níž je vztah otce a syna ještě patrnější.

Ukázka č. 11

U: *Nepřátelé nebyli kapři, ale především lidi. Jak tomu rozumíte? Kterí lidi a za jakých okolností byli nepřátelé?* **Ž:** *Že ty ryby nemohl chytat, protože dělali hluk?*
U: *Jasně, obecně lidi jsou nepřátelé rybářů. A rybáři jsou tiší blázni, se říká, chodí si k té vodě odpočinout, je tam ticho. [...] Lidi dělají hluk a to rybáři nemají rádi. A ještě? Lucko?* **Ž:** *No, že to je příběh z války a oni je tam vlastně zakazují ty ryby lovit.*
U: *Která je ta zásadní věta z toho, co jsem četl?* **Ž:** *Žil jsem jenom s maminkou.*
U: *Ano. A tatínek, aha. Maminky do války nechoděj, do války choděj chlapi, jo, jo, jo. Takže už nám svítá. Tam bude problém, že je to tak trošku načerno, že ti lidi by tam vůbec neměli být, aby to neviděli a ...doplňte. Aby to ty lidi neviděli a...* **Ž:** *neslyšeli.*
U: *Dobře, neviděli, neslyšeli a necítily a nehmatali a ještě všechny smysly a ...* **Ž:** *aby to nepráskli.* **U:** *Ano, aby to hovorově nepráskli. Nekecli. Držte mu palce?* **Ž:** *Ne.*
U: *Ne, jo? Vy chcete, aby ho chytli? Já se musím zeptat, kdo mu drží palce? (Hlasování) Tak držte. [...]*
U: *Co je zamčené v té skříni?* **Ž:** *Ten prut.* **U:** *Proč? Kdo ho tam zamknul?* **Ž:** *Maminka.* **U:** *A proč?* **Ž:** *Bojí se.* **U:** *Protože se bojí, maminka. [...]* **U:** *Táta je kdoví kde. A někdo, kdo se tvářil jako ústřední nepřítel, je vlastně úplně někým opačným. Hezký, že jo.* **Ž:** *To je moc hezký. [...]*
U: *Přestože vůbec nerozuměl tomu, že si někdo vymyslel, že prostě bude válka, to jsou ty ony stránky, jak jsme měli posledně. A co pak ještě zažijete po těch dalších x týdnů, dnů, hodin a minut, co zažijete, když jste s tou maminkou atd. To se na tom člověku podepíše. Rychle mrkněte, kolika let se dožil Ota Pavel. Progooglujte. Kdo bude první, tak to řekne.* **Ž:** *43 let.* **U:** *Kolik? 43.* **U:** *To není moc, že jo?*

Závěr hodiny je věnován vyprávění o autorovi. Učitel pouští dokument Jak jsem se zbláznil, který vypovídá o životě Oty Pavla. Učitel shrnuje poznatky a zadává domácí úkol na příští hodinu, napsat si do sešitu medailonek o tomto autorovi.

6. hodina – suplovaná (mluvnicko-literární), čtvrtek, 12:35

Průběh hodiny:

Protože je tato hodina suplovaná a oznámená na poslední chvíli, učitel musí improvizovat. Nejprve dává hlasovat, v jakých skupinách chtějí žáci pracovat. Po vytvoření skupin píše na tabuli dva sloupce, v jednom spojky významových poměrů mezi větami hlavními, ve druhém známých 5 O. Soutěž tentokrát spočívá v tom, že skupiny budou vymýšlet věty v daných poměrech, přičemž tyto věty musí souviset se čtvrtým a pátým O z ranní hodiny. Časový limit je 12 minut. V průběhu práce učitel prochází mezi skupinami a snaží se je případně nasměrovat.

Ukázka č. 12

U: *To kanapíčko trošku estetičtěji bych prosil [...]* **U:** *Tak přátelé, než se posadíte, já jsem z toho zmatený, kvůli návštěvníkům ze zahraničí, kteří potřebují spoustu prostoru, je hodina celá, to jste pochopili. A udělám to tak nějak, bude to kousek gramatiky a pak se vrátíme k tomu, věřím, že poměrně silnému tématu. [...]*

U: *Pozor, dávám demokraticky hlasovat. Vyhovují vám skupiny, které jsou nejbliž a nejsnáze organizované, to znamená tak, tak, tak (ukazuje).* **Ž:** *Jooo.* **U:** *Počkej, ještě nevíš. Nebo byste se nechali zalosovat a byli byste v týmu...* **Ž:** *Neee.* **U:** *Já jsem řekl, že budeme demokraticky hlasovat. Když máme ty volby, musíme se to učit. Tak kdo je pro, abychom zůstali nejsnáze organizované tak, jak sedíte? [...]*

U: *Chcete tam napsat o čem to je, aby to bylo každému úplně jasné?* **Ž:** *Ano.* **U:** *Dobře. Takže o čem a o nás na základě knížky, autora a pozor! Úkolem v těch skupinkách je napsat 6 souvětí, tady je sloveso, tady je sloveso, vůbec nebudeme řešit, že to musí být pořád jedno sloveso, hra na co nejmenší počet sloves. Takže máte v těch skupinách za úkol 6 souvětí, která budou reflektovat ty různé poměry, viz stránky učebnice. A pozor, všechna ta souvětí budou na základě naší ranní hodiny. Je to srozumitelné?* **Ž:** *Ano.* **U:** *Pro jistotu radši ještě jednou.*

Společně pak postupují poměr za poměrem, každá skupina přečte své souvětí a třída rozhoduje o správnosti z hlediska poměru i významu 5 O. Ukazuje se, že spousta skupin se v mnohém odchýlila a významově věty směřují spíše k ději ukázky.

Ukázka č. 13

U: *Tak já budu prostě nějak říkat. Tak slučovací. Jestli se budete dohadovat, kdo to bude říkat, tak tady budeme do zejtra. Tak ale domluvte se. Ted' rychle, pozor, 10 vteřin domluva, kdo bude mluvčím. (odpočítává) Ted' už víme, že když pan učitel někoho vyvolá, tak to bude říká ten a ten. Tak slučovací. (žákyně něco zamumlá) Ještě jednou. Ještě by bylo dobré, abych já to nemusel znovu papouškovat. Ten, kdo to řekne, tak to řekne tak, že to bude slyšet. A my ostatní pomůžeme tak, že budeme co?* **Ž:** *Tichooo.* **U:** *Výborně.* **Ž:** *Utíkal a skoro utekl.* **U:** *Utíkal a skoro utekl. Ano. Otázka. Já budu trošku jako otravněj, jo? Není to náhodou spíš o tomhle? (ukazuje na 3.)* **Ž:** *Jo.* **U:** *I když trošku, utíkal v tom nějakém metaforickém smyslu, utíkal...* **Ž:** *Smrti.* **U:** *Smrti nebo těm depresím, které nakonec způsobily tu, ten krach té jeho psychiky, ale spíš je to k té trojce. No dobře. [...]* **U:** *Stupňovací.* **Ž:** *Měl rád, dokonce miloval.* **U:** *Tady nemůžu říct vůbec nic, protože jakmile je řeč o lásce, tak je to automaticky o tom nejpodstatnějším, takže v nějakém úhlu pohledu v každém případě jo.*

Každá skupina si pak připraví jednu z vět, kterou považuje za nejpovedenější. Jeden z žáků je povolán k tabuli, aby vždy po přečtení souvětí ukázal, v jakém poměru bylo. Následně učitel pouští další krátké ukázky z filmu Smrt krásných srnců. Upozorní žáky, že ukázky pouští proto, že s něčím souvisejí. A to něco uvidí v závěru hodiny. Jedná se o video z youtube, „Tomio Okamura, Lety – moderátor vyškolil Okamuru z historie holokaustu“. Nakonec učitel ukazuje základní informace z života T. Okamury a vede žáky k uvědomění si všech souvislostí.

Ukázka č. 14

U: *Takže pozor, teď si každá skupina připraví jedno souvětí, které si myslí, že se jí nejlépe povedlo z hlediska tohohle. Aby nejvíc bylo o tomhle. A je jedno, v jakým to je poměru, to je teď jedno. Tak si jedno vyberte. Fandu poprosíme o rozhodčího. Budeš*

mít u tabule funkci, vždycky píchneš 1-6, jaký souvětí to bude, jo? Chceš lepší ukazovátka? Ž: Ne. [...]

U: Tak si přečtěte tohle. A pak vám pološím jednu otázku. A ta otázka zní. Kde je ten tatínek Tomia Okamury. Teď řeknu to podstatný téma, který jsme ráno vydedukovali, to je to za 4., 5. Kde je ten tatínek? Jaký je vztah Tomia Okamury s jeho tatínkem? Víím, že už není čas, že zvonilo, tak jenom hlasování. Hlasujte, ne proto, že to chcete nebo nechcete udělat. Hlasujte teď, kdo si myslí, kdo pochopil, že mezi tím, co bylo předtím a tím, co bylo teď v těch posledních 5 minutách, co se týkalo Okamury je nebezpečná souvislost? Děkuji vám.

7.2.1 Frekventované komunikační stereotypy v hodinách ČJ ve 3. ročníku

Kontaktivní slova (tak, takže, no, pozor, vokativ, jo)

Komunikačním stereotypem, patrným prakticky ze všech ukázek, jmenovitě ukázky č. 1–5, 7–9 a 12–14, je užívání kontaktních slov, zejména částic *tak, takže*, méně často částice *no* na počátku vět. Kromě částic se zde hojně (ukázky č. 3, 5–6, 9, 12–13) objevuje také kontaktní citoslovec *pozor*. Ukázky č. 1–5, 8, 9, a 12 pak vypovídají o častém užití vokativu (např. Eliško? Natko? Viktoro.), z něhož největší pozornost upoutá oslovení *přátelé*. Užití vokativu napomáhá vzájemnému porozumění mezi učitelem a žáky, neboť se jedná o jeden z prostředků navazování a udržování kontaktu v každé mezilidské komunikaci. Jak jsme již zmínili v první analýze, užití kontaktních částic na začátku vět je typickým nedostatkem nepřipravených mluvených projevů, a z toho důvodu může mít časté užívání těchto částic negativní vliv na porozumění a kvalitu komunikace. Prostřednictvím kontaktního citoslovce *pozor* sice může učitel získat žákovskou pozornost, otázkou ale je, zda jeho nadměrné užívání není v tomto případě spíše kontraproduktivní. Nadužíváním se může z kontaktního slova stát slovo vycpávkové.

O snaze navázat kontakt svědčí také časté užívání částice *jo*, popř. tázacího dovětku *že jo?*, jímž se učitel ujišťuje, zda ho třída poslouchá a souhlasí s ním. Vyplývá to z ukázek č. 1, 8, 10, 11, 13 a 14.

Hlasování a hlášení

Další komunikační stereotyp lze vyzorovat z ukázek č. 2–3, 6, 8–9, 11–12 a 14. Jedná se o vyjadřování názoru žáků prostřednictvím hlasování, popř. zvedání rukou v případech, kdy jim něco je anebo není jasné. Učitel také prostřednictvím zvednutých paží žáků a ukázání počtu prstů, které odpovídají známce, získává rychlý přehled o znalostech žáků. Zároveň se jedná o další z prostředků, jímž učitel může

navázat kontakt se svými žáky. Proto tento stereotyp řadíme mezi ty, které vedou ke vzájemnému porozumění.

Záměrně neukončené výpovědi a vícenásobné otázky

V hodinách ČJ ve 3. ročníku jsme rovněž zaznamenali výskyt učitelových záměrně neukončených výpovědí (*Přišla na to, jak se dá ušetřit. Když použijete..., Aby to ty lidi neviděli a... a ještě všechny ty smysly a...*), užití učitelského echa (*Ž: Když se bouchnul. U: Když se bouchnul, jo? Ž: Utíkal a skoro utekl. U: Utíkal a skoro utekl. Ano.*) a pokládání vícenásobných otázek (*Co se stalo? O čem ta úvaha je? U: Proč? Kdo ho tam zamknul?*). Pro posouzení vlivu těchto stereotypů na porozumění v PK odkazujeme na analýzu v kapitole 7.1.

Opakující se aktivity

Ukázky č. 1 a 4 vypovídají o poměrně časté aktivitě „řetízek“, kdy žáci jeden po druhém na pokyn učitele jmenují synonyma, čtou věty atp., dokud se celá třída postupně nevysloví. Z tohoto komunikačního stereotypu je patrné, že se učitel snaží zapojit do výuky skutečně všechny. Navíc je to typ stereotypu, který napomáhá vzájemnému porozumění především mezi žáky. Učí je naslouchat jeden druhému, a o to nám v PK jde. Na druhou stranu je potřeba zvážit, kdy a za jakých podmínek tato aktivita skutečně plní danou funkci. Výborné uplatnění najde spíše v menších skupinách než ve třídě o 30 žácích, kdy její provedení zabere podstatně více času a žák, na něhož dojde řada jako na dvacátého, už nemá prakticky šanci si zapamatovat, co říkal ten první.

Ironické poznámky a komentáře

Učitel se prakticky v žádné z hodin nevyhnul komentářům k psychohygienickým podmínkám vyučování. Z ukázek č. 2, 8 a 10 je patrné, že ho nejvíce iritují zatažené žaluzie a svícení za dobrého denního světla, špatně smazaná tabule (ukázka č. 3 a 5), žvýkačka přilepená na parapetu (ukázka č. 3) a nenarovnaná pohovka (ukázka č. 12). Ve všech těchto případech je v jeho komentářích slyšet náznak ironie. Do jisté míry ironicky mohou vyznít taktéž učitelovy poznámky o sobě samém „*Ted' už víme, že když pan učitel někoho vyvolá, tak to bude říká ten a ten ...*“ „*Musím se pochlubit, že i pan učitel je vítěz, protože má běžel a vyhrál.*“ I ironické

poznámky jsou tedy komunikačním stereotypem. Zda v těchto případech žáci učiteli porozumí, závisí především na tom, jak dobře se vzájemně znají.

Přechod z tykání na vykání

Jako poněkud neobvyklé se jeví také situace, v nichž učitel z tykání dívkám přechází k vykání (*To je vaše, slečno? Slečno, to jste řekla úplně krásně.*) Těžko lze pro nestranného pozorovatele, který učitele nezná, soudit, jaký vliv může mít tento stereotyp na porozumění mezi učitelem a danou žákyní. V ukázce č. 3 (*To je vaše, slečno?*) je vykání užito v souvislosti se žvýkačkou přilepenou na parapetě. Může tedy vyznít lehce ironicky až pohrdavě. Naopak z ukázky č. 11 (*Slečno, to jste řekla úplně krásně.*) je patrné, že učitel je nadměru spokojen a potěšen její odpovědí, váží si jí.

Konstrukce se záměnou slovesné osoby, uplatněním volného dativu a zájmenem my v podmětu

Také v této třídě učitel používá prospěchový dativ (*Zvedněte mi příslušný počet prstů, který označí slovní druh.*) a 1. osobu plurálu namísto 2. osoby (*Držíme palce, Viktoro, povídej. Zkusme to, Eliško. Fandu poprosíme o rozhodčího*). O funkci těchto komunikačních stereotypů jsme již pojednali v první z analýz.

7.3 Porovnání pedagogické komunikace v monitorovaných třídách z hlediska užívaných komunikačních stereotypů

Z ukázek zahrnutých v obou kapitolách je patrné, že oba učitelé používají tyto komunikační stereotypy:

- ❖ kontaktní slova, zejména částice *tak, takže, no* na začátku vět a také *vokativ*
- ❖ učitelské echo a záměrně neukončené výpovědi
- ❖ prospěchový dativ
- ❖ často hovoří v 1. osobě množného čísla namísto 2. osoby
- ❖ pokládají vícenásobné otázky, učitelka o poznání častěji
- ❖ vyzývají žáky k tomu, aby se hlásili nebo o něčem hlasovali
- ❖ poskytují žákům zpětnou vazbu

Na rozdíl od učitelky učitel kromě hlasování často po žácích požaduje, aby ukazovali na prstech, jakou by si udělili známku či jakým slovním druhem je právě diskutované slovo.

V některých situacích také učitel přechází od tykání k vykání, učitelka nikoliv. Učitel se nebojí pronášet ironické poznámky týkající se uspořádání třídy a podmínek k práci.

Každý z učitelů užívá nějaké slovo či frázi, kterou jsme u druhého z nich nezaznamenali. V případě učitelky 2. ročníku je to věta „*Dáme se do práce.*“, v případě učitele ve 3. ročníku se jedná o užití vokativu *přátelé*, kontaktového citoslovce *pozor* či situace, kdy sám o sobě mluví jako „*o panu učiteli*“.

Hodiny českého jazyka v sekundě považujeme z didaktického hlediska za tradičnější. Neznamená to však, že by učitelka nevolila různé organizační formy a metody, pouze se nám v tomto směru učitel jeví jako úspěšnější inovátor výuky. Na rozdíl od učitelky užívá kromě učebnic a pracovních sešitů také jiných pomůcek. V literárních hodinách čte ukázky z vlastní knih, které důmyslně propojuje s jiným ztvárněním daného díla. Hodiny jsou v tomto ohledu dynamičtější.

Přesto jsou žáci 3. ročníku pasivnější. Učitel dle našeho názoru nevytváří dostatek prostoru pro dialog. Svědčí o tom např. kontrola domácího úkolu, kdy řešení učitel žákům prakticky celé předřikal, a podobným způsobem byla vyhodnocena také většina cvičení v průběhu jeho hodin. Ač v obou ročnících převažuje učitelský projev nad žakovským, je to právě učitelka ve 2. ročníku, která se snaží, aby žáci více verbálně komunikovali.

Hodiny v sekundě jsou spíše zaměřeny na ovládnutí učiva, obecně v nich panuje velice dobrá pracovní atmosféra. Věkový rozdíl mezi učitelkou a žáky je podstatně vyšší než ve druhé třídě, přesto si žáci a učitelka navzájem rozumí.

Hodiny v tercií mají větší výchovný potenciál, který je dán zejména reflektováním toho, co se děje kolem nás, jak se k sobě jako lidé chováme atd. I navzdory občasnému užití ironie panuje v hodinách 3. ročníku uvolněná atmosféra a je vidět, že učiteli nechybí smysl pro humor. Dovede si udělat legraci i ze sebe samého a u žáků je oblíbený. I zde tedy dochází k porozumění.

Shrnutí praktické části

V empirické části práci jsme popsali nejčastěji užívané komunikační stereotypy v pedagogické komunikaci a zhodnotili jsme jejich vliv na vzájemné porozumění mezi učiteli a jejich žáky. Prostřednictvím našeho pozorování jsme tedy odhalili tyto komunikační stereotypy:

- ❖ kontaktová slova
- ❖ hlasování, hlášení
- ❖ vícenásobné otázky
- ❖ záměrně neukončené výpovědi
- ❖ poskytování zpětné vazby
- ❖ učitelské echo
- ❖ konstrukce se záměnou slovesné osoby, se zájmenem *my* v podmětu
- ❖ konstrukce s uplatněním volného dativu

Na základě našeho výzkumu jsme tyto stereotypy rozdělili do dvou kategorií:

1. stereotypy, které jednoznačně přispívají ke vzájemnému porozumění
2. stereotypy, které k porozumění mohou jednat přispívat, jednak mu bránit

O žádném vyzorovaném komunikačním stereotypu tak nelze stoprocentně říci, že by porozumění bránil. Což níže vyložíme.

Do první zmiňované kategorie jsme zařadili *hlasování* a *poskytování zpětné vazby*, dále *konstrukce se záměnou slovesné osoby*, *konstrukce se zájmenem *my* v podmětu* a *konstrukce s uplatněním volného, tzv. prospěchového dativu*. Prostřednictvím *hlasování* získává učitel přehled o názorech, postojích či výsledcích svých žáků. Dává tak najevo svůj zájem o ně a získává od nich zpětnou vazbu. Žáci zase vždy potřebují získat *zpětnou vazbu* od svého učitele, aby věděli, zda je jejich odpověď, myšlenka činnost atp. správná či nikoliv. A používáním výše zmíněných *konstrukcí* učitel žákům ukazuje, že činnost je kolektivní, společná všem. Prostřednictvím *volného dativu* žákům připomíná jejich role.

Zbylé stereotypy jsme zařadili do druhé kategorie. *Kontaktová slova* obecně porozumění napomáhají, to platí zejména pro užití vokativu. Nicméně např. nadměrné užívání kontaktních částic, které je typické pro nepřipravené mluvené projevy, může porozumění snižovat. Stejně tak tomu je i v případě kontaktních citoslovců, jež při nadužívání fungují spíše jako vycpávková slova. *Hlášení se o slovo* prostřednictvím

zdvižené ruky je tradiční způsob, jímž žáci dávají najevo, že chtějí něco říci. Znamená však nezdvížená ruka automaticky to, že žák skutečně nemá co říci nebo že se mu pouze nechce mluvit nahlas? Z toho důvodu tedy o hlášení nelze spolehlivě říct, že by přispívalo ke vzájemnému porozumění. *Učitelské echo* funguje do jisté míry jako zpětná vazba. Zopakováním žakovy formulace učitel vyjadřuje svůj (ne)souhlas a vytváří zároveň prostor, aby se žáci k dané odpovědi vyjádřili. Je si také jist, že skutečně všichni slyšeli, co se říká. V tomto ohledu učitelské echo napomáhá porozumění. Vyjádření (ne)souhlasu lze však vyjádřit také jinými, verbálními i neverbálními signály, např. částicemi, gesty, úsměvem aj. Učitelské echo by mělo být přirozené, nikoliv mnohomluvné, jinak porozumění spíše brání. V případě *vícenásobných otázek* vždy záleží na konkrétní situaci. Pokud se učitel položením další otázky jen snaží tu předcházející upřesnit a žákům napovědět, pak tyto otázky porozumění napomáhají. Pokud ale místo toho začne klást jednu otázku za druhou, žáci nevědí, na co vlastně mají odpovídat. V takovém případě k porozumění nedochází. Podobné je to i u *záměrně neukončených výpovědí*. Učitel se může v dobré víře snažit žákům napovědět, ti ale ne vždy tuší, jakým směrem se učitelovy myšlenky ubírají.

V empirické části jsme se rovněž zabývali výzkumem konotačních složek slovního významu a na nich založených jazykových stereotypů.

Zajímali jsme se o to, s jakými konotačními významy si námi oslovení žáci spojují osm frazeologických vyjádření, jedno kompozitum a slovo výchova.

Ukázalo se, že frekventovaněji užívaným frazeologickým vyjádřením (*hlavní myšlenka, klíčové slovo, Achillova pata, psí čumák*) žáci rozumějí. I zaznamenané konotační významy méně užívaných frazémů, jako je *rozhodnutí jako pavučina* nebo *ohnivá láska*, svědčily o tom, že většina žáků je schopna daným vyjádřením porozumět, pokud se v komunikaci vyskytnou. Pokud bychom usilovali o porozumění zbylých frazémů, byli bychom méně úspěšní. Z konotací uváděných u *syndromu prázdného hnízda* jsme usoudili, že žáci mohou tomuto frazému porozumět, avšak v případě druhého frazému, *život na psí knížku*, naprostá většina žáků tápala.

Výzkum neprokázal výraznější rozdíly v odpovědích s ohledem na věk a pohlaví respondentů. Výjimku tvořil frazém syndrom prázdného hnízda, jehož lexikální význam znali spíše žáci vyšších ročníků. Zde je nutné podotknout, že konotační význam je podkladem významu lexikálního. Pokud jsou tedy konotace úplně odlišné od denotačního významu, pak respondent slovu pravděpodobně vůbec

nerozumí. Další výjimkou byl frazém psí čumák, kdy jsme častější výskyt konotačního významu „chladný člověk“ zaznamenali více u starších než mladších ročníků a ohnivá láska, kde více konotací uváděla děvčata.

Závěr

Cílem naší práce bylo zhodnotit pedagogickou komunikaci s ohledem na nejčastěji užívané komunikační stereotypy a posoudit jejich vliv na porozumění mezi učiteli a žáky. Náš zájem byl soustředěn také na konotační složky slovního významu a na jazykové stereotypy, které jsou na konotačním významu založeny.

V teoretické části jsme se zabývali hlavními faktory ovlivňujícími průběh pedagogické komunikace a interakce. Pozornost byla věnována zejména školskému dialogu a jeho komunikačním i jazykovým specifikům, jejichž klasifikace vyhovovala také potřebám našeho výzkumu. Právě školský dialog sehrává zásadní roli při utváření vztahů mezi učiteli a žáky i žáky samými. Z toho důvodu jsme v teoretické části neopomínuli ani sociální aspekty pedagogické interakce.

Poukázali jsme na to, jak důležitá je schopnost empatického naslouchání a vzájemného porozumění v interakci učitele a žáka. Předložili jsme vybrané poznatky z teorie stereotypů, na něž jsme nahlédli prizmatem psychologie, sociologie a kognitivní lingvistiky. V neposlední řadě jsme vyložili jednak společné, jednak rozdílné vlastnosti jazykových a komunikačních stereotypů. Na studiu těchto dvou typů stereotypů jsme pak založili náš výzkum.

Na základě našeho výzkumu komunikačních stereotypů můžeme říci, že stereotypy, které napomáhají vzájemnému porozumění mezi učiteli a žáky, jsou: *hlasování* a *poskytování zpětné vazby*, dále *konstrukce se záměnou slovesné osoby*, *konstrukce se zájmenem my v podmětu* a *konstrukce s uplatněním volného, tzv. prospěchového dativu*. Stereotypy, které za jistých, v předchozí kapitole blíže specifikovaných okolností mohou stejně tak napomáhat jako bránit porozumění, jsou pak: *kontaktní slova*, *hlášení o slovo*, *učitelské echo*, *vícenásobné otázky* a *záměrně neukončené výpovědi*.

Výzkum tedy neodhalil žádný komunikační stereotyp, o kterém bychom mohli jednoznačně říci, že má negativní dopad na porozumění v PK. Neznamená to však, že by takový komunikační stereotyp neexistoval. Stejně jako výčet pozitivních komunikačních stereotypů určitě není konečný. Stačí se podívat na příklady komunikačních iniciátorů a retardátorů v kapitole 2.4 nebo na příklady evalvačního a devalvačního jednání v kapitole 2.3.5. Pokud se v PK vyskytují opakovaně, lze je rovněž považovat za komunikační stereotypy. Evalvační jednání a iniciátory

komunikace by měly pozitivní vliv na porozumění, devalvační chování a retardátory/blokátory komunikace naopak. Některé z nich, např. ironii, jsme také zaznamenali v našem výzkumu. Nelze ovšem říci, že ironie v tomto kontextu působila jednoznačně negativně.

Náš výzkum byl výrazně limitován časovými možnostmi. Důkladné zmapování komunikačních stereotypů si žádá daleko více času stráveného v konkrétních třídách. Nestranný pozorovatel nemá šanci v tak krátkém čase zmapovat kupříkladu vztahy ve třídě, natož monitorovat učitelovy postoje a očekávání vůči různým žákům.

Výzkum potvrdil to, co o pedagogické komunikaci a komunikační výchově napsali Čechová (1998), Čechová a Styblík (1998), rovněž Gavora (2005) i řada jiných autorů. Pedagogická komunikace je více než kterákoliv jiná komunikace založena na kladení otázek, jejichž frekvence je skutečně vysoká. Jak uvádí Gavora (2005, s. 77), „otázky jsou hybnou silou vyučování.“

Ač by tomu tak být nemělo, během vyučování ještě stále převažuje učitelský projev nad žákovským a monolog nad dialogem. Vyučování by tedy mělo v první řadě směřovat k dialogu jako významnému výchovnému činiteli. Pokud je dialog učitelem vhodně usměrňován, což mimochodem patří k učitelské profesionalitě, mohou na sebe komunikační partneři navzájem působit, ovlivňovat své názory, postoje, jednání a chování. Zároveň si žáci osvojují kultivované vystupování a kulturu řeči. Pouze prostřednictvím dialogu lze dosáhnout skutečného porozumění, které jinak mluvčímu při monologickém projevu spolu s pozorností uniká. Také komunikační výchova by se měla ubírat nejen k produkci jazykového projevu, ale měla by být zároveň i výchovou k jeho recepci (přijímání), tj. percepci a porozumění.

K porozumění směřoval i výzkum jazykových stereotypů a konotačních složek slovního významu, na nichž se tyto stereotypy zakládají. Právě konotační význam představuje podstatu porozumění.

V úvodu jsme zmiňovali, že úroveň znalosti frazeologie u žáků základních a středních škol je obecně nízká. Náš výzkum tento fakt ani nepotvrdil, ani nevyvrátil. Z odpovědí dotazovaných žáků plyne, že většinou zadaným frazémům porozuměli. Samozřejmě se objevily výjimky, jako je např. frazém život na psí knížku, jenž žáci povětšinou zaměňovali s jiným frazémem, psí život.

Prostřednictvím naší práce jsme, jak doufáme, poukázali také na fakt, že stereotypy nejsou ze své podstaty ani dobré, ani špatné. Naopak jsou k životu naprosto

nezbytné. Těží z nich také např. umělecká literatura, výtvarné a filmové umění, reklama či anekdoty. Sdílení stereotypů vede ke vzájemnému porozumění.

Závěrem se obracíme zejména na učitele našeho mateřského jazyka. Je především na nich, do jaké míry se rozhodnou obohatit jazykové učivo o netradiční pohled na frazeologii využívající kognitivního přístupu k jazyku, který akcentuje konotační složky významu. Nelze opomenout ani výchovný potenciál jazykových stereotypů a školy jako takové. Druhá část výzkumu ukazující, kde se žáci s danými jazykovými stereotypy setkali, odhalila významnou úlohu školy při poznávání světa, neboť pomineme-li odpověď *nikde*, v naprosté většině převažovala odpověď *škola*, následovaná *rodinou*. Výchovný potenciál jazykových stereotypů spočívá především v tom, co se jejich prostřednictvím dozvídáme o světem. Učitelé českého jazyka tak mohou poukázat na sociální vztahy v našem společenství, na postoje, které zaujímáme vůči ostatním aj. Lze tak účinně odbourávat společenské předsudky. Mějme na paměti, že mateřský jazyk je nejen nástrojem sdělování a výměny informací, ale umožňuje nám sdílet názory, postoje a hodnoty. V neposlední řadě je v jazyce uložen také výchovný potenciál.

Seznam použité literatury

ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. a kol. (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. ISBN: 080131903X.

BARTMIŃSKI, J. *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2883-7.

BERÁNKOVÁ, E., LEDERBUCHOVÁ, L. *Čítanka 7, učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-323-X.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČERMÁK, F., HRONEK, J. a kol. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2, Výrazy neslovesné*. Praha: Leda, 2009. ISBN 978-80-7335-215-8.

ČERMÁK, F., HRONEK, J. a kol. *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3, Výrazy slovesné*. Praha: Leda, 2009. ISBN 978-80-7335-215-8.

ERŠILOVÁ, T. *Pedagogická komunikace se zaměřením na interakci učitele a žáka*. Liberec: FP TUL, 2016.

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P. *Základné otázky pedagogickej komunikácie*. Bratislava: ÚEP SAV, 1981.

GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-281-4.

GRICE, P. *Logic a Conversation*, In DAVIS, S. *Pragmatics: A reader*. New York: Oxford University Press, 1991, s. 305-315. ISBN 0195058984.

HARTL, P., HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAUSENBLAS, K. *Kultura jazykového komunikování*. In: *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti*. Praha: Academia, 1979.

HAVRÁNEK, B. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého. Díl 2., H-L*. Praha: Academia, 1989.

HELUS, Z., PELIKÁN, J. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: SNTL, 1984.

HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-297-1.

JANOUSĚK, J. *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4295-3.

JANOUSĚK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968.

JANOUSĚK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984.

JANOVEC, L. (ed.) *Svět v obrazech a ve frazeologii: World in pictures and in phraseology*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-964-3.

KASÍKOVÁ, H. *Interakční žánry ve vyučování*. In: KUČERA, M. *Co se v mládí naučíš*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-046-3.

KRAUSOVÁ, Z., TERŠOVÁ, R. *Český jazyk 7*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 978-80-7238-776-2.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej – naslouchám*. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-X.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LEECH, G. N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983. ISBN 0-82-55110-2.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MEZULÁNÍK, J. *Analýza informačních bariér v pracovních textech*. In: PATRÁŠ, V. (Ed.). *Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykové komunikace*. 1. díl. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitních věd, 1996. ISBN 80-88825-42-3.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MÜLLEROVÁ, O., HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994. ISBN 80-85804-29-8.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PACOVSKÁ, J. *K hlubinám šudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.

PACOVSKÁ, J. *Výchovné směřování kognitivního přístupu k didaktice mateřského jazyka*. In: *Didaktické studie*. 2018, roč. 10, č. 1, s. 108-119. ISSN 1804-1221.

PELCOVÁ, N. *Úvahy o povaze empatie jako předpokladu i součásti lidského porozumění v hermeneutickém kontextu (se zvláštním zřetelem k filosofii W. Diltheye)*.

In: Krámský, D. (ed.) *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec: Bor, 2009. ISBN 978-80-86807-55-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ROGERS, C. R. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0597-5.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-391-0.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: S Dodatkem MŠMT ČR. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1446-7.

SMETÁČKOVÁ, I. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2016. ISBN 978-80-7419-229-6.

SMETÁČKOVÁ, I. *Stereotypy v pedagogickém prostředí*. In: VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*. Praha: PedF UK, 2013. ISBN 978-80-7290-629-1.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEĎOVÁ, K., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu*. In: *Orbis Scholae*, Praha: Karolinum, 2016, roč. 10, č. 2, s. 47-69. ISSN 1366-4530.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠLÉDROVÁ, J., RYBKOVÁ, H. *Otázky vyžadují odpovědi*. In: *Český jazyk a literatura*. 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 113-118. ISSN 0009-0786.

VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I. a kol. *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.

VOKURKA, M., HUGO, J. *Velký lékařský slovník*. Praha: Maxdorf, 2009. ISBN 978-80-7345-202-5.

WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books, 2011. ISBN 978-80-87325-00-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Jazykové stereotypy – zadání dotazníku

Přílohy

Příloha č. 1 – Jazykové stereotypy – zadání dotazníku

Milé studentky, milí studenti,

bez ohledu na to, zda znáte skutečný význam všech těchto slov/slovních spojení, napište prosím, jaký význam s nimi spojujete vy sami.

1. Co se vám vybaví v souvislosti s níže uvedenými slovy/slovními spojeními?
2. Kde jste se s nimi setkali? (např. škola, rodina, kamarádi, internet, kniha, nikde...)

- **Rozhodnutí jako pavučina**
 - 1.
 - 2.
- **Život na psí knížku**
 - 1.
 - 2.
- **Hlavní myšlenka**
 - 1.
 - 2.
- **Syndrom prázdného hnízda**
 - 1.
 - 2.
- **Achillova pata**
 - 1.
 - 2.
- **Klíčové slovo**
 - 1.
 - 2.

- **Výchova**
 - 1.
 - 2.

- **Světobol**
 - 1.
 - 2.

- **Ohnivá láska**
 - 1.
 - 2.

- **Psí čumák**
 - 1.
 - 2.

Vaše výsledky budou anonymně zpracovány a použity pro mou diplomovou práci.

Uveďte prosím pouze svůj věk a pohlaví: M Ž

Předem děkuji za spolupráci.

Tereza Eršilová