

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Andrea Kopečná

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

Olomouc 2022

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

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

V Praze .....

.....

Bc. Andrea Kopečná

### **Poděkování**

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

### **Anotace**

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

### **Klíčová slova**

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

### **Annotation**

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

### **Keywords**

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

## Obsah

1.	Úvod.....	7
2.	Teoretická východiska sféry odborné komunikace.....	8
2.1	Jazykové prostředky .....	11
2.2	Kompozice textu .....	12
2.3	Kanál komunikace.....	14
2.4	Jasnost, přesnost, stručnost .....	14
3.	Španělský vzdělávací systém.....	16
4.	Kurikulární dokumenty v ČR a ve Španělsku .....	18
5.	Výuka odborného stylu – teoretická východiska.....	24
6.	Cíle diplomové práce .....	27
7.	Metody .....	28
8.	Komparace učebnic.....	29
8.1	Popis pracovního postupu .....	29
8.2	Výtah.....	32
8.3	Výpisky .....	34
8.4	Výklad .....	36
8.5	Terminologie .....	41
8.6	Využívání autentických materiálů.....	42
8.7	Úvaha .....	44
8.8	Vědecký komunikát.....	45
8.9	Esej.....	46
8.10	Závěry .....	48
9.	Rozhovory.....	50
9.1	Učitelé .....	51
9.2	Žáci.....	52
9.3	Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce s důrazem na rozvoj psaní ...	54

9.4	Odborný komunikát.....	56
10.	Diskuse.....	58
11.	Závěr .....	60
12.	Zdroje.....	61

# 1. Úvod

Rozvoj komunikačně-jazykových dovedností je v současné době silně diskutovaným tématem ve výuce mateřského jazyka. Jako bývalá studentka bilingvního gymnázia měla autorka možnost na vlastní kůži zažít přístupy obou vzdělávacích systémů, protože ve výuce španělštiny k autorce bylo přistupováno jako k rodilé mluvčí.

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

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

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

V praktické části se zabýváme komparací učebnic kvalitativního rázu a následným porovnáváním s praxí. Ta byla zastřešena polostrukturovanými rozhovory s vyučujícími mateřského jazyka v daných zemích. Cílem práce je zhodnotit výuku psaných odborných komunikátů v České republice a ve Španělsku.

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

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



## 2. Teoretická východiska sféry odborné komunikace

Pod pojmem komunikace v českém prostředí rozumíme proces dorozumívání se a společenský styk, který má za cíl výměnu myšlenkových obsahů mezi účastníky (*Čechová et al., 2011, s. 378*). Komunikát lze běžně chápat jako součást komunikačního aktu, a to jako jeho výsledek – psaný nebo mluvený (*tamtéž*).

Komunikační sféra představuje soubor komunikačních situací a textů příznačných pro určitou sociální sféru (*Hoffmannová et al., 2016, s. 15*). Každá sociální sféra využívá rozličný soubor verbálních i neverbálních interakcí (*tamtéž*). V každé komunikační sféře lze stanovit faktory, které mají rozhodující platnost, lze popsat rozdíly i shody mezi jednotlivými komunikačními sférami, jakožto i mezi žánry a komunikačními situacemi (*tamtéž*). Ačkoliv funkčnost má v české stylistice dlouhou tradici (viz dále), stylové faktory nejsou izolované, ale vždy na sebe vzájemně působí. „*Funkce je v rámci komunikačních sfér pouze jedním z působících faktorů (...)*“ (*Hoffmannová et al., 2016, s. 17*).

Tradiční česká stylistika zformovaná v rámci pražského strukturalismu je značně selekční. Pokud mluvíme o funkčních stylech, máme na mysli stylistiku, která připisuje nejsilnější vliv na proces utváření stylu funkci komunikátu (*Hoffmannová et al., 2016, s. 13*). Základ pro rozdělení funkčních stylů položil Bohuslav Havránek v rámci Pražského lingvistického kroužku rozdělením komunikátu podle funkce spisovného jazyka na hovorový, pracovní, vědecký a básnický (*Havránek, 1932*). Na něj navázal František Trávníček (*1954*), který ve své práci spojil praktickou a teoreticky odbornou funkci jazyka a vyčlenil styl publicistický a administrativní.

Funkční styly jsou izolované, dostatečně nereflektují komunikační, prostorovou a sociální situaci – na rozdíl od komunikačních sfér, které tyto faktory reflektují a jsou jimi ovlivněné.

Styl můžeme dělit na individuální (autorský) a objektivní. Objektivní styly můžeme dále diferencovat podle funkce či podle formy. Podle funkce lze dělit styly (objektivní) (*Čechová et al., 2011*) na:

- prostěsdělovací
- odborný
- publicistický

- administrativní
- reklamní
- řečnický
- umělecký.

V rámci těchto slohových oblastí lze uplatňovat různé slohové útvary a postupy či je kombinovat. Slohové útvary jsou generalizované typy jazykových projevů. Jsou založeny na slohových postupech. Slohovým postupem rozumíme abstraktní modelovou strukturu způsobu podání a zpracování tématu. Rozlišujeme následující slohové postupy (*Čechová et al., 2011*):

- informační
- popisný
- úvahový
- výkladový
- vyprávěcí.

Současná česká stylistika se vyznačuje podrobně propracovaným a relativně homogenním teoretickým rámcem (vycházejícím především z funkčního strukturalismu Pražské školy). Je to způsobeno vývojem teorie stylu v malém a uzavřeném prostoru (*Křístek, 2003*).

Ve španělském prostředí rozumíme komunikaci jako vědomou výměnu informací mezi dvěma a více účastníky za účelem předat nebo přijmout informace (*rae.es, 2022*).

Ve španělské stylistice absentuje podrobně vypracovaný teoretický rámec (viz výše), na komunikáty se lze však dívat z dvojího pohledu: rámcových forem [géneros discursivos] a z pohledu slohových postupů [tipos de texto].

Rámcové formy se vztahují k prostředí a k aktivitám, ve kterých se používají. Dané typy se zakládají na společensko-historickém úzu, reflektují komunikační, sociální a prostorovou situaci. Toto dělení vychází z práce Michaila Bachtina (*Rosolia, 1982*) a lze zde pozorovat charakteristiky společné pro komunikační sféry.

Slohové postupy (definice viz výše) vyjadřují různé funkce. Za tímto účelem se vyznačují rozpoznatelnou a stabilní strukturou. Dělení slohových postupů dle funkce se od českého prostředí tolik neliší, nicméně pozorujeme, že se jedná o značně diferenciovaný přístup (*Werlich, 1979*):

- beletristický [textos literarios]
- informační [textos informativos]
- instruktivní [textos instructivos]
- novinový [textos periódísticos]
- popisný [textos descriptivos]
- právní [textos jurídico]
- publicistický [textos publicitarios]
- úvahový [textos argumentativos]
- vědecký [textos científicos]
- výkladový [textos expositivos]
- vyprávěcí [textos narrativos].

Zatímco v českém prostředí jsou pro určité funkční styly typické určité slohové útvary, v prostředí funkčních sfér tato typizace není tak zřejmá a je značně fluidní (*Hofmannová et al., 2016*). Přesahy rámcových forem a slohových postupů reflektuje i stylistika španělská. Nelze tak přesně určit, který slohový útvar odpovídá jednoznačně dané komunikační sféře, tudíž nemůžeme komunikáty s jasností zařadit. Charakteristiky jednotlivých slohových útvarů se tedy proměňují v závislosti na rámcové normě a použitém slohovém postupu. Tyto dvě složky od sebe nelze oddělit (*Álvarez Angulo, 2018*).

Odbornou komunikací rozumíme komunikaci, jejímž účelem je zprostředkování odborného obsahu (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 182*). Funkce odborné komunikace v českém i španělském lingvistickém prostředí je primárně odborněsdělná (*Čechová, Minářová, 2008, s. 208; Králová, 2012, s. 64*). Odborněsdělná funkce textu umožňuje recipientovi se vzdělávat, informovat ho a zároveň mu umožňuje zaujmout stanovisko k nějakému problému či materii (*tamtéž*). V českém lingvistickém prostředí pak také nelze opominout funkci referenční (typicky výklad) a metajazykovou (vysvětlení významu terminologie) (*Čechová, Minářová, 2008, s. 208*), ale i funkci konativní (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 199*).

Ve španělském prostředí chápeme odbornou komunikaci jakožto komunikaci využívající postupy výkladové, vědecké, popisné, informační a úvahové.

Cílem vědecké práce je mnohdy přesvědčit veřejnost o pravdivosti tvrzení, z toho důvodu ve vědeckých komunikátech nalézáme i pasáže argumentační (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 198*). Naopak s funkcí poetickou či emotivní se v odborných komunikátech téměř nesetkáváme (*tamtéž*). Lze tedy říct, že jádrem této komunikace je komunikace vědecká (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 182*), avšak je třeba připomenout, že odbornou komunikací rozumíme i komunikaci akademickou a populárně-naučnou. V této práci se zabýváme sférou odborné komunikace v akademickém pojetí.

Akademickou komunikací rozumíme spojení mezi komunikací vědeckou a populárně-naučnou, jejímž prostřednictvím se vědci snaží zpřístupnit vědecké poznatky svým posluchačům – a ti se je snaží zpracovat vědním přístupem (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 182; Álvarez Angulo, 1996*).

## 2.1 Jazykové prostředky

Autor českého odborného komunikátu musí využívat co nejpreciznější formulace, které jsou často syntakticky a lexikálně velice náročné. Jazykové prostředky by měly být voleny v souladu s vědeckostí a odborností komunikátu. V odborném komunikátu by měla absentovat příznakovost jazykových prostředků. Ty by měly být voleny neutrální bez emočního zabarvení (*Čechová, Minářová, 2008*).

Autoři se nadále shodují, že v odborném diskurzu převládá vedle terminologie varianta spisovné češtiny. Čechová dodává, že zvolené jazykové prostředky mohou být až knižní (*Čechová, Minářová, 2008, s. 215*), zamýšlení recipienti studují z pramenů starých desetiletí, tudíž jsou zvyklí na knižní až archaickou jazykovou normu (*tamtéž*). V současné době se z důvodu vlivu internacionálních vědeckých textů od knižnosti upouští a nahrazují ji výrazy současné či přejaté.

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

Stejný fenomén můžeme pozorovat i v odborných komunikátech ve Španělsku. V komunikátech se vyskytuje terminologie typická pro vědecké odvětví, o kterém

komunikát pojednává. Terminologie je primárně tvořena slovy přejatými (*Álvarez Angulo, 2010; Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*).

Dalším typickým jazykovým znakem je pojmovost odborného textu. Odborný text se vyznačuje užíváním odborných termínů. Plní tím nejenom funkci metajazykovou (*Čechová, Minářová, 2008, s. 208*), ale odborné termíny jsou klíčové pro dodržování jasnosti, přesnosti a objektivnosti. Autoři odborných textů dávají před disimilací přednost využívání jednoho pojmu (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 185*). Jedná se o autorovu snahu o jasné a přesné vyjádření (*tamtéž*).

V odborném komunikátu se často nenachází jasná postava autora – v rámci autorské skromnosti se často používají neosobní větné konstrukce či plurál skromnosti (*Čmejrková et kol., 1999*). I v prostředí španělské odborné sféry komunikace se využívají neosobní verbální vazby a spojení, stejně jakožto vazby i spojení absentující příznakovost (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*).

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

## 2.2 Kompozice textu

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

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

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

Odborný komunikát je multimodální, což znamená propojení lineárních textů s texty nelineárními (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 191*), protože může obsahovat nelineární texty, jako jsou tabulky, grafy či fotografie. Nejedná se však o multimediální komunikát, neboť je stále vnímán jen a pouze jedním kanálem, a to optickým (*tamtéž*).

Španělské komunikáty jsou, stejně jako české komunikáty, multimodální. Nelineární prvky využívají za účelem objasnění dané materie (*Padilla-Berdugo et kol., 2022*).

Čechová akcentuje jeden z klíčových znaků odborné komunikace, což je značná intertextovost odborné komunikace. Je třeba si uvědomit, že odborný text je vystaven na poznatcích dřívějších a že odkazy na tyto poznatky jsou v textu inkorporovány v podobě citací (*Čechová, Minářová, 2008, s. 209*). Ve španělském prostředí odborné komunikáty svou povahou a charakterem nenesou tolik intertextovosti jako komunikáty odborné v prostředí českém, ale i v nich tyto prvky lze najít. Je to dáno tím, že autor se opírá o poznatky někoho jiného, než je on sám, či na ně alespoň odkazuje. S tímto souvisí i míra intertextovosti (*Aguilar Gonzáles, Fregoso Peralta, 2013*), která klade velké nároky na dodržování citačních norem jak formálních, tak obsahových (*Álvarez Angulo, 1996*).

V českém lingvistickém prostředí je kladen důraz na přísné vyznačování autorství myšlenek a formulací (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 193*). Citační norma je přísně dodržována – a pokud ne, je práce označována jako plagiát (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 194*). Současný úzus dovoluje autorům citace překládat, nicméně je stále standardním postupem citovat zdroj v originále (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 190*). Stejnou praxi můžeme pozorovat i ve španělských komunikátech, i zde převažují překlady citací a přísné dodržování citačních norem (*Álvarez Angulo, 1996*).

## 2.3 Kanál komunikace

Kanálem komunikace rozumíme prostředí, které slouží k přenášení signálu a ke spojení komunikantů (*Čechová, 2011, s. 378*).

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

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

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

## 2.4 Jasnost, přesnost, stručnost

Odborná veřejnost se shoduje, že pro odborný text je nutná jasnost, přesnost, stručnost a jednoznačnost sdělení (*Kaderka in Hoffmanová, 2016; Čechová, Minářová, 2008; Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*). Dle Kaderky je pro zachování a dodržení větší srozumitelnosti sdělení možné slevit z požadavku přesnosti. To se však může promítnout do redundantnosti sdělení, a to zvláště v mluveném projevu (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 193*), který je ze své podstaty většinou polopřipravený. Na autory jsou kladeny velké nároky nejenom z hlediska jazykové a stylistické připravenosti, ale i na jejich odborné znalosti v dané oblasti zkoumání (*Kaderka in Hoffmanová, 2016, s. 201; Álvarez*

*Angulo, Ramírez Bravo, 2010*). Kaderkovo tvrzení však odmítá Čechová, která připomíná, že redundantnost je jevem v odborném komunikátu nechtěným a že slevit z požadavků přesnosti nelze. Naopak se s Kaderkou shoduje v přiblížení k recipientovi jazykovými normami a obsahem sdělení (*Čechová, Minářová, 2008*).

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



### 3. Španělský vzdělávací systém

K plnému pochopení problematiky výuky odborného stylu ve Španělském království je zapotřebí komparovat vzdělávací systém České republiky a Španělska.

Je třeba si uvědomit, že z kulturního a historického hlediska je Španělsko silně decentralizovanou zemí. Tomu odpovídá i přístup ke vzdělávání, které je plně v kompetenci autonomních oblastí. Na legislativu autonomních oblastí pak navazují školní dokumenty. Autonomní oblasti – a následně školy – při sestavování svého kurikula musejí vycházet z jednotné španělské legislativy (viz dále) (*Tejeiro, Gómez, 2012*).

Stejně jako v České republice i ve Španělsku probíhá povinná školní docházka od 6 let dítěte (*Tejeiro, Gómez, 2012; Průcha, 2006*). Stejně jako je tomu v České republice i ve Španělsku se povinná školní docházka dělí na primární a sekundární školství (*tamtéž*).

Pod pojmem primární školství chápeme vzdělávání dětí od 6 do 12 let věku, které je rozděleno do tří cyklů po dvou letech (*Tejeiro, Gómez, 2012*). V České republice se jedná o pětileté období zahrnující věk žáka majoritně od 6 do 11 let (*Průcha, 2006*). V České republice primární vzdělávání není rozděleno do tří dvouletých cyklů, ale do pěti jednoletých stupňů. Je tedy zřejmé, že na prvním stupni žáci ve Španělsku stráví šest let a žáci v České republice let pět.

Na primární školství navazuje sekundární, které ve Španělsku zahrnuje *Educación secundaria obligatoria* (povinné sekundární vzdělávání, dále jen ESO). Povinné sekundární vzdělávání zahrnuje žáky od 12 do 16 let věku a po jeho vypršení získají titul dokazující dokončení *Graduado en Educación Secundaria*. Na základě tohoto titulu se pak mohou přihlásit na navazující studium buď na *Bachillerato*, které studenty připravuje přímo na studium na univerzitách (i když to není pravidlem), anebo na střední odbornou školu, kde pokračují v přípravě na odbornou praxi (*Tejeiro, Gómez, 2012*). Z tohoto tedy můžeme vyvodit, že žáci ve Španělsku na sekundárním stupni vzdělávání stráví dalších 6 let (čtyři roky na ESO a pak dva roky na navazujícím studiu). Z výše zmíněného tedy vyplývá, že lze chápat ESO ve Španělsku jako ekvivalent druhého stupně českých základních škol (*Průcha, 2006*).

Struktura povinného sekundárního školství ve Španělsku má podobu čtyř na sebe navazujících jednoletých kurzů. Během prvních dvou let jsou žáci vzdělávání totožně dle

kurikul svých autonomních oblastí. Po dvou letech si mohou zvolit, zda se budou věnovat humanitnímu studiu, nebo studiu přírodních věd (*Tejeiro, Gómez, 2012*).

Nicméně dle kurikula autonomních oblastí mají žáci stále povinnost se v posledních dvou letech ESO vzdělávat v klíčových předmětech. Tyto klíčové předměty jsou totožné jak pro žáky se zaměřením na humanitní vědy, tak pro žáky se zaměřením na přírodní vědy. Klíčové předměty si určují autonomní oblasti samy, nicméně primárně se jedná o matematiku, španělský jazyk (popřípadě další oficiální jazyk autonomní oblasti) a první cizí jazyk (*Tejeiro, Gómez, 2012*).

## 4. Kurikulární dokumenty v ČR a ve Španělsku

V České republice je hlavním kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále jen RVP ZV). Tento program je závazný pro všechny školy na území České republiky. RVP ZV obsahuje nejenom klíčové kompetence, které má každý žák ovládat (kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní), ale i výstupy, které „*vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku*“ (npi.cz, 2015). Tyto výstupy jsou formulovány tak, aby poskytovaly školám dostatečný prostor pro implementaci svých vzdělávacích cílů dle svého uvážení, ideologie školy a potřeb žáků (RVP ZV, 2021).

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

Sféru odborné komunikace najdeme v RVP ZV pod těmito body (RVP ZS, 2021):

- ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.
- ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.
- ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát.
- ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.
- ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.

Jak bylo zmíněno výše, situace ve Španělsku je komplikovanější. V roce 2013 byl do vzdělávání Španělska implementován zákon Ley Orgánica 8/2013, de 3 de mayo, de Educación, známý též pod zkratkou LOMCE, kterým se musí řídit všechna autonomní

společenství. Je třeba si uvědomit, že kulturní a sociální rozdíly napříč autonomními společenstvími zapříčinily ve Španělsku silnou decentralizaci, která se mimo jiné odráží i v kurikulárních dokumentech. „*Ty samé kulturní hodnoty a vzory, na kterých se zakládá pluralita autonomních společenstvích, se podílí na jejich přístupu k školskému systému*“ (Frias del Val, 2007, s. 211). Lze tedy říct, že sociokulturní hledisko hraje výraznou roli při tvorbě kurikula (Medina, Fernández, 2017). Zajímavé je, že LOMCE se zaměřuje na rozvoj osobnosti a klíčové kompetence každého žáka (García Martín, 2021). Tento zákon je dál rozvíjen královským dekretem 1105/2014 (tamtéž). Nicméně je nutné poukázat, že cílem vzdělávání v mateřském jazyce, dle královského dekretu, je „*správně se vyjádřit a rozumět ústně i písmem španělsky (...) v komplexních textech a obeznámit se se čtením a literaturou [Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura]*“ (Gobierno de España, 2015). Španělská vláda prostřednictvím dekretů jasně udává, v jakých kurzech (viz výše) je probírán daný předmět a za jakých podmínek žák splnil požadavky na postup do dalšího ročníku (García Martín, 2021). V současné době probíhá implementace nového kurikulárního dokumentu, který má vejít v platnost v akademickém roce 2022/2023 (Gobierno de España, 2021).

Královský dekret udává nejen směr a požadavky na postup do dalšího ročníku, ale jsou v něm zahrnuty minimální výstupy z předmětů. LOMCE a královský dekret jsou tedy závaznými dokumenty pro vlády španělských autonomních oblastí, ke kterým musí přihlížet při tvorbě svého oblastního kurikula ve formě dekretů (viz dále). Na rozdíl od RVP ZV, který pouze upravuje vzdělávání směrem k žákům, se dekret zabývá i možným didaktickým zpracováním.

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

Akcentována je nutnost produkce komunikátů psaných či mluvených. Autoři vyzdvihují komplexnost tvorby komunikátů, na kterých mají žáci možnost použít teoretické

lingvistické poučky a adekvátně využít vrstvy jazyka (Valero López, Ezquerro Martínez, 2012).

Kurikulární dokumenty autonomních oblastí jsou implementovány formou dekretů, které vydávají vlády jednotlivých autonomních oblastí. Jsou závazné pro všechny školy dané autonomní oblasti a zároveň jsou v souladu se španělskými vzdělávacími zákony a královskými dekrety.

Například kurikulum autonomní oblasti Madrid zahrnuje kromě cílů, kompetencí a obsahu také kritéria hodnocení a metodologii (BOCM-118, 2015). V rámci výuky španělštiny madridské kurikulum uvádí jako hlavní cíl: „*rozvoj komunikačních kompetencí žáka, kterými rozumíme úrovně pragmatické, lingvistické, sociolingvistické a literární. Žák by měl být vybaven znalostmi potřebnými k adekvátnímu vyjadřování v různých životních situacích jak rodinných, společenských, tak profesních [el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional]*“ (BOCM-118, 2015, s. 71). Madridské kurikulum je rozděleno do šesti kategorií v rámci jednoho ročníku dle dovedností: psaní, mluvení, naslouchání, čtení, lingvistické a literární znalosti.

V dekretch autonomní oblasti Madrid nalezneme sféru odborné komunikace pod těmito body (BOCM-118, 2015):

- *Adekvátně interpretuje informace z audiovizuálních médií, zejména pořadů informativního charakteru [Interpretación de manera adecuada de informaciones procedentes de los medios de comunicación audiovisual, especialmente de los programas de carácter informativo].*
- *Využívá znalostí a technik a strategií pro tvorbu psaných textů: plánování, získávání dat, organizování informací, psaní a kontrola textu [Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto].*
- *Prezentace monografických prací doplňujících slovní informace s využitím fotografií, grafů různého typu apod. [Presentación de trabajos monográficos*

*completando la información verbal con el uso de fotografías, gráficos de diferentes tipos, etc.].*

- *Postupně aplikujte nezbytné strategie k vytvoření adekvátních, koherentních a kohezních textů [Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados].*
- *Používá různé techniky k plánování psaní: schémata, myšlenkové a pojmové mapy atd., sepisuje písemné návrhy [Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura].*

Oproti českému celorepublikovému RVP, který nabízí značnou volnost v rámci výstupů pro školy během 2. stupně ZŠ, je madridské kurikulum značně direktivní. Je zde jasně dáno, v jakých blocích a kurzech musí být daný výstup zahrnut. Nicméně lze říct, že obě kurikula přistupují k výuce mateřského jazyka komunikačně, stejně jako kurikulum Kanárských ostrovů.

Kurikulum Kanárských ostrovů se dělí v rámci španělštiny do čtyř velkých bloků: komunikace mluvená, komunikace psaná, sociolingvistické znalosti a literatura. Na rozdíl od kurikula madridského nestanovuje přesné rozmezí, kdy se bude výstupu věnovat pozornost, ale stanovuje pouze ročník, ve kterém je třeba výstupy do výuky zahrnout.

Výstupy v sobě obsahují další dílčí výstupy, které musí být v rámci výuky splněny. Kurikulum Kanárských ostrovů je též orientováno komunikačně (např: „*interpretovat a definovat význam slov v různých komunikačních kontextech, rozpoznat jejich etymologii, rozpoznat změny ve významu způsobené různými komunikačními situacemi, znát mechanismy rozšiřování slovní zásoby jako jednu ze strategií zlepšení schopnosti komunikovat (...)* [Interpretar y definir el significado de las palabras en diversos contextos comunicativos, reconociendo su etimología y diferenciando sus usos objetivos y subjetivos, así como las relaciones semánticas de igualdad, contrariedad e inclusión entre vocablos, los cambios de significado motivados por el contexto, y otros mecanismos de ampliación del vocabulario de la lengua, como estrategias de mejora de la comunicación y de enriquecimiento del vocabulario]“ (Gobierno de Canarias, 2016, s. 56)).

Každá škola pak kurikulum upravuje dle svých možností, dle potřeb svých studentů a dle sociokulturního prostředí, ve kterém se nachází (García Martín, 2021).

Kurikulum Kanárských ostrovů poskytuje prostor pro inkorporování odborného stylu pod následujícími body (*Gobierno de Canarias, 2016*):

- *Prohlížejte si řízenou formou dokumentární, bibliografické a digitální zdroje s využitím IT technologií pro řešení pochybností, získávání nových poznatků a provádění malých zakázek nebo výzkumných projektů v komplexním procesu, který vám umožní rozpoznat, kdy potřebuje informace, vyhledávat je, spravovat je, vyhodnocovat je a sdělovat je s kritickým a osobním úhlem pohledu, a to i při respektování duševního vlastnictví konzultovaných zdrojů a oceňování ústní a písemné komunikace jako nezbytného nástroje k organizování informací a jako stimul pro osobní rozvoj při kontinuálního a celoživotního vzdělávacího procesu [Consultar, de forma guiada, fuentes documentales, bibliográficas y digitales, utilizando las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación, para la resolución de dudas, la adquisición de nuevos aprendizajes y la realización de pequeños trabajos o proyectos de investigación, en un proceso integral que le permita reconocer cuándo necesita información, buscarla, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, a la par que respetuoso con la propiedad intelectual de las fuentes consultadas, y valorando la comunicación oral y escrita, como instrumento necesario para organizar la información, y como estímulo del desarrollo personal, en la búsqueda de un proceso de aprendizaje continuo y para toda la vida].*
- *Vytváří adekvátní, koherentní a kohezí psané texty ve vztahu k oblastem použití a účelu a postupně uplatňuje nezbytné techniky a strategie, které mu umožňují přistoupit k psaní jako k procesu (plánování, získávání dat, organizování informací, psaní a revize textu), integruje pravopisnou a gramatickou reflexi a využívá psaní (...) [Producir textos escritos adecuados, coherentes y cohesionados, en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando progresivamente las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura, (...)].*

Porovnáme-li mezi sebou výstupy ze sféry odborné komunikace z kurikula Kanárských ostrovů, Madridu a z České republiky, lze pozorovat, že přístupy se ve své podstatě příliš neliší. Důraz je zde kladen především na adekvátnost a jsou orientovány komunikačně.



## 5. Výuka odborného stylu – teoretická východiska

Moderní přístup k didaktice mateřského jazyka napříč Evropou leží v komunikačním přístupu, ve kterém je v centru pozornosti komunikační záměr, situace a jim náležitě odpovídající norma jazyka (srov. Štěpáník et al., 2020; Álvarez Angulo, 2011; Čechová, Styblík, 1998; Castellano Alemán, 2008).

Hlavním cílem komunikační výchovy v mateřském jazyce „je formovat komunikačně kompetentního jedince, tj. takového, který dokáže jazyk užívat efektivně s ohledem na komunikační situaci a komunikační záměr, a to jak na úrovni produkční, tak recepční“ (Holanová, Štěpáník, 2020, s. 111). Lze tedy uvést, že cílem komunikační výchovy je zformovat jedince, který se dokáže adekvátně vyjadřovat v různých každodenních situacích (srov. též Čechová, Styblík, 1998).

Odborná komunikační sféra je pro žáky na základních školách velice obtížná (Štěpáník, 2020), přičemž se už před nástupem povinné školní docházky setkávají s jejími různými formami: od populárně-naučných encyklopedií po různé prakticky odborné texty, jako jsou kuchařky či různé návody (*tamtéž*). Je tedy zřejmé, že odborný styl je nedílnou součástí každodenního života žáka. Tudíž o sféře odborné komunikace mají jisté prekoncepty. Na druhém stupni jsou žáci seznámeni primárně s výkladem, úvahou a popisem pracovní činnosti, nicméně komplexnější rozvinutí odborného stylu na ně čeká až na středních školách (Čechová, Styblík, 1998).

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

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

Štěpáník zdůrazňuje, že pro výuku odborného textu jsou nejdůležitější autentické materiály. Práce s primárními zdroji by měla převládat nad články z učebnic, neboť ty jsou

pouze zprostředkovanou formou (*Štěpáník, 2020*). Zároveň si ale jako učitelé musíme být vědomi vhodnosti autentických materiálů pro různé věkové kategorie žáků.

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

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

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

Ačkoliv kurikulární dokumenty napříč Španělskem prosazují komunikační přístup, ve školní praxi se setkáváme s tím, že samotnému psaní, produkci vlastního originálního psaného komunikátu, je ve španělském školství přikládán nejmenší význam ze všech dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní) v hodinách mateřského jazyka (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010; Álvarez Angulo, 2018*). Často učebnice psaní nahrazují úkoly zaměřenými na podtrhávání klíčových slov či informací v textu, doplňování informací do mezer a podobně (*Álvarez Angulo, 2018*). Pro jedince, který nedovede psát souvislý text, je v budoucím životě velice těžké uplatnit se nejen na poli práce, ale i v sociálních vztazích, které mohou vést až k celospolečenským problémům (*Álvarez Angulo, Ramírez Bravo, 2010*).

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

Žáci ve Španělsku se – stejně jako žáci v České republice – setkávají s odbornými texty každodenně, zejména ve škole. Tato situace nabízí jedinečnou příležitost nejen pro pasivní příjem komunikátu, ale i pro jeho analyzování ve školském prostředí a pro samotnou produkci takovýchto textů (*Martínez, Rodríguez, 1989*). Autoři vyzdvihují prekoncepty při produkci textů, dle nich je důležité, aby potenciální autor znal danou materii na vyšší úrovni – a zároveň aby věděl, jakému publiku je jeho komunikát určen. Od toho se odráží autorův vrozený jazykový cit pro výběr lexikální úrovně, složitost syntaxe a přístup k dané materii (*tamtéž*).

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

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

Již od roku 1989 Martínez s Rodríguez upozorňují na nedostatečný důraz při výuce stylistiky na popularizační texty v hodinách na úkor textů narativních. Tento trend potvrzuje *Ángulo Alvaréz* i v současnosti.

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

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

## 6. Cíle diplomové práce

V praktické části naší diplomové práce se zaměříme na porovnání jazykovo-komunikačních dovedností ve výuce v České republice a ve Španělském království. Cílem práce je zhodnotit výuku psaných odborných komunikátů v České republice a ve Španělsku.

Jako dílčí cíle diplomové práce jsme si stanovili:

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

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

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

## 7. Metody

Pro naši diplomovou práci jsme zvolili kvalitativní výzkum, protože potřebujeme zodpovědět výzkumné otázky o problematice, které zatím nebyla věnována dostatečná pozornost. Zároveň nám kvalitativní metodologie pomůže lépe zachytit detailní informace o daném výzkumném problému. Kvalitativní výzkum dle Hendla (2006) vychází z interpretačního paradigmatu, lze tedy říct, že v centru zájmu je porozumění lidskému jednání a chování.

Jako výzkumné metody jsme zvolili analýzu učebnic a polostrukturovaný rozhovor s učiteli. Získaná data budou vzájemně komparována.

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

Jako jednu z dalších možných metod kvalitativního výzkumu lze využít rozhovory. Ty se dělí na strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Hendl, 2006). V této diplomové práci jsme zvolili polostrukturované rozhovory. Byla dána jasná osnova rozhovoru, zároveň jsme se ale mohli od tématu lehce odchýlit či dané téma nebo myšlenku rozvést. To nám umožnilo hlubší vhled do dané problematiky, protože polostrukturované rozhovory nám poskytují, na rozdíl od strukturovaných rozhovorů, možnost flexibility či upřesnění dané otázky.

## 8. Komparace učebnic

Výběr učebnic, které budeme v této práci porovnávat, byl podmíněn jejich výskytem v seznamu schválených učebnic MŠMT. Vzhledem k absenci studie poměrného využití učebnic českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ využijeme učebnice od nakladatelství Fraus pro 6.–9. ročník ZŠ (*Krausová a kol., 2021*).

Ve spolupráci s Institutem Cervantes a Velvyslanectvím Španělského království v České republice byly vybrány učebnice běžně používané ve výuce ESO ve Španělsku, a to učebnice *Lengua Viva 1<sup>er</sup>–4<sup>o</sup>* (*Calero Heraz, Quiñero Hernanzdéz, 2015*).

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

Celou učebnicí prochází komunikačně-slohový prvek popisu, vyprávění či zásad vědecké práce. Žáci se seznamují s jazykovými prostředky, které jsou pro dané komunikáty typické. Španělské učebnice sféru odborné komunikace, na rozdíl od učebnic českých, napříč ročníky nepokrývají. Například v prvním ročníku ESO se žáci s odborným komunikátem neseťkávají. České učebnice naopak začleňují sféru odborné komunikace v každém ročníku.

V učebnicích nakladatelství Fraus variuje dělení do kapitol i podkapitol. Společným rysem pro všechny učebnice je izolace jazykově-komunikační složky do samostatné kapitoly „*Komunikace a sloh*“. Stejně izolovaně učebnice přistupují i ke slohovým útvarům. Neukotvují je v rámci komunikačních situací a dogmaticky je kategorizují. Autoři českých učebnic nereflektují ani současné tendence k využívání komunikačních sfér namísto funkčních stylů.

### 8.1 Popis pracovního postupu

Popisu pracovního postupu je v učebnicích nakladatelství Fraus věnována největší pozornost. Tento útvar je zastoupen ve většině učebnic pro všechny ročníky. Španělské učebnice se však problematice popisu pracovního postupu věnují až v pozdějších ročnících ESO. Popis pracovního postupu tvoří ve Španělsku první krok k psaní vědecké práce.

Charakteristiky popisu jsou španělským žákům předány induktivně. Je jim poskytnut text, na kterém mají žáci najít pro popis charakteristické jazykové prostředky (jaké jazykové

prostředky jste využili a proč, k čemu slouží popis). Na rozdíl od učebnice české, ve které je charakteristika popisu žákům předána deduktivně – stejně jako dělení popisu: prostý popis, odborný a umělecký. Popis je v české učebnici uveden představením teorie a jeho funkcí. Žáci nejsou vedeni, aby na autentických textech tyto charakteristiky objevili sami, jako tomu je ve španělské učebnici. Autoři vyzdvihují funkci předem připravené osnovy, která má komunikantům pomoci při produkci komunikátů.

Po tomto deduktivním úvodu problematiky v české učebnici při prvním seznámení s odborným komunikátem jsou žákům představeny následující úkoly: na již vytvořeném popisu pracovního postupu, kteří žáci najdou v učebnici, mají žáci za úkol sestavit osnovu popisu pracovního postupu, dle které ústně popíše laboratorní práci, vytvořit podrobný popis laboratorní práce, kterou žáci již vykonali (například v hodinách fyziky), a zjistit, jaké jazykové prostředky se v popisu opakují. Jedná se však o jasně dané zadání, které je pouze rozděleno do tří oblastí: potřeby, pracovní postup, závěr než o plnohodnotný komunikát. Nelze předpokládat, že závěr laboratorní práce ve znění „*Připomeň si, kde pozorovaný živočich žije. Čím se živí? Jak je přizpůsoben danému prostředí? Co zajímavého se na něm dá pozorovat?*“ (Krausová, 2021a, s. 126) shrnuje jakýmkoliv způsobem poznatky z laboratorní práce. Podobnou úlohu ve španělské učebnici nenalezneme. Španělské učebnice pracují s plnohodnotnými texty, ke kterým se vážou komparační nebo analytické úlohy. Jedná se však o úlohu, která v sobě kombinuje několik rozdílně kognitivně náročných složek. Od těch nejméně náročných, jako je určení, až po složku velice náročnou, jako je tvoření vlastního komunikátu. Autoři postupují zcela v souladu s procesem učení od méně náročného ke složitějšímu.

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

Jedním z požadavků autorů u tohoto textu je, aby si žáci vytvořili třídní kuchařku, do které každý žák přispěje receptem na své oblíbené jídlo. Poslední cvičení zcela jistě obsahuje

jak samotnou produkci textu, tak i jasný komunikační záměr. Žáci jasně vidí funkci jimi vytvořeného komunikátu. Jedná se o úlohu, jež je komunikačně náročná, nevyžaduje jenom prostou kooperaci mezi žáky při kategorizování receptů, ale jedná se o úlohu náročnou i kognitivně. Typ úloh, ve kterých všichni žáci tvoří společné dílo, ve španělské učebnici absentuje. Je pravdou, že kooperativní úlohy jsou zastoupeny a využívány, nicméně nenajdeme žádnou úlohu, která by zapojila celý třídní kolektiv.

Žáci pak dále mají najít nějaký popis pracovního postupu v jejich odborných učebnicích a dle toho vytvořit osnovu pracovního postupu a následně vytvořit návod na deskovou hru „*Člověče, nezlob se*“. Cvičení v sobě pojí prvky kognitivně náročné. Žáci jsou ve druhém cvičení konfrontováni s analýzou textu a následnou produkcí komunikátu, chybí zde prvek přechodu od jednoduchého k náročnému. Nutno dodat, že přechody mezi kognitivně různorodými úlohami absentují i v učebnici španělské. Následně jsou žáci vyzváni, aby si vzpomněli na hodiny pracovních činností a vytvořili popis pracovního postupu pro svůj vlastní výrobek s nadpisem „*Můj nejzdařilejší školní výrobek*“. Následuje produkce popisu na výrobu imaginární ptačí budky, která je doplněna o cvičení, zda žáci mají doma budku a k čemu ptačí budky jsou. Chybí zde komunikační záměry a celkově komunikační situace. Tyto náležitosti absentují v majoritě případů i v učebnici španělské, nicméně v úlohách zabývajících se psaným popisem je zmíněný alespoň zamýšlený recipient.

V sedmém ročníku se autoři k pracovnímu postupu staví zcela nekomunikačně. Žákům jsou představeny úlohy, které mají žáci dle výpovědí či obrázků seřadit tak, aby vznikl popis pracovního postupu. Produkce vlastního komunikátu absentuje. Celkově se v české učebnici věnuje daleko větší pozornost tvorbě osnovy z již poskytnutých komunikátů, než je tomu v učebnici španělské. Španělská učebnice taktéž využívá osnovu, ale osnova tvoří první krok v celém procesu produkce komunikátu a slouží jako základ pro vlastní produkci komunikátu.

V devátém ročníku jsou žáci konfrontováni s odborným popisem, na základě učebnicí poskytnuté osnovy je jejich úkolem vytvořit popis pracovního postupu. Dále mají za úkol napsat postup při laboratorním pokusu z chemie či fyziky a doplnit nákres. Lze pozorovat snahu autorů o zahrnutí multimodálních prvků do komunikátu. Žáci jsou požádáni, aby nějakou svou mimoškolní činností (například koníček) využili pro tvorbu popisu pracovního postupu. Jsou zde uvedeny příklady, jako je háčkování, pletení,



batikování, vyšívání, drhání či paličkování. Propojení běžného života s produkcí komunikátu je typ úlohy běžný pro španělské učebnice a pro žáky motivující. Nicméně jasné zde vidíme, že autoři nemají ponětí, jak žáci tráví svůj volný čas.

Španělské učebnice využívají popis pracovního postupu jako určitý mezikrok pro následnou produkci komunikátů formou prezentace či výkladu. Ačkoli se může zdát, že autoři španělských učebnic na popis pracovního postupu zcela rezignovali, uvidíme, že pracovní postup je hojně využíván zejména ve vědeckých komunikátech, kterým se budeme věnovat v samostatné kapitole.

## 8.2 Výtah

Dalším odborným komunikátem, kterému je v českých učebnicích věnována velká pozornost, je výtah. Naopak žádná španělská učebnice se zpracováním výtahu nezabývá. Současně je ale tvorba výtahu v souladu s RVP.

Deduktivním způsobem jsou žákům poskytnuty charakteristické znaky výtahu, důraz je kladen především na citační normu. Funkční ukotvení výtahu opět absentuje. Žákům je předloženo několik učebnicových článků, ze kterých mají produkovat komunikát ve formě výtahu, například článek „*Paryby*“. Žáci jsou požádáni, aby sestavili heslovitou osnovu článku, poté heslovitou osnovu převedli do větné osnovy, kterou pak přetransformují zpět do článku. Nakonec jsou požádáni, aby z textu vytvořili výtah a dbali u něj na grafickou úpravu. Akcentování grafické úpravy není vysvětleno ani z funkčního, ani z hlediska jazykového, stejně jako tomu nebylo ani při využívání multimodiálních prvků v popisu pracovního postupu.

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

Ve článku „*Dakotové*“ mají žáci za úkol nahradit vyznačená slova synonymními výrazy. Poté mají sestavit výtah z textu a ústně text převyprávět. Následně si najdou

v učebnici text, který je zaujal (v jakékoliv učebnici) a z kterého následně napíše výtah. Byť se jedná o úlohu kognitivně náročnou, zcela zde abscentuje jakýkoliv komunikační přesah. Lze snad obhájit umění vytvoření výtahu, ovšem k čemu je výtah převyprávět bez dalšího komunikačního ukotvení. Pokud by komunikační situace byla „zkoušen z dějepisu“, lze snad tuto úlohu pochopit.

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

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

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

Další text se zabývá jezdeckým: tématem, které by mohlo být žákům blízké a zajímavé. Na základě přečtení článku mají žáci za úkol shrnout hlavní myšlenky textu zpaměti, vytvořit osnovu a dle osnovy vytvořit výtah. Samotný výtah pak mají porovnat s původním textem. Co je však záměrem tohoto cvičení, je nejasné. Cvičení je kognitivně náročné, protože se jedná o produkci vlastního komunikátu, ale zpětná formulace výtahu postrádá v daném cvičení jakýkoliv funkční rozměr.

Text určen pro práci s výtahem „*Životopis mistra Jana Husa*“ je převzatý z učebnice dějepisu pro 7. ročník. Žáci mají za úkol napsat heslovitou osnovu k textu, převyprávět článek a vyhledat si další informace o Janu Husovi. Jedná se o úlohu náročnějšího charakteru. Žáci dle vlastní vytvořené osnovy mají za úkol převyprávět poznatky o mistru Janu Husovi. Lze snad předpokládat, že je žákům induktivně podána funkčnost heslovité osnovy, která ale bez ukotvení v rámci jakékoliv komunikační situace pozbývá významu. Autoři se snaží žáky přimět k využití i jiných odborných autentických zdrojů. Je možné

z tohoto důvodu úlohu označit jako úlohu využívající autentický text, a to i přes skutečnost, že s ním nepracuje přímo.

Stejnou problematiku pozorujeme v dalším textu, který se vztahuje k výtahu „*Kterými vlastnostmi se liší chemické prvky*“. Tento text je soustředěn na formulaci hlavní myšlenky každého odstavce. Z nich pak žáci produkují vlastní výtah. Následuje k tomu samému textu úkol zaměřený na mezipředmětové propojení, a to charakteristika nekovů (text se zabývá charakteristikou kovů). Jak jsme zmínili výše, jedná se o kognitivně náročnou operaci, ovšem bez komunikačního a funkčního přesahu.

Učebnice nabízí až vyčerpávající možnosti práce s výtahem. Bohužel opět se jedná o monotematická cvičení, která jsou založena na práci s textem, ale omezují se především na tvorbu osnovy. Texty navíc nejsou autentické, autoři nepracují s primárními zdroji.

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

### 8.3 Výpisky

Dalším slohovým útvarům, který absentuje ve španělské učebnici, jsou výpisky. Autoři opět deduktivně podávají vysvětlení charakteristiky výpisků. Je zde podané jejich využití a funkčnost, což je v české učebnici jev ojedinělý. Je třeba ocenit, že se žáci s touto problematikou setkávají během šestého ročníku. Jedná se o komunikáty, které využijí po celý svůj studijní život.

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

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

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

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

Cvičení, které je uvedeno mezi texty „*Kdo za to může*“ a „*Mistrem Janem Husem*“ a které žákům předkládá následující problém: „*Ve skupinkách (...) vypracujte výtah z odborných publikací, které si přinesete do školy. Práci si pak navzájem porovnejte*“ (Krausová a kol., 2021b, s. 126), odpovídá současným tendencím využívání autentických textů ve výuce mateřského jazyka, zároveň využívá prvky kooperativního učení. Ovšem k čemu toto cvičení slouží, jaký je jeho komunikační přesah, proč si mají práci navzájem porovnávat, to vše ve cvičení chybí. Cvičení lze lehce modifikovat: *práci si navzájem porovnejte, zjistěte rozdíly a zamysleli jste se nad tím, proč jsou práce rozdílné.*

Další text s názvem „*Jak je zajištěna ochrana obyvatel v případě ohrožení?*“ předkládá žákům za úkol v textu podtrhnout hlavní myšlenky v každém odstavci. Poté mají za úkol pouze vypsát odborné názvy z textu a podle hlavních myšlenek textu jsou požádáni sestavit osnovu. Návaznost poznatků bez nějakého zopakování je jev, který bychom ve španělské učebnici hledali jen marně. Žákům je poznatek připomenut, byť ne v plném a detailním rozsahu.

## 8.4 Výklad

Zatímco ve Španělsku se žáci v prvním ročníku ESO seznamovali s výkladem jakožto komunikátem, se kterým se budou nejčastěji setkávat během následujících let, žáci čeští se s výkladem setkávají až v osmém ročníku ZŠ. Opačný trend můžeme pozorovat ve výuce popisu. Čeští žáci se s popisy setkávají poprvé během šestého ročníku, zatímco žáci španělští až během ročníku osmého.

České učebnice a podkapitoly zabývající se výkladem žáky ze začátku seznamují deduktivně s charakteristikami výkladu a jazykovými prostředky, které při výkladu užíváme. Funkci výkladu autoři nezmiňují a lze poznamenat, že autoři učebnice nakladatelství Fraus na funkci komunikátů rezignují.

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

Následující úkoly k textu o větných členech se zaměřují především na vytvoření osnovy odborného textu. Žáci mají nejdříve vytvořit tříbodovou osnovu a poté ji víceslovně rozvést. Zcela zde ale absentuje jakákoliv funkce osnovy – vzhledem k tomu, že neslouží pro další krok produkce komunikátu. Dalším úkolem je produkce vlastního odborného odstavce – žáci jsou požádáni, aby rozšířili výklad poskytnutý v učebnici o problematiku přívlastků shodných a neshodných. Jedná se o první vlastní produkci alespoň části odborného komunikátu a náročnější kognitivní operace. Jak jsme zmiňovali výše, osnovu španělská učebnice téměř nevyužívá, a pokud ano, je to formou přípravy na samotnou produkci komunikátu. Osnova ve španělské učebnici není zamýšleným koncovým produktem, ale je to teprve počáteční fáze produkce komunikátu.

Žáci jsou ve španělských učebnicích rozděleni do skupin a jejich úkolem je připravit si výklad například na téma, které je zajímavé (klimatické změny, politická situace a podobné), a to za využití lingvistických poznatků z předchozího cvičení. Svůj výklad prezentují před třídou. Je zde tedy jasně určená postava recipienta a komunikační situace, jedná se o přístup, který je v českých učebnicích zcela absentující. Autoři připomínají i důležitost

audiovizuálního doplnění, žáci jsou žádáni, aby si připravili doprovodný obrazový materiál, kterým doplní svůj přednes. Nelineární složce je tedy přisuzován nemalý důraz. I to je jev, který jsme v české učebnici nezaznamenali. Kognitivní náročnost je o něco vyšší, než tomu bylo v učebnici českého jazyka pro sedmý ročník, ve které se opakovala náročnost kognitivních procesů do úrovně tří. Ve španělské učebnici se pohybuje v nejsložitějších a nejkompexnějších kognitivních procesech, a to v produkci vlastního komunikátu. Tato operace vyžaduje nejvyšší kognitivní náročnost.

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

Žáci dostávají za úkol v rámci mluveného projevu podat výklad o materii, která žáka zajímá: styl muziky, historické období, zvíře. Jedná se o velice kognitivně náročnou operaci, žáci na základě rešerše musí vyprodukovat svůj vlastní komunikát. Je s podivem, že španělští autoři nepostupují v souladu se zavedeným učebním územ, že učební úlohy následují od kognitivně méně náročných k náročnějším. Komunikační situace je zde známa, žák má ústně předat poznatky svým spolužákům ve třídě. Autoři doplňují zadání i o rady, jak takový výklad podat. Žáci mají mluvit pomalu, nepřehánět gestikulaci, uvést téma a osnovu výkladu, přinést handout pro spolužáky, aby mohli snáze sledovat plynulost a osnovu projevu. Osnova, jakožto prostor pro vytvoření handoutů pro posluchače, je něco, co čeští autoři nevyužívají. Propojení osnovy s funkčností ve formě například handoutů v učebním výkladu v české učebnici chybí. Je to s podivem, protože v běžném životě se s prezentacemi a handouty setkají běžně nejenom v profesním životě, ale i osobním.

Autoři španělské žáky motivují k produkci vlastních komunikátů i tématy jim blízkými. Píší například o své autonomní oblasti. V zadání je uvedeno, jaké prvky musí komunikát obsahovat: základní údaje, ekonomické aspekty autonomní oblasti či význačná města. V zadání chybí komunikační situace a očekávaný recipient – stejně jako v učebnici

českého jazyka. Na rozdíl od české učebnice, ve které chybí produkce vlastního odborného souvislého textu, je po žácích požadována produkce vlastního textu. Lze tedy říct, že španělští žáci jsou vystaveni kognitivně náročnějším operacím, než je tomu v České republice.

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

Čeští žáci mají v osmé třídě za úkol podat odborný výklad zaměřený na problematiku příslovečného určení příčiny a důsledku nebo příslovečného určení podmínky a přípustky. Chybí zde ale úplně komunikační situace: nevíme, kdo je zamýšleným recipientem komunikátu. Jedná se o produkci komunikátu náročnou na rešerši zdrojů a celkovou produkci. Kognitivně se jedná o velice náročnou operaci. V edici učebnic nakladatelství Fraus na sebe cvičení navazují, co se týče náročnosti kognitivních procesů. S tím se ve španělské učebnici neseťkáváme.

Kognitivně náročné cvičení prostupují celou sadou českých učebnic. Jedním z cvičení zaměřených na produkci plnohodnotných odborných komunikátů je podání výkladu na libovolné téma. Žákům jsou pro inspiraci poskytnuta témata napříč předměty, která mohou využít či je mohou inspirovat (povrch Evropy, koně, konec druhé světové války apod.). Žáci jsou poté požádáni, aby svůj výklad doplnili o obrazový materiál v digitální podobě. S jeho pomocí přednesou výklad spolužákům. Je zde jasné propojení základních prvků odborného stylu, a to využití předem připraveného mluveného projevu s nelineárními prvky. Vyskytuje se zde i komunikační situace a zamýšlení recipienti, tudíž žáci dle ní vědí, jaké jazykové prostředky zvolit. Volnost tématu je prvek, který můžeme pozorovat i v učebnicích španělských.

Produkcí vlastního výkladového komunikátu se zabývá ve španělské učebnici cvičení, ve kterém mají žáci za úkol vytvořit prezentaci na zajímavé město/zemi, kterou by chtěli navštívit nebo navštívili, případně vytvořit prezentaci týkající se jejich zájmů a koníčků. Chybí zde komunikační situace. Nicméně zamýšlení recipienti jsou dle zadání

spolužáci ze třídy. Kognitivní náročnost úlohy je vysoká, protože se jedná o vlastní produkci komunikátu. Zároveň je to úloha motivující žáky k produkci, protože se jedná o témata, o která se zajímají ve svém volném čase.

V psaných komunikátech jsou španělští žáci například požádáni, aby napsali výklad (vážný či humorný) na téma prezentace sportů v televizi a jejich dopad na rodinný a společenský život. Jedná se o téma, které je většině žáků blízké a přináší změnu pohledu na výklad. Změna perspektivy komunikátu výkladu je skutečnost v českých učebnicích do značné míry absentující, žáci jsou vystavováni výkladům neustále, ale i jejich produkce je vázána na školní formu, která nepřipouští mnoho autorské invence. Změna perspektivy autorského subjektu je ale v českých učebnicích přítomna, byť omezeně. Žáci se například u úvahových cvičení mohou setkat s požadavkem, aby napsali úvahu z pohledu nákupního vozíku či z pohledu přechodu pro chodce. Změna perspektivy je jednou z metod, kterou lze podpořit představivost žáků. Tímto přístupem lze žáky naučit dívat se na problém i z druhé strany a pochopit, odkud vyplývají argumenty druhé strany na daný problém.

Prvek práce ve skupinách či kooperativního učení je ve španělských učebnicích přítomen v každém oddíle i kapitole. Žáci jsou často rozděleni do skupin. Jedním z takovýchto typů úlohy je cvičení, ve kterém si žáci ve skupinách mají připravit výklad na téma, které je zajímavé (klimatické změny, politická situace a podobné), a to za využití lingvistických poznatků z předchozích cvičení. Svůj výklad prezentují před třídou. Je zde tedy jasně určená postava recipienta a komunikační situace, jedná se o přístup, který je v českých učebnicích zcela absentující. Autoři připomínají i důležitost audiovizuálního doplnění, žáci jsou žádáni, aby si připravili doprovodný obrazový materiál, kterým doplní svůj přednes. Nelineární složce je tedy přisuzován nemalý důraz. I to je jev, který jsme v české učebnici nezaznamenali. Kognitivní náročnost se ve španělské učebnici pohybuje v nejsložitějších a nejkomplexnějších kognitivních procesech, a to v produkci vlastního komunikátu. Tato operace vyžaduje nejvyšší kognitivní náročnost.

V české učebnici je shrnutí, co dělat, aby žáci byli úspěšní při produkci odborného textu, až na samém konci kapitoly zabývající se výkladem v učebnici určené pro osmý ročník. Autoři zmiňují funkci výpisků a výtahu a jaké jazykové či stylistické odlišnosti se k nim pojí. Představují i metodu I.N.S.E.R.T, se kterou pracují v textu „*Světové dědictví na seznamu UNESCO*“. I u tohoto textu jsou žáci požádáni, aby na jeho základě vytvořili



osnovu, která odpovídá jednotlivým odstavcům. Použití této metody v učebnicích španělských nenajdeme.

Cvičení, které po žácích požaduje, aby do jiného předmětu vytvořili obrázkovou prezentaci na dané téma, je stejné jako všechna cvičení v kapitole sloh a komunikace nakladatelství Fraus. Jsou to komunikačně neukotvená slohová cvičení, jejichž účelem primárně není produkce komunikátů, ale vytvoření osnovy. Autoři akcentují důležitost citační normy. Cvičení propojuje mezipředmětové vztahy a naplňuje i požadavky komunikační situace, protože požadovaný výstup předvedou žáci svým spolužákům během dané hodiny. Stejným úkolem je vytvořit krátkou osnovu na žáky vybrané téma a dle ní přednést z paměti odborný výklad. Opět zde chybí zamýšlený recipient a komunikační situace. Stejný problém pak skýtá další cvičení, které je identické až na zvolený kanál komunikace. Namísto připraveného mluveného komunikátu se jedná o psanou formu – opět bez dalších komunikačních charakteristik.

Přístup, který je ve španělské učebnici celkem běžný, tedy že žáci připravují výklad pro své spolužáky podpořený prezentací a multimodálními prvky, je v české učebnici spíše ojedinělý. Cvičení v české učebnici po žácích požaduje, aby do jiného předmětu vytvořili obrázkovou prezentaci na dané téma. Autoři akcentují důležitost citační normy. Cvičení propojuje mezipředmětové vztahy a naplňuje i požadavky komunikační situace, protože požadovaný výstup předvedou žáci svým spolužákům během dané hodiny.

Dalším úkolem je vytvořit krátkou osnovu na žáky vybrané téma a dle ní přednést z paměti odborný výklad. Chybí zde zamýšlený recipient a komunikační situace. Stejný problém pak skýtá další cvičení, které je identické až na zvolený kanál komunikace. Namísto připraveného mluveného komunikátu se jedná o psanou formu – opět bez dalších komunikačních charakteristik. Musíme ale akcentovat funkční použití osnovy v těchto cvičeních. Žáci tvoří osnovu ne na základě již vytvořeného komunikátu, ale osnova zde slouží jako první krok ve tvůrčím procesu.

Problematika výkladu nabízí možnost mezipředmětového propojení, které česká učebnice akcentuje. Žáci mají za úkol najít si v jakékoliv učebnici odborný text a vypsát z něj odborné víceslovné a jednoslovné názvy, charakterizovat jednotlivé fáze, jak by žáci postupovali při vlastní produkci výkladu. Dále mají za úkol sestavit heslovitou osnovu a doplnit ji o zobecnění, zhodnocení a využití nově nabytých poznatků z daného vědního oboru v praxi. Jedná se o mezipředmětové propojení, které je ve španělských učebnicích

spíše upozaděno. Úloha patří mezi kognitivně náročnější, žáci mají za úkol analyzovat text a následně propojit nově nabyté poznatky se skutečnostmi jim již známými. Úloha však postrádá jakékoliv propojení s autentickým materiálem, žáci by například mohli vyhledat článek z encyklopedie nebo z jim určených odborných časopisů, jak to můžeme pozorovat v učebnicích španělských.

Dalším z typických úkolů pro práci s výkladem je ve španělském prostředí přednes výkladovou formou komunikátu na zadané téma – například životopis jednoho slavného vědce dle jejich výběru – spolužákům v hodině. Je zde komunikační situace i předpokládání recipienti. Cvičení na psané komunikáty je zaměřené na porovnávání, například na porovnání výhod a nevýhod vědeckého pokroku. Žákům jsou předloženy dva obrázky (výbuch atomové bomby a lety do vesmíru) pro inspiraci. První ze zmíněných cvičení je typické i pro českou učebnici – žáci výkladovou formou něco popíšu před publikem. Vzhledem k tomu, že se jedná o produkci vlastního komunikátu, je kognitivní úroveň úlohy velice náročná. Na druhou stranu druhý typ úlohy, porovnávání pro a proti a zároveň následná produkce komunikátu, je v české učebnici jev zcela absentující, byť odpovídá nárokům RVP ZV.

## 8.5 Terminologie

S produkcí odborného textu souvisí používání terminologie. V české učebnici je jazyková složka opět izolována od komunikační a je zahrnuta v samostatné kapitole v rámci sedmého ročníku. Jazyková složka odborných komunikátů je inkorporována do kapitoly názvosloví. Zde je vysvětleno, co jsou to odborné termíny a jejich využití. Vysvětlení funkce terminologie v odborném komunikátu zde však absentuje. Zkratkový výklad je doplněn textem „*Zákaz diskriminace*“, ve kterém žáci mají za úkol najít všechny odborné termíny a rozdělit je na názvy jednoslovné a na sousloví. Tento typ úlohy odpovídá nejnižšímu stupni kognitivního procesu. Je ale třeba si zároveň uvědomit, že se žáci s problematikou terminologie setkávají v sedmém ročníku poprvé, a proto je třeba přistupovat k problematice způsobem od nejméně náročného k náročnějšímu.

Na toto cvičení navazuje v sedmém ročníku další, ve kterém mají žáci za úkol najít v učebnici dějepisu/zeměpisu/přírodopisu deset odborných názvů z příslušného oboru. Z těchto deseti slov si mají zvolit tři, u kterých vysvětlí jejich věcný význam. Další cvičení již ale nabízí jistý komunikační přesah, a to i přes nutnost podtrhávat sousloví v textu „*Víte, jak jste na tom*“. Žáci mají za úkol určit, kde by podobný text mohli nalézt a do jaké vědní

disciplíny text asi patří. Následné cvičení je opět zaměřeno na rozpoznání odborné terminologie v textu. Úlohy se pohybují v prvních třech stupních Bloomovy taxonomie úloh. Pohybují se sice od nenáročného k náročnějšímu, ale samotné využití terminologie žáky zde zcela absentuje.

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

Praktické použití odborné terminologie najdeme v české učebnici ve cvičení, ve kterém žáci mají za úkol doplnit do textu odborné termíny, nicméně vlastní produkce souvislého odborného textu opět chybí, stejně jako opět absentuje funkce termínů v odborných komunikátech – na rozdíl od učebnice španělské, jak bylo zmíněno výše. Španělští žáci mají za úkol například v textu nahradit slova málo používaná používanějšími variantami (např. kauzalita – příčina). V komunikátu pak mají nahradit metaforické slovní spojení termínem. Jedná se tudíž o úkol, který se z hlediska Bloomovy taxonomie řadí k těm kognitivně náročnějším.

Učebnice nakladatelství Fraus přistupuje k odbornému komunikátu prostřednictvím zejména názvosloví. Účelem monotónních cvičení je naučit žáky rozeznávat odbornou terminologii a jejich elementární kategorizaci. Cvičení jsou založená převážně na pasivních znalostech. Vlastní produkce odborného komunikátu je upozaděna. Soustřeďuje se pouze na mluvený, předem připravený výklad či na výtah z textu, který je navíc podán bez kontextu a bez funkčního přesahu pro žáky.

## **8.6 Využívání autentických materiálů**

Španělská učebnice využívá při výuce sféry odborné komunikace především autentické materiály. Žáci mají často za úkol si nějaký materiál připravit v rámci domácí přípravy (články z populárně-naučných knih, z encyklopedií a podobně) či jsou jim texty předloženy přímo v učebnici, a to v často neupravené verzi. V české učebnici je využití autentických textů okrajovým zájmem. České učebnice žákům komunikáty z odborné sféry

téměř vůbec nepředkládají a při úkolech v rámci produkcí komunikátů s využitím autentických zdrojů nepočítá.

Výjimku tvoří následující dílčí úkol, ve kterém mají žáci vyhledat v novinách či časopisech články o humanitární pomoci. Toto cvičení lze označit jako práci s autentickými zdroji, které se v této učebnici moc nevyužívají. Učebnice španělská na druhou stranu autentické zdroje využívá hojně. Žáci mají hledat v literárních textech například charakteristiky slohových postupů.

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

Španělští studenti se se sférou odborné komunikace setkávají v první kapitole učebnice určené pro druhý ročník ESO. Žáci mají za úkol najít v odborné literatuře článek o problematice, která je zajímavá, a to samé najít v online časopise dle jejich výběru. Jejich úkolem je poté porovnat, v čem se články liší – a proč si myslí, že se liší. Zda používají nějaké odkazy a doprovodný vizuální materiál a zda v nich najdou odpověď na šest základních otázek: kdo, kdy, kde, co, proč a jak. Cílem této aktivity je, aby si žáci induktivní metodou uvědomili funkce jazykových a stylistických prostředků v daných textech. Funkce textů či induktivní přístup v učebnici nakladatelství Fraus na rozdíl od španělských nenajdeme.

Z textu „*Zachraňte nosorožce*“ mají žáci vyvodit hlavní myšlenky každého odstavce a sestavit osnovu výkladu. Poté mají za úkol vypsát příklady odborných názvů v textu a celkově zhodnotit výběr jazykových prostředků. Kritéria hodnocení zde však chybí. Vzhledem k předchozímu dílu učebnice lze snad předpokládat, že žáci ví, jaké jazykové prostředky se v odborném výkladovém komunikátu vyskytují a proč.

Čeští žáci se s autentickými materiály téměř nesetkávají, jak bylo zmíněno výše. Žáci jsou například požádáni, aby navštívili zdrojovou internetovou stránku ke článku o nosorožcích a v ní našli informace o dalších druzích nosorožců či si pomohli jinými

odbornými materiály. Poté mají zjištěné informace zpracovat do výkladu, který mají prezentovat ústně. Lze říct, že cvičení je kognitivně náročné. Žáci jsou nuceni produkovat svůj vlastní komunikát a dle Bloomovy taxonomie je tvořivost a s ním spojená produkce komunikátu vrcholem kognice.

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

## 8.7 Úvaha

Autoři české učebnice se přiklání k výkladu, že úvahové texty patří do publicistického funkčního stylu. To odporuje pojetí španělskému. Zde se projevuje nedokonalost rozdělení komunikátů dle funkčních stylů – a ne dle sfér komunikace. Dříve jsme definovali španělský akademický styl jako postupy výkladové, vědecké, popisné, informační a úvahové (viz výše). Z tohoto důvodu musíme do této kapitoly zahrnout i přístup české učebnice k výuce úvahy.

V učebnici je žákům při seznámení s úvahou poskytnut úvahový beletristický text. Poté jsou jim opět deduktivně poskytnuty graficky zpracované charakteristiky typické pro úvahový postup. Následně mají žáci v textu najít zmíněné jazykové a stylistické prostředky typické dle autorů učebnice pro úvahu. Žáci jsou vyzváni k zamyšlení, jaký je komunikační cíl úvahy. Jedná se o přístup v české učebnici dosud nevyužitý. Žáci mají sami přijít na funkčnost komunikátu a jeho využití.

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

Podobný úkol je poskytnut i ve španělské sadě učebnic. V ní ale absentuje doprovodný text. Po brainstormingu na téma „láska ne válka“ mají žáci za úkol napsat úvahu

na toto téma. V obou případech je ale třeba uvést, že zde chybí jakákoliv komunikační situace. Na druhou stranu učebnice *Lengua Viva* nekopíruje krok po kroku tvořivý kognitivní proces.

## 8.8 Vědecký komunikát

Nedílnou součástí odborné komunikační sféry je tvorba vědeckých komunikátů. České učebnice se však pouze omezují na produkci komunikátů popisu, úvahy a učebních textů. Situace je ve Španělsku značně odlišná – jsou zde zmíněny zásady vědecké práce, poznatek, který v českých učebnicích zcela absentuje nejen napříč ročníky, ale je zcela vynechán i v rámci komunikačních částí kurikula: vědecké pozorování, formulace hypotézy a samotné experimenty.

Detailně jsou zde zmíněny charakteristické jazykové a stylistické prostředky, které se při produkci odborného textu užívají: jasná terminologie, volba neutrálních slov, kodifikovaná forma španělského jazyka, plurál skromnosti, složité syntaktické struktury apod. Aby dosáhli zamýšlených cílů, je žákům prezentován odborný text, ve kterém mají deduktivně předané charakteristiky odborného vědeckého stylu najít. Jedná se o kognitivní operaci velice nenáročnou, je ale třeba připomenout, že se žáci seznamují se zásadami vědecké práce, což je kapitola, se kterou mají problém v České republice i vysokoškolští studenti.<sup>1</sup>

Příkladem takovéto úlohy je rozdělení studentů do skupin, ve kterých mají za úkol zpracovat vědeckou formou téma dle svého výběru. Mají dané body, které v průběhu práce musí splnit: vybrat si téma, zdokumentovat zdroje, vypracovat osnovu a napsat samotnou práci. Již od prvních momentů se žáci učí, že osnova následuje až po důkladné rešerši, ne před ní, a na ni navazuje samotná produkce textu. To odpovídá i Bloomově taxonomii učebních úloh, ve které se prolíná dimenze kognitivních procesů se znalostní dimenzí. K popisu vědecké práce využívají popisných útvarů, zejména popis pracovního postupu. Vidíme, že zde není popis izolovaným komunikátem, ale slouží jako prostředek (či součást) většího vědeckého celku.

V českých učebnicích vidíme, že tento přístup je odlišný, žáci jsou bez nějakého funkčního přístupu monotónně žádáni, aby vytvořili osnovu k textům již existujícím, a to bez důkladné rešerše zdrojů. Autoři španělské učebnice připomínají důležitost

---

<sup>1</sup> Vycházíme ze studie SCHNEIDEROVÁ, Soňa. Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z částí akademického diskurzu. *Didaktické studie*, 2015, 7.2: 58–71.

doprovodných materiálů (tabulky, grafy, obrazové přílohy), seznam použitých zdrojů a obsah práce. Toto česká učebnice neakcentuje.

## 8.9 Esej

Ve čtvrtém ročníku ESO se španělští žáci seznamují se slohovým útvarem eseje. V českých učebnicích tento slohový útvar zcela absentuje. V rámci evokace jsou žáci rozděleni do skupin: první skupina má za úkol vymyslet téma, druhá možné přístupy k tématu a třetí na téma napíše výklad. Ve všech rolích se vystřídají všechny skupiny. Jedná se o operace kognitivně náročné, které ale podléhají přístupu od jednoduchého ke složitějšímu. Tento přístup vidíme i v české učebnici, byť ne v tak jasném příkladu.

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

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

Dále pak mají žáci za úkol rozvést názvy dvou Gassetových esejí do svých vlastních esejistických produkcí: „*Láska je v úpadku. Přestává být v módě*“ a „*V zamilování rozpoznáváme nižší stadium ducha, formu dočasné pitomosti*“ (Calero Heraz, Gonzáles

*Cubero, 2016, s. 124*). Jedná se o téma, které je žákům v tomto věku velice blízké, prožívají první lásky a jsou konfrontováni s transformací svých kamarádů. V české učebnici se skutečnost reflektující vývojovou situaci žáků zcela ignoruje. A opět je zde kladen důraz na vlastní produkci textů, která v českých podmínkách absentuje.

V poslední úloze mají žáci za úkol napsat esej na své vlastní vybrané téma. Jediné omezení, které mají, je, že musí splnit tři kroky: plánování práce (proč píšeme, komu píšeme, s jakou informací chceme recipienty seznámit, rozsah práce a jaké ilustrační materiály máme k dispozici), rešerše/struktura práce s využitím myšlenkové mapy a samotná produkce práce. V rámečku jsou pak uvedeny jazykové zdroje, ze kterých mohou žáci čerpat, například stránky Španělské královské akademie, která stojí za kodifikovanou formou španělštiny. V české učebnici ale tato problematika týkající se rešerší a myšlenkových map zcela absentuje, a to nejen v části výkladové, kde bychom ji očekávali asi nejvíce, ale kompletně v celé edici.



## 8.10 Závěry

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

Španělská učebnice propojuje neizolovaná témata korespondující s celým tematickým celkem. V české učebnici je naopak kladen důraz na mezipředmětové propojení, které se jistě nabízí, ale jedná se spíše o nahodilé a izolované příklady. Žáci si na autentických materiálech ukazují charakteristiky typické pro odborný připravený komunikát. Cvičení však jsou monotónní, sestávají převážně z výkladů a z předem připravených mluvených či psaných komunikátů. Na rozdíl od české učebnice je kladen důraz na autenticitu komunikátů, stejně jako je kladen důraz na preference a zájmy žáků.

Autoři české učebnice seznamují žáky izolovaně i se slohovými postupy, a to opět bez jakéhokoliv komunikačního přesahu. Zcela opačně k problematice přistupuje učebnice španělská, která zdůrazňuje, že jeden text nikdy neobsahuje jen jeden slohový postup, ale je vždy výsledkem několika kombinací slohových postupů.

Ve španělských učebnicích se žáci běžně seznamují s funkcemi jednotlivých komunikátů, s jejich základními charakteristikami a možným praktickým využitím v životě. Autoři zdůrazňují, že slohové útvary nikdy nevystupují samostatně a izolovaně. Vždy je najdeme jako součást většího celku. Tento přístup v české učebnici zcela absentuje. Snaha o komunikační přístup se naplňuje v každém tematickém celku – na rozdíl od učebnice nakladatelství Fraus, ve které komunikační přístup (i přes proklamace autorů) chybí.

Je třeba připomenout také vyšší kognitivní nároky, které jsou kladeny na žáky španělské. Zatímco učebnice nakladatelství Fraus se omezuje na kognitivní operace analytického typu dle Bloomovy taxonomie, španělské učebnice se zabírají tvořivým stupněm kognitivních operací. Je však zajímavé, že ačkoliv španělští autoři kladou na žáky

vyšší kognitivní nároky, nepřístupují k učebním úlohám dle zavedeného úzu od jednodušších operací ke složitějším, jak můžeme vidět u autorů české učebnice.

Španělští žáci jsou nuceni k textům přistupovat aktivněji než žáci čeští. Zákonitosti pro ně nových útvarů a postupů se učí induktivně – pomocí analýzy a komparace textů (jaké jazykové prostředky jste využili a proč, k čemu slouží, jak se liší text A od textu B apod). V české učebnici porovnávání textů mezi sebou s důrazem na rozličné funkce komunikátů v závislosti na komunikační situaci opět chybí.

Autoři španělské učebnice kladou důraz na jasnost, objektivnost a přesnost. Zdůrazňují důležitost citační normy a využití důvěryhodných zdrojů – na rozdíl od české učebnice, která se důvěryhodností zdrojů nezabývá, ale klade důraz na citační normu.

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

Ve španělské učebnici je princip kooperativního učení inkorporován do každého tematického celku i do každé podkapitoly. Navíc je tento typ úloh kognitivně náročný, autoři pracují s myšlenkou, že žáci jsou schopni reflektovat práce své i druhých.

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

## 9. Rozhovory

V další části naší práce jsme se snažili zjistit reálnou podobu výuky mateřského jazyka přímo ve školách. K tomuto jsme zvolili metodu typickou pro kvalitativní výzkum, a to anonymizované polostrukturované rozhovory.

Respondenty tvořili tři učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a tři učitelé španělského jazyka a literatury ESO. Rozhovory probíhaly prezenční i online formou, všechny měly formu osobního mluveného rozhovoru. Vzorek učitelů byl různorodý, jednalo se jak o učitele s dlouholetou praxí, tak o učitele, kteří vyučují teprve krátce. Stejně jako se lišila jejich sociogeografická lokace, která je příčinou také rozmanitosti studentů, které tito učitelé učí.

Témata rozhovorů jsme rozdělili do pěti větších celků:

- učitelé samotní
- žáci
- rozvoj komunikačních dovedností ve výuce s důrazem na rozvoj psaní
- rozvoj odborného psaní

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

## 9.1 Učitelé

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

učitel	místo působení	praxe	studium	aprobace
A	Luká, ČR	20 let	Ostravská univerzita	Český jazyk a literatura + Ruský jazyk
B	Praha, ČR	12 let	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Český jazyk a literatura + Výtvarná výchova
C	Prostějov, ČR	3 roky	Ostravská univerzita	Český jazyk a literatura + Dějepis
D	Hueska, ES	11 let	Universidad de Zaragoza	Filología Hispánica
E	Madrid, ES	10 let	Universidad Complutense Madrid	Lengua y Literatura Española
F	Valencie, ES	12 let	Universidad de Valencia	Lengua y Literatura Española

V rámci hodin mateřského jazyka se vyučující rozcházejí v používaných materiálech: učitelé B a D využívají ve svých hodinách jako primární materiál učebnici. Zbylí učitelé učebnici nevyužívají. Všichni učitelé ale výuku obohacují pracovními listy. Učitel A a E si pracovní listy vytvářejí sami, zbylí učitelé využívají možnosti sdílení pracovních listů z různých internetových platforem.

Učitelé B a D shledávají učebnici jako dostačující materiál pro výuku mateřského jazyka. Navíc učitel B musí dodržovat časový harmonogram s paralelní třídou, která má jiného vyučujícího: „*Učebnice to má hezky provázané, mám pocit, že na sebe cvičení navazují. A lze jednoduše plánovat hodiny i s druhou třídou*“, „*Je to standardizované, všichni žáci se v jeden moment učí stejně*“.

Dvě třetiny učitelů se snaží žákům zprostředkovat poznatky pomocí autentických textů z encyklopedií, novin či beletrie na odpovídající úrovni žáků. V hodinách tyto ukázky analyzují a komparují mezi sebou. Žáci jsou tedy konfrontováni s různými texty a jsou schopni určit nejen jejich funkci, ale dokáží provést jednodušší analýzu textů, která se s postupujícím věkem stále prohlubuje. Nepovažují učebnici za dostatečný materiál pro výuku z důvodu neprovázanosti učebnice s realitou: „*K čemu je dětem v šesté třídě, že umí napsat inzerát?*“. Učebnice dle nich často reflektují témata, která žáky nezajímají nebo jsou pro ně odtržená od reality.

Tyto materiály doplňují učitelé A a F o audiovizuální složku – videa, ale třeba i podcasty. Video i podcasty vybírají dle zájmů a věku žáků. Snaží se, aby žáci byli tematicky zainteresováni. Video i podcasty mají podpořit, dle jejich slov, probírané učivo, tudíž by měly odpovídat obsahově či použitým jazykem. Ideální je dle učitele F spojení těchto složek v jednu: „*Třeba když jsme probírali popis osoby, žáci si donesli fotky zpěváků a sportovců a nevím koho všeho a popisovali jsme je společně ve třídě. A charakteristiku jsme si pak tvořili společně na základě záznamů rozhovorů s nimi*“. Ale je velice obtížné najít odpovídající a zároveň pro žáky zajímavé materiály.

## 9.2 Žáci

Žáky obě skupiny jak českých, tak španělských učitelů charakterizovaly hlavně v kontextu celosvětové pandemie. Mají pocit, že od dob návratu žáků zpět do školních lavic chybí studentům schopnost vyjádřit se jasně a stručně. Čeští žáci mají problém s projevem před spolužáky: „*Ztratila se z projevu lehkost, ani o přestávkách mezi sebou nekomunikují*“. Dle učitelů je to znepokojující, protože neví, jak chtějí žáci obstát před lidmi cizími v běžném každodenním životě: „*Budou mluvit, každý den budou komunikovat, psát reporty (...)*“. Snahu o nápravu ale jeví pouze vyučující A, který do každé hodiny inkorporuje komunikační složku: „*V hodinách jazyka mají komunikovat žáci, a ne já*“. Zbylí učitelé z České republiky argumentují faktem, že v rámci úspory času tyto výstupy

nevyžadují v takové míře jako v době předpandemické: „*Chvátám, doháním, na co v online nebyl čas*“.

Vyučující F (který v současné době vyučuje na česko-španělském bilingvním gymnáziu v ČR a má tedy srovnání situace v obou zemích) potvrzuje, že se jedná o trend minimálně celoevropský: žáci mají problém se vyjádřit, vytvořit plynulý mluvený projev. Nejsou schopni tak dobře pracovat ve skupinách, jako tomu bylo v době před pandemií: „*Neodpovídají hned na otázku, čekají, kdo co řekne. Jsou nerozhodní*“. Vyučující A se přiklání nicméně k názoru, že je to způsobené pouze nedostatkem sociálního kontaktu a že je nyní třeba neklást důraz pouze na učivo, ale i na tvorbu sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu: „*Dva roky byli doma jenom s rodinou, neumí fungovat mimo svou bezpečnou zónu*“.

S tímto souvisí i motivace žáků. Učitelé se shodují, že v současné době je daleko těžší, zvláště v českém prostředí, žáky motivovat do studia mateřského jazyka: „*Ptají se, k čemu je jim čeština, když svět mluví anglicky*“. Zdá se, že španělští kolegové mají lehčí situaci, co se motivace týče.

Nejčastějším argumentem, ke kterému se uchylují, je, že pokud žáci dobře znají španělský jazyk, mají otevřené dveře na jakoukoliv pracovní pozici v celosvětovém formátu: „*Španělsky mluví téměř půl miliardy lidí. Španělština otevírá dveře různým kulturám*“. Tady je jasný trend lišící se od českých žáků – dle učitelů mají často pocit, že čeština je zbytečná, protože text za ně opraví textový editor a hlavním komunikačním kódem jsou jazyky světové.

Čeští vyučující se tedy uchylují k motivaci vnější, využívají známkování a odměny za jakoukoliv aktivitu. To kritizuje vyučující A. Dle ní pak aktivita nemůže mít žádnou výpovědní hodnotu pro vzdělání žáků, kteří se zapojí jen pod vidinou dobré známky. Snaží se je motivovat jinak: „*Český jazyk je jediným oficiálním jazykem v České republice, pokud žáci proniknou do tajů češtiny, nebudou mít problém dorozumět se s kýmkoliv, kdo mluví slovanským jazykem kvůli jejich jazykové příbuznosti, to se snažím zdůrazňovat i v hodinách ruštiny – je to pro ně díky podobnosti jednodušší*“. Pokud někdo argumentuje, že čeština není výhoda na mezinárodním poli práce, oponuje mu, protože pouze zlomek celosvětové populace mluví česky na rodilé úrovni. Španělští vyučující se častěji uchylují k motivaci vnitřní. Předávají žákům možný komunikační potenciál jazyka. „*Denně s někým komunikují,*

*přes WhatsApp, Facebook, z očí do očí. Ovlivňují ho, stejně jako jazyk ovlivňuje je“.* Jazyk dle nich není nějaká imaginativní entita, ale jedná se o prostředek každodenní komunikace.

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

Druhá polovina dotázaných se motivací vzhledem k povahám a koníčkům žáků nezabývá nebo je nebere tak často do úvahy. Jsou spokojeni s tím, jak se vyvíjí hodiny, naprosto jim vyhovují úlohy a úkoly v učebních materiálech.

### **9.3 Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce s důrazem na rozvoj psaní**

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

Dvě třetiny vyučujících zařazuje do svých hodin produkci komunikátu. Každou hodinu mají žáci za úkol vyjádřit se jakýmkoliv způsobem, napsat alespoň krátkou větu či odstavec na rozličná témata v rámci rozličných slohových útvarů, které využijí v každodenním životě. Stejně jako je součástí hodin mateřského jazyka mluvený projev, který má za úkol shrnout nějaké myšlenky či modelovat chování v každodenních situacích.

Nejčastějším odborným komunikátem je v českém prostředí dle rozhovorů referát, jedná se tedy o předem připravený mluvený odborný projev. Referáty jsou typicky zaměřené na literární a s českým jazykem historicky spjaté události. Většina českých vyučujících zkoumá a hodnotí nejen formu komunikátu, ale i obsah. Naopak všichni španělští vyučující nechávají žáky vybrat si téma referátu. Hodnotí jak formální stránku projevu, tak

vystupování mluvčího během projevu samotného. Učitelé nehodnotí obsahovou stránku referátu.

Dvě třetiny vyučujících rozvíjí dovednosti psaní postupně. Jedná se totiž o komplexní kognitivní proces. Nejdříve jsou uvedeny kratší slohové útvary, jejichž produkce je vyžadována i po žácích. Třetina vyučujících do svých hodin dovednosti psaní nezahrnuje. Je si vědoma důležitosti psaní, ale také velké časové náročnosti, která se s ní pojí: „*Doháníme teď, co se dá, hlavně z mluvnice, takže sloh je teď odsunut na druhou kolej, není na to čas po covidu. Slohovky potřebují dvě hodiny, a to já si dovolit nemůžu*“.

Jakým způsobem je však nová forma komunikátu uvedena, se liší. Všichni učitelé volí k předání charakteristik deduktivní přístup. Žákům jsou předloženy charakteristiky daného slohového útvaru či postupu a ti pak mají tyto charakteristiky využít ve vlastní produkci komunikátu.

Na dotaz, proč volí deduktivní přístup před induktivním, byl všemi vyučujícími jako důvod označena úspora času. Induktivní přístup je časově velice náročný, navíc učebnice neposkytují potřebnou oporu pro porovnávání komunikátů, takže vyučující musejí hledat ve svém portfoliu (pokud ho vůbec mají) odpovídající texty, což je opět časově velice náročné: „*Po formální stránce texty neporovnávám, tolik jich ani nemám v zásobě. Po obsahové stránce porovnáváme pořad, ale z formálního hlediska ne*“. Naprostá většina učitelů se shoduje, že induktivní přístup je pro žáky přínosnější, protože klade větší nároky na kognici žáků, tím pádem si žák lépe fixuje poznatky, nicméně časový aspekt naprosto převládá při plánování hodiny. Shodují se, že deduktivní a frontální složka výuky je velice rychle probrána a po zbytek vytyčené časové dotace se tak žáci věnují vlastní produkci textu.

Polovina vyučujících netrvá na dodržení všech charakteristik v jednom komunikátu, zdůrazňují, že komunikát není homogenní uzavřená jednotka, ale prolínají se v něm různé postupy pro dodržení stanoveného cíle komunikátu: „*Vždycky zdůrazňuji, že text není homogenní, záleží na spoustě okolností, které ovlivňují finální text*“.

Polovina vyučujících zmiňuje další podstatný faktor důležitosti psaní komunikátů, a to že podporuje imaginaci žáků, což jim umožní lépe se uplatnit na trhu práce a také ve společnosti. Během šetření jsme zjistili, že i když vyučující tento aspekt nenapadl jako první, považují ho všichni, kteří se komunikaci aktivně věnují ve výuce, za podstatný. Pokud žák dokáže vyprodukovat daný text, rozpozná charakteristiky i v textech podobných, a pokud chápe jejich funkci v komunikátu, cizeluje se mu tím kritické myšlení a čtenářská



gramotnost. Žádný z vyučujících tudíž nepovažuje produkci komunikátů jako něco méněcenného a nepotřebného.

## 9.4 Odborný komunikát

Polovina vyučujících se shoduje, že výuka odborného komunikátu leží v okrajové části jejich zájmu. Pokud zařazují odborný komunikát, je to pak formou (u starších ročníků) referátů nebo se (u mladších) omezují na popisy pracovních postupů při vlastní produkci. Výtahy či výpisky reflektují v hodinách jen zběžně. Předpokládají, že žáci si tuto schopnost osvojují v jiných odborných předmětech. Útvary, jako jsou úvaha či esej, nezadává na druhém stupni ZŠ nikdo z dotazovaných učitelů z České republiky. Sami vyučující přiznávají, že se s produkcí eseje nesetkali ani během studia na vysoké škole. Úvaha a esej dle nich vyžadují důkladnou přípravu a rešerši zdrojů: „*K úvaze je potřeba dívat se na téma z více úhlů, s tím mají žáci problém*“.

Naopak španělští vyučující se odbornými komunikáty zabývají. Neomezují se pouze na popisy pracovních postupů, ale své hodiny staví na úvahových komunikátech. S tímto je třeba zmínit, že všechny tyto komunikáty mají zcela jasně v zadání definovaný komunikační záměr a situaci. Žákům ze zadání zcela jasně vyplyne zamýšlený recipient, od kterého se odvíjí jazyková vrstva a použité jazykové prostředky. „*Žáci musí vědět, komu píše a proč. Bez toho jsou komunikáty jenom shluk slov seskupených podle toho, co asi chce slyšet učitel*“. Typicky se v úvahových textech tedy jedná o „*snaž se objasnit kamarádovi/babičce/učiteli/královi (...), zamysli se, proč byste spolu mohli nesouhlasit*“. V zadání není explicitně napsáno „*napiš úvahu/úvahový text*“. Učitel E se domnívá, že to by vedlo ke svázání tvůrčího procesu žáka: „*Žák, než nad obsahem by přemýšlel nad formou: ‚použil jsem řečnickou otázku, není to spíš popis‘, automaticky píše úvahový text*“. Zadání často uvádí krátkým vhladem do problematiky. „*Žáci se musí vcítit do problému, často po nich chci, aby psali za někoho jiného*“. Změna perspektivy je tedy patrná i v tomto případě. Takové zadání je sice dlouhé, žáci z něj ale vyvodí komunikační situaci i záměr. Příklad takového zadání by byl: „*Johaně je 18 let. Dnes se rozhoduje, zda bude pokračovat ve studiu na vysoké škole, nebo půjde pracovat. Studium práv ji láká, neví ale, zda chce trávit osm hodin denně studiem mimo univerzitní učebny. Přemýšlí, zda je systém výuky nastaven dobře. Svoje pochybnosti s možnými řešeními se rozhodne napsat v dopisu španělskému ministrovi školství*“. Ze zadání žákům vyplývá zamýšlený recipient, komunikační záměr, a dokonce i kanál komunikace. „*Úvahový text nikdy není sám o sobě přeci, musí mít nějaký přesah*“. Propojení dopisu či článku v časopise je pro španělské vyučující jev velice běžný.

Na rozdíl od českých vyučujících, kteří nezařazují do výuky úvahové postupy, španělští vyučující je zařazují od prvního roku na ESO. Jedná se o předcházející krok k esejím, které tvoří značnou část studia na španělské střední škole. V těchto úvahových a výkladových komunikátech, které jsou známé jako *comentarios* (analytický komentář), mají žáci za úkol analyticky přistupovat k literárním textům a na základě poznatků z hodin literatury či jiných materiálů je analyzovat. Formují svoje názory, podporují je výňatky z textů. Práce musí být strukturovaná do úvodu, jádra sdělení a závěru. Tento typ textů využívají učitelé i k testování znalostí. Nejedná se o uzavřené jednoslovné otázky, ale o souvislou analýzu textu. Komunikační situace je tedy dána školním prostředím, zamýšleným recipientem je učitel.

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

Všichni učitelé zařazují do svých hodin popis pracovního postupu. Nutno podotknout, že v tomto případě jsou přístupy vyučujících podobné. Ve většině případů je dána komunikační situace a zamýšlený recipient. „*Často zapojuji, popiš kamarádovi, jak se dělá to a to*“, „*pravidla ke hře, donesu žákům plánek hry a žáci k ní musí vymyslet oficiální pravidla*“ a „*využíváme tvorbu receptů, poděl se se spolužáky o tvůj oblíbený/rodinný recept*“.

Zásady vědecké práce, formování hypotéz a produkce vědeckých článků do vyučování zahrnuje jenom jeden vyučující: „*Je to velice zjednodušené, zadáme si nějakou problematiku a zkusíme tvořit hypotézu. Jedná se o témata jako: je úsměv nakažlivý. Většina učitelů má tyto typy úloh za kognitivně náročné pro své žáky.*

## 10. Diskuse

V teoretické části jsme se zabývali kurikulem, které je v obou zemích orientováno komunikačně. Nicméně poznatky nabyté komparací učebnic odhalily, že zejména české učebnice komunikační aspekt přehlížejí. Komunikační dovednost psaní se zde omezuje zejména na zpětnou tvorbu osnovy, jak naznačil ve své práci Álvarez Angulo (2018).

Navzdory současnému pojetí stylistiky jakožto sféry české učebnice, a následně samotná výuka, stále využívají stylistiky funkční, která ze své podstaty nemůže dostatečně reflektovat proměny současné stylistiky.

Komunikačně orientovaná kurikula jak Španělska, tak jeho autonomních oblastí ovlivňují pojetí výuky mateřského jazyka ve všech komunikačních aspektech. Na rozdíl od českého přístupu, který spočívá v monotónní tvorbě osnov komunikátů bez jakéhokoliv komunikačního či situačního ukotvení, se španělský přístup vyznačuje jasným komunikačním záměrem a jasnou postavou recipienta.

Zatímco v českém prostředí se komunikačně-slohová složka promítá izolovaně a v rámci tematických jednotek je neukotvena, ve Španělsku komunikačně-slohová složka prochází celou učebnicí, je tematicky ukotvena a je často využívána.

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

Čechová a Štěpáník ve svých pracích zdůrazňují důležitost situačnosti a funkčnosti komunikátů. Komparace učebnic ale zjistila, že v českém prostředí je funkčnost a situačnost zcela ignorována. Naopak samotní učitelé prvky komunikačnosti a situačnosti promítají a pracují s nimi.

Vyučující španělského jazyka jako jazyka mateřského dávají důraz primárně na funkci a záměr komunikace než na formální aspekty daných komunikátů – na rozdíl od českého přístupu, ve kterém forma komunikátů převládá nad obsahem sdělení.

České prostředí zahrnuje tematicky odborný styl do každého ročníku ZŠ, španělský přístup se odborným stylem zabývá ve vybraných ročnících. Český odborný styl

ve vyučování se omezuje primárně na popis pracovního postupu a na výklad. Kognitivně náročnější texty a samotná jejich produkce jsou typické pro španělské prostředí, které se například popisem pracovního postupu majoritně nezajímá.

České prostředí, navzdory tendencím zmíněným v teoretické části, nepropojuje komunikáty. Vyučují se izolovaně, což je praktika, kterou ve španělských učebnicích nenajdeme.

Je tedy vidět zjevnou ignoranci nejen RVP a autorů učebnic nakladatelství Fraus, ale i moderních didaktických a stylistických přístupů k problematice. Na praxi ze Španělska vidíme, že výuku sféry odborné komunikace lze pojmut komunikačně, lze propojovat stylistické postupy a lze tvořit takové zadání úloh a takové úlohy, ve kterých se žáci dozví komunikační situaci, komunikační záměr a zamýšleného recipienta.

## 11. Závěr

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

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

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

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

## 12. Zdroje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, 2018. Conferencia – Teodoro Álvarez Angulo | *Didáctica de la escritura. Innovación e investigación*. Youtube.com [online]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 30. 7. 2018 [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=alKaq0WhBjg&t=339s>

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

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

BOCM-118: Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. [online], 2015. Madrid: Consejería de Presidencia Comunidad de Madrid [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934#no-back-button)

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

ČECHOVÁ, Marie, et al. *Čeština-řeč a jazyk* (3., rozš. a upr. vyd). Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

HOFFMANNOVÁ, Jana, et al. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia, 2016.

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

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

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

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

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

KŘÍSTEK, Michal. K možnostem srovnávání českého a anglosaského pojetí stylu a stylistiky. Rusinová, E. (red.). In *Přednášky a besedy z XXXVI. běhu LŠSS*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. s. 82-86. ISBN 80-210-3160-3.

Lengua Castellana y Literatura, 2016. BOC n.º 136, de 15 de julio - Currículos de las materias y los ámbitos de la Educación Secundaria Obligatoria [online]. Islas Canarias: Gobierno de Islas Canarias, s. 121 [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/nuevas\\_julio\\_2015/troncales/26\\_lengua\\_castellana\\_literatura\\_v\\_29\\_dic.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/26_lengua_castellana_literatura_v_29_dic.pdf)

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

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

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



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

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

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Portál, 2006.

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

Real Academia Española, 2022. Real Academia Española [online]. Madrid [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n?m=form>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [online]. de Educación [online]. Gobierno de España, 2020 [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

ROSOLÍA, Elvira. *El problema de los géneros discursivos Mijaíl Bajtín Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982 (primera edición en español). Selección y adaptación de Elvia Rosolía

SCHNEIDEROVÁ, Soňa. Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z části akademického diskurzu. *Didaktické studie*, 2015, 7.2: 58–71.

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

TEJEIRO, R.; GÓMEZ, J. El sistema educativo español: estructura y funcionamiento. El Gato Rojo Editorial, 2012.

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

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

Vzdělávací oblasti, 2015. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 7.10. 2015 [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10274>