



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Hodnocení a klasifikace v didaktice českého jazyka na 2. stupni základní školy

Vypracovala: Bc. Petra Pychová
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Libějovicích, 28.4.2014

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, které mi při konzultacích věnovala. Cním si jejích podnětných doporučení, inspirací, připomínek a korektur.

Děkuji také Mgr. Haně Golářové, Ph.D. za rady ohledně práce s korpusem SCHOLA2010.

Anotace

Cílem této diplomové práce je popsat způsoby hodnocení a klasifikace v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy, zejména jejich analýza z korpusu SCHOLA2010. První část přináší obecné informace o hodnocení, jeho funkcích a především metodách a formách. Součástí tohoto oddílu je i krátké pojednání o koncepcích, které s hodnocením souvisejí. Dále práce obsahuje excerpty z přepisů vyučovacích hodin výše uvedeného korpusu. Na základě rozboru excerptů je stanoveno, které z teoreticky popsaných způsobů hodnocení a klasifikace se v praxi vyskytují a jak s nimi učitelé pracují.

Abstract

The aim of this thesis is to describe the ways of evaluation and classification in the Czech language lessons in the second grade of primary school, especially the analysis of the corpus SCHOLA2010. The first part of this work provides the general information about the theme, its function, the methods and forms. This work also contains a short introduction to the conceptions connected with classification. The main point consists of the practical look at Czech language didactics and the excerpts from the lessons transcripts in the mentioned corpus. Based on this analysis the conclusion is drawn, ways of classification used in practice are described and how teachers are working with it is shown.

Obsah

| | |
|----------------------------------|----|
| Obsah | 6 |
| Úvod..... | 8 |
| 1. Školní hodnocení | 10 |
| 1.1 Vymezení pojmu..... | 10 |
| 1.2 Specifika | 11 |
| 1.3 Typy | 13 |
| 1.4 Validita a reliabilita | 15 |
| 1.5 Problémy | 15 |
| 2. Funkce hodnocení | 16 |
| 2.1 Motivační..... | 17 |
| 2.2 Informační..... | 18 |
| 2.3 Diagnostická | 18 |
| 2.4 Sebehodnotící..... | 19 |
| 3. Fáze hodnocení | 20 |
| 4. Koncepce vzdělávání | 21 |
| 4.1 Transmisivní | 21 |
| 4.2 Interpretativní..... | 22 |
| 4.3 Autonomní | 22 |
| 5. Metody hodnocení | 24 |
| 5.1 Tradiční..... | 24 |
| 5.2 Alternativní | 25 |
| 6. Formy hodnocení žáků..... | 27 |
| 6.1 Historie..... | 28 |
| 6.2 Současnost | 29 |

| | |
|---|----|
| 6.2.1 Klasifikace | 29 |
| 6.2.2 Slovní hodnocení | 32 |
| 6.2.3 Hodnocení známkou nebo slovem | 34 |
| 7. Didaktiky českého jazyka | 36 |
| 8. Český národní korpus | 39 |
| 8.1 Obecně | 39 |
| 8.2 Korpus SCHOLA2010..... | 40 |
| 8.2.1 Základní informace | 40 |
| 8.2.2 Analýza | 41 |
| 8.2.3 Shrnutí..... | 48 |
| Závěr | 51 |
| Literatura..... | 53 |
| Internetové zdroje | 55 |
| Seznam použitých zkratk | 56 |
| Příloha..... | 57 |

Úvod

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla věnovat způsobům hodnocení a klasifikace v českém jazyce a literatuře na 2. stupni základní školy. Hodnocení patří mezi běžné činnosti, s nimiž se setkáváme každý den. Poměrně často totiž vytváříme názor na lidi v našem okolí a stáváme se objektem, jenž je klasifikován. Do výsledku našeho úsudku se mnohdy promítá mnoho různých faktorů, ať už to jsou naše sympatie, postoje, názory, vztahy a další rysy. Někdy tyto činitele přinášejí kladné stanovisko, jindy je tomu naopak. Avšak vždy bychom na ně měli myslet a pokusit se jejich vliv v hodnocení, pokud to půjde, odstranit, aby výsledek byl co nejvíce pravdivý. Nejinak je tomu v otázce hodnocení ve škole.

Školní hodnocení patří k poměrně složitým otázkám učitelské praxe, protože ovlivňuje postoje žáků k danému předmětu a může formovat i jejich celkové utváření osobnosti. Jedná se o jakousi možnost hodnotit žákův výkon a úroveň jeho znalostí. Bohužel se někdy dostává i do negativního pohledu – někteří kritici ho považují za jedinou „metlu“, bez níž by se dnešní žáci neučili. Ať tak či onak, lze říci, že se jde o poměrně náročnou aktivitu. Jestliže hodnocení nebude odpovídat realitě, může v žácích vyvolat pocity křivdy, naopak spravedlivé jim otevírá nové možnosti a směřuje jejich další cestu.

Protože je tato tematika pro nás poměrně aktuální, pokusím se ji zde částečně zmapovat. Nejprve pojednám o pojmu školního hodnocení, jeho specifikách a typech. Nastíním otázku validity a reliability, jež mají zajistit objektivnost hodnocení, avšak ne vždy se jim to podaří, proto se budu zabírat i otázkou různých zkreslení, kterými může být ovlivňováno. Vyzdvihnu čtyři funkce, jež podle mého názoru sehrávají v této otázce významnou roli, poté se budu stručně věnovat třem koncepcím souvisejícím bezprostředně s hodnocením. Další části věnuji problematice metod a forem hodnocení, především v poslední době hojně diskutovanému tématu, zda užívat hodnocení formou známky či slova.

Následující kapitola pohlédne z praktičtějšího hlediska na problematiku hodnocení a klasifikace očima didaktik českého jazyka a literatury. Stručně pohovořím o jednom z poměrně rozsáhlých jazykových materiálů – Českém národním korpusu – a jeho jedinečném korpusu SCHOLA2010, jenž obsahuje nahrávky a přepisy běžných vyučovacích hodin ve škole. Právě z tohoto korpusu vyberu hodiny českého jazyka a literatury ze základní školy, zanalyzuji je a na jejich základě se pokusím zjistit, jaké

způsoby hodnocení v tomto korpusu učitelé užívají. Vše bude obohaceno o poznatky ze souvislé pedagogické praxe, díky nimž se pokusím vyvodit všeobecné závěry v této problematice.

1. Školní hodnocení

1.1 Vymezení pojmu

„Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“¹

„Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli.“²

„Pedagogická evaluace nebo hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem.“³

Obecně lze říci, že školní hodnocení má přinést informace o vztahu žáků k dané látce. Tedy zda ji pochopili, umí použít v praxi, případně jestli není třeba něco opětovně vysvětlit. Tuto zprávu však nepřináší pouze učitel, nýbrž oznamuje i žákovi a rodičům efektivnost jeho přípravy do školy. Je to jev, jenž má vliv na názor žáka, jeho motivaci k učení a s tím související klima ve třídě. V některých případech může mít přesah i mimo školní prostředí a ovlivňovat postoje a názory člověka v běžném životě.

Slavík⁴ hovoří o tom, že se jedná o jedinečnou pravomoc učitelů, kteří by měli zodpovědně posuzovat žákův výkon ve škole a zároveň i jeho chování. Hodnocení přirovnává k dovednosti, kterou člověk může výborně zvládnout nebo také naopak. Důležitou pozici pro něj představuje tzv. norma⁵, tedy to, co je v populaci nejčastěji se vyskytující. Hodnocení má přinést informace, zda výkony žáků jsou v souladu s touto normou, jestli jsou ještě přijatelné, nepřijatelné nebo se úplně vymykají.

„Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. ... bez něho se učitelé ani společnost nejsou schopni obejít – inspiruje, motivuje, dodává zpětnou vazbu.“⁶ Stává se tedy pohnutkou, která žáky vede ke snaze získat dobrý výsledek. Kyriacou⁷ však nabádá k opatrnosti. Nejenže by touha po kvalitních výsledcích u méně úspěšných žáků

¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 161.

² DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Hodnocení ve vyučování*. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 243.

³ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2. s. 104.

⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 9.

⁵ Tamtéž, s. 53.

⁶ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0. s. 343.

⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7. s. 122-123.

mohla být důvodem k psychickým problémům, avšak ani úspěchu by nemělo být dosahováno na úkor kvality vzdělávání.

Hodnocení patří k obvyklým činnostem, s nimiž lidé každý den přicházejí do kontaktu. Nejenže často vytvářejí a sdělují názory na své okolí a výtvoř, ale i sami se stávají objektem, jenž je klasifikován. Školní hodnocení však patří k jedné z neznámějších a, lze říci, i nejobtížnějších forem hodnocení. Může mít poměrně zásadní důsledky pro utváření osobnosti žáka, proto je třeba jeho přípravě věnovat velkou míru pozornosti.

1.2 Specifika

„Hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“.“⁸ Přesně tímto způsobem lze hovořit i o školním hodnocení. To patří, jak již bylo řečeno, ke specifickým formám. Než dojde k uvedenému porovnání, měl si učitel uvědomit, co má hodnotit a jakou formu k tomu použije. Toto rozhodnutí není jednoduché, ale musí být jednoznačné. Ovlivňuje totiž následnou klasifikaci.

„Hodnocení se mají používat tak, aby podporovala rozvoj dětí a probouzela u nich aktivitu.“⁹ Můžeme tedy říci, že se stává motivací při výuce. Jeho účinnost je však závislá na mnoha okolnostech, z nichž největší je asi struktura osobnosti. Výtka nebo dokonce kritika má jinou váhu u dítěte pečlivého a připraveného a odlišnou u žáků temperamentních, kteří na sebe strhávají neustálou pozornost. Stejně je tomu i u uznání. Opatrnost v hodnocení tak hraje velkou roli, protože, jak je již výše zmíněno, jakýkoliv hodnotící prvek může ovlivnit výuku a klima ve třídě.

Neméně významnou pozici zaujímají také účastníci tohoto procesu. Slavík¹⁰ je kategorizuje do dvou hlavních skupin, a to vnitřní a vnější. První zmínění patří bezprostředně a dlouhodobě do výuky, jsou jimi učitel a žák. Za vnější považuje buď profesionály, např. hospitate ředitele, nebo laiky – rodiče. Všichni zmínění ke školnímu hodnocení zaujímají postoj a bývají jím ovlivňováni, ať již negativně či pozitivně.

⁸ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 15.

⁹ SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7. s. 32.

¹⁰ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 24.

Hodnocení má dle mého názoru největší vliv na osobnost žáka. Ten ve škole plní učitelovy požadavky a očekává za ně nějaký výsledek. Tím je právě hodnocení, jenž směřuje jejich další kroky a postoje ke škole. Pokud bude postrádat i malou špetku chvály, vyvolává v žácích stagnaci, která může přerůst až v odpor ke škole. Čapek¹¹ dokonce hovoří o faktu, že někteří žáci chápou za vlastní úspěch den, když nic nezkaží nebo nedostanou špatnou známku. Tato teze hraničí trochu s extrémem, bohužel na školách i takovéto žáky můžeme potkat, proto je třeba s tím počítat.

Velice důležité je, aby se hodnocení nestalo nepřítelem všem jejich účastníkům, nýbrž vhodným pomocníkem. Na tomto základě hovoří Slavík¹² o faktu, že hodnocení by mělo cílené, systematické, efektivní a informativní. V následujících bodech stručně shrnu, co se pod jednotlivými adjektivy skrývá:

a) Cílené hodnocení

Cílenost hodnocení přináší zaměření ke stanoveným cílům výuky, mělo by tedy souviset s požadavky vyučování. Jeho podstata spočívá v tom, že žáci mají vědět, za co budou hodnoceni a jak to souvisí s požadavky předmětu. Kolář se Šikulovou¹³ tento postup nazývají „základním pravidlem školního hodnocení“. Největším problémem je, jakmile žáci neví, co se od nich očekává, popřípadě když se hodnotí věc, na níž nebylo předem upozorněno.

b) Systematické hodnocení

Systematicčnost přináší určitou ucelenost hodnocení. Znamená to, že by mělo obsáhnout více typů, o nichž bude ještě níže krátce pohovořeno, abychom se vyvarovali určitému stereotypu. Schimunek¹⁴ doplňuje fakt, že osobnosti žáků se mění a nejsou stejné, proto na všechny nemusí platit stejné tendence a při uplatnění takovéto originality a fantazie je možné se přizpůsobit většímu počtu žáků. Na druhou stranu však tato rozmanitost musí být vnitřně propojena, aby vytvářela určitý systém.

c) Efektivní hodnocení

¹¹ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. s. 98.

¹² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 88-90.

¹³ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 29.

¹⁴ SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7. s. 34.

Pojem efektivnost skrývá jakousi rovnováhu. Nejenže hodnocení přináší dostatek údajů o dané práci, avšak nevyžaduje příliš nadměrnou činnost učitele ani žáků. Učitel netráví spoustu času nad opravováním, žáci si nestěžují kvůli neustálému zkoušení. Na úkor hodnocení by také nemělo dojít k nedostatečnému noprobrání nové látky.

d) Informativní hodnocení

Poslední požadavek, informativnost, přináší žákům a rodičům srozumitelnou zprávu o žákových potížích nebo i úspěších. Ta by měla být tak dostatečná, aby na jejím základě mohl být předpovězen budoucí vývoj. Jak říká Schimunek¹⁵, mělo by se však vyvarovat hodnocení osoby na úkor produktu nebo činnosti žáka.

Hodnocení patří k „ožehavým“ otázkám učitelské práce. Učitel může zhodnotit na jeho základě účinnost svých zvolených metod a postupů, žákům a rodičům přináší informace o úsilí jejich školní práce. Můžeme říci, že pro všechny účastníky je to činnost náročná, a to zejména psychicky. Uchovává v nás nejen příjemné vzpomínky, avšak i opačné, které bychom raději vytěsnili ze své paměti. Přes tyto rysy je třeba vždy dbát na co největší objektivnost a, pokud to situace umožní, i zachovávat individualitu žáků.

1.3 Typy

Aby byla výuka pestrá a nesměřovala ke stereotypu, nabízí se učiteli k dispozici různé typy, metody a formy hodnocení. Metodami a formami se ještě blíže budu zabývat, avšak nyní bych ráda krátce přiblížila typy hodnocení. Jak konstatují Kolář se Šikulovou¹⁶, každý z nich nese ve školním prostředí svůj smysl a je volen učitelem smysluplně v rámci výuky, a to ve vztahu k cíli, předmětu, situaci nebo například ke konkrétním žákům.

¹⁵ SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7. s. 34.

¹⁶ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 31.

V teoriích se lze setkat s různým rozlišováním typů hodnocení. Za stručné, avšak poměrně dosti přehledné považuji rozčlenění, které přináší Otto Obst¹⁷. V následující tabulce krátce vyzdvihnu podstatné rysy jednotlivých typů.

Typy hodnocení dle Otty Obsta (upraveno)¹⁸

| Typ | Stručný popis |
|---------------------|--|
| Formativní | Odhaluje chyby a nedostatky, diagnostikuje, podává učitel i žákovi zpětnou vazbu. |
| Finální (shrnující) | Slouží jako podklad pro oficiální zhodnocení žákova výkonu (často na konci pololetí, roku nebo školní docházky). |
| Normativní | Jednotliví žáci se hodnotí ve vztahu k výkonům nejlepších žáků (na pomyslné škále mají nejlepší jedničky, nejhorší pětky). |
| Kriteriální | Určí se kritérium a na jeho základě se zjišťuje, zda ho žáci splnili nebo nikoliv. |
| Diagnostické | Často bývá spojováno s formativním, jeho cílem je odhalit učební potíže žáků. |
| Interní | Jedná se o hodnocení, které běžně provádí učitel ve třídě během své výuky. |
| Externí | Třídu hodnotí osoby, které se vyskytují mimo školu. Můžeme hovořit i o tzv. kontrole z vnějšku. |
| Neformální | Učitel sleduje neformálně práci a výkony žáků během běžné výuky ve škole. |
| Formální | Učitel upozorní žáky, že budou hodnoceni a mohou se na to připravit. |
| Průběžné | Jeho podstata spočívá v tom, že učitel během roku průběžně kontroluje poznatky žáků. |
| Závěrečné | Jde o konečné zhodnocení, a to zejména na konci výuky předmětu nebo po ukončení učebního celku. |

¹⁷ OBST, Otto: Hodnocení výsledků výuky. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 405-406.

¹⁸ Tamtéž.

| | |
|--------------------|--|
| Hodnocení průběhu | Dochází k hodnocení činnosti, která právě probíhá (např. báseň, práce na pozemcích, aj.) |
| Hodnocení výsledku | Hodnotí se výsledek vlastní činnosti žáka (např. výkres, písemná práce, aj.) |

1.4 Validita a reliabilita

Hodnocení patří bezpochyby k jedné z nejnáročnějších činností, kterou musí učitelé vykonávat. I v běžném životě je klasifikace ostatních velice složitá a komplikovaná. V prostředí okolo hodnoceného a hodnotitele se objevuje mnoho faktorů, které výsledek mohou ovlivňovat. Avšak, aby školní hodnocení bylo platné a správně plnilo svůj účel, musí být validní a reliabilní.

Validita neboli platnost hodnocení „... je vlastnost hodnocení mající zaručit, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného.“¹⁹ To znamená, že do výsledku výkonu žáka se projeví pouze jev, jenž má být hodnocen, a nevstupují do něj žádné ostatní vlivy.

„Reliabilita neboli spolehlivost hodnocení se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli.“²⁰ Lze říci, že, pokud bude hodnocení reliabilní, odchylky ve výsledcích několika hodnotitelů v jakémkoliv časovém rozestupu za týchž podmínek by měly být co nejmenší, nejlépe žádné. Reliabilita hodnocení tedy zajistí stabilní výsledky žáka, ať už jej hodnotí kdokoliv dle zadaných parametrů.

1.5 Problémy

Ačkoliv validita a reliabilita mají zajistit objektivitu hodnocení, mohou se objevovat někdy různá zkreslení. Hodnocení totiž není uzavřená aktivita, nýbrž činnost, která se vyskytuje uvnitř určitého prostředí. Může být tedy ovlivňována jevy ze svého bezprostředního okolí. Kolář a Šikulová²¹ vymezují tři základní okruhy, v nichž se

¹⁹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 63.

²⁰ Tamtéž, s. 66.

²¹ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 98-102.

mohou objevovat chyby, které následně přinášejí problematické hodnocení. Jsou jimi problémy:

a) Metodologického charakteru

Tyto problémy spočívají především v tom, že učitel nerespektuje proměnu žákovy osobnosti a všichni jsou hodnoceni stejně, bez ohledu na možné rozdíly mezi jednotlivými žáky. Další nesnáze mohou přinášet nevhodně nebo nedostatečně stanovená hodnotící kritéria.

b) Související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti

V druhém bodě se Kolář se Šikulovou shodují s ovlivňujícími faktory, které uvádí Schimunek²². Ten hovoří o 6 základních tendencích – sklon k mírnosti, sklon k přísnosti, extrémní nesmělost (snaha volit střední cestu), černobílé vidění (extrémně vyhraněné soudy), logická chyba (špatně vyvozené závěry) a haló-efekt (hodnocení ovlivňující žákovy rysy osobnosti).

c) Vyplyvající z percepčně postojevé orientace učitele

Jde zejména o postoje, které si učitel vytváří. Patří sem zaměřenost na určité žáky, jejich preference, typizování nebo chyby v kauzální atribuci. Atribuční chyby se projevují „*jako náš sklon uplatňovat měřítko v přisuzování příčin vlastnímu a cizímu jednání.*“²³ Tyto příčiny mohou být vnitřního nebo vnějšího charakteru a stálé nebo proměnlivé.

2. Funkce hodnocení

Otázku funkce hodnocení přináší mnoho autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Každý z nich přistupuje ke klasifikaci jednotlivých funkcí z jiného úhlu pohledu, avšak, lze říci, že jejich názory jsou provázané a podstata zachovaná. Z tezí

²² SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7. s. 25-26.

²³ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 69.

Slavíka²⁴, Dokoupilové, Gejgušové, Pravdové a Tomáška²⁵, Dvořákové²⁶, Košťálové, Mikové a Stang²⁷ a Kyriacou²⁸ vyzdvihnou 4 funkce, v nichž charakterizují nejdůležitější tendence. Jsou jimi funkce motivační, informační, diagnostická a sebehodnotící.

2.1 Motivační

Motivační funkce nese v otázce hodnocení významnou roli. Dle mého názoru je to jedna z nejdůležitějších. „*Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti.*“²⁹ Právě tyto momenty pobízí k určité reakci nebo činnosti. Pokud nejsou dostatečné, mohou vyvolávat opačné pochody, tedy utlumovat nebo v něčem zabraňovat. Ve školním prostředí je to obdobné. Nedostatek podnětů v žácích vytváří nezájem o učivo, což může vést až ke kázeňským problémům.

Čapek³⁰ hovoří o tom, že již od nižších ročníků je motivace bezprostředně spojena se známkou. Špatná známka většinou žáky motivuje, aby se pokusili o její opravu. Avšak dlouhodobý neúspěch se může měnit ve stagnaci, bezmoc, případně i apatii či frustraci. Jako následek můžeme hovořit o pasivním postoji k veškerým činnostem ve škole. Dobré známky se považují za největší úspěchy, děti mladšího školního věku si je dokonce spojují s „projevem lásky“ paní učitelky.

Kyriacou³¹ hovoří o třech hlavních tendencích v otázce motivace. Jsou jimi vnitřní a vnější motivace a očekávání úspěchu. Vnitřní souvisí s mírou podnětů, které jsou žákům dávány, aby rozpoutaly jejich zvědavost a zájem o probírané téma. Vnější lze přirovnat k touze po odměně za samotný úkol. Autor poznamenává, že obě motivace

²⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 16-18.

²⁵ DOKOUPILOVÁ, Lucie, GEJGUŠOVÁ, Ivana, PRAVDOVÁ, Blanka a Martin TOMÁŠEK. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010 [cit. 2013-04-18]. ISBN 978-80-7368-883-7. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/dokoupilova-metodika-vyuky-ceskeho-jazyka-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf>

²⁶ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 244.

²⁷ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7. s. 45.

²⁸ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7. s. 122-123.

²⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 92.

³⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. s. 97-98.

³¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7. s. 82-83.

jsou často stavěny do protikladu, avšak u některých žáků můžeme najít obě varianty. K očekávání úspěchu lze přistoupit tehdy, vnímají-li žáci úkol jako výzvu, tedy něco těžšího, ale dosažitelného.

V otázce hodnocení můžeme považovat motivaci za poměrně důležité téma. Špatné výsledky žáky vedou k jejich opravě, naopak dobré k získání dalších. Obecně můžeme hovořit o tom, že buď člověk něco odmítne nebo přijme. Avšak nikdy by nemělo docházet k příliš vyhroceným situacím, protože tato problematika „se bezprostředně týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.“³²

2.2 Informační

Hodnocení přináší také informace. Rodičům i žákům samotným podává zprávu o tom, jak si ve škole vedou, kterým předmětům je třeba věnovat více času a jaké jim nedělají až takové problémy. Pro učitele nese informaci, zda žáci danou látku zvládli a mohou přejít na jiná témata nebo jestli není třeba ještě něco opětovně vysvětlit. Může být také ukazatelem obtížnosti učebního celku. Stává se jakousi vizitkou žáka, která může určit i jeho další směřování, když se rozhoduje, jakou školu či učiliště zvolí po ukončení 9. třídy.

2.3 Diagnostická

Z hlediska diagnostické funkce můžeme hovořit o jakémsi „škatulkování“. Díky hodnocení lze třídu pomyslně roztrdit dle jejich výkonu do určitých skupinek. Učitelé by se měli podle mého názoru této činnosti raději vyvarovat, ačkoliv je to velice obtížné. Když už k takovéto metodě přistoupí, rozhodně by rozdělení na žáky slabé, průměrné a nadprůměrné nebo dle dosahovaných známek mělo sloužit pouze pro soukromé účely a odhady. Pro učitele, kteří se s kolektivem nově seznamují, se tento postup může stát jakýmsi průvodcem, který však musí být správně uchycen.

Pouze známky, odměny či tresty, které žáci při výuce získají, mohou napomoci k jakési diferenciaci ve třídě. Nejhojněji zastoupení průměrní žáci často odsunují podprůměrné i ty s lepšími výsledky. Dochází tak k ovlivňování třídního klimatu.

³² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 17.

Vágnerová³³ varuje před nárůstem zátěžových situací, které mohou u „odsunovaných“ žáků vést k rozvoji psychických poruch, a to od frustrací a stresu, až k traumatům či deprivacím. Proto je třeba být v této problematice velice opatrný.

Nejdůležitější je vést žáky k tomu, aby si uvědomili, že každý má svoji silnou stránku jinde, proto je třeba se mu nevysmívat, spíše naopak, pomoci mu. Učitel by měl mít na paměti, že osobnost člověka je velice variabilní, a, když už připustí možnost „škatulkování“ ve své soukromé diagnostice třídy, musí počítat s případnými změnami. Žáci, kteří se několik let projevovali jako čtyřkaři, mohou vystoupit ze své role a získat známky lepší. Stejně i premianti nemusí mít pořád samé jedničky.

2.4 Sebehodnotící

Hodnocení také vede k fázi, kdy se žáci začínají učit vykreslit si obrázek sami o sobě, kdy se učí sebehodnotit. „*Sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny.*“³⁴ Právě díky této externí klasifikaci si uvědomují, jaké jsou jejich slabiny a naopak, v čem jsou dobří. Vidí, kde dělají pokroky a které předměty zanedbávají a měli by jim věnovat více času.

Avšak mnoho lidí často mívá pohled na sebe zkreslený, neodpovídající realitě. Čáp s Marešem³⁵ konstatují, že špatný prospěch, nedostatek zájmu o školu a v mnohých případech i narušování kázně často závisí na žákově nízkém sebehodnocení. To bývá většinou podníceno již od útlého dětství, a to absencí kladného vztahu od rodičů, malým počtem podnětů pro další rozvoj, jakousi formou posměchu při nezdarech nebo například nevhodně stanovenými cíli.

Pro žáky je pochvala či dobrá známka velice motivačním prostředkem, který může pomoci zvednout míru jejich sebevědomí. Avšak vždy by mělo být dbáno na to, aby názor, který sami na sebe mají, byl realistický. Díky objektivnímu názoru pak mohou být žáci schopni porovnat své výkony s ostatními, uvědomit si nedostatky a snažit se o jejich odstranění.

³³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBM 80-7178-802-3. s. 48.

³⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 331.

³⁵ Tamtéž.

3. Fáze hodnocení

Hodnocení je proces, který lze rozdělit do několika fází. Otto Obst³⁶ hovoří o třech základních fázích, a to rozhodnutí o cíli a metodě hodnocení, zjišťování informací o žakově výkonu a formulování hodnotícího závěru. Oproti němu Kolář a Šikulová³⁷ rozpracovávají fáze hodnotícího procesu podrobněji, a to nejen z pohledu učitele, nýbrž i žáka. Z jejich tezí lze mluvit o sedmi základních fázích, jsou jimi:

Fáze hodnocení dle Koláře a Šikulové (upraveno)³⁸

| FÁZE | POZICE | |
|------|-------------------------------|-----------------------------------|
| | UČITEL | ŽÁK |
| 1. | zadání úlohy | pochopení, přijetí úlohy |
| 2. | průběžná analýza | expozice úkolu |
| 3. | zpětné promítání výkonu | ukončení výkonu, čekávání |
| 4. | závěrečná analýza, rozhodnutí | - |
| 5. | vynesení posudku o výkonu | přijetí/nepřijetí posudku |
| 6. | uvědomění si možných důsledků | - |
| 7. | - | důsledky v chování a jednání žáka |

Lze říci, že oba názory na jednotlivé fáze se prolínají. Obst přináší tři nejdůležitější body hodnocení. Kolář se Šikulovou rozebírají celé hodnocení detailněji, a to včetně aktivit, které předcházejí, i těch, jež budou následovat. Vlastní hodnocení by tedy mělo vzniknout na základě analýzy žakova výkonu, bude provedeno dopředu zvolenou metodou hodnocení zadaného úkolu a v jeho závěru bude formulován výsledek. Nemělo by se opomíjet také na následné důsledky v chování žáků ve vztahu ke škole či danému předmětu.

³⁶ OBST, Otto: Hodnocení výsledků výuky. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 404.

³⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 57.

³⁸ Tamtéž.

4. Koncepce vzdělávání

Jak nastiňuje Slavík³⁹, již v minulosti se ukázalo, že školní hodnocení nelze oddělit od školy jako takové, protože existují úzké vztahy mezi podobou hodnocení a celkovým pojetím školního vzdělávání. Do popředí se stále snažily dostat tendence získat nové představy o těchto vztazích. Avšak dospělo se k názoru, že, jestliže chceme získat souvislosti s hodnocením, je třeba brát v úvahu širší rámec vzdělávání, tedy tzv. vzdělávací koncepci.

Koncepce vzdělávání je „*pojetí podstaty vzdělávání, jeho hlavních principů a hodnot, cílů a funkcí vzdělání ve společnosti.*“⁴⁰ Existuje celá řada různých předloh, avšak dle Slavíka⁴¹ lze považovat model, jenž přináší Meighan, za přehledný a jednoznačně poukazující na vazby mezi koncepcemi vzdělávání a pojetím školního prostředí. Vyzdvihuje tři podstatné vzdělávací koncepce – transmisivní, interpretativní a autonomní. Na následujících řádcích krátce vyzdvihnu jejich hlavní body, a to dle tezí Slavíka⁴² a Kosíkové⁴³.

4.1 Transmisivní

Transmisivní koncepce klade důraz na předávání znalostí a poznatků. Významnou roli zde zaujímá učitel, na něhož je tradičně položena veškerá zodpovědnost. Je považován za jakéhosi „*garanta pravdy*“⁴⁴. Všechny informace pocházejí od něj a na žákovi je, aby si tyto znalosti osvojil. Učitel také zprostředkovává tradiční hodnoty a kulturní symboly. Poté, co je učivo vyloženo, koriguje případné chyby. Za běžný nástroj zprostředkování informací se považuje metoda výkladová.

Hodnocení hraje významnou roli na konci dané etapy výuky. Jsou stanoveny určité standardy a hodnocení je zde od toho, aby poskytlo co nejobektivnější porovnání výkonu žáka právě s těmito normami. Můžeme hovořit tedy o podobě srovnávacího hodnocení. Důraz je kladen na informativní funkci hodnocení, říká nám tedy, jak si

³⁹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 26.

⁴⁰ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 105.

⁴¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 26-27.

⁴² Tamtéž, s. 27-28.

⁴³ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1. s. 55-58.

⁴⁴ Tamtéž.

daný žák vede v příslušné třídě, zda látku zvládl nebo jestli není třeba opětovně něco vysvětlit.

Tato koncepce je kritizována především za orientaci na fakta a výsledky. Chápe totiž inteligenci jako prázdnou nádobu, kterou je třeba naplnit. Učitel tedy řídí celou výuku a klade jednotlivé požadavky. Žáci se pouze pasivně podřizují, jejich vlastní aktivita je poměrně nízká. Podstatné je, aby si osvojili učivo, zamysleli se nad danými chybami a příště se jich ve své práci vyvarovali.

4.2 Interpretativní

Interpretativní koncepce vyzdvihuje osobní zkušenost žáků a jejich interpretaci látky. Vychází z předpokladu, že vše, co se žáci mají naučit, musí umět náležitě aplikovat. Ve třídě vynikají individuality žáků, protože jsou respektovány jednotlivé požadavky a potřeby. Dochází také k rozvoji jejich fantazie a tvořivosti. Učitel je „*podněcovatel dialogu*“⁴⁵, jenž pomáhá aplikovat dosavadní znalost, vede žáky k získání nových poznatků a přináší podporu u jednotlivých názorů.

Hodnocení hraje svoji významnou roli nejen ve výsledcích, nýbrž i v celém procesu učení. Zastává motivační funkci. Žáci si mají uvědomit své rozdíly od výsledků spolužáků, vysvětlit si je a snažit nějakým způsobem opravit. Hodnocení slouží tedy k porovnání jednotlivých výkonů, na jehož základě pak dochází k vyvození výsledků, tedy určitého poznání.

V této koncepci je výklad učitele nahrazen činností žáků. Ti se aktivně zapojují do výuky a snaží se řešit různé problémy. Kladně je tedy u této metody hodnocena jistá příprava a pochopení současného života. Bere se zřetel na žákovskou individualitu a její potřeby. Díky ostatním interpretacím si uvědomí vlastní znalosti a dokáží určit rozdíly či podobnosti, čímž si vytváří komplexnější představu o celé problematice.

4.3 Autonomní

Autonomní koncepce vyzdvihuje sebevzdělávání, tedy žákovu vlastní cestu k poznání. Její podstata leží v přípravě žáků na dospělost – samostatné rozhodování. Zaměřuje se na celou osobnost žáka, a to včetně jeho rozumové a citové stránky.

⁴⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 28.

Individuální přístup a otevřenost jsou významné prostředky v učení žáka. Učitel je „organizátor“⁴⁶. Pomáhá žákům pochopit jejich vlastní poznávací procesy a přivést je k rozhodnutí.

Hodnocení klade důraz na motivační, diagnostickou a především sebehodnotící funkci. Díky posledně zmíněné lze říci, že hodnocení přechází z učitele na žáka a přináší mu zpětnou vazbu o jeho učení. Největší význam v této koncepci má průběžné hodnocení v celém školním roce. Žáci totiž analyzují své výkony a přemýšlí nad jejich odlišnostmi od ostatních, čímž se mohou rozvíjet i sociální vztahy.

Tato koncepce není zaměřena pouze na žákovy výsledky, nýbrž i na jeho rozum a osobnost, tedy i osobní prožitky. Zabývá se také otázkou, co se mají žáci naučit. Díky tzv. *myšlení vyšší úrovně*⁴⁷ může člověk zhodnotit vlastní chování a nést zodpovědnost za své projevy. To poté dovoluje žáky vést k sebekritice a pomáhá získat vyšší sebedůvěru a psychickou nezdolnost.

Uvedené koncepce mají svůj vliv na způsob školního hodnocení. Jak již konstatuje Kosíková⁴⁸, každá z nich ovlivňuje aktivity při výuce, způsoby komunikace, požadavky na žáka a prověřování jeho znalostí. Nemůžeme však hovořit o takto jednoznačné charakteristice. Slavík⁴⁹ přiznává, že „krystalicky čistá definice“, o níž bylo výše hovořeno, se projevuje pouze zřídka. Většinou jednotlivé tendence pronikají do ostatních. Žádná z nich není úplně špatná nebo dobrá, avšak mají své silné a slabé stránky, které je třeba si uvědomit a zaujmout k nim náležitý postoj.

⁴⁶ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1. s. 57.

⁴⁷ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 28.

⁴⁸ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1. s. 55.

⁴⁹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 28-29.

5. Metody hodnocení

5.1 Tradiční

Hodnocení představuje nedílnou součást vyučovacího procesu a pro učitele se stává zdrojem informací o efektivnosti jeho zvolených postupů. Avšak, aby učitel mohl hodnotit žákovy výkony, musí je v nějaké podobě od žáků získat. Skalková⁵⁰ hovoří metodách, díky nimž lze pro hodnocení získat dostatečné množství podkladů. Za nejvýznamnější považuje tyto čtyři:

a) Metoda systematického pozorování

Systematické pozorování je dlouhodobější metoda a stává se prakticky každodenní náplní učitele ve škole. Nejenže se setkává s žákovými pracemi nebo výtvary, avšak bývá přítomen i při jejich projevech a výstupech. Může mít tak náhled na vědomosti, postoje nebo například zájmy těchto žáků. Aby tento postup měl účinek, měl by být co nejvíce analytický a zaměřen k určitému cíli. Zjištěné informace se pak mohou stát rysem, který proniká ho hodnocení žáků.

b) Ústní a písemné zkoušky

Ústní a písemné zkoušky můžeme považovat za tradiční a zakotvené metody k získání podkladů pro žákovu hodnocení.

Ústní zkoušky lze rozdělit na orientační a klasifikační. První z nich slouží pro přehled, zda se žáci v daném tématu vyznají. Druhé zjišťují rozsah poznání a vedou k získání hodnocení. Důležité je, aby otázky, které učitel klade, byly jednoznačné. Svůj význam při tomto zkoušení má také příznivá atmosféra. Avšak tato metoda bývá poměrně kritizována, protože do hodnocení mohou vstupovat učitelovy subjektivní pocity, čímž se stává málo objektivní.

Písemné zkoušky jsou hojně užívaným postupem. Jejich velkou výhodou je, že za relativně krátkou dobu lze vyzkoušet skoro celou třídu. Úkoly a žákovy odpovědi musí být jednoznačné. Pro žáky se však mohou stát náročnějšími, protože musí pracovat samostatně a nemají možnost se opřít o kontakt s učitelem. Svoji důležitost hraje stanovení přesné škály pro hodnocení. Díky ní lze objektivně jednotlivé testy ohodnotit.

⁵⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 194-198.

c) Hodnocení složitých výkonů žáků

Za složité výkony žáka se považuje v hodinách českého jazyka především čtení, slohové práce nebo například referát. Do jejich hodnocení se neprojevuje pouze úroveň vědomosti, nýbrž schopnost jich užívat. Žáci tak nereprodukuje pouze teze, které jim učitel řekl, ale užívají je prakticky. Při hodnocení sehrává velký význam individuální přístup k jednotlivým žákům. Důležité je, aby byla stanovena kritéria a žáci byli seznámeni s tím, co bude v jejich výkonech hodnoceno.

d) Didaktické testy

Jedná se o speciálně sestavené testy, které mají hodnotit úroveň osvojeného učiva určité třídy. Tato metoda vyniká velkou objektivností, její výsledky jsou reliabilní i validní. Tyto testy lze rozdělit na nestandardizované a standardizované. Nestandardizované neboli orientační si učitel sestavuje sám, aby zjistil stav vědomostí žáků. Důležité však je, aby zachoval způsob sestavování didaktických testů. Naopak standardizované sestavují odborníci, jejich příprava je velice náročná. Tyto testy pak slouží k srovnávání výsledků různých škol. V poslední době lze za významné zástupce považovat srovnávací testy žáků základních škol nebo státní maturity.

5.2 Alternativní

V poslední době narůstá obliba alternativních podob výuky a s nimi souvisejících i alternativních metod hodnocení. Jak upozorňuje Pasch⁵¹, tyto alternativní metody mají velký význam zejména ve Spojených státech amerických, kde se vymezily především jako protiklad tradičních. U nás tyto techniky nejsou zatím příliš rozšířené, avšak k problematice patří, proto základní z nich na následujících řádcích stručně popíši, a to z tezí, jež přináší Košťálová, Miková a Stang⁵² a Pasch⁵³:

⁵¹ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2, s. 110.

⁵² KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-314-7, s. 14.

⁵³ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2, s. 110-111.

a) Autentické hodnocení

Jedná se vlastně o hodnocení situací, jejichž podstata je blízká realitě. Hlavní složku tvoří úkoly, které jsou typické pro běžný život. Někteří zastánci této metody tvrdí, že žákovy výkony či výrobky vytvoří učitelé lepší a komplexnější pohled na jeho osobnost, než přinášejí tradiční metody.

b) Hodnocení portfolia

Portfolio je „*soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů.*“⁵⁴ Tato technika je propojena s autentickým hodnocením. Žáci si shromažďují různé testy, výrobky či exponáty, které jsou poté komplexně ohodnoceny.

c) Vrstevnické hodnocení a sebehodnocení

Tato metoda opět přináší propojení, nyní s hodnocením portfolia. Kantor má vytvořit podmínky, aby se žáci naučili sebehodnotit, ohodnotit spolužáky, popřípadě vyjádřit názor k vyučování a na práci učitele. Jedná se o tzv. evaluaci⁵⁵.

d) Konzultace žáka s učitelem

Velmi zajímavou myšlenku přináší Košťálová, Miková a Stang⁵⁶. Dle jejich tezí se součástí hodnocení stává osobní konzultace žáka s učitelem. Důležitou roli při ní hraje dialog obou zúčastněných, učitel zadá otázku a sleduje cestu k řešení problému, přičemž žákovi může ještě něco objasnit či vysvětlit. Hlavní je zvolit „neutrální půdu“ a mít stanovena přesná pravidla.

⁵⁴ KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7. s. 112.

⁵⁵ Tamtéž, s. 7.

⁵⁶ Tamtéž, s. 137.

6. Formy hodnocení žáků

Obecně lze říci, že formy hodnocení žáků jsou veškeré aktivity, jimiž učitel vyjadřuje žákům jejich výsledky ve výuce. Máme k dispozici několik různých druhů. Mezi tradiční lze počítat klasifikaci a slovní hodnocení, těmto otázkám se ještě budu věnovat. Kolář se Šikulovou⁵⁷ však podotýkají, že existuje celá řada forem hodnocení, které je třeba brát také v potaz a díky nimž může být výuka náležitým způsobem pestrá. Hovoří o těchto základních kategoriích:

a) Jednoduché mimoverbální hodnocení

Mezi základní kategorie sem lze zařadit úsměvy učitele, jeho přikývnutí, přísný pohled nebo také zamračení se. Významný post zaujímají gesta a s veškerou mírou opatrnosti také pohlazení, podání ruky nebo poklepání na rameni.

b) Jednoduchá verbální hodnocení

V tomto případě lze hovořit o jednoduchých slovních spojeních, například ano – ne, dobře – špatně, chyba, a další. Můžeme sem zahrnout i krátká vyjádření s emocionálním zabarvením, např. dnes jsi mě potěšil.

c) Označování žáků podle výkonnosti či chování

Zde zahrnujeme lokace a signy, o nichž bude zmíněno v následující kapitole. V moderní podobě za lokaci lze považovat posazení problémového žáka blíže učiteli, za signy například tabule cti.

d) Oceňování výkonů

Ve školním hodnocení nelze mluvit o movitých cenách, nýbrž o různých výstavkách prací žáků, pověření žáků náročnějšími nebo méně náročnými úkoly, případně pověření k vedení v pracovní skupině.

e) Kvantitativní hodnocení

⁵⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 89-90.

Za kvantitativní hodnocení považujeme klasickou klasifikaci, výčet dobře splněných úkolů, případně počet chyb. Nabízí se také možnost určení dosaženého počtu bodů nebo i procent.

f) Písemná a grafická vyjádření

Za přední zástupce této skupiny se považují různé charakteristiky žáků, případně diagramy a zařazení na nich. Významnou roli zaujímají také posuzovací škály.

g) Slovní hodnocení

Do slovního hodnocení řadíme nejen obsahovou analýzu výkonu, avšak i ocenění práce třídy, zhodnocení projektů, vyznamenání žáka, pověření řešit určité problémy či situace nebo zastupování třídy na olympiádách či různých soutěžích.

6.1 Historie

Kolář se Šikulovou⁵⁸ hovoří o uplatňování různých forem hodnocení v průběhu historického vývoje školy. První zmínky lze objevit již ve starověku. Středověk přináší, a to zejména v souvislosti s jezuitskými školami, zvláštní místa, která žáci zaujímali. Tzv. lokace zobrazovaly nejen klasifikaci, nýbrž i postoj učitele k žákům. Nejlepší žáci sedávali v předních lavicích, postraní či zadní místa byla určena pro žáky, k nimž kantor nezaujímal sympatický postoj. Za běžné se považovaly tělesné tresty.

Dalším významným druhem hodnocení byly tzv. signy. Jednalo se o věci, které žáci museli nosit. Mohlo jít o potupné symboly, např. oslí uši, či znaky vyzdvihující jednotlivé žáky nad ostatními, např. odznaky za snaživost. Svoji roli zaujímaly také tzv. knihy cti a černé knihy. V knize cti byli zapisováni úspěšní žáci, naopak druhá publikace sloužila pro neúspěchy, eventuálně případnou nekázeň.

16. století je symbolem poměrně značného rozvoje škol a vzdělávání vůbec. Narůstá počet škol a funkce hodnocení dostává jinou váhu. Původní slovní hodnocení nahrazují známky. Tato moderní forma přináší kritéria, podle nichž se lépe žáci mohou

⁵⁸ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 76-77.

třídít. Hodnocení se tak stalo jedním z důležitých prostředků politiky – sloužilo k regulaci a výběru dětí na škole.

V letech 1774-1775 dochází ke kodifikaci školního hodnocení. Uzákonily se veřejné zkoušky a povinnost vydávat při opuštění školy vysvědčení. Existovala čtyři kritéria, která se ve škole klasifikovala. Mezi ně patřila návštěva školy, mravy, prospěch v jednotlivých předmětech a celkový prospěch. Vývoj školního hodnocení se ustálil až v roce 1905, kdy byl vydán Školský vyučovací řád škol obecných a měšťanských.

6.2 Současnost

V současné době je povinnost žáky při výuce hodnotit zakotvena v §51 - §53 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)⁵⁹, a to včetně všech pozdějších novel. Tento zákon připouští dvě možnosti hodnocení – klasifikačním stupněm nebo slovně. Nabízí se i možnost kombinace obou způsobů. V posledních letech se však stále více diskutuje o tom, která o obou nabízených forem je vhodnější.

6.2.1 Klasifikace

Klasifikace neboli známkování patří mezi nejznámější a nejtradičnější formy hodnocení. V České republice se nabízí pět stupňů klasifikace, které na druhém stupni bývají zejména na vysvědčení nahrazovány slovem. „(1) *Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni: 1 – výborný; 2 – chvalitebný; 3 – dobrý; 4 – dostatečný; 5 – nedostatečný.* ...“⁶⁰ Substituci číslovky za slovo ovšem nelze považovat za slovní hodnocení, nýbrž za jakýsi opis známek.

Pasch⁶¹ hovoří o tom, že přidělí-li učitel žákovi známku, vyjádří tím svůj posudek o jeho výkonech, a to nejen žákovi, ale i jeho rodičům a dalším pedagogům. Znamka by měla být tak dostatečná, aby bylo možné předpovědět žákův výkon i pro budoucnost. „*Znamka vyhlíží jako vhodný nástroj srovnávání, protože je číslicí a čísla*

⁵⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Úplné znění školského zákona – 2008* [online]. MŠMT ©2006-2012 [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

⁶⁰ Vyhláška č. 291 ze dne 14. června 1991 o základní škole. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 53, s. 1243. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=291&r=1991>

⁶¹ PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2. s. 108.

*dokážeme dokonale i jednoduše mezi sebou porovnávat.*⁶² Je tak jednoznačné, že znalosti žáků s jedničkami jsou rozdílné oproti trojkařům.

Kolář se Šikulovou⁶³ vyjadřují určitou nejistotu, protože do klasifikace se nepromítnou pouze žákovy vědomosti, avšak i jeho chování, vyjadřování a další podstatné rysy, s nimiž se při běžné výuce setkáváme. Otázkou tak zůstává, o jak vysoké míře objektivitě můžeme u známek hovořit. Učitel by měl mít rovný přístup ke všem žákům a vyvarovat se promítnutí vlastních pocitů do známek. Tato problematika je však poměrně vratká a s těžkostmi zjištělná.

S tématem známek se nám může také vynořit otázka jejich přisnosti a váhy. Skalková⁶⁴ poukazuje na tendenci, dle které se přísněji známky chápou v předmětech, v nichž je možné výkony žáků sledovat díky písemné formě. Upozorňuje i na to, že váha známky je spojena s předmětem, z něhož je udělena. Jiný postoj je zaujat ke známám z českého jazyka nebo například matematiky a rozdílný k hudební či tělesné výchově.

Známka bývá někdy považována za nejvyšší úspěch ve škole. Na druhou stranu může mít velký vliv na žákovu psychiku. Čapek⁶⁵ hovoří o pocitech strachu, stísněnosti, apatii nebo i depresi, které souvisí především s reakcí rodičů na známky. Z výzkumu⁶⁶, který uveřejnil, vyplynul fakt, že 35% rodičů špatnou známku řeší agresivním chováním, a to zejména zákazy, výčitkami nebo nadávkami. 30% se snaží s dětmi mluvit a dovést ke snaze známku opravit. Smutek a zklamání představuje 20% rodičů, pochopení 10% a pomoc pouze 5%.

Každá metoda má své klady a zápory. U klasifikace tomu není jinak. Kolář se Šikulovou⁶⁷ přinášejí poměrně přehledný výčet kladů a záporů této formy hodnocení. Jsou jimi:

Negativa:

- ▶ známka nepodává zprávy o žákově snaze, pílí, tvořivosti a vytrvalosti;

⁶² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 126.

⁶³ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 82.

⁶⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 198.

⁶⁵ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. s. 97.

⁶⁶ Tamtéž. s.102.

⁶⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 82-83.

- ▶ každý učitel má jiné pojetí úspěšných žáků, objektivnost klasifikace je tak problematická;
- ▶ jakmile žák obdrží za určitou látku známku, již ho nenutí se k ní vracet za účelem doplnění a upřesnění;
- ▶ žáci se časem naučí prostředky, jak dosahovat dobrých známek;
- ▶ rozdílné vnímání známky učitelem a rodinou žáka;
- ▶ již od prvního stupně se u žáků objevuje tendence „učit se kvůli známám“;
- ▶ známka ovlivňuje učební činnost žáka a může v něm vyvolávat stavy úzkosti;
- ▶ nelze říci, že by známka obsáhla veškeré funkce hodnocení, které by měla plnit;
- ▶ známka může mít nízkou objektivitu, reliabilitu i validitu;
- ▶ známka neříká nic o tom, co dítě skutečně zvládlo a co by mělo ještě procvičit;
- ▶ může se ztotožnit nízký výkon se špatným;
- ▶ známkami nelze příliš odlišit individuální zvláštnosti žáků.

Pozitiva:

- ▶ známka je kodifikovaná;
- ▶ známky představují údaj o žákovi a o stupni jeho rozvoje;
- ▶ známka je symbolem úspěchu;
- ▶ velmi rychle se stanou motivačními;
- ▶ rodiče i veřejnost jsou na známky navyklí a vidí v nich úspěšnost žáků;
- ▶ známky zjednodušují hodnocení a lépe umožňují srovnávání výkonů.

Čapek⁶⁸ dodává, že k preferování známek dochází především proto, že jsou jednoduché, přehledné, mají rychlou orientační hodnotu a přináší poměrně ihned dostupnou informaci. V případě jedničky lze hovořit o jisté míře vědomosti u žáka, trojka přináší jakýsi průměr, pětka mluví o druhém pólu, tedy nevědomosti. Svůj význam ve vyšším počtu užívání známek sehrává i zakořeněnost a tradice.

*„Přes vážné výhrady, které tuto formu dlouhodobě provázejí, zůstává klasifikace známkami převažujícím způsobem zpětných informací žákům i rodičům o výsledcích učení.“*⁶⁹ Slavík⁷⁰ ji přirovnává k zápalce, která se může stát nejen dobrým sluhou, ale i

⁶⁸ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. s. 95.

⁶⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 198.

⁷⁰ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 125.

zlým pánem. Velký význam má, jak s ní zacházejí učitelé a rodiče, které informace s sebou nese a také zda je z ní žák schopen zjistit kvalitu svého výkonu. Čapek⁷¹ doplňuje, že váha známek se zvýší poté, co jsou vysvětleny.

6.2.2 Slovní hodnocení

Druhou formou, která se vyskytuje současně s klasifikací a učitelům se nabízí k dispozici, je slovní hodnocení. Slavík⁷² podotýká, že tato podoba hodnocení zejména v posledních letech patří k hojně diskutovaným tématům. Stalo se totiž protiváhou tradičního a již léty ověřeného hodnocení prostřednictvím známek. Je třeba si uvědomit, že i každá známka je doprovázena nějakým slovním komentářem a kontextem, díky němuž dochází k jejímu lepšímu pochopení.

Jak podotýká Skalková⁷³, i tato metoda má svoji určitou tradici. Její výskyt je zřetelný nejen z reformní pedagogiky, avšak i někteří její významní následníci se na ni později odkazovali. Jejím úkolem je vyplnit nedostatky, které jsou u klasifikace běžné. Stává se typickým znakem moderního vyučování, protože nabízí možnost hledat nové vztahy mezi učitelem a žákem a lépe porozumět osobnosti dítěte, čímž zdůrazňuje významně humanizaci školy.

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka.“⁷⁴ Můžeme tedy říci, že jeho informační funkce je na poměrně dosti vysoké úrovni. Jsou jím vyzdvihnuty věci, které již umí, naopak ale také přináší zprávu o tématech, v nichž mají slabiny nebo jsou pro ně problematické. Díky tomu může tato forma zvýšit žákovskou motivaci.

Schimunek⁷⁵ hovoří o tom, že ve slovním hodnocení jsou zohledněny rysy jako obecné chování, připravenost k učení, postoje, vztah ke škole nebo například tělesné či zdravotní zvláštnosti. Lze tedy říci, že se neorientuje pouze na žákův výkon, nýbrž ukazuje, jaké okolnosti dopomohly k jeho dosažení. Zachovává tak trochu více žákovu osobnostní individualitu.

⁷¹ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. s. 96.

⁷² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 130.

⁷³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 199.

⁷⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 85.

⁷⁵ SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7. s. 13.

Právě individuální vztahová norma zastává významnou pozici. Kosiková⁷⁶ vyzdvihuje fakt, že žák je porovnáván se sebou samým, a to se zřetelem k jeho vlastnímu rozvoji. Každá osobnost se vyvíjí různorodě, někteří jedinci rychleji, jiní spíše pomaleji. Díky slovnímu hodnocení tak nedochází k porovnávání výkonů v rámci jednoho kolektivu, ale v rámci určité osobnosti, což vede také k nižší frustraci a pro žáka může být více srozumitelné.

Obdobně jako u klasifikace, i u slovního hodnocení přináší Kolář se Šikulovou⁷⁷ výčet kladů a záporů této formy. Za nejvýznačnější považují:

Negativa:

- ▶ slovní hodnocení může mít obdobné chyby jako klasifikace;
- ▶ může tihnout k typizování („nálepkování“) žáků;
- ▶ pro mnoho učitelů je tato forma poměrně neúměrným požadavkem, protože neumí provádět dostatečnou pedagogickou diagnózu;
- ▶ pro učitele je časově náročné a může se objevit tendence k užívání hodnotících schémat a klišé;
- ▶ rodiče nemusí dostatečně rozumět formulacím, které učitel napsal;
- ▶ nenabízí se možnost porovnávat výkony žáků.

Pozitiva:

- ▶ nestresuje žáka, spíše ho pomáhá povzbudit;
- ▶ může obsahovat doporučení, jak výkony zlepšit;
- ▶ snižuje riziko diskriminace výkonově slabších žáků;
- ▶ velká škála možností umožňuje individuální přístup k žákovi;
- ▶ napomáhá rozvoji vnitřní motivace, protože nenahrazuje motivaci známkou;
- ▶ umožňuje žáka hodnotit v nejrůznějších situacích a v etapách osvojování různých činností a dovedností;
- ▶ konkrétně může upozornit žáka na to, kde má mezery, co bude muset ještě doplnit a také co všechno se již naučil.

⁷⁶ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1. s. 113.

⁷⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 85-86.

Hlavním nástrojem této formy hodnocení jsou slovní formulace. Právě ty považuje Slavík⁷⁸ za jistou slabinu. Nejenže pro učitele představují vyšší časovou náročnost, avšak ani interpretace, kterou si rodiče doma dělají, nemusí odpovídat tomu, co mělo být sděleno. Pro někoho totiž může být velkým problémem, že se nad hodnocením svého dítěte musí zamyslet, zatímco u klasifikace mu jeho výkon byl na první pohled zřejmý.

Jak podotýkají Kolář se Šikulovou⁷⁹, slovní hodnocení se ve školách dnes poměrně intenzivně užívá, přestože mnohdy není oficiální formou. Tím, že učitel žáka pochválí nebo mu něco vytkne, užívá právě tuto podobu hodnocení. „*Obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně.*“⁸⁰ Tím právě podporuje moderní podobu výuky, která je mnohdy založena na dialogu.

6.2.3 Hodnocení známkou nebo slovem

V poslední době nabírá otázka rozporu těchto dvou forem hodnocení stále většího významu. Bezesporu má každá z nich své klady i zápory. Stále více autorů, kteří se touto problematikou zabírají, tato pozitiva a negativa sbírají, provádí jejich analýzu a snaží se najít tu nejvhodnější cestu, jejímž směrem by se měli učitelé při své profesi dát, aby jejich hodnocení bylo co nejvíce objektivní a odpovídalo tendencím, které si moderní doba žádá.

Dvořáková⁸¹ v rámci modernizace výuky jako jednu z možných tendencí uvádí zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení. První zmíněný krok považuji za poměrně extrémní, který by mohl znamenat naprostou revoluci v hodnocení a s tím související i poměrně velký chaos. Znamky jsou totiž celými generacemi zakotvený a přijatý způsob hodnocení výkonů ve škole. Avšak druhá možnost se nabízí jako vhodnější a pro moderní školství i více využitelnější.

⁷⁸ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 132.

⁷⁹ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. s. 85.

⁸⁰ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 130.

⁸¹ DVORÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 247-248.

Skalková⁸² podotýká, že nemůžeme hodnocení známkami a slovy klást do opozice. Žádný z nich není totiž bezchybný a jejich propojením se mohou minimalizovat alespoň některá negativa. Podle Kosíkové⁸³ nelze známkou odrazit žákovu snahu a píli, pouze ztotožňuje jeho aktuální výkon. Právě spojení obou alternativ může nabídnout co nejucelenější obraz o žákovi, jeho výkonech a aspektech, kterými je ovlivňován.

Avšak slovní hodnocení neumožňuje porovnávat výkony žáků nebo tříd navzájem, což patří také mezi významné ukazatele, které vnější hodnotitelé mnohdy požadují. Slavík⁸⁴ však k této tezi připojuje příklady ze zahraničí, kde se tato forma hodnocení mnohdy doplňuje nějakými číselnými nebo obecně srovnatelnějšími údaji, díky nimž je následné srovnání možné – např. procento úspěšnosti nebo bodový výkon v testech, apod.

Mnozí autoři vyzdvihují splynutí slovního hodnocení a klasifikace, protože každá známka se stává srozumitelnější a pochopitelnější, když je podložena slovním komentářem. Avšak zvolení vhodné formy hodnocení je velice náročné a ovlivněné mnoha aspekty. „*Zda klasifikovat známkami, hodnotit slovně, nebo obojí spojovat není pouhé administrativní opatření či vnější nesystémový projev. Záleží především na celkové koncepci vyučovacího procesu.*“⁸⁵ Právě ten se stává nejdůležitějším faktorem, jenž rozhoduje, která ze zmíněných forem bude vhodnější.

⁸² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 199.

⁸³ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1. s. 112-113.

⁸⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9. s. 133.

⁸⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 199.

7. Didaktiky českého jazyka

Hodnocení a činnosti s ním související jsou každodenní náplní učitelské práce. Pravidelně totiž kantor vyjadřuje svůj názor na žákovy vědomosti, výtvořů či výstupy, chválí ho, popřípadě mu něco vytýká. Často tak činí, aniž by si sám uvědomoval, že ho vlastně hodnotí. Rozhodně se však nedá říci, že by to byla činnost jednoduchá, a to zejména u vědomé podoby hodnocení. Jakýkoli vyjádřený názor v žákovi zanechává určité dojmy, které poté ovlivňují jeho chování při hodině a také postoj k danému předmětu.

Mým oborem je český jazyk a literatura. Jedná se o předmět, jenž je vyučován ve všech ročníkách základních a středních škol. Z Rámcového vzdělávacího programu⁸⁶ je patrné, že minimální časová dotace tohoto předmětu pro 1. stupeň základní školy je 35 hodin, pro 2. stupeň 15 hodin. Je mu tedy přikládána poměrně vysoká míra důležitosti, protože se jedná o náš mateřský jazyk. Pro hodnocení se tedy nabízí poměrně mnoho prostoru.

Kostečka⁸⁷ hovoří o hodnocení a klasifikaci jako o nejdiskutovanější, nejsložitější a nejoblavější součásti výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o poměrně široký termín, který obsahuje nejen prověřování, ale nabízí k dispozici i různé podoby a formy. Vyjadřuje také rozdíl mezi pojmem hodnocení a klasifikace. Do prvního uvedeného lze zařadit veškeré názory učitele na výkon žáka, druhé pak je kvantitativní vyjádření těchto soudů.

Čechová se Styblíkem⁸⁸ upozorňují na velkou míru odpovědnosti v hodnocení, kterou přináší fakt, že český jazyk patří mezi základní předměty našeho školství. Prověřování znalostí, ať už formou ústního zkoušení či písemných testů, má patřit mezi promyšleně zahrnuté procesy výuky. Do klasifikace zařazujeme pouze to, co je důkladně procvičené, a žáci mají být upozorněni, kdy se jaká látka bude zkoušet. Cvičení v testech či zkouškách by měla charakterově odpovídat těm, s nimiž se žáci setkali již během výkladu látky. Rozhodně by také nemělo docházet ke zkoušení za trest.

⁸⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní školy* [online]. ©2011-2013[cit. 2013-12-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>.

⁸⁷ KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 45-69.

⁸⁸ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. s. 74-80.

Prověřování znalostí v českém jazyce a literatuře může být, jak podotýká Kostečka⁸⁹, individuální, skupinové a frontální, a to buď ústní nebo písemnou formou. Jejich výběr je závislý na povaze učiva, které má být zkoušeno. Co se písemné podoby týká, můžeme hovořit o možnostech různých testů, diktátů či slohových prací.

Čechová se Styblíkem⁹⁰ hovoří o trojím dělení testů dle účelu, a to na orientační, které slouží k zjištění úrovně osvojení učiva, diagnostické, přinášející náznaky možnosti nápravy nedostatků, a zkušební, jež se stávají důležitým podkladem pro klasifikaci. Za vhodná cvičení shledávají tzv. multiple choice neboli otázky s více odpověďmi. Testy s takto založenými cvičeními nabízejí učitelům k dispozici i autorky poměrně moderní publikace *Čeština zajímavě a komunikativně*⁹¹.

Zatímco u problematiky testů je hodnocení obvykle podníceno předem připravenými pravidly, popřípadě danou škálou, jisté problémy přináší dle Kostečky⁹² sloh a diktát. Slohové práce spojují nejen praktickou aplikaci slohových postupů, nýbrž i užití spisovného jazyka, přehlednost, srozumitelnost, gramatickou správnost, originalitu či práci s vlastními myšlenkami. Tato kombinace se stává obtížnou jak pro tvůrce slohu, tak i pro hodnotitele. „*Při klasifikaci kontrolní slohové práce učitel přihlíží k její stránce obsahové a jazykové, tj. stylizační, morfologické a pravopisné, a stanoví známku jednu, v níž je uplatněn zřetel ke všem těmto stránkám.*“⁹³ Sloh má být tedy hodnocen jako jeden celek.

Co se diktátů týká, do středu klasifikace by se mělo dostat pouze to, co má být cíleně prověřeno. Často se vyskytují otázky, jaké problematické jevy chápat za malou a velkou chybu. Kostečka⁹⁴ do kategorie velkých chyb zařazuje na základní škole veškeré nedostatky, jež se projeví po dostatečném probrání a procvičení látky, a to včetně těch, které jsou v diktátu „mimo plán“, ale žáci se s nimi již dříve seznámili a byly jim dostatečně vysvětleny. Pod malými chybami si lze představit jakákoliv „nedopatření“. Následná klasifikace pak probíhá podle předem připravené škály. Pro inspiraci nabízí

⁸⁹ KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 50.

⁹⁰ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. s. 77.

⁹¹ KLÍMOVÁ, Květoslava a Ivana KOLÁŘOVÁ. *Čeština zajímavě a komunikativně I.: Pro 6. a 7. třídu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4113-3.

⁹² KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 60-69.

⁹³ SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. s. 224.

⁹⁴ KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 58.

autor stupnicí⁹⁵, kdy za jednu velkou a jednu malou chybu je ještě výborná, pět velkých chyb již nesou ohodnocení nedostatečně.

Hodnocení může probíhat pomocí známky i slova. Čechová se Styblíkem⁹⁶ hovoří o problémech s vystižením rozdílných úrovní několika žáků u slovního hodnocení. Chovancová⁹⁷ však vidí ve slovním hodnocení pozitiva, protože díky němu učitel zaujme postoj k celému procesu učení žáka, nejen k jeho výsledku. Avšak ani známky nepřinášejí jednoznačné stanovisko. Velký problém nese zejména počítání aritmetického průměru, který mnozí žáci považují za důležitý. Kostečka⁹⁸ však v této problematice podotýká, že všechny známky nemají stejnou váhu a nelze na ně tedy jako na totožné nahlížet.

Otázkou hodnocení se zabývá také Květa Rysová v časopise *Český jazyk a literatura*⁹⁹. Vnáší do tématu problematiku neshodných názorů na danou známku a s tím související i sebehodnocení žáků. Vytvořila krátký výzkum, v němž si dané práce hodnotili sami žáci, druhou známku jim přidělili spolužáci a třetí učitel. Na základě toho zjistila, že mnozí žáci nejsou schopni příliš objektivně ohodnotit svůj výkon. Stanovila i základní faktory ovlivňující sebehodnocení. Jsou jimi úroveň znalostí, známka z daného předmětu, citový vztah k hodnocenému, věk a zkušenost hodnotit. Z jejích tezí vyplývá, že sebehodnocení jsou spíše schopni žáci vyšších ročníků, přičemž učitel významně přispívá k tomu, aby se to naučili a nedocházelo k přeceňování či podceňování.

Hodnocení v českém jazyce a literatuře přináší učitelům poměrně rozsáhlý prostor a širokou škálu metod. Ať už si zvolí formu slovem či známkou, měl by mít vždy na paměti, že tento předmět má tři základní složky – literární, slohovou a jazykovou. Jak udává Kostečka¹⁰⁰, tyto části jsou z hlediska didaktického rovnocenné, nelze preferovat jednu na úkor druhé. Jde o koncepci jednoho předmětu. Jakmile si tento fakt kantor uvědomí, lze jeho hodnocení považovat za optimální.

⁹⁵ KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 59.

⁹⁶ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. s. 80.

⁹⁷ CHOVANCOVÁ, Jana: Tradiční a moderné metody hodnotenia žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka na 2. stupni ZŠ. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole* [online]. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2008 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: http://kcj12.upol.cz/maresova/nova_verze_sbornik.pdf. s. 101.

⁹⁸ KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 64.

⁹⁹ RYSOVÁ, Květa. Hodnocení a sebehodnocení na ZŠ. *Český jazyk a literatura*. 2000-2001, č. 3-4, s. 69-74. ISSN 0009-0786.

¹⁰⁰ KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5. s. 64.

8. Český národní korpus

8.1 Obecně

Český národní korpus je „rozsáhlý soubor autentických textů, v němž lze pomocí speciálních nástrojů vyhledávat jazykové jevy.“¹⁰¹ Byl založen jako akademický projekt Filozofické fakulty Karlovy univerzity v roce 1994, u jeho zrodu stál významný český jazykovědec prof. PhDr. František Čermák, DrSc. V současné době je jeho správcem Ústav Českého národního korpusu, jehož zřizovatelem je tatáž fakulta i univerzita, vedený doc. Mgr. Václavem Cvrčkem Ph.D.

Z internetových stránek korpusu¹⁰² lze vyčíst, že se jedná o poměrně obsáhlý jazykový materiál. Zahrnuje přes 2,2 miliardy slov v českém jazyce a 850 milionů slov cizojazyčných. Disponuje s psanou i mluvenou podobou jazyka a díky přirozenosti těchto projevů nabízí laikům i odborníkům podklady vhodné pro zkoumání jazykového stavu i vývoje. Právě pro toto bádání byly vytvořeny speciální korpusové vyhledávače, které umožňují jednodušší práci s elektronicky upravenými daty.

V současnosti se nabízí uživatelům 28 různých korpusů. V níže uvedených tabulkách přináším ve stručném přehledu rozčlenění této nabídky¹⁰³, a to včetně jednoho vybraného příkladu:

Korpusy českých slov

| Typ | | | Příklad |
|------------|---------|------------------------|--|
| Synchronní | psané | obecné (řada „SYN“) | SYN2013 = korpus publicistických textů z let 2005-2009 |
| | | specializované | SKRIPT2012 = korpus školních písemných prací |
| | mluvené | řada „ORAL“ | ORAL2006 = korpus neformální mluvené češtiny |
| | | speciální | SCHOLA2010 = korpus vyučovacích hodin |

¹⁰¹ ÚSTAV ČESKÉHO NÁRODNÍHO KORPUSU FF UK. *Český národní korpus* [online]. ©2014 [2014-04-15]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz/>.

¹⁰² Tamtéž.

¹⁰³ Tamtéž.

| | |
|------------|------------------------------------|
| Diachronní | DIAKORP = korpus diachronní složky |
|------------|------------------------------------|

Cizojazyčné korpusy

| Typ | | Příklad |
|----------------------------------|-----------|--|
| Paralelní (překlady a originály) | | InterCorp = korpus zahrnující více než 30 jazyků |
| Jednojazyčné | webové | deWaC = webový korpus německého jazyka |
| | speciální | HOTKO = korpus horní lužické srbštiny |

Český národní korpus patří mezi jednoho z největších poskytovatelů jazykového materiálu tohoto typu. Po bezplatné registraci nabízí komukoliv zdroj, který může sloužit jako základ pro další studium psané i mluvené podoby českého jazyka, popřípadě porovnání cizojazyčných textů. Tyto podklady se staly také významnou součástí několika publikací, jež vydal pracovní kolektiv Ústavu Českého národního korpusu a které zaujímají poměrně důležitou roli ve studiu současného jazyka.

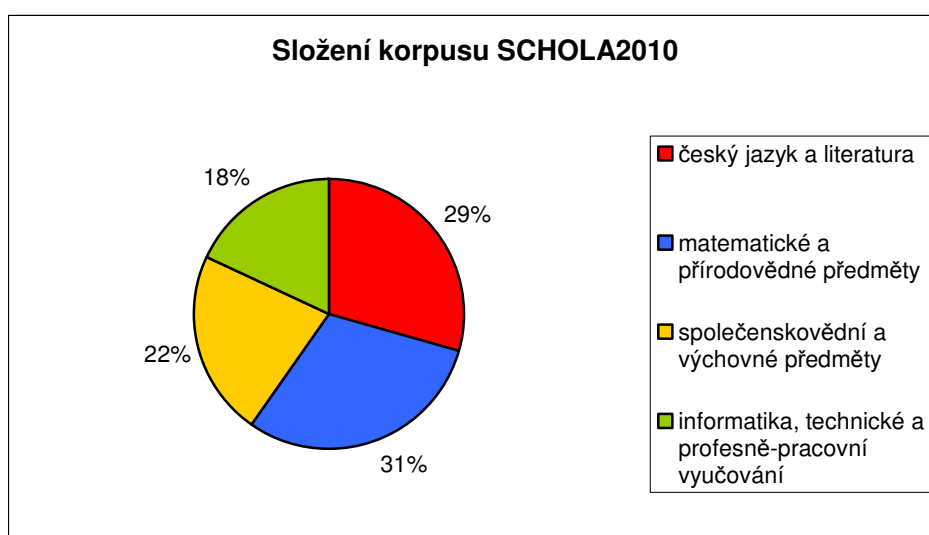
8.2 Korpus SCHOLA2010

8.2.1 Základní informace

Mezi jeden ze speciálních mluvených jazykových korpusů se řadí i SCHOLA2010, jenž vznikl v letech 2005-2008. Jeho řešitelem je Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Karlovy univerzity v Praze. Vedoucí celého projektu byl prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., hlavní koordinátorkou Mgr. Hana Goláňová, Ph.D.

Ústav českého národního korpusu¹⁰⁴ o něm hovoří jako jedinečném jazykovém materiálu. Na rozdíl od jiných mluvených korpusů totiž obsahuje i projevy dětí a mládeže. Jedná se o jediný veřejně přístupný zdroj, v němž by byla zachycena mluva během běžné vyučovací hodiny. Nahrávání probíhalo na různých místech České republiky a, přestože se jednalo o poměrně formální prostředí, nesou jednotlivé nahrávky rysy běžně mluveného jazyka, a to včetně obecné češtiny a nářečí.

Celý zvukový materiál trvá 143 hodin a 25 minut, podílelo se na něm 27 škol, 47 učitelů a 2347 žáků. Z jednotlivých nahrávek se pořídilo 204 prepisů vyučovacích hodin. Níže umístěný graf¹⁰⁵ vypovídá o jisté rovnoměrnosti jednotlivých dat. Nejvíce prepisů (62) pochází z matematických a přírodovědných předmětů, o dva méně přináší český jazyk a literatura. 45 jich bylo vytvořeno na společenských a výchovných hodinách a 37 ve výuce informatiky, techniky a profesně-pracovním vyučování.



8.2.2 Analýza

Z praktického hlediska se nyní budu zabývat analýzou hodin českého jazyka a literatury na základní škole. Pro tento rozbor byla zvolena data, která vznikla v rámci

¹⁰⁴ ÚSTAV ČESKÉHO NÁRODNÍHO KORPUSU FF UK. *Český národní korpus* [online]. ©2014 [2014-04-15]. Dostupné z: <http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php>.

¹⁰⁵ ÚSTAV ČESKÉHO NÁRODNÍHO KORPUSU FF UK. *Český národní korpus* [online]. ©2014 [2014-04-15]. Dostupné z: <http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php>.

korpusu SCHOLA2010 a jež jsem získala po registraci z internetového archivu LINDAT¹⁰⁶.

Analýza proběhne po přečtení prepisů jednotlivých hodin. Na základě výše uvedených teoretických poznatků v nich budu sledovat metody a formy hodnocení, které učitelé druhého stupně při daných hodinách užívali. Do středu mého zájmu pronikne i to, jaká hodnotící slova kantoři užíli a zda s nimi pracovali vědomě či nikoliv. Nakonec přinesu stručné srovnání forem hodnocení s 1. stupněm. Vše obohatím poznatky s mé souvislé pedagogické praxe. Hlavním bodem se stane vyhodnocení, jaké metody a formy jsou převážně dle korpusu SCHOLA2010 užívány v českém jazyce a literatuře na 2. stupni základní školy.

Co se zdroje informací týká, z celkového počtu prepisů jich 19 autoři projektu zasadili do základních škol – 6 nahrávek uskutečněných na prvním stupni, 13 na druhém. Z důvodu zachování anonymity texty obsahují pouze křestní jména. Číselně označení jsou učitelé a žáci, přičemž osobnost kantora má vždy hodnotou „<0>“. Informace o škole, místě a třídě nesou kód složený z písmen a čísel. Jakékoliv oslovení žáka v testu nese označení „<proprium>“. Prepisy se uskutečnily podle Zásad pro prepis vyučovacích hodin¹⁰⁷, který byl speciálně upraven, aby mohly sloužit pro didaktické účely. Mezi jejich důležité rysy patří:

- ▶ větná interpunkce, y/ý nebo i/í, asimilace znělosti a slabiky „dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě“ jsou zapisovány ve shodě s gramatickými a pravopisnými pravidly;
- ▶ délka vokálů (např. říkat, vubec), protetické „v-“, artikulační asimilace, zjednodušování souhláskových skupin (např. jestli-jesli-esli) a písmena abecedy (např. b: bé) jsou zaznamenávána podle skutečné výslovnosti;
- ▶ neukončené věty se označují třemi tečkami;
- ▶ komentáře jsou uváděny v závorce;
- ▶ citoslovce „hmm“ označuje zvuky souhláskového typu, „eee“ samohláskového.

Z textů je patrné, že druhý stupeň reprezentuje 6 hodin mluvnice a 7 literárních. Autoři projektu bohužel vynechali sloh, který by měl být, jak je již zmíněno v 7. kapitole, jednou z rovnocenných částí českého jazyka. Za jistou nevýhodu lze

¹⁰⁶ LINDAT [online]. UFAL MFF UK ©2014 [cit. 2014-04-15]. Dostupné z: <http://lindat.mff.cuni.cz/lindat/>.

¹⁰⁷ ÚSTAV ČESKÉHO NÁRODNÍHO KORPUSU FF UK. Český národní korpus [online]. ©2014 [2014-04-15]. Dostupné z: <http://ucnk.ff.cuni.cz/schola-prepis.php>.

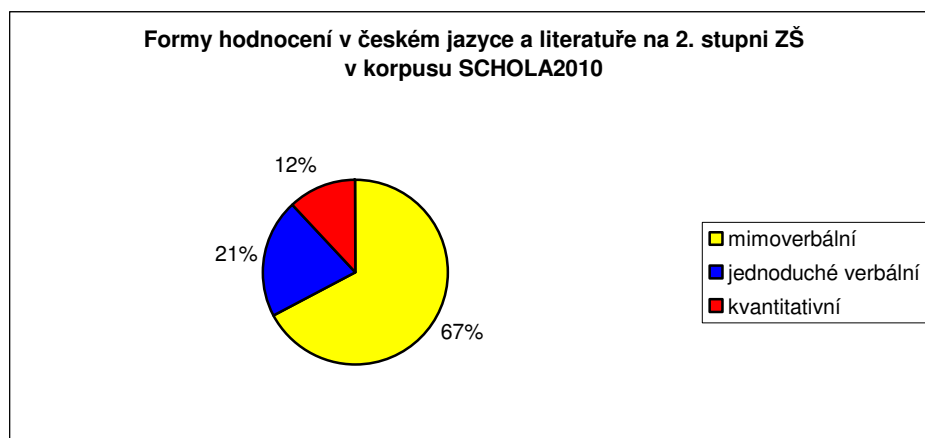
považovat i jakési vytržení jednotlivých hodin z kontextu. Nelze tedy přesně diagnostikovat, zda hodnocení mělo nějaké fáze či nikoliv.

Co se metod hodnocení týká, bylo zastoupeno pouze ústní zkoušení a naznačeno hodnocení složitých výkonů žáků. První uvedenou metodu kantorka užíla v přednesu básní (část tohoto přepisu přináším v příloze), zkoušení znalostí literární teorie a zopakování vyjmenovaných slov. Právě poslední bod byl provázán s hodnocením složitých výkonů žáků, o němž se v prepisech pouze hovoří. Kantorka totiž na základě opravy písemných slohových prací zadala jednotlivým žákům, jaká vyjmenovaná slova si mají zopakovat a následně z nich byly vyzkoušeny.

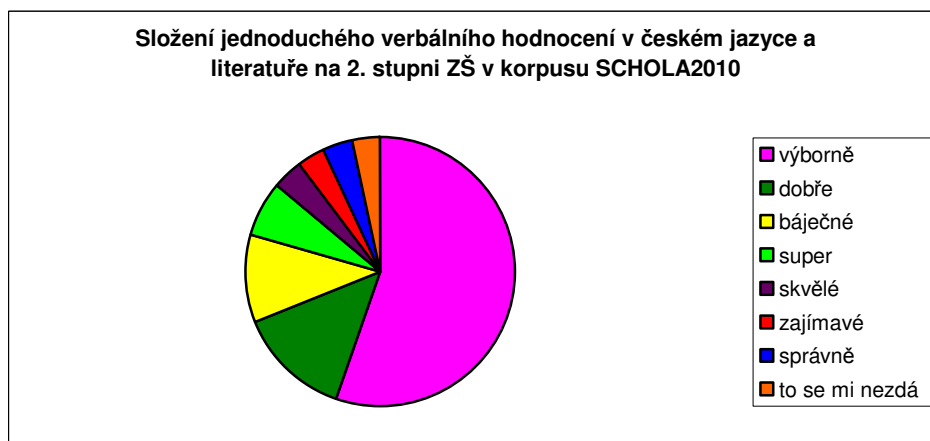
Z prepisů je patrné, že zkoušení literární teorie s největší pravděpodobností probíhalo v lavicích. Učitelka vyvolala více žáků a až nakonec jim přidělila známky. V rámci této metody tedy můžeme hovořit o období diagnostické funkce hodnocení. Jednotlivé výkony mohly být porovnány mezi sebou, na jejich základě žáci „rozškatlukováni“ a následně klasifikováni. Hodnocení přináší i motivační a informační funkci. Dobrá známka se stane pohnutkou pro dosažení další a informuje nás, že daní žáci látku zvládli. Naopak žáci se špatnou známkou probrané učivo příliš nezvládají, avšak vidina lepšího hodnocení se jim může stát významným motivačním prvkem se dané téma naučit a příště se také stát úspěšným.

Učitelé, kteří se stali součástí výzkumu, užívali nejčastěji formu jednoduchého verbálního, mimoverbálního a kvantitativního hodnocení. Za mimoverbální formu považují citoslovce „hmm“, „eee“ a „ehm“ a částice „ano“ a „ne“, které mohou skrývat i jiná gesta, jež se z prepisů nedají dostatečně dobře identifikovat, například úsměv, přikývnutí či přísný pohled. Naopak ale také mohou naznačovat jistou nerozvážnost nebo i nervozitu v projevu, avšak bez bližší znalosti situace ani tato fakta nelze zjistit, proto k nim budu přistupovat z hlediska hodnocení, tedy že je za nimi ukryta nějaká neverbální podoba.

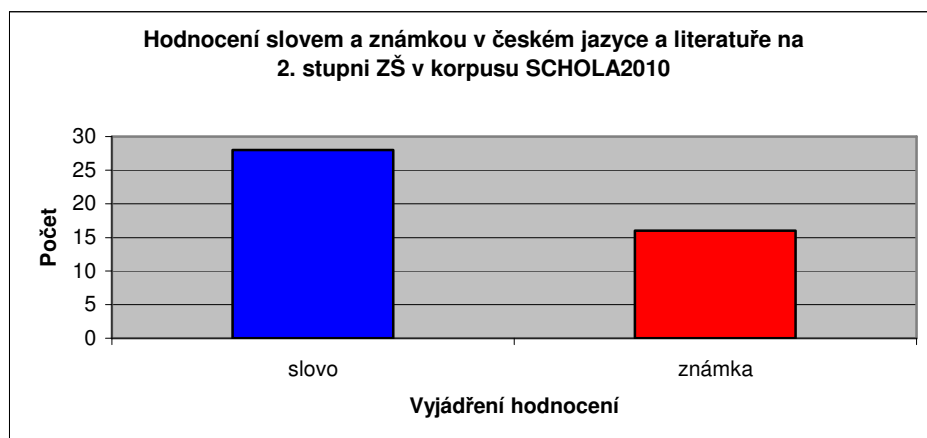
Jak naznačuje následující graf, právě neverbální složka hodnocení nese nejvyšší procento ze všech ostatních forem. Vyskytuje se celkem 90krát. 28 zastoupení má jednoduchá verbální podoba. Ve všech prepisech byla nejméně využívána forma kvantitativní podoby hodnocení – klasifikace – a to pouze v 16 případech.



Jednoduchá verbální podoba je vyjádřena převážně příslovci nebo přídavnými jmény. Z níže uvedeného grafu je patrné, že nejvyšší zastoupení mělo příslovce „výborně“, naopak pouze jednou byla využita spojení s adverbem „správně“, přídavnými jmény „zajímavé“ a „skvělé“ a věta vyjadřující pochybnost „to se mi nezdá“. Kromě poslední uvedené reakce byla jednotlivá vyjádření kladného charakteru, můžeme tedy hovořit o splnění motivační funkce – úspěšní žáci budou toužit po dalším úspěchu a mohou se stát vzorem pro ty s nepřilíš kvalitními výkony.

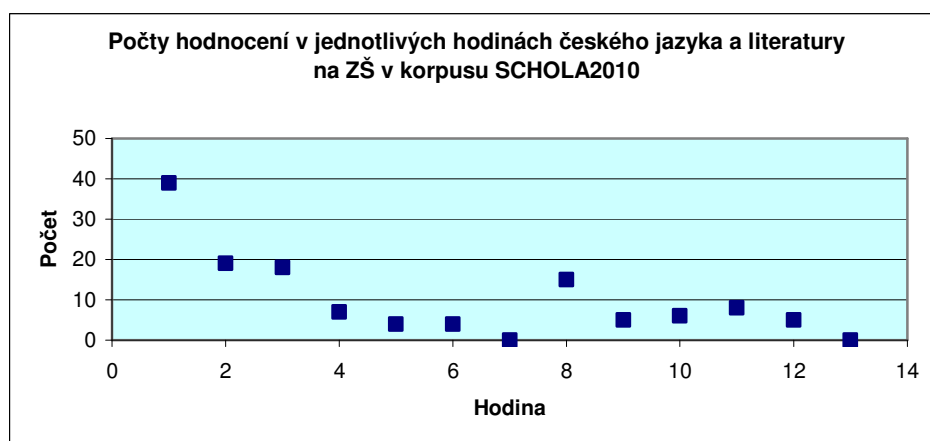


Následující graf potvrzuje fakt, že obdoba hodnocení slovy, přestože byla vyjádřena pouze jednodušším slovním spojením, jednoznačně v hodinách českého jazyka korpusu SCHOLA2010 převažuje nad klasifikací. Nemůžeme však hovořit o typickém slovním hodnocení, nýbrž pouze o jakémsi doplnění informací, jež doprovází běžnou klasifikaci.



Co se hodnocení známkami týká, v prepisech byly dávány pouze jedničky, trojky a pětky, a to 11x (68,75%) známka výborná, 4x (25%) nedostatečná a pouze 1x (6,25%) dobrá. Právě jedničky bývají často spojovány také s motivací. Naopak na trojku lze nahlížet jako na jistou nerozhodnost, která vyjadřuje jakýsi průměr. Za velmi zajímavý obrat považuji výrok „*tady si též píšu něco mezi vykřičníkem a pětkou*“¹⁰⁸.

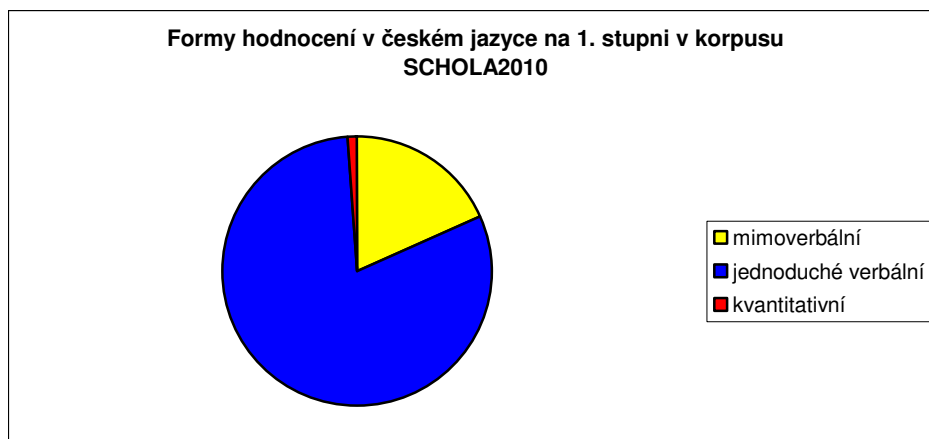
Ve všech případech klasifikace se jednalo o individuální podobu hodnocení. Tento fakt je patrný ze slovních spojení „*píšu ti*“, „*dávám ti*“, „*napiš si*“, která kantoři využívali. U jednoduchého verbální a neverbálního hodnocení tato informace není úplně zřejmá. Pouze přímý účastník výuky by byl schopen říct, zda jednotlivé obraty nebo gesta jsou věnována jednotlivci nebo celému kolektivu třídy.



Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, že největší počet hodnotících prostředků se vyskytl v první hodině, zde převažovaly především projevy neverbálního charakteru.

¹⁰⁸ N077-S18-U18-T048; 0 (U18), 1-22 (Z01-Z22). In: LINDAT [online]. UFAL MFF UK ©2014 [cit. 2014-04-15]. Dostupné z: <http://lindat.mff.cuni.cz/lindat/>.

Naopak ve dvou hodinách kantor nevyužil žádnou z forem. Z celkového počtu všech prostředků využitých na 2. stupni základní školy v korpusu SCHOLA2010 vyplývá průměrné užití 10 hodnocení na jednu hodinu.

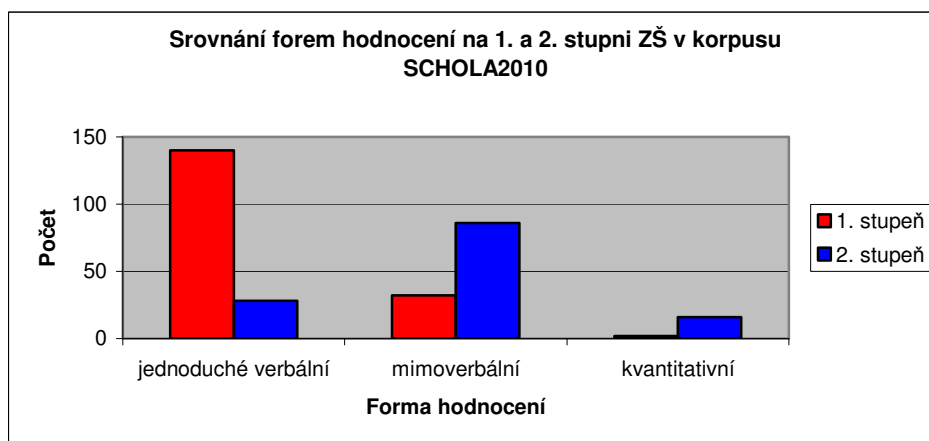


Jestliže krátce nahlédneme na přepisy z prvního stupně základní školy, z výše uvedeného grafu zjistíme, že na rozdíl od druhého zde jednoznačně převažuje hodnocení jednoduché verbální. Pouze dvakrát učitel hodnotil známkou. Ani neverbální složka nemá tak významné zastoupení jako v předchozím případě.

Nejvíce užívaným hodnotícím slovem se stalo adverbium „výborně“ (skoro v 62%), nejméně upotřebena byla přídavná jména „perfektní“, „šikovní“ a adverbia „báječně“ a „hezky“. V jednom případě kantor použil hodnotící prostředek s negativním zabarvením („špatně“).



Porovná-li formy hodnocení obou dvou stupňů, z níže uvedeného grafu zjistím, že, přestože přepisů z prvního bylo méně, jednoznačně převažuje jednoduché verbální hodnocení. Neverbální podoba má vyšší zastoupení na 2. stupni, avšak, jak již bylo dříve naznačeno, některé z projevů nemusejí souviset bezprostředně s hodnocením. Naopak kvantitativní forma nezaujímá příliš významné postavení ani na jednom stupni základní školy.



Jestliže nahlédneme na oba stupně z hlediska počtu hodnocení přepočtených na jednu hodinu, zjistíme, že, ačkoliv materiálů z prvního stupně bylo méně, jejich průměr je vyšší – odpovídá 29 hodnotícím prostředkům na hodinu, u druhého stupně jich bylo pouze 10. V korpusu SCHOLA2010 se tedy v nižších ročnících více hodnotí než u starších žáků. Dle mého názoru tento fakt je častý i na běžných školách. Pochvaly a uznání v menších žácích vzbuzují jistou důvěru a oblibu, s čímž poté souvisí i jejich následný postoj ke škole a předmětu. Přístup, který si sami díky tomu vybudují, si následně nesou do vyšších ročníků.

Nahlédnu si na problematiku z pohledu mé souvislé pedagogické praxe, uvědomím si, že nejčastěji využívanou metodou hodnocení byly písemné testy, především diktáty a pravopisná cvičení. S ústní podobou zkoušky jsem se setkala pouze při literární výchově – žáci se měli naučit z paměti úvodní část Máje Karla Hynka Máchy. Jednalo se tedy o recitaci básně. Významnou součástí klasifikace se stalo také hodnocení složitých výkonů žáků, zejména v zastoupení písemných slohových prací.

Co se forem hodnocení týká, užívaly kantorky hodnocení mimoverbální, jednoduché verbální a kvantitativní. Setkala jsem se také s obdobou hodnocení dle výkonnosti či chování. Jedná se o tzv. lokace a signy. Při první zmíněné formě

hodnocení byl poměrně rušivý element třídy přesazen přímo před učitelův stůl. Bohužel i toto přemístění žákovi nezabránilo vyrušovat při výuce. Naopak jména žáků, kteří reprezentovali školu na jakékoli olympiádě, byla vyvěšena na speciálně určené nástěnce vyskytující se na chodbě. Na tuto skutečnost můžeme nahlížet jako na podobu tabule cti.

V poslední době je mnohokrát pokládána také otázka hodnocení známkou a slovem. Ve všech případech přepisů českého jazyka a literatury je zřejmé upřednostňování běžné klasifikace. S ní jsem se setkala také při souvislé pedagogické praxi. Pouze pro žákyni s diagnostikovanou poruchou učení (dyslexií) byla každá známka doprovázena stručným komentářem, který byl většinou ústního charakteru a jenž pojednával o jejím zlepšení či zhoršení.

8.2.3 Shrnutí

Nejčastěji užívanými metodami v českém jazyce a literatuře v korpusu jsou tradiční – ústní a písemné zkoušení a hodnocení složitých výkonů žáků, zejména v zastoupení písemných slohových prací. Ačkoliv se v žádném z přepisů neobjevily didaktické testy, dle mého názoru jejich užití v poslední době také na základních školách narůstá. Na rozšíření této metody má velký vliv poměrně aktuální problematika celoplošného testování žáků.

Co se alternativních metod týká, v korpusu SCHOLA2010 se nevyskytují. Troufám si říci, že jejich užívání není na našem území příliš znatelné. Avšak za poměrně přínosný bod v současné výuce považuji tzv. evaluaci neboli zpětnou vazbu. Tím, že například žáci na konci hodiny musí ohodnotit výkon učitele, jsou nuceni opětovně si promítnout celou výuku a přemýšlet nad ní. Pro kantora tato technika může být poměrně významným bodem pro sebereflexi a pro případné zvolení jiné techniky výkladu, aby hodina byla příště ještě více efektivní.

Nahrávky přinesly motivační, informační i diagnostickou funkci hodnocení. Poměrně mne překvapilo zjištění, že v žádném z dostupných přepisů nebylo využito sebehodnocení, popřípadě hodnocení spolužákem. Přestože by konečné rozhodnutí měl vyřknout učitel, myslím, že tyto techniky mají také svůj význam. Souvisejí především s utvářením názoru na sebe sama a s upevňováním vlastního sebevědomí. Mohou také částečně ovlivnit rozhodnutí kantora, avšak podstatné je, aby výsledek byl co nejvíce pravdivý, odpovídající aktuální realitě.

Z výše uvedených grafů je zřejmé, že učitelé často užívají adverbia či adjektiva, obdobu jednoduché verbální formy hodnocení, aniž by si sami uvědomovali, že na žáky vlastně vyjadřují hodnocení. Analýza korpusu SCHOLA2010 nepřinesla příliš pestrý výběr hodnotících slov. Nejčastěji kantoři prvního i druhé stupně využívali adverbia „výborně“, „dobře“ nebo „super“. Většina užitých pojmů má kladný charakter, mohou se tedy stát jistým motivačním prostředkem.

Z celkového počtu hodnocení na 2. stupni kantorky užíly pouze 4krát reakci spojenou s negativní vyjádřením, a to vždy na žákovu špatnou odpověď. Tento údaj je pro mne poměrně zajímavý. Často jsem se totiž setkala s žáky, kteří, ačkoliv správnou odpověď neznali, snažili se na sebe upozornit a vykřiknout nějakou reakci, přestože se mnohdy jednalo o nesmysly. Avšak absenci takovýchto odpovědí připisuji tomu, že žáci byli na začátku hodiny obeznámeni s nahráváním na diktafon.

Svůj význam zaujímají také neverbální formy. Bohužel prepisy hodin neumožňují dostatečně dobře identifikovat jejich podobu, avšak žákům ve třídě většinou bývají jednoznačné. Ze souvislé pedagogické praxe vím, že díky relativně běžným gestům – úsměvu, pokývání hlavou či zvednutí ruky – žáci poznali, zda je jejich odpověď správná či nikoliv. Troufám si říci, že se jedná o nejjednodušší formu hodnocení.

Co se klasifikace týká, v hodinách českého jazyka a literatury má své významné místo. Znamky jsou poměrně rychlým nástrojem, který podává ihned informaci, jak si daný žák v předmětu vede. Nepočítáme-li neverbální formu hodnocení, 36,4% všech hodnotících prvků v prepisech druhého stupně bylo vyjádřeno známkou. Hojnost známkování je ovlivňovaná často probíranou látkou a tématickými plány. Velká část hodin z korpusu SCHOLA2010 byla zaměřena zejména výkladově, popřípadě diskusně – rozvíjela komunikativní kompetenci.

Avšak klasifikace bohužel nemůže odrážet dostatečně dobře všechny stránky osobnosti, což může být zejména u dětí s poruchami učení poměrně nepříznivé. Znamka, kterou obdrží, nezaznamenává, zda látku o něco lépe zvládly. V těchto případech by dle mého názoru bylo lepší běžnou klasifikaci doplnit ještě jistým komentářem. Jedna a táž namka totiž nevystihne jakékoliv zlepšení, jehož všimnutí učitelem se může stát pohnutkou takovýmto žákům, aby se snažili zlepšovat dál.

Bohužel si sama nedokáže představit slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury. Přestože má poměrně mnoho kladných vlastností, za jeho velkou nevýhodu považují časovou náročnost. Ze souvislé pedagogické praxe vím, že mnohdy i

„obyčejné“ opravy diktátů a slohových prací patří mezi časově náročnější aktivity. Aby hodnotící text byl dostatečně propracován, musel by mu učitel věnovat dostatečné množství času, čímž by se hodnocení a zkoušení žáků stávalo zdlouhavě nepříjemnou záležitostí.

Za všeobecně nejlepší východisko považuji spojení obou forem hodnocení – slovem i známkou. Věřím, že, jakmile je známka vysvětlena, má větší uplatnění, než ta bez komentáře. Jakákoliv poznámka totiž dokáže vystihnout slabší i silnější stránky žáka, povzbudit ho a motivovat pro další písemné nebo ústní zkoušení. Hodnocení totiž má být školním pomocníkem, ne „strašákem“.

Závěr

Tato diplomová práce se věnovala způsobům hodnocení a klasifikace v českém jazyce a literatuře na 2. stupni základní školy. Právě školní hodnocení patří k „ožehavým“ tématům učitelské praxe, protože se podílí na ovlivňování postojů žáků, a to nejen k danému předmětu. Pro kantory znamená poměrně složitou činnost, jakékoliv vyjádření názoru s sebou může přinášet totiž i různé problémy. Nejinak je tomu u školního hodnocení. Nejdůležitější je, aby výsledky vždy co nejvíce odpovídaly reálné situaci.

V rámci této tematiky jsem stručně pojednala o školním hodnocení – jeho specifikách, typech, validitě a reliabilitě a o různých zkreslení, jež na výsledek mohou mít zásadní vliv. Do popředí byly postaveny také čtyři funkce a tři koncepce, které s hodnocením bezprostředně souvisí. Další kapitoly se věnují otázce metod a forem hodnocení, nastiňují jejich historii a současnost, především často probírané téma, zda je vhodnější užívat slovní hodnocení či klasifikaci.

Následně je z praktičtějšího hlediska rozebraná problematika hodnocení v didaktikách českého jazyka a stručně představen rozsáhlý jazykový materiál, jenž poskytuje Český národní korpus. Z jednoho jeho titulu přinášejícího nahrávky a přepisy běžného vyučování – korpusu SCHOLA2010 – jsou vybrány hodiny českého jazyka a literatury na základní škole a na základě jejich analýzy obohacené o poznatky ze souvislé pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala, zjištěno, jaké způsoby hodnocení a klasifikace jsou užívány v praxi a jak je s nimi zacházeno.

Jako nejvíce užívané metody se projeví tradiční – ústní a písemné zkoušení a hodnocení složitých výkonů žáků. Alternativní metody v korpusu neměly žádné zastoupení. Nejčastěji kantoři při výuce českého jazyka a literatury užívají neverbální a jednoduché verbální hodnocení. Ve většině případů nedochází k uvědomění si, že žáky vlastně hodnotí. Avšak i tato podoba může mít vliv na vývoj jednotlivých osobností ve třídě. Vědomě užívanou formou je klasifikace. Učitelé v žádném z přepisů dané známky nevysvětlili, pouze je „rozdávali“. Avšak často má velký význam, a to nejen u dětí s poruchami učení, když je známka vysvětlena. Pak je zřejmé, že všechny známky nemají stejnou váhu.

Přestože sledovaný vzorek nebyl příliš obsáhlý a jeho závěry nelze úplně zobecnit, mohu říci, že, ačkoliv nevědomá forma hodnocení má ve školním prostředí vyšší výskyt, je třeba klasifikaci přikládat o něco větší význam. Pouhé přidělení známky

nemá až tak příliš vysoký efekt jako její vysvětlení, ať už ústního či písemného charakteru, v němž budou nastíněny žakovy pokroky či propady. Jakýkoliv komentář se může stát významným motivačním prostředkem nejen pro žáky se specifickými poruchami učení, avšak i všem ostatním nabízí možnost sledovat svá zlepšení.

Literatura

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

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

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

KLÍMOVÁ, Květoslava a Ivana KOLÁŘOVÁ. *Čeština zajímavě a komunikativně I.: Pro 6. a 7. třídu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4113-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka s slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

OBST, Otto: Hodnocení výsledků výuky. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RYSOVÁ, Květa. Hodnocení a sebehodnocení na ZŠ. *Český jazyk a literatura*. 2000-2001, č. 3-4, s. 69-74. ISSN 0009-0786.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Internetové zdroje

DOKOUPILOVÁ, Lucie, GEJGUŠOVÁ, Ivana, PRAVDOVÁ, Blanka a Martin TOMÁŠEK. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010 [cit. 2013-04-18]. ISBN 978-80-7368-883-7. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/dokoupilova-metodika-vyuky-ceskeho-jazyka-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf>

CHOVANCOVÁ, Jana: Tradičné a moderné metódy hodnotenia žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka na 2. stupni ŽŠ. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole* [online]. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2008 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: http://kcjl2.upol.cz/maresova/nova_verze_sbornik.pdf.

LINDAT [online]. UFAL MFF UK ©2014 [cit. 2014-04-15]. Dostupné z: <http://lindat.mff.cuni.cz/lindat/>.

N077-S18-U18-T048; 0 (U18), 1-22 (Z01-Z22). In: LINDAT [online]. UFAL MFF UK ©2014 [cit. 2014-04-15]. Dostupné z: <http://lindat.mff.cuni.cz/lindat/>

Rámcový vzdělávací program pro základní školy [online]. ©2011-2013 [cit. 2013-12-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>.

ÚSTAV ČESKÉHO NÁRODNÍHO KORPUSU FF UK. *Český národní korpus* [online]. ©2014 [2014-04-15]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz/>.

Seznam použitých zkratk

| | |
|-------|------------------|
| aj. | a jiné |
| apod. | a podobně |
| CSc. | kandidát věd |
| doc. | docent |
| DrSc. | doktor věd |
| Mgr. | magistr |
| např. | například |
| Ph.D. | doktor |
| PhDr. | doktor filozofie |
| prof. | profesor |
| tj. | to jest |
| tzv. | tak zvaný |

Příloha

Přepis jedné vyučovací hodiny z korpusu SCHOLA2010¹⁰⁹

N079-S18-U18-T048; 0 (U18), 1-13 (Z01-Z13), 99 (T048)

(hluk přestávky, zvuk zvonečku)

<1> paní učitelko, byla byste tak hodná --- teda já, <proprium> a <proprium> a, eee ---, <proprium> přijde k nám --- já <proprium> --- <proprium> a <proprium>.

<0> nikdo eee tam nebyl?

<1> to <proprium> přišla k nám a tak se prohodily s <proprium>.

<0> a <proprium>, ty si nebyla na té ---, eee tím pádem pro tebe budu mít jiný úkol ---.
(zvuk zvonečku).

<1> takže ty skupiny ---.

<0> eee, více méně no, nikdo tam nebyl, tak ---.

(pád předmětu na zem)

<0> tak, mám pocit, že na začátku minulé hodiny eee sem říkala, že na začátku hodiny mate být připravení, eee zvonilo před minutou a třiceti pěti sekundami.

<2> lepší už to nebude.

<0> bude, a pokud nebude, tak holt budu muset eee se snažit, nevím, jak se mi to podaří, abyste třeba měli ...

(pád předmětu na zem)

<0> ... strach, že když nebudete připravení, že se něco stane, tak vás tady budu nějak nepříjemně zkoušet třeba na začátku hodiny nebo tak, nevím jestli to budu umět, třeba se to naučím kvůli vám, tak se posaďte, vemte si ještě na minutku ty zelené sešity, <proprium>.

(hluk třídy)

<0> <proprium> je chudinka ohrožena na životě, vem si klíč ---.

<1> aj, ty seš tak hnusná, jo počkej, já ti něco ukážu.

(zvuk zvonečku)

<0> máte před sebou zelené sešity, všichni chcete zjistit, jestli ste to měli správně a jestli už to zvládnete, takže si je vemte před sebe, vemte si náskou barevnou tužku, eee

¹⁰⁹ N078-S18-U18-T048; 0 (U18), 1-14 (Z01-Z2). In: *LINDAT* [online]. UFAL MFF UK ©2014 [cit. 2014-04-15]. Dostupné z: <http://lindat.mff.cuni.cz/lindat/>

skončili sme --- u toho eee klesá, klesne, eee shodli sme se na tom, eee že to bude jaký vzor jaké třídy?

<2> prudila?

<1> jo ---.

<0> klesá nebo klesne. jo, eee bude to deset jo --- řádek, <proprium>.

<2> prosím?

<0> eee, ale nic, jenom tě mám ve třídě, tak mám pocit, že se tř* třeba chceš účastnit výuky.

<2> no, já ---.

<0> zastav, dělali sme to zastav, kde sme skončili teda?

<3> paní učitelko, přijali mou omluvu.

<0> přijali mou omluvu, aha, jo eee třetí osoba množné číslo, minulý čas, oznamovací způsob, pište fakt ten způsob před ten, před ten čas, ať víte, jestli ten čas určujete nebo ne, eee činný, přijmout, dokonavý, eee přijímá, dělat, hmm, to je zajímavý, jo, jo, eee takže si napiš eee určování mluvnických kategorií a napiš si jedničku do žákovské, tak vyndejte si, eee tohlencto si zavřete, eee vyndejte si ty svoje básně, eee připravte se na pátek, že budeme psát eee test eee k určování mluvnických kategorií, eee bude tam něco z toho, co sme dělali dneska, bude tam něco z toho, co máte v úkolu a bude tam něco nového.

(hluk třídy)

<0> je to jasné, v pátek budete určovat mluvnické kategorie a kromě jiného eee se pokusíte, <proprium>? eee, říkals jí i třídu? eee, budete nejenom určovat mluvnické kategorie, ale jak sem tak viděla, jak vám, jak vám to dělá problémy, eee tak eee jenom jako bonusový úkol tam bude i doplnit eee spisovný tvar do věty, jako to bylo v těch všech domácích úkolech, které ste měli, jo, tak vemte si před sebe ty básně, kdo ještě nebyl zkoušený, eee tak si jí zopakujete, pokud sedíte s někým v lavici, kdo zkoušený už byl, tak eee jí potichu zarecitujte tomu druhému a ten člověk vám poradí, co byste tam eště měli eee třeba změnit v té recitaci. <proprium>, pod' mi to říct.

<1> to byli na záchodě teďka, paní učitelko?

<0> no, <proprium>, pokud si pamatuješ, vezmi si sebou ten text, sme se domluvili, že za mnou přideš o přestávce, no, pod' kdyžtak někam, ať ti nesvítí slunce do očí, tak povídej.

<4> sundali sme ---, někdo se hlásí svým jménem ---, co dokázala, někdo má ---.

(hluk třídy)

<4> sou různé povahy ---, jediná, tvá láska je pro mě víc ---.

(hluk)

<0> --- i před třídou ---.

<1> paní učitelko?

<2> ticho!

<0> eee, tak si napiš eee do žákovské recitace a já ti napíšu jedničku, eee něco si tam řek trošičku jinak.

<2> ---, báseň na Pražské vajíčko, musím jí říkat teď?

<0> báseň na Pražské vajíčko?

<2> no.

<0> vymysli mi ňákou jinou eee --- ...

(nesrozumitelná odpověď žáka)

<0> ... tak nám řekneš báseň na Pražské vajíčko, jo, a co ses učil?

<2> od eee tý Markéty Procházkové, eee Nesmíš lásku poznat.

<1> --- nemělo to být až na zejtrěk?

<0> na zejtrěk i na dnešek, ale snad bude takové množství dobrovolníků, že se tě to nebude týkat, tak ...

(zvuk zvonečku)

<0> ... už se vra* vraťte zpátky na svá místa.

<2> ty ty ty dym.

<0> <proprium>, připravte si ty texty, budete tady za mnou chodit s tím textem,

<proprium>?

<5> paní učitelko, já sem ho zapomněl.

<0> eee, eště abys to uměl recitovat <proprium>, nazpaměť nestačí, jo aha, to máš mít nalepené v sešitě.

<5> --- myslel, jak sem ho nedostal ---.

<0> eee, vzhledem k tomu, že to znáš, jak se to zpívá, tak by bylo asi těžké recitovat, <proprium>.

<5> to je fakt, tak já ---.

<0> eh, to by bylo určitě zajímavé, eee tak srovnajte si věci před sebou na té lavici, pokuste se srovnat, ztišit, připravit se na estetické zážitky, ráda bych dneska vyzkoušela jenom ty, kteří eee budou chtít a potom bych ráda vyzkoušela ty, kteří pudou na Pražské vajíčko, když už ste se to učili, tak my si vás poslechnem, určitě vás pochválíme, třeba vám k tomu eště něco řeknem a aspoň za to dostanete známku, chce někdo začít?

(hluk)

<0> to je velice hloupé.

(hluk)

<0> hmm, pokud nebude chtít se nechat vyzkoušet dneska vůbec nikdo, tak budu muset eee začít stejným způsobem, jako minule no, <proprium> si určitě chce opravit svojí pětku.

(potlesk)

<6> pani učitelko, já umim akorát tu básničku na to Pražský vajíčko.

<0> no tak nám pojd' říct básničku na Pražský vajíčko.

(potlesk)

<6> ale já neznám autora ---.

<0> eee, no to asi budou chtít vědět, <proprium>, eee prosím věnujte teda <proprium> pozornost, <proprium>, nemrskej tam sebou.

<6> paní učitelko, já sem se vždycky snažil říkat, že autor je neznámej a nikdy mi to nezbaštili. (smích)

<2> (smích)

<6> takže, eee takže ta básnička se menuje Kamarád, takže.

<2> jak?

<6> Kamarád.

<99> Kamarád.

<6> (žák recituje báseň) když stane se, že kamarád zaváhal, nebo zklamal snad a ty bys prostě věděl rád, zda na něj můžeš opět dát, vezmi ho do hor, nechystej tam na něj žádnou lest, jen si zkuste skály slézt, ať vidíš, s kým máš tu čest, možná, že v horách ztratí vtip, ohrne nos a zdrhne zpět, sotva ho spálí první led, začne ti vyvádět, pak je to jasné, nech ho být, s takovým se nejde výš, o těch se mlčí spíš, dyž ale zuby zatíná, vzteká se, ale šlape dál, nezřítíš se s ním z žádných skal, on by tě nenechal, až k vrcholům se bude drát, až tam tě bude podpírat, pak při něm vždy pevně stůj a důvěřuj. (konec recitace)

(potlesk)

<0> sis vybral sám, nebo ti s ní někdo pomohl, to je ...:

<6> no to já tuhle básničku umim asi tak pět let.

<0> hmm, a že nám řekneš jejího autora, potom.

<6> no, potom no.

<0> někdy, eee.

<6> ale de vo to, tady de vo to, že sem zkoušenej na tamtý škole jako --- sem byl asi ve štvrtý třídě, ...

<0> hmm.

<6> ... sem to tam říkal a jako prostě vona ta zástupkyně mi řekla, že to prej nemám recitovat, že to je eště na mě moc těžký a že to mám zkusit až prostě až budu starší.

<0> eee, já teda musím říct, že sem ti některá slova nerozuměla.

<1> no.

<0> ale jak nemám ten text, takže ti nemůžu říct která, eee sem na v tom sama takhle nebo ste taky něčemu nerozuměli.

<1> trošku, ale jinak ...:

<0> asi dvě, tři slova ňáká já mám pocit, že tam bylo jako něko* několik samohlásek dohromady, a tak to nevyniklo už, co to znamená, a jinak ten obsah je natolik nosný, že si myslím, že se to dá jako přednést.

<6> no, dyť jo.

<0> eee, umíte, dokázali byste eště říct něco <proprium> k tomu?

<5> jo.

<0> něco mu poradit, <proprium>?

(hluk)

<0> copak si říkal ted'ko?

<1> možná trochu větší pomlky.

<0> no, nebo možná jenom na ňákém místě někde.

<5> ta básnička měla spád.

<0> mělo to spád, no to jo, <proprium>?

<2> možná trošičku pomalejc.

<5> právě, že ne.

<0> aby bylo rozumět minimálně těm slovům, kterým sme nerozuměli, děkujem, máš ten text fyzicky, nebo ho nemáš?

<6> nemám.

<0> a to si takhle pamatuješ od té štvrté třídy?

<6> jo.

(smích)

<0> tak jo, eee jo tak si napiš jedničku za recitaci, eee <proprium>, přideš si pro tu jedničku z té, z toho, z těch mluvnických kategorií?

<7> jo.

<0> a eee přišli ste si tehdy pro ty jedničky eee z té, jo přišli vlastně.

<7> já už to tady mám napsaný.

<0> tak zatím se můžete rozmyslet.

<6> paní učitelko ---.

<0> kdo bude dál, Pražské vajíčko je dneska ve dvě hodiny, v učebně dějepisu ...

(zvuk zvonečku)

<0> ... eee, nedostali ste signál na to, abyste si sdělovali nějaké věci, Pražské vajíčko bude ve dvě hodiny v učebně dějepisu s paní učitelkou NP, takže pokud máte v té době jinou hodinu, tak si to musíte domluvit, jak s tím vyučujícím, tak eee nemáte jazyky náhodou?

<6> máme polední přestávku.

<0> máte fakt polední pře* ...:

<2> --- hodně skromnýho.

<0> jo, jo možná kvůli tomu, eee vona jestli eee pak začínáte v půl třetí?

<2> ve čtvrt.

<0> to nestihnete za tu štvrt hodinu.

<2> no, to nevádí, to můžem klidně.

<5> a máme pracovní činnosti, takže.

<0> eee, mám to nahrané, <proprium>, (smích) ale nic.

<6> takže pane učiteli, jo, čím dýl přesáhneme, tím to bude lepší. (mluví do diktafonu)

<0> já nemůžu. počkej až budeš mít to Pražské vajíčko vyrobit.

<6> vono to fakt nahrálo?

<0> eee, <proprium>, možná by ses měl zamýšlet na tím, k čemu sou ti pracovní činnosti --- třeba něco dělat doma, taky to po tobě jednou někdo bude chtít.

<1> co tady --- dřevěnej tulipán nebo ---.

(zvuk zvonečku)

<0> eee, tak jo, tak se zklidníme před tím, než nám eee přijde někdo další, třeba

<proprium>, zarecitovat svojí báseň, co <proprium>?

<8> já už sem byla minule.

<0> já vim, že si byla už, já sem to jenom tak zkusila, jestli by sis to nechtěla zkusit, třeba. nechtěla, co?

(potlesk)

<0> tak jí nechte, jestli chce, nebo nechce.

(potlesk)

<0> --- poslechnem eště jednou.

<8> (recitace básně) William Shakespeare [vilijem šejkspír], Sonet devadesát jedna, někdo se honosí svým jménem po předcích, někdo svým bohatstvím či tím, co dokázali, někdo zas obleky, i když v nich budí smích, někdo má klusáky, někdo psy a tak dále, sou různé povahy a různé záliby, a každý nachází potichu jen v té své, mně se však žádná z těch libůstek nelíbí, což nemám všechny ty radosti v jediné, tvá láska pro mě je víc než cokoliv, rod, jméno, bohatství, nákladně šitý šat, statečnost, dovednost, koně, psi, sokoli, když tě mám, mohou se chlubit ---, výhoda je jenom v tom, že mi to můžeš říct a bídu bez konce ---. (konec recitace)

<0> hmm.

(potlesk)

<0> eště mě napadlo, eee bylo by fajn, kdyby se vám podařilo říct, ztišit se, obrátit se eee ke smyslu té básně a jako samozřejmě, že je to dobrý, ne že bys to nedělala taky, ale eee k tomu Shakespearovi [šejkspírovi] to nesedí, eee takže pokud se nám podaří přijít, eee opravdu se soustředit jenom na obsah té básně, aaa zprostředkovat eee ten pocit, který je za tím, to bude vypadat, že na to opravdu myslíte, na to, co říkáte, to opravdu tak cítíte, tak potom to bude ten přednes, který se od vás čeká, je to jasný, bude tam eště někdo odpoledne?

<6> eště <proprium>.

<0> <proprium>, <proprium>, pudeš nám to říct, ---.

(hluk)

<99> <proprium>, <proprium>, <proprium>. (skandování)

<0> kdo tam pokřikuje, že by <proprium> takhle pokřikuje?

<2> co?

<0> ne, ne, ne, přemýšlím, koho vyzkouším dál, víš, tak eee sleduju, kdo má nejsilnější hlas, kdo to zvládne nejlíp, tak jo ztište se, položte věci.

<9> Život je pes, Emanuel Frynta. život je ...

(pád předmětu na zem)

<9> ... pes, to každý ví.

<99> (smích)

<0> nevím, co se stalo a trošku mi vadí, že to přerušilo ten přednes, takže si vraťte zpátky lavici, <proprium> si přestane kreslit.

<5> taky jasný.

<1> ššš.

<0> já si teď bude, mezi tím budu značit, nebo vydávat, recitovat <proprium>.

<5> já nic nedělám.

<0> ne vůbec nic, prosím tě ještě jednou jo, oni ti to možná přežijou.

<6> (smích)

<0> nejsem si jistá, <proprium>, můžeš se jít uklidnit za dveře, pokud to potřebuješ.

<6> to už bych se nevrátil.

<8> dobře.

<0> tak prosím tě, <proprium>.

<9> (žák recituje báseň) Emanuel Frynta, Život je pes, život je pes, to každý vidí a nemusí být profesorem, život je pes a pro nás lidi je pes už dávno známý tvor, život je pes a už to samo kdekocho časem poleká, život je pes a pes, jak známo, je věrný přítel člověka, život je pes a zuby cení a usmívá se po očku, život je pes, a proto není, rozhodně není pro kočku. (konec recitace)

(potlesk)

<0> dávám ti jedničku <proprium>, píšu si jí k sobě, můžeš se o ní přihlásit.

(zvuk zvonečku)

<0> proč si myslíte, že mám čas vás uklidňovat pokaždé, když něco skončí.

<2> teď sme byli nadšený.

<0> <proprium> mluvil zřetelně.

<2> co?

<0> pomalu, výrazně.

(hluk)

<0> jo? to sem si fakt nevšimla, eee každopádně sem si všimla toho naprosto vyrovnaného postoje.

<99> (smích)

<0> a já mám chuť vás všechny vyzkoušet teďka, eee tak co, kdo dál?

<99> <proprium>.

<0> tak <proprium>, ty tam deš taky? tak pod'.

<99> <proprium>, <proprium>, <proprium>. (povzbuzování)

<0> chceš, nebo ne, říkal ne, nechceš to zlomit teďka rači?

(potlesk)

<8> <proprium>, to je zas ten --- jo ten byl dobrej.

<10> (začátek recitace básně) Miloš Macourek, Had, (odkašlání) život není žádná legrace, život bývá složitý, ale někdo má v životě štěstí, například had, de mu to samo, je to mistr v převlékání a tím se všechno vysvětluje, ale začneme raději od začátku,

začneme hezky od Adama, žije s Evou šťastně v ráji.

<99> (smích)

<0> no.

<6> to nejde ---.

<0> si představujou Adama s Evou v ráji?

<99> (smích)

<2> proč ---.

<10> ale oba, had.

<99> (smích)

<0> to je zajímavý a zvládneš to odpoledne?

<10> a jo, to už se na mě nebudou smát.

<0> jo.

<99> (smích)

<3> --- pubertáci.

<10> ale oba, had se převleče (smích)

<99> (smích)

<0> tak <proprium>, nechod' tam odpoledne, prosim tě.

<1> <proprium>, tak se otoč, otoč se k tabuli.

<0> no ne, že když se na tebe <proprium> podívá ---.

(hluk)

<0> pšš.

<10> ale oba. (smích)

<99> (smích)

<0> tak ještě jednou, tak ještě jednou, ale ouha tak jí --- obličeje, ale ouha --- obličeje.

(zvuk zvonečku)

<0> rači od začátku.

<10> od začátku?

<0> no, ať z toho něco máme, já už se na to těším, jak to skončí, tak ne, já se koukám na koho bych vydržela z vás se koukat, no na tebe ne <proprium>, sedni si, teda ...

<9> paní učitelko.

<0> ... <proprium>, sedni si slušně, no, no, vy se přestaňte bavit, no jako, když se začnete smát, tak takhle dolů, prosim vás, do dlaní.

<6> paní učitelko, myslím, že stejně to bude platit, paní učitelko, ---.

<0> --- nebylo moc vtipný --- pokračuj, nó tak a stop už, znova.

<10> Miloš Macourek, Had, život není žádná legrace, život bývá sl* ...: (smích)

<99> (smích)

<0> <proprium>, když řekneš, že život není žádná legrace, tak je to ---.

<1> <proprium>, tak si ohrň to křídlo tabule a za něj se schovej.

<0> já bych mu pomohla, protože ---, <proprium>, jak to uděláme?

(hluk, mluví více žáků najednou)

<11> ale to neuvidíš ty ksichty.

<99> (smích)

<0> možná dobře, hele <proprium>, tak di dozadu, úplně dozadu a vy se otočte ke mně, otočte se sem a kdo si myslíte, že vás <proprium> snese, tak se můžete otočit na <proprium>.

<99> (smích)

<0> a tak, tak ne, tak se všichni otočte sem, takže nevím, jak se otočit v úvodu --- jestli zvládneme ale dobře, myslíš, že tě snese jo, proč, tak jo.

<6> --- obočí.

<0> tak se otoč taky dozadu, (smích) a povídej.

<10> Miloš Macourek, Had, život není ...: (smích)

<99> (smích)

<0> život, není žádná legrace, <proprium>.

<10> no, právě.

<3> čtyři ne.

<2> ticho.

<0> no, tak to je opravdu cvičení uklidňování se.

<5> <proprium>, otoč se!

<0> <proprium>, otoč se!

<5> hej fakt ale.

<0> a myslí na to, že tě zajímá, jak to skončí, a že takhle se to nikdy nedozvíš.

<99> (smích)

<10> (začátek recitace) život není žádná legrace, život bývá složitý, ale někdo má v životě štěstí, například had, de mu to samo, je to mistr v převlékání a tím se všechno vysvětluje, ale začneme raději od začátku, začneme hezky od Adama.

<99> (smích)

<0> Adam s Evou žili v ráji. to si pamatuju.

(hluk)

<0> ne, otočte se sem a <proprium> to zvládne, ta se popere sama se sebou, jo přední se otočte sem.

<10> ale oba, had se převlékne za obchodníka s ovocem a tragédie začíná, tragédie pro naše milé prarodiče, nikoli pro Adama a --- lehce vyklouzne a žije klidně dál, uvažuje, co by dělal, umí se krásně plazit, stane se tedy sluhou, sluhou ministerského předsedy, jednoho krásného rána --- (smích) a oblékne jí ho --- dívá se na ministry chladným pohledem, dívá se na někoho --- mám --- to je výhoda, může spolknout vejce, může spolknout králíka, při troše tréninku může spolknout i ministra a had polyká ministry jednoho za druhým, pánové se --- baví o svatých zásadách demokracie, vedou plamenné řeči, zatímco had pohodlně tráví, nikam nespěchá, může ležet, nemusí se plazit, před kým by se také plazil, spolkl vládu a vládne si, jak chce. občas de na slavnostní ples, všechno je v gala, tu a tam brilianty, já sem vladař, křikne, mám demokracii v žaludku.
<99> (smích)

<10> jenže čert nikdy nespí --- demokraté leží v --- a byl zatčen, souzen a odsouzen, v poslední chvíli se stačí nenápadně převléknout, převlékne se za ---, za pravověrného kata z vůle --- vykoná tu špinavou práci a ztratí se, poměry sou nebezpečné, vedou se plamenné řeči, vytratí se někam dál na periferii, převlékne se za břichomluvce, vystupuje v kabaretu. obecnstvo je nadšeno a jak by ne, hadí břicho vede řeči velmi radikální, plamenné řeči o slepých zásadách demokracie, obecnstvo aplauduje, nese ho na ramenou, had se od svého parlamentu, který bouří nadšením, ozývá se volání, tyranie padla, nastává ráj a had to slyší a říká si, to známe, to už sme tady měli a pomalu se převléká do obchodníka s ovocem. (konec recitace)

(potlesk)

<0> říkalas nám autora, <proprium>?

<10> Miloš Macourek.

<0> jo, Miloš Macourek, aha, trošku ztratila, eee vzala sis těžké sousto, pak mi prosim vás někdo řekněte, jak to dopadlo eee odpoledne, protože eee ta báseň je zároveň vtípná a zároveň hrozně vážná, takže prostě jako budou lidé, které se možná budou smát, eee každopádně eště mě napadlo, co vám poradit k té recitaci, eee jo ta tvoje byla určitě srozumitelná, eee jako všeobecně ten text je zajímavý, takže je jasné, že to bylo zajímavé, dokážete někdo k tomu něco říct eště, ano.

<6> nesmát se.

<10> no.

<0> to je dobrá rada, eee nejsem si jako ...: já sem to slyšela jenom jednou, tak si

nedokážu teďka eee uvědomit, jestli si tam rozlišila jako ten vážný, a ten smutný tón a nevím, jestli je to potřeba, možná je na tom zajímavější, když ten, kdo to poslouchá, mu to dojde jako se zpožděním, a tak si řekne, že je trošku hloupý, že na to nepřišel dřív, jenom mě napadlo pro vás pro všechny, eee když recitujete, tak eee je zajímavější, nebo zajímavé, eee když to nesekáte jenom, jak ty verše sou, eee ten přízvuk, eee jako když to neříkáte všechno jako oznamovací nebo tázací věty, ale eee je zajímavé, když eee zdůrazníte opravdu jedno slovo v té větě, to nejpodstatnější, anebo to, na kterém to všechno stojí, no to nečekané slovo, nebo když uděláte pomlku uprostřed, ne na konci toho verše, ale uprostřed, naopak když eee je verš, který odpovídá na ten předchozí, tak vůbec tam nemusí ta pomlka být, jako když si s tím opravdu pohrajete s tím rozfázováním té básně, jo napiš si jedničku, <proprium>, a řekněte mi, kdo dál?

<99> <proprium>.

<0> <proprium>, ty tam deš odpoledne? tak pojd'.

<12> ale můžu říct tu Prahu paní učitelko?

<0> eee, no můžeš, pokud si nebyla zkoušená z Prahy, tak můžeš říct Prahu. a můžeš říct oboje, kdyby si stála o náš komentář.

<2> Petřín, Petřín, Petřín, Petřín.

<12> --- co mám říkat?

<0> eee, co chceš, co chceš, je to jedno, můžeš říct oboje.

<2> Petřín, Petřín, Petřín, Petřín, Petřín. (skandování)

<12> ---.

<0> můžeš říct Prahu a pak můžeš říct, <proprium>, se taky prosím tě taky trošku zklidnit

(zvuk zvonečku)

<0> tak Blahoslav, Jan Blahoslav to byl?

<12> ne Jan Kampánus.

<0> eee, Kampánus, jo.

<12> (začátek recitace) eee, Jan Kamp* Kampánus, Praha, budou-li moje tři města žít tlukotem jednoho srdce, budu trojděním obrem, obrem, jež nezdolá nic, spojeni duchem i zbraněmi lidé vetřelce sklátí a bohatou si vezmou kořist, dále jen zvítězit Mars, dej, ó jediný bože, jež v trojí osobě se skrýváš, aby blažená svornost chránila občany, nemůžu s věžatou Prahou se rovnat jediné město, příroda dala mu všechno, cokoli na světě jest, bystrý žije zde lid a povětří dobré i zdravé, pole prodí, pole plodí révu, stejně jak vydává hlas, císař tu se šlechtou sídlí i múzy i mocná Themis, jinde, v jiných městech

tak není, zde však je celičkový svět. (konec recitace)

(potlesk)

<0> eee, ještě, my sme se bavili tehdy eee o tom, eee že místo toho jež, jak to je prosim tě v tom verši?

<99> jež.

<12> jo, obrem, jež nezdolá nic.

<0> jo, eee pokud eee je jako, já myslim, že v té básni by bylo lepší, eee z dnešního hlediska už by bylo srozumitelný, nynější jehož, bavili sme se o tom, že když je tam potom to jež, tak eee je to, že člověk nad tím musí přemýšlet, jestli ten obr nic nezdolá, anebo jestli toho obra nic nezdolá, jestli je to první anebo štvrtý pád, no a jinak vzhledem k tomu, že to zájmeno už sme probírali, tak ste to určitě pochopili,

<proprium>?

<3> ---.

<0> <proprium>?

<1> můžu jít taky na tu Prahu?

<0> pojd'.

(potlesk)

<0> jo napiš si <proprium> jedničku.

<1> (začátek recitace) Jan Kampánus, Praha, budou-li moje tři města žít tlukotem jednoho srdce, budu trojdělm obrem, obrem, jež nezdolá nic, spojeni duchem i zbraněmi ji lidé vetřelce sklátí a bohatou kořist si vezmou dále jen zvítězit Mars, dej, ó jediný bože, jenž v trojí se osobě skrýváš, aby blažená svornost chránila občany, nemůže s věžatou Prahou rovnat se jediné město, příroda dala mu všechno cokoliv na světě jest, bystrý žije zde lid a povětrí dobré, zdravé, pole rodí révu, stejně jak vydává hlas, císař tu se šlechtou sídlí i múzy i velebná Themis v jiných městech tak není, zde však je celičkový svět. (konec recitace)

(potlesk)

<0> hmm, eee jak je ten poslední verš přesně?

<1> císař tu se šlechtou sídlí i múzy i velebná Themis v jiných městech, v jiných městech tak není, zde však je celičkový svět.

<0> jo, zde však je celičkový svět, eee já si myslím, že to je vygradování té básně, že kdyby se vám podařilo eee to použít jako tu tečku, nejvýraznější, tak eee byste vystihli jeden ze způsobů eee interpretace té básně a <proprium>, napomínám tě asi podesáté.

<2> já vim.

<0> napiš si jedničku, <proprium>, a vy ostatní jako co přesně, vy ostatní všichni zítra, eee.

<2> no, tak já pudu.

<0> tak pod'.

(potlesk)

<0> já báječně.

<1> ty deš taky na Vajíčko?

<2> (začátek recitace) eee, Markéta Procházková, Myslíš, že lásku znáš. co na tom záleží, kolik si dívek bral za ruku, myslíš, že lásku znáš, když svůj cit měníš jak herec paruku a se slovy si zahráváš jak, jak žonglér v manéži, myslíš, že lásku znáš, kus hvězd a protěží tu z lesních studánek a horských pramenů, eee tu vrytou, vrytou do srdce je jméno prstenu, myslíš, že lásku znáš, tu co, co má sílu kvést, nespočet jar ...

<0> nejen poprvé.

<2> ... nejen poprvé a vždy vstříc domovu ...

<0> u cesty cest ...

(pád předmětu na zem)

<2> ... jo, u cesty cest ...

<0> sou jako.

<2> ... u cesty cest ...

<0> sou jako.

<2> ... jo, sou jako eee co jako tvůj vlastní dech ...

<0> hmm, přejde.

<2> ... přejde ti do krve eee tu co přetrvá až budeš stár, myslíš, že lásku znáš, eee ...

<0> věčnou.

<2> ... jo, věčnou, věčnou jak život změněný ---. (konec recitace)

<0> hmm, ze začátku sem si myslela, promiň, ...

(potlesk)

<0> ... ze začátku sem si myslela, že to nevadí, že to pleteš a ve chvíli, kdy už jako potřebuješ poradit, tak už to vadí, eee každopádně, tam je nějaký vývoj v té básni.

<2> no, já vim, no.

<0> --- že musíš naznačit, myslíš, že lásku znáš, tu, co má sílu kvést bezpočet jar, to je dohromady.

<2> hmm.

<0> nejenom poprvé.

<2> eště, když neumím úplně text, tak ani se nemůžu moc soustředit na tu ...:

<0> no, to je dohromady, tohlencto je otázka, tohlencto je dohromady a tohlencto je jako se to negace to nejenom poprvé ---, tam sou některé věci sou agresivní a některé věci sou naopak jako ...:

<2> no, já vim, jenže dyž eště neumím úplně ten text, tak se nemůžu moc soustředit.

<0> eee, všechno, <proprium>?

(potlesk)

<5> výborně.

<13> ---.

<0> hmm, jo.

<13> a potřeboval bych, abyste mi četla vždycky dolů.

<0> jo.

<13> no, já to eště napíšu.

<0> a doufám, že to nebudu číst příliš afektovaně a ty se mě nelekneš, možná se omlouvám.

<13> já sem se ---.

(zvuk zvonečku)

<1> ššš.

<0> jo, takže všem se omlouvám za své předvedení Julie, eee <proprium>, není čas psát si zprávy, eee je hodina.

(žák s učitelkou recitují)

<13> William Shakespeare [vilijem šejkspír], Romeo a Julie, druhý obraz.

<0> ššš.

<13> kdo nemá rány, posmívá se jizvám, sou pryč, jak rozednívá se v tom okně, vychází slunce, přišla Julie.

<0> můj bože.

<13> slyším, mluv krásný anděli, jak svatozář té tiché noci stojíš nade mnou, jak okřídlený posel dobrých nebes, nad kterým smrtelníci užasnou, když s hlavou zakloněnou uvidí, že na oblacích líně plynoucích svém náručí ho unáší sám vzduch.

<0> ach Romeo, Romeo, proč musíš být Romeo, zřekni se otce, nejmenuj se tak, nebo když nechceš, měj mě k smrti rád, a přestanu být Kapuletova.

<13> mám dál poslouchat, mám odpovědět?

<0> jen podle jména jsi můj nepřítel, ty nejsi Montek, ty sám si jen ty, vždyť Montek není ruka ani tvář, není to noha, paže, cokoli, z čeho je člověk, tak se přejmenuj, co to je

jméno, to, co růží zvem, nazváno jinak bude vonět stejně, kdyby ti neříkali Romeo, nic na tvé vzácné dokonalosti by nebylo, to jméno dej pryč, za to, co není ani částí tebe, vem si mě celou.

<13> rád tě poslechnu, sem znovu pokřtěn, jestliže jsem tvůj, od této chvíle nejsem Romeo.

<0> kdo je tu, proč se schováváš v té tmě, co je ti po mém tajemství, kdo jsi?

<13> jménem ti nedovedu říct, kdo jsem, své jméno, svatá, vystát nemohu, když jeho vinou sem tvůj nepřítel, ach, jak mi těch pár písmen pije krev.

<0> ani sto slov si ještě přede mnou nemohl říct a poznávám ten hlas, nejsi ty Montek, nejsi Romeo?

<13> nejsem, dyž obojí mi zazlíváš.

<0> kde se tu bereš, co tě přivádí, zdi kolem zahrady jsou vysoké, kdyby tě dopadli mí příbuzní, čeká tě smrt, jen pomysli, kdo si.

<13> lehko bych přelez nejstrmější zeď, láska se neptá na kamenné hradby, co si zamane, to udělá, tví příbuzní mi nenaženou strach.

<0> jestli tě najdou, tak tě zavraždí.

<13> eee.

<0> tvé oči.

<13> prosim?

<0> tvé oči.

<13> eee jo, tvé oči sou mi nebezpečnější, než dvacet jejich mečů, eee miluj mě a budu obrněný proti nim.

<0> nesmí tě najít za nic na světě.

<13> nic neuvidí, noc mi dala plášť, jestli mě nemiluješ, ať mě najdou, ať jejich nenávisť mě zahubí, když bez tvé lásky nedovedu žít.

<0> jaks to tu našel, kdo ti poradil?

<13> můj cit byl první, kdo mě navedl, on mi dal nápad, já mu půjčil zrak.

<0> nikdy.

<13> jo, nikdy sem neměl v rukou kormidlo, ale být mezi námi oceán, hned bych se vydal pro takové zboží. (konec recitace)

<99> (potlesk)

<0> no, sem se bála, aby mě nezavřeli, kdybych to příliš procítila, víš, tak hmm, takže vá* oblíbená, eee vá* vaše oblíbená vyjmenovaná slova jako třeba <proprium> NP své el, v lavice, v lavice povídej.

<2> slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, ...

<0> ššš.

<2> ... eee vzlykat.

<6> desítku.

<1> já sem nic neřekla.

<2> no, eee vzlykat, potom je lýko, lyže, lýtko, (smích) plyš, pelyněk, Volyně. (smích)

<99> (smích)

<0> ano.

<0> eee, <proprium>, prosim tě, ať nám do toho nezazvoní, eee přestože nerada, tak to zamícháme zítra eee do literatury, nezapomeňte, eště si nebalte, ať vás nemusim překřikovat, nezapomeňte, že na zítřek na literaturu máte domácí úkol, <proprium>, nebav se.

(hluk)

<0> máte, tak se nebalte, máte úkol, chci vám ho připomenout, nebal se, eee máte odpovědět na ty otázky eee v té písni Hrdinská, které sme si psali do sešitu, berte to jako normální regulérní domácí úkol.

<1> a co s tím máme dělat?

<0> eee, dozkouším zbytek té recitace, to je snad všechno.

(hluk)

<0> eee, známky pokud ještě chcete nějaké.