

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VÝUKA ZDVOŘILOSTI NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY
TEACHING POLITENESS AT 2ND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Bc. Kateřina Petrášová

Bydliště: Družstevní 1308, Beroun, 26601

Obor studia: specializace v pedagogice AJ – ČJ

Typ studia: prezenční

Rok dokončení: 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s použitím uvedených zdrojů a literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 10. dubna 2014

.....

Bc. Kateřina Petrášová

Děkuji touto cestou PhDr. Pavle Chejnové, Ph.D. za metodické vedení, čas strávený konzultacemi, cenné rady a za předběžné zhodnocení diplomové práce.

V Praze dne 10. dubna 2014

.....
Bc. Kateřina Petrášová

Obsah

Obsah	4
Úvod	7
1 Teoretická část	7
1.1 Hledání definice zdvořilosti.....	8
1.2 Vymezení přístupu ke zkoumání zdvořilosti	10
1.3 Historie zkoumání problematiky zdvořilosti a hlavní termíny s ní spojené	11
1.4 Jazykové prostředky pro vyjadřování zdvořilosti a zdvořilostní normy v českém jazyce 13	
1.4.1 Navazování a ukončování kontaktu při komunikaci	14
1.4.2 Užívání deminutiv	16
1.4.3 Uplatnění gramatických kategorií sloves	17
1.4.4 Uplatnění gramatických kategorií jmen	19
1.4.5 Nonverbální prostředky ve vyjadřování zdvořilosti	19
1.4.6 Suprasegmentální prostředky zdvořilosti v mluvených projevech.....	21
1.4.7 Grafické prostředky zdvořilosti v psaných projevech	22
1.5 Předpoklady pro výuku zdvořilosti z hlediska ontogenetického	22
1.6 Řečové chování učitele a žáka a jeho zásadní význam v pedagogické komunikaci 23	
2 Dotazníkové šetření	26
2.1 Cíle výzkumného šetření	27
2.2 Komunikačně-pragmatický obrat v didaktice, důraz na komunikativnost	27
2.3 Postavení tematiky zdvořilosti v kurikulu ZŠ.....	28
2.3.1 Funkce tematiky zdvořilosti v rozvoji klíčových kompetencí	29
2.3.2 Vztah tematiky zdvořilosti k očekávaným výstupům v RVP.....	30
2.4 Dotazníkové šetření – validita, reliabilita a objektivita	32
2.4.1 Sestavování a zaměření dotazníku, cíle dotazníkového šetření.....	32
2.4.2 Délka a forma dotazníku.....	33
2.4.3 Rozdělení respondentů	34
2.5 Vyhodnocení dotazníku	35
2.5.1 Kvantitativní a procentuální vyhodnocení dosaženého počtu respondentů s ohledem na pohlaví.....	35
2.5.2 Kvantitativní a procentuální vyhodnocení dosaženého počtu respondentů s ohledem na věk a délku učitelské praxe	36

2.5.3	Kvantitativní a procentuální vyhodnocení přístupu k výuce zdvořilosti učitelů s ohledem na typ školy, na které vyučují	37
2.5.4	Vyhodnocení zařazování tematiky zdvořilosti v kontextu ročníků a jazykové výchovy a komunikační a slohové výchovy	41
2.5.5	Srovnání důležitosti jednotlivých aspektů zdvořilosti v rámci výuky českého jazyka	43
2.5.6	Motivace ke zdvořilosti prostřednictvím učitelovy osobnosti aneb učitel jako komunikační vzor	46
3	Analýza konkrétních učebnicových řad.....	48
3.1	Učebnice českého jazyka v kontextu českého školského systému a kritéria pro výběr učebnic vhodných k výzkumu	49
3.2	Obecná spokojenost učitelů se zpracováním zdvořilosti v konkrétních učebnicových řadách Fraus, SPN a Alter	50
3.3	Učebnicová řada pro druhý stupeň základních škol nakladatelství Fraus a její obecný popis	51
3.3.1	Konkrétní zpracování zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství Fraus ...	53
3.4	Učebnicová řada pro druhý stupeň základních škol nakladatelství SPN a její obecný popis	55
3.4.1	Konkrétní zpracování zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství SPN.....	57
3.5	Obecný popis učebnicové řady nakladatelství Alter.....	60
3.5.1	Konkrétní zpracování zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství Alter....	62
3.6	Výsledky analýzy a závěrečné srovnání zpracování zdvořilosti v učebnicových řadách nakladatelství Fraus, SPN a Alter	65
	Závěr	68
	Seznam použité literatury.....	70

Motto:

„Slušnost může být člověku dána, zdvořilosti je nutné se učit.“

(Ladislav Špaček)

Úvod

Předkládaná práce se zabývá problematikou vyjadřování zdvořilosti a různými přístupy k ní, ale především se snaží uchopit problematiku zdvořilosti z hlediska jejího vyučování.

Při zpracování tématu se opíráme nejen o prioritní zdroje teoretické povahy, ale také o praktický dokladový materiál, který je opatřen s cílem vysledovat typické rysy současné výuky zdvořilosti na druhém stupni základních škol.

Práce rozdělena do tří hlavních částí: 1. teoretické, 2. empirické popisující metodologii pro zpracování dotazníkového výzkumu a zpracování jeho výsledků, 3. empirické zabývající se analýzou vybraných učebnicových řad českého jazyka pro druhý stupeň základních škol.

Teoretická část je opřena o odborné poznatky získané v oblasti pragmatické lingvistiky, nicméně přesahům do nejazykových disciplín, např. do didaktiky, pedagogiky, psychologie a sociolingvistiky se z hlediska interdisciplinárního tématu práce nelze vyhnout. Vymezení pojmu zdvořilosti bylo v odborných příručkách věnováno již mnoho pozornosti, proto v teoretické části neusilujeme o komplexní lingvistický náhled na problematiku zdvořilosti v komunikaci. Vzhledem k charakteru empirické části práce se jazykové vyjadřování zdvořilosti vztahuje především ke komunikaci pedagogické.

Bylo by nemožné vytvořit práci úplnou, zahrnující všechny způsoby vyjadřování zdvořilosti v různých jazycích a její vyučování i v jiných školních předmětech. K tématu zdvořilosti budeme tedy přistupovat z hlediska jednoho národního jazyka, kterým je v tomto případě čeština, a jejímu vyučování pouze v rámci hodin českého jazyka, tedy jazykové a komunikační a slohové výchovy.

Vypracování empirické části proběhne na základě metody dotazníku a analýzy vybraných učebnicových řad pro 2. stupeň základní školy. Empirická část práce není motivována snahou kritizovat či vychvalovat zpracování zdvořilosti v současné podobě Rámcového vzdělávacího programu a v současných učebnicích jazykové a komunikační výchovy pro druhý stupeň základní školy a ani si neklade za cíl být kompletní studnicí cvičení, nápadů a her, které by sloužily jako vyčerpávající didaktický materiál pro učitele českého jazyka. Koncepce empirické části spočívá v analýze toho, jak výuku zdvořilosti pojmají autoři tří učebnicových řad vybraných na základě výsledků dotazníku na jedné straně a v rozboru toho, jak na problematiku zdvořilosti nahlíží současní učitelé českého jazyka na straně druhé.

ČÁST I

1 Teoretická část

1.1 Hledání definice zdvořilosti

Dříve než přistoupíme k samotnému náhledu na problematiku vyjadřování a výuky zdvořilosti, je nutné definovat, jak budeme v této práci k problematice zdvořilosti přistupovat – co se pod pojmem zdvořilost rozumí, a co naopak bude záměrně ponecháno stranou z důvodu irelevantnosti k jádru práce.

Vyjadřování zdvořilosti je považováno za rozsáhlou pragmalingvistickou problematiku, které je v posledních třiceti letech věnováno hodně pozornosti. Pod pojmem komunikace se v této práci rozumí „spojení komunikantů pomocí řeči, tedy verbální komunikace, k níž dochází za nějaké komunikační situace pod vlivem komunikačních činitelů, k nimž náležejí slohotvorní činitelé, mj. určitý vztah mezi komunikujícími, autorem a adresátem“ (Čechová, 1998, s. 9). Pojem komunikát je chápán jako „výsledek řečového chování bezprostředních účastníků komunikační situace (komunikantů), přičemž komunikanty označujeme jako produktora a recipienta. Veškeré komunikáty jazykové povahy pak mohou mít charakter monologický (komunikace realizována jedním produktorem) či dialogický, kde se repliky střídají a kde se recipient mění v produktora a naopak“ (Svobodová, 2000). Vzhledem k pragmalingvistickému zaměření této práce se budeme převážně věnovat právě dialogu v komunikaci.

Se zájmem o fenomén zdvořilosti v rámci společenské komunikace zároveň narůstá množství vymezení jak v odborných jazykovědných publikacích, tak v nejrůznějších odborně popularizačních příručkách. V této souvislosti Chejnová upozorňuje na to, že „zdvořilost modelovaná lingvisty nebo sociology je v rozporu se zdvořilostí vnímanou komunikanty v běžném rozhovoru“ (Chejnová, 2012, s. 10) a nutno dodat – je v rozporu také s vnímáním zdvořilosti širokou společností.

Chejnová vymezuje dvojí pojetí zdvořilosti: „*Zdvořilost lze pojímat obecně jako součást lidského jednání, nebo je možno se zaměřit pouze na jazykovou zdvořilost, řečovou etiketu*“ (Chejnová, tamtéž). Jiří Kraus ve své definici obě pojetí spojuje a tvrdí, že zdvořilost je „*souhrn historicky a společensky podmíněných norem lidského jednání, především pak individuálního chování řečového*“ (Kraus, 2004, s. 156).

Pro zajímavost jsme při hledání definice zdvořilosti jakožto součásti lidského chování nahlédli i do nelingvisticky orientované publikace *Velké kniha etikety* Ladislava Špačka, která má primárně sloužit jako univerzální průvodce různými společenskými událostmi. Docházíme zde k zajímavému zjištění, že při interpretaci zdvořilosti Špaček nepovažuje termíny *slušnost* a *zdvořilost* za úplná synonyma. Zatímco *slušnost* je definovaná jako

„člověku blahovolné smýšlení člověka vždy hotového k jistým obětem a jistému sebezapření, jehož vyžaduje život společenský vůči spolubližním“ (Špaček, 2008, s. 11), pojem zdvořilost je vymezen jako „uvědomělý vnější výraz slušnosti“. Hlavní rozdíl je spatřován v tom, že „slušnost může být člověku dána, zatímco zdvořilosti je nutné se učit“ (Špaček, 2008, s. 11) a právě tuto myšlenku, že zdvořilosti je nutné se učit, považujeme pro tuto práci za velmi zásadní.

Na tom, že „zdvořilost se nepochybně podílí na dosahování porozumění“ (Hoffmannová, 1995, s. 202) a že jde o „vlastnost komunikování, která souvisí s efektivitou komunikace, ale také s existujícími interpersonálními vztahy, jejich vývojem, případně i s jejich využíváním a řízením“ (Hirschová, 2006, s. 170) se shodují téměř všichni lingvisté, kteří se touto oblastí pragmatické lingvistiky zabývají. Milena Švehlová navíc uvádí, že „ve všech společnostech funguje stejný zdvořilostní princip, přestože řečové modely, jimiž se vyjadřuje, se mohou v různých kulturách i sociálních skupinách téže kultury i v různých interakčních situacích lišit“ (Švehlová, 1994, s. 39). Tento zdvořilostní princip navíc dovoluje odzbrojit potencionální možnost agrese a dopomáhá tak k stabilnímu, nekonzfliktnímu chování“ (Švehlová, tamtéž.)

Protože se tato práce bude zaměřovat především na zdvořilost v rámci výuky na základní škole, kde by se učitelé měli snažit konfliktní a manipulativní prvky z komunikace odstranit, považujeme za zásadní uvést zde alespoň šest vybraných funkcí zdvořilosti, které vymezuje Chejnová v publikaci *Zdvořilostní strategie*:

- 1) „hlavní funkcí zdvořilosti je zabránit agresi, která je potenciálně přítomna v každém mezilidském kontaktu;
- 2) zdvořilost v sobě nese i manipulativní aspekt, kdy se mluvčí snaží pozitivně naladit adresáta, a získat tak východy pro vlastní osobu, nebo dokonce naladit adresáta tak, aby věřil, že z komunikace posléze vylpynou výhody pro něj samotného (proto práce učitele určitou formu pozitivní manipulace vyžaduje);
- 3) produktor využívá zdvořilost, protože se chce ukázat v dobrém světle a sledovat tím další cíle;
- 4) tím, že produktor využívá módní výrazy a formule řečové etikety, demonstruje, že je tzv. IN, a v určité společenské skupině tak získává superiorní postavení;
- 5) zdvořilostním vyjadřováním na začátku komunikace může dát produktor najevo, zda je ochoten kooperovat či zda je, nebo není ochoten převzít podřízenou roli;
- 6) korektním a zdvořilým vyjadřováním, zpravidla realizovaným ve spisovném kódu, mluvčí prezentuje své vzdělání a vychování“ (Chejnová, 2012, s. 21–22).

Při hledání definice zdvořilosti je nutné odlišit ji od pojmu takt. „Zatímco zdvořilost je chápána jako snaha po hladce fungující komunikaci v rámci určité sociální skupiny a zdvořilostní normy upravují strategie řečového chování při zahájení, udržení a ukončení komunikačního styku, takt naproti tomu značí respekt vůči partnerovi při komunikaci a vytváření podmínek pro porozumění“ (Kraus, 2004, s. 156–157).

1.2 Vymezení přístupu ke zkoumání zdvořilosti

Mají-li být v následujících kapitolách prezentovány prostředky řečové zdvořilosti, je zapotřebí nejprve vymežit přístup, který bude pro tuto práci nejvhodnější. Chejnová rozlišuje přístupy ke zdvořilosti hned několik, přičemž každý zkoumá danou problematiku z jiného hlediska.

Cílem teoretické části této práce je zaměřit se na zdvořilost především z pohledu **pragmatické lingvistiky**, tedy vědy, která „studuje jazyk z funkčního hlediska a zkoumá pravidla sociální interakce a jejich doraz v řeči, dále faktory, které řídí řečové jednání v sociální interakci, a účinky výběru komunikační strategie na ostatní komunikanty“ (Švehlová in Machová, 2001) a představit konkrétní způsoby vyjadřování zdvořilosti prostřednictvím škály jazykových, mimojazykových a suprasegmentálních prostředků.

Je ovšem jasné, že jazykovou manifestaci zdvořilosti nelze oddělit od ostatních směrů orientovaných na tuto problematiku.

Z hlediska **psychologicko-psychiatrického přístupu** bude práce zohledňovat „rozlišení vztahové a obsahové roviny komunikace, kdy se ve vztahu mezi účastníky v interakci dostává do popředí pojem symetrie (účastníci jsou si rovni) a komplementarity (asymetrické postavení účastníků, např. učitel – žák)“ (Chejnová, 2012, s. 25–26).

Metody **etnometodologického přístupu** budou v práci zapotřebí při zkoumání organizace a struktury mezilidské komunikace. Středem zájmu budou především „konverzační analýza zkoumající konvencionalizované zdvořilostní formule, které fungují v těsných dvojicích (*adjacency pairs*), např. na pozdrav mluvčí odpovídá pozdravem, na kompliment poděkováním apod.“ (Chejnová, 2012, s. 25–26).

Při zkoumání zdvořilosti ve vztahu k záměru produktora, např. zda jde o konvencionalizované výpovědi, jako je poděkování, omluva, blahopřání apod. bude uplatňován **přístup filozofický**, který vychází z Austinovy **teorie mluvních aktů** (Austin, 2000).

1.3 Historie zkoumání problematiky zdvořilosti a hlavní termíny s ní spojené

Tato kapitola velmi stručně shrnuje nejvýznamnější představitele, kteří do této oblasti výrazně přispěli vymezením nejrůznějších pojmů a termínů, a budou představeny základní teorie, které se k problematice zdvořilosti v komunikaci váží.

První, kdo vzbudil vlnu zájmu o lingvistiku s důrazem na účastníky komunikace a kontext, který je ovlivňuje, byl druhé polovině šedesátých let dvacátého století Herbert Paul Grice. „Grice předpokládá, že při komunikační události lidé kooperují. Není to však kooperace dobrovolná, ale vynucená potřebou domluvit se“ (Švehlová, 1994, s. 41). Grice ve své studii *Logic and Conversation* (1975) představil tzv. kooperační princip a s ním spojené zdvořilostní maximy. „Tyto maximy jsou jakési nepsané zásady a pravidla, jimiž se řídíme, máme-li zájem o bezkonfliktní interakci a chceme-li dosáhnout maximálního efektu a satisfakce komunikační události. Jsou pro nás tedy určitým vodítkem, jak vhodně pokračovat v rozhovoru s ohledem na situaci a na komunikačního partnera. Jsou jimi maximou kvantity, kvality, relevance a způsobu“ (Švehlová, 1994, s. 41). Grice si však uvědomoval, že při komunikaci mohou existovat i další principy a mezi nimi i princip zdvořilosti. „Na počátku zkoumání zdvořilého řečového chování stál na přelomu let šedesátých a sedmdesátých kanadský antropolog a sociální psycholog Ervin Goffman, který se soustředil na vysvětlení metafory tváře (image) a na její významy v různých spojeních (*zachovat si tvář, ztratit tvář* apod.)“ (Kraus, 2004, s. 160).

„Za skutečné zakladatele moderní zdvořilosti Penelope Brownová se Stephenem C. Levinsonem, kteří ve své společné studii *Politeness. Some Universals in Language Usage* (1987) představují jednu z nejvlivnějších teorií o zdvořilosti vůbec“ (Kraus, 2004, s. 160).

„Brownová a Levinson vycházejí z teze, že problémem jakékoliv sociální skupiny je kontrolovat vnitřní agresi a představují pojem **tvář** – veřejný image, kterým se člověk prezentuje okolnímu světu. **Pozitivní tvář** představuje touhu být přijímán svým okolím, touhu po souhlasu a kladné odezvě a velmi úzce s ní souvisí **pozitivní zdvořilostní strategie**, kterých se využívá především v komunikaci s blízkými osobami. V neustálém sporu s pozitivní tvář bývá **negativní tvář**, která je naopak spojena s lidskou touhou po svobodě jednání a s ní související **negativní zdvořilosti** se častěji projevuje ve veřejné komunikaci, kde předpokládáme, že náš komunikační partner nechce, aby mu někdo zasahoval do soukromí. V komunikaci pak existuje řada situací, které jsou pro tvář přirozeně nebezpečné, a Brown a Levinson je na základě Austinovy teorie mluvních aktů

(Austin, 2000) nazývají **Face Threatening Acts**, tedy akty ohrožující tvář, a domnívají se, že každý akt potencionálně ohrožuje tvář. Mezi akty ohrožující tvář spadají např. *rozkazy, žádosti, nabídky, komplimenty*, mezi akty ohrožující pozitivní tvář např. *posměch, stížnost, napomenutí* či *kritika*. Odlišný názor zastává Catherine Kerbrat Orecchioni (1996), která zavádí termín **Face Flattering Act**, tedy akt tváři lichotící, kam řadí např. *kompliment* a *poděkování*. Zachování tváře a zmírňování aktů ohrožujících tvář patří k hlavním motivacím pro uplatnění zdvořilosti v komunikaci“ (Chejnová, 2010, s. 40–41). „

Goffman a Brownová s Levinsonem spojuje myšlenka, že za univerzální mezikulturní vlastnosti lidského chování považují snahu vytvořit a udržet pozitivní obraz sebe sama, čelit jakýkoliv narušení tohoto obrazu a vyhnout se konfliktu, který je přítomen v každé mezilidské a zvířecí komunikaci“ (Kraus, 2004, s. 160).

„V neposlední řadě přispívá ke zkoumání zdvořilosti britský lingvistka Geoffrey Leech v díle *Principles of Pragmatics* (1983), kde v roce 1983 v návaznosti na Griceův kooperační princip formuloval pravidla obecnější povahy, tzv. maximy zdvořilostního principu, které úzce souvisejí s tím, zda se k předmětu komunikace stavíme ze svého hlediska, nebo z hlediska svého partnera. Jsou to: **„maxima taktu a šlechetnosti, která říkají: minimalizuj nároky vůči svým komunikačním partnerům a maximalizuj pro ně výhody; maxima ocenění a skromnosti: minimalizuje nedostatky svého komunikačního partnera a maximalizuj jeho přednosti, maximalizuj jeho přednosti, maximalizuj své nedostatky; maxima souhlasu: maximalizuj souhlas, minimalizuj nesouhlas se svým komunikačním partnerem; maxima účasti: maximalizuj účast s komunikačním partnerem, minimalizuj nedostatek účasti“** (Švehlová, 1994, s.43–44). Zde je nutné poznamenat, že „Leech je ovlivněn euro-americkou kulturou a maximy tedy nejsou aplikovatelné do stejné míry na všechny kultury“ (Chejnová, 2010, s. 37).

1.4 Jazykové prostředky pro vyjadřování zdvořilosti a zdvořilostní normy v českém jazyce

„Zdvořilostní princip kooperace je univerzální jev interakce, který se odráží jak ve volbě prostředků jednotlivých jazykových rovin, tak při výběru ustálených, stereotypně fungujících řečových modelů vytvářejících řečovou etiketu“ (Švehlová, 1994, s. 39). Zaměříme-li naši pozornost na tyto prostředky pouze v rámci českého jazyka, zjistíme, že čeština není pro demonstraci vyjadřování zdvořilosti v soustavě jazykových prostředků ideálním jazykem. Na rozdíl od některých jazyků (např. japonština, čínština a jazyky malajsko-polynéské), které nabízí specifické gramatické nebo lexikální zdvořilostní formy pro vyjadřování zdvořilostních vztahů mezi mluvčími, např. honorifikační částice, zvláštní mluvnické tvary, lexikální prostředky apod., čeština patří mezi jazyky, kde takové prostředky chybí. K vyjádření zdvořilosti slouží jazykové prostředky nepřímé, založené na posunu primárního významu co do vyjádření zdvořilost zcela bezpříznakové“ (Kraus, 2004, s. 157). „Přesto však můžeme v češtině dodnes zaznamenat zvláštní zdvořilostní slůvka (*raďte, milostivá, rukulíbám*), které v češtině přetrvaly jako pozůstatek někdejší monarchie a jejich užívání v současnosti mizí“ (Čmejková, 1996, s. 43).

Komunikační normy jsou obecně definovány jako „specifická součást společenských norem a jejich dodržování má přímý vliv na úspěšný průběh konkrétních komunikačních událostí – mluvených i psaných. Tyto normy se pak opírají o společné znalosti a zkušenosti lidí, jak užívat jazykové prostředky a řečové modely – vzorce verbální i neverbální. Jsou závazné, pokud si uživatelé osvojí shodné dovednosti, jak je interpretovat“ (Švehlová, 1994, s. 40–41). Za základ projevování zdvořilosti v řeči považuje Švehlová „respektovat normy řečové i neřečové a tím zvládnout pozitivní řečovou interakci a pozitivní řečové chování“ (Švehlová, 1994, s. 41).

V dalších podkapitolách se zaměříme na nejfrekventovanější lexikální a gramatické i zvukové prostředky řečové etikety, jichž se využívá pro vyjadřování odstínů zdvořilejšího i méně zdvořilého vztahu partnerů. S přihlédnutím na didaktický charakter empirické části práce budeme užívání těchto prostředků vztahovat k dialogickým situacím v českém školním prostředí, a to především v interakci mezi učitelem a žáky.

1.4.1 Navazování a ukončování kontaktu při komunikaci

První typizovaná situace při zdvořilé komunikační interakci je navazování a ukončování kontaktu, kam spadají dvě následující složky: pozdravy a oslovování.

1. **Pozdravy** patří k základním automatizovaným jazykovým kontaktním prostředkům a jejich poznání je považováno za nutný předpoklad kultivované mluvy. „Kromě toho, že odrážejí vztah mluvčích při komunikaci, mohou také prozradit, do jaké míry mluvčí ovládá řečovou etiketu či jak zdatným je řečníkem, a na jejich proměnách můžeme registrovat i změny dobových konvencí a módních vln“ (Hájková, 1999, s. 81). Kraus pozdravy dělí na „citově neutrální (*Dobrý den, Dobrý večer*), citově zabarvené (*Ahoj!, Čau! Pa!*) či důvěrné“ (Kraus, 2004, s. 158). Hirschová pak pozdravy rozlišuje podle „příležitosti (denní doba, uvítání, loučení) a podle sociální distance a statutu komunikantů (např. první pronáší pozdrav osoba níže postavená). U běžně neutrálních pozdravů, které jsou významově téměř vyprázdňené (k nim se váží i blahopřání a kondolence), hrají důležitou roli zvukové charakteristiky jako hlasitost, zabarvení hlasu, intonace i neverbální gesta (kývnutí hlavou, úklona, zamávání)“ (Hirschová, 2006, s. 177).

Kraus ve svém pojednání *Jazyková zdvořilost a nezdvořilost* ještě dodává, že „ke všem těmto způsobům vyjadřování zdvořilosti lze přiřadit kontrastní nezdvořilost. Např. příznačným projevem nezdvořilosti je nejenom pozdravit nepřiměřeně či nedbale, ale ještě víc, nepozdravit vůbec“ (Kraus, 1996, s. 30).

2. **Oslovování** je dalším výrazným kontaktním prostředkem, který „má blízko k pozdravům a dalším zdvořilostním formulím tím, že se jich často užívá na začátku rozhovoru“ (Müllerová, Hoffmannová, 1994, s. 83). Dršatová hlavní přínos správného užívání oslovení vidí v tom, že „*usnadňuje komunikativní interakci, v pragmatické rovině pak odráží komunikativní situaci a sociální i psychické vztahy účastníků dialogu*“ (Dršatová, 1999, s. 87). Magdalena Kneřová od pojmem oslovení rozumí „*slova a slovní obraty, které prostřednictvím zájmených a jmenných forem a jejich možných kombinací vyjadřují sociálně vzniklou míru distance, moci, respektu a na druhé straně vztah soudržnosti mezi mluvčím a oslovovaným partnerem v komunikačním aktu. Oslovení je často spolu s pozdravem součástí úvodních a závěrečných formulí*“ (Kneřová, 1995).

Výběr oslovení, jeho sémantickou, formální, pragmatickou a sociální podmíněnost popisuje Čmejrková následovně: „*konvence daného jazyka, do níž se prolíná kulturní historie národa a způsob oslovení, závisí na mnoha faktorech. K biologickým faktorům počítáme věk a pohlaví či vrozené osobní dispozice mluvčích ke komunikativnímu chování,*

k sociálním faktorům pak jejich sociální postavení, vzdělání, příbuzenské vztahy, dobu, po kterou se mluvčí znají, popřípadě, zda do jejich vztahu zasahuje antipatie, sympatie, afekt (např. ironie)“ (Čmejrková, 1996, s. 42). V souvislosti s volbou oslovení Čmejrková navíc zdůrazňuje, že bychom měli mít vždy na paměti vlastnosti češtiny, do nichž se vepsala naše národní povaha. Jsou to: „demokratičnost, zdvořilost, nepodbízivost a zdrženlivost“ (tamtéž, s. 44).

Hirschová se zaměřuje především na oslovování na ose neformální. „Výrazovým prostředkem formálního je oslovení *pane* (to bývá někdy doprovázeno uvedením akademického titulu či pojmenováním zastávané pozice), které je po roce 1989 opět považováno za honorifikum (v letech 1948–1989 bylo vystřídáno stranicky příznačným oslovením *soudruh*), nikoliv jako prostý vokativ substantiva *pán*“ (Hirschová, 2006, s. 178). Zajímavostí při užívání tohoto v češtině velmi běžného oslovení si všímá ve svém článku také Čmejrková, která tvrdí, že „v minulých desetiletích bývalo označení veřejně napadené osoby slovem *pan* první známkou společenského odsouzení, neboť *pan* zde byl ve specifické relaci: nebyl *soudruh*. Emotivní oslovení *vážený pane* může mít v přímé diskusi nádech ironie nebo povýšené shovívavosti i dnes, přičemž pochopitelně záleží na intonaci, s níž je takové oslovení proneseno“ (Čmejrková, 1996, s. 43). „Na oslovení *pane* a *paní* má u nás společenský nárok každý dospělý člověk a ve srovnání s jinými jazyky je toto oslovení velmi důsledné. Vypuštění tohoto honorifika při dialogu a oslovení partnera pouhým příjmením signalizuje v češtině hierarchický vztah nadřízeného k podřízenému“ (tamtéž, s. 42).

„Mezi další konvenční prostředky uplatňující se v každodenní interakci se řadí tzv. profesionální oslovení, kam patří tituly akademické (*doktor, inženýr, profesor*), profesní označení (*učitel, řidič, průvodčí*), vojenské hodnosti (*kapitán, poručík*), označení funkcí ve státní správě a ve stranách a organizacích (*referent, poslanec, ministr, prezident, předseda*). Z pragmatického hlediska by mělo být použité této formy oslovení výrazem asymetrického vztahu, přičemž oslovený by měl zaujímat vyšší postavení a mluvčí by mu chtěl tak chtěl naznačit respekt a úctu k jeho osobě. Mluvčí by měli mít vždy na paměti, že vynechání titulu, především akademického, v rozhovoru s komunikačním partnerem v distantním vztahu platí v češtině jako hrubé porušení zdvořilostních pravidel“ (Kneřová, 1995).

Čmejrková si nadále všímá toho, že „v současnosti je česká zdvořilost při oslovování v dopisech ve srovnání s dobou minulou a s jinými jazyky poněkud zdrženlivá. Adresát bývá *Vážený pan*, běžné prvorepublikové oslovení *slovutný pan* vymizelo. V Čechách

oslovíme muže buď výše zmiňovaným *pan*, či *Mistře*, jedná-li se o staršího umělce. Oslovení žen je však v našem jazyce někdy poněkud problematické. Na základě rodinného stavu se rozhodujeme mezi *paní* a *slečnou*, oslovení *madam* však zní poněkud světácky a *dámo* dokonce podezřele. Prodavači a číšníci často zachraňují situaci oslovením *mladá paní*, které však může vůči starší ženě znít nemístně“ (tamtéž, s. 43).

O problematice oslovení ve školním prostředí se zmiňuje Jana Hoffmannová v článku *Jsou k sobě učitelé a žáci zdvořilí?* a tvrdí, že „ačkoliv se dnes ve škole objevuje oslovení učitelky *paní Procháčková* či nedbalé, napůl spolknuté *pančelko*, nejsou tyto příklady z hlediska řečové etikety příliš vhodné (Hoffmannová, 1995, s. 207). Hoffmannová za jedinou možnou zdvořilou variantu oslovení považuje „institucionální *paní učitelko/pane učitel* či *paní profesorko/pane profesore* a dále upozorňuje na to, že učitel by měl jako projev pozitivní, srdečné zdvořilosti své žáky oslovovat rodnými jmény. V žádném případě by ale učitel neměl žáky oslovovat nominativním *Novák, pojd' k tabuli*“ (tamtéž, s. 207). Podle Čmejrkové „oslovení partnera pouhým příjmením signalizuje v češtině hierarchický vztah nadřízeného k podřízenému a oslovováním žáky samotným příjmením pak vede k tomu, že se příjmením oslovují také žáci mezi sebou, což je příznakové“ (Čmejrková, 1996, s. 42). K zajímavým poznatkům došla Jana Svobodová, která při zkoumání specifik školního dialogu vyzorovala, že „při komunikaci učitel – žák ve výukových dialogích lze za zřetelný kontaktní prostředek označit oslovení umístěné před výpovědí, kdežto oslovení umístěné uprostřed a na konci výpovědí zprostředkovávají spíš zacílení a adresování nějakého sdělení (hl. typu výzvy nebo otázky). Oslovení celé třídy nebo větší skupiny žáků se používá spíš pro udržení kontaktu než pro jeho prvotní navázání“ (Svobodová, 2000).

1.4.2 Užívání deminutiv

Jako další způsob pozitivní zdvořilostní normy se uplatňuje **užívání zdrobnělin**. „Deminuce se netýká pouze nominálních výrazů (*chvíle – chvilka – chvílička*), ale i adverbíí (*trochu – trošku – trošičku*) a v promluvách adresovaným dětem, kde je výskyt zdrobnělin nejvyšší, se dokonce vyskytují i deminutiva slovesná, která jsou jinak v češtině výjimkou (*spinkat, capkat, papinkat*)“ (Hirschová, 2006, s. 182).

„Užívání deminutiva a hypokoristik je omezeno prostředím a vztahem mezi komunikanty – uplatňují se především při oslovení v heterogenní skupině, která je spjatá společnými zájmy i zážitky a kde je distance mezi komunikanty malá“ (Chejnová, 2010, s. 54).

Hirschová dodává, že „velmi často se s deminutivy setkáme při komunikaci s dětmi a neužití zdvořilosti vůči dítěti v přítomnosti jeho rodičů by mohlo být považováno jako nezdvořilé vůči rodičům“ (Hirschová, 2006, s. 182). Do této kategorie řadí také tzv. **živnostenskou zdvořilost** (*Dáte si ještě pivečko?*)

„V rámci zdvořilosti se v češtině v poslední době rozmohlo úsilí o **politickou korektnost**, např. v označování národnostních a jiných menšin (*Rom* proti *cikán*, *gay* proti *teplouš*), věkových skupin (*senioři* místo *staří*), popisu lidského vzhledu (*osoby s nadváhou*, *děti s poruchami učení*) a **genderovou korektnost** bojující především proti generickému maskulinu“ (tamtéž, s. 184).

Ve školním dialogu podle Svobodové „deminutivní oslovení sice minimalizují míru distance, moci, respektu, na druhé straně však mají za úkol zvýraznit vztah soudržnosti mezi produktorem-učitelem a oslovovanými partnery při sledování společného edukačního cíle“ (Svobodová, 2000).

1.4.3 Uplatnění gramatických kategorií sloves

Další způsob vyjadřování zdvořilosti v českém jazyce je užívání mluvnických aspektů sloves (modální slovesa, negace, kategorie slovesného osoby, čísla, způsobu a vidu).

V češtině užíváme k rozlišování významových odstínů indikativ, imperativ a kondicionál. Užívání rozkazovacího způsobu je všeobecně považováno za hrubě nezdvořilé, a to z toho důvodu, že nenabízí možnost odmítnutí. Kondicionál na druhou stranu často slouží jako prostředek zmírňujících technik. „**Kondicionál** představuje vyšší stupeň zdvořilosti u vět tázacích (*Podej/te mi ten kufr – Podal bys/te mi ten kufr?*) a v indikativu zmírňuje konstatace, hodnocení (*Tahle barva se mi nelíbí – Tahle barva by se mi nelíbila*) či nepřímé žádosti (*Potřebuji, aby to bylo hotové do čtvrtka – Potřeboval bych, aby to bylo hotové do čtvrtka.*)“ (Hirschová, 2006, s. 179).

Uplatnění **modálních sloves** (tzv. hedging), a to především pomocí sloves *moci*, *muset*, *smět* a *chtít* stejně jako kondicionálu zmírňujícího rozkaz a při jejich užití se komunikačnímu partnerovi naskýtá možnost odmítnutí. „Spolu se slovesy cogitandi fungují ve formulacích označovaných jako ‚hedges‘. Hedging znamená omezení smyslu (zejména ilokuční síly výpovědi) a je jedním ze základních prostředků zdvořilostní komunikační strategie vůbec. Výpověď *Nechci tvrdit, že nám něco zatajuje, ale ...* obecně zmírňuje kategoričnost a přímočarost tvrzení, které je v komunikaci všeobecně považováno za nezdvořilé (*Určitě nám něco zatajuje.*). Jsou-li modální slovesa užitá

v kondicionálu, vznikne ještě zdvořilejší varianta (*Chci dvě jízdenky na tramvaj. – Chtěl bych dvě jízdenky na tramvaj.*)“ (tamtéž, s. 179–180).

Další intenzifikaci zdvořilosti představuje užití **negace**, která nepřímo realizuje některou z direktivních funkcí (výzvu, návrh, nabídku, žádost, včetně žádosti o informaci). „Z hlediska řečové etikety je častější otázka záporná, protože negovaná forma sugeruje, že tazatel od adresáta nečeká, že bude platit kladná varianta a že mu bude automaticky vyhověno. Na zápornou formu dotazu může adresát lépe navázat zápornou odpovědí (tj. odmítnout) a jeho odmítnutí bude akceptováno. Tato forma výpovědi však může přejít v ironii (*Nemohl bys alespoň dneska přijít včas?*)“ (tamtéž, s. 180–181).

Ve volbě zdvořilostních strategií se významně uplatňuje také **slovesná osoba a číslo**, které souvisí také s oblastí zájmeného oslovování z hlediska lexikálně-gramatického, především pak s distinkcí **tykání a vykání**, kterou se čeština odlišuje tvaroslovně například od angličtiny. Podle Kneřové „tykání nejenom v češtině disponuje širokou stupnicí emocionálních vlastností, kterými demonstruje mezilidské vztahy mluvčích a oslovovaných. Oslovovací zájmeno *ty* je zájmenem důvěrnosti, známosti, přátelství, soudržnosti, ale také opovržení a urážky. Na druhé straně vykání je výrazem sociálního vztahu zdvořilosti, neznámosti, formálnosti a distance mezi komunikačními partnery“ (Kneřová, 1995).

Čmejrková v rozlišování tykání a vykání vidí rys české demokratičnosti, neboť je podle ní vykání a tykání v češtině poměrně vyrovnané – „ten, komu se vyká, obvykle opět sám vyká (Čmejrková, 1996, s. 43). *Existují ovšem také přechodné stupně (tykání + příjmení, vykání + křestní jméno)* (Hirschová, 2006, s. 181). „V minulosti v češtině existovalo ještě onkání a onikání, které bylo udržováno vlivem němčiny, v níž má onikání stejnou funkci jakou dnes v češtině vykání“ (Čmejrková, 1996, s. 43). Problematice tykání a vykání ve školním dialogu se budeme podrobněji věnovat v empirické části práce.

V souvislosti s označováním komunikačních partnerů zájmeny Jiří Kraus zdůrazňuje fakt, který musíme mít dále v komunikaci neustále na paměti. „Označovat osobními zájmeny *on, ona* osobu mluvčímu i posluchači známou, či dokonce osobu rozhovoru přítomnou se považuje v českém prostředí za výraz hrubé nezdvořilosti“ (Kraus, 1996, s. 30).

Chejnová ke gramatickým kategoriím sloves, které se při zdvořilém vyjadřování uplatňují, řadí i **slovesný vid (aspekt)**. „Vid dokonalý vyjadřuje ukončenou skutečnost a vid nedokonavý průběh. Vid dokonalý je zpravidla považován za zdvořilejší (*Zavři dveře.*) než vid nedokonavý (*Zavírej!*)“ (Chejnová, 2010, s. 51). O dalších slovesných kategoriích podporujících zdvořilost (osoba a číslo) viz výše.

1.4.4 Uplatnění gramatických kategorií jmen

Význam při vyjadřování jazykové zdvořilosti mají i některé gramatické kategorie jmen. Za zmínku určitě stojí **pád** v oslovování. Podle Chejnové je pro současnou zdvořilost při oslovování klíčové rozlišení nominativu a vokativu. „Protože má vokativ při komunikaci jedinou funkci – zapojit posluchače do komunikace, je pro tuto roli vhodnější než nominativ. Přesto se však u některých příjmení a dalších typů oslovení vžil i nominativ (*pane doktore X pane doktor*), což ovšem není plně spisovné a do kultivované řeči nepatří“ (Chejnová, 2010, s 52). Podle Hoffmanové nominativ v žádném případě nepatří do školního dialogu, kde by se měl učitel takové formě oslovení striktně vyhýbat (*Novák, pojd' k tabuli*)“ (Hoffmannová, 1995, s. 207).

1.4.5 Nonverbální prostředky ve vyjadřování zdvořilosti

Zdvořilost se projevuje především v dialogu, kde se účastníci komunikace setkávají tváří v tvář, je proto zcela zřejmé, že si při jejím vyjadřování nevystačíme pouze s verbálními prostředky. Významnou roli zde podle Čmejkové zastupují také nonverbální komunikace: „*Výrazy tváře mohou dokonce nabývat vrchu nad slovními výroky, tvář prozrazuje porozumění či nepochopení dříve, než to vyjádříme slovy. Tvář zkrátka vyjadřuje první anticipaci a konečný dovětek k řečovému sdělení*“ (Čmejková, 1996, s. 26). Dominantního postavení verbálního sdělování ve výchovně-vzdělávacím procesu si ve svém příspěvku všímá také Kučerová: „Učitel, jakožto účastník pedagogické komunikace s vůdčím postavením, ke svým žákům ať už bezděčně nebo záměrně promlouvá řečí těla a takto vysílanými informacemi se podílí na vytváření mezilidských vztahů. Proto by měli umět pracovat s poznatky o mimoslovním sdělování všichni, kdo se podílejí na sociálním formování lidského jedince“ (Kučerová, 1999, s. 38). Kučerová dokonce tvrdí, že „vhodné poučení o neverbální komunikaci a její praktický výcvik povede ke zlepšení vzájemné pedagogické komunikace mezi učiteli a žáky“ (tamtéž, s. 41). Po detailnějším zkoumání nonverbálního sdělování zdvořilosti resp. nezdvořilosti ve škole píše Jana Hoffmanová, že „*není třeba zdůrazňovat, že gesta a mimické prostředky se mohou mnohostranně uplatnit jako exponenty jak zdvořilosti, tak nezdvořilosti*“ (Hoffmannová, 1995, s. 208) a uvádí řadu příkladů. K těm připojujeme i příklady, které vzešly z průzkumu Pavly Chejnové uveřejněného v článku *Pochvaly a komplimenty*, a z vlastního zkoumání během pedagogické praxe na druhém stupni základní školy.

„Mezi nejčastější projevy nonverbální zdvořilosti ve školním prostředí ze strany žáků patří v případě vyjádření zájmu o učivo: úsměv, oční kontakt, souhlasné přikyvování, potlesk, žák neruší a dává pozor. Na vyšších stupních škol, např. na vysoké škole může dojít i k takovému projevu, jako je podání ruky, ale nonverbální vyjadřování obdivu a spokojenosti je všeobecně pravděpodobnější u mladších žáků. Starší studenti se totiž nechtějí příliš zviditelňovat a vybočovat z řady, protože to mohou chápat jako podlézání pedagogům. Když u žáka vzbuzuje učitel jisté antipatie nebo se při hodině nudí, přijdou na řadu tyto neverbální projevy: odmítavé kroucení hlavou, krčení ramen, nedůvěřivé úsměvy, smích a úsměšky, ironické úšklebky, netrpělivé poposedávání, nepokryté zívání v průběhu řeči učitele, sledování hodin, nedovolená konzumace pokrmu při vyučování, záměrné vyrušování, psaní korespondence, používání elektronických přístrojů, otáčení či naklánění se k jinému žákovi“ (Chejnová, 2006).

Na druhou stranu i učitel se svou řečí těla může v průběhu interakce se žákem dopustit nezdvornosti, když například „nekontroluje své afektivní neverbální projevy, či naopak pomíjí reakci na žákův projev při zkoušení a nasadí tzv. kamennou tvář. V těchto situacích by měl účinně používat symbolických prostředků souhlasu/nesouhlasu, neboť žák potřebuje potvrzení či vyvrácení svých slov. Znalosti a dovednosti vztahující se k neverbální komunikaci přispívají k rozvoji sociálních vztahů a k vytváření pozitivního sociálního klimatu. Neverbální projevy učitele souvisí i s požadavkem na vytvoření takové atmosféry komunikace, kde by se žák nebál verbálně i neverbálně projevit, vyjádřit své city, postoje a názory. Proto by učitel neměl žáka zesměšňovat či urážet nevhodnými mimickými reakcemi či gesty, neměl by ve třídě dávat svým neverbálními chováními najevo svou nadřazenost, ale měl by svou vstřícnou tvář navodit prostředí vzájemné důvěry“ (Kučerová, 1999, s. 39–40). Důvod, proč mají neverbální prostředky ve školním dialogu stěžejní postavení, vysvětluje Svobodová: „řada gest, která jsou produktorem-učitelem míněna a používána, je recipienty-žáky chápána jako způsob adresování výzvy nebo otázky. Tyto dvě komunikační funkce jsou totiž pro školní dialog příznačné a převažují nad prostým sdělováním informací.“ (Svobodová, 2000). Svobodová pak gesta ve školním dialogu rozřazuje do tří skupin:

- 1) **„výzově-oslovovací gesta** (např. kývnutí hlavou, ukázání prstem a ukázání paží, pohyb oběma otevřenými dlaněmi, případně jednou dlaní, otočenými směrem nahoru nebo dolů pro příkazy „*vstaňte*“ a „*sedněte si*“);
- 2) **zdůrazňovací, upozorňovací a členící gesta** (např. rozkládání dlaněmi obou rukou směrem do stran nebo jen máchání předloktím s otevřenou dlaní, spínání rukou nebo

naznačované bezhlučné tleskání, zdvihání ukazováčku a číslování postupným zvedáním prstů z dlaně sevřené původně v pěst);

- 3) **repliková gesta pro přitakání nebo nesouhlas** (např. přikyvování hlavou pro souhlas, vrtění hlavou a odmítavá gestikulace prstem nebo dlaní pro nesouhlas, klepnutí nebo tlesknutí při vypršení stanoveného časového limitu, přiložení vztyčeného ukazováčku před zavřená ústa na znamení, že žáci mají mlčet)“ (Svobodová, 2000).

1.4.6 Suprasegmentální prostředky zdvořilosti v mluvených projevech

Slovy Jiřího Krause se „*zdvořilost a úcta vyjadřuje také celkovou péčí a jazykový projev, jeho grafickou úpravu, zvukovou podobu, srozumitelnost apod.*“ (Kraus, 1996, s. 30).

Z toho vyplývá, že i paralingvální prvky, zejména intonace, hrají v souvislosti se zdvořilostí důležitou roli. „*Pomocí intonace rozlišujeme celou škálu pocitů – od prostého konstatování přes mírně rozladěnou promluvu se dostaneme až k agresivnímu výpadu*“ a někdy jsou intonační kontury vnímány daleko silněji než vlastní obsah slov (Chejnová in Machová, Šamalová, 2005, s. 23). „Pro některé živější dialogy a zejména pro konfliktní komunikaci nabývají význam další zvukové prostředky, především intenzita, síla hlasu a tempo řeči. Když se účastníci dialogu dostávají do konfliktu, přestávají dbát na pravidla výměny v řeči, soupeří mezi sebou o slovo, hovor nabývá na hlasitosti a emocionálnosti, zvyšuje se tempo řeči, ubývá pauz. Obvykle zvítězí ten mluvčí, který je vytrvalejší, má vyšší sílu hlasu a touhu prosadit se“ (Müllerová; Hoffmannová, 1994, s. 83). Podle Chejnové i příliš rychlé tempo může působit nezdvořile, protože „vyvolává dojem nezájmu o adresáta, nedostatek pauz pak nedává adresátovi prostor pro vstoupení do dialogu“ (Chejnová, 2012, s. 30).

Učitelé by žáky měli upozorňovat na to, že takto vyhocené dialogy mohou být projevem nezdvořilosti. Na zvýšenou emocionalitu spojenou s nabýváním na hlasitosti a s výškovým rozpětím v melodickém průběhu řeči by si ve škole měli dávat pozor sami učitelé, a to především ženy, „kterým je v průzkumu zabývajícím se mužským a ženským stylem v pedagogické komunikaci vytykáno, že se často rozčilují, křičí a jsou nervózní“ (Čechová, 2008, s. 215).

1.4.7 Grafické prostředky zdvořilosti v psaných projevech

V kontextu s výukou zdvořilosti na druhém stupni základní školy, kde je při výuce slohu pozornost soustředěna také na administrativní styl (zahrnující útvary jako je dopis, žádost apod.), je zapotřebí jako výrazy zdvořilosti zahrnout také grafické prostředky v psaných projevech. „V soukromé, hospodářské i diplomatické korespondenci píšeme velká písmena jako výraz úcty u osobních a přivlastňovacích zájmen druhé osoby, dále pak v tradičních titulech (*Vaše Magnificence, Jasnosti, Mistr Alois Jirásek*)“ (Kraus, 1996, s. 30).

1.5 Předpoklady pro výuku zdvořilosti z hlediska ontogenetického

Tato kapitola si klade za úkol sledovat ontogenetický vývoj vyjadřování zdvořilosti a všimnout si vývojových předpokladů žáků, na které musí učitelé brát ohled, pokud chtějí, aby absolvent základní školy dosáhl dovednosti vyjadřování zdvořilosti.

„Českému jazyku se děti učí jako jazyku mateřskému už od narození přirozenou metodou odezíráním a imitací od matky a ostatních lidí, kteří je obklopují. Komplexní institucionální péče o rozvoj mateřštiny nastupuje až s příchodem dětí do školy, která je zaměřena na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku ve všech sférách fungování“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 5). Stejně tak je to se zdvořilostí, se kterou nás nejprve seznamují rodiče, posléze škola a celá společnost. Nabízí se otázka, kdy je nejvhodnější s výukou zdvořilosti ve škole začít. „Do školy přichází dítě již v pokročilejším stadiu rozvoje souvislé řeči, ovšem tento stupeň rozvoje je značně individuální, a to nejen podle daných dispozic, ale i vzhledem k předchozí úrovni a intenzitě péče rodiny a mateřské školy o rozvoj vyjadřovacích schopností“ (Čechová, 1998, s. 42). Čechová zdůrazňuje fakt, že „u žáků prvního stupně školy, šesti- až jedenáctiletých, u nichž počítáme s převahou konkrétního myšlení a jistou mírou abstrakce, je vhodné pěstování základních dovedností a návyků ve vyjadřovací praxi. Do toho spadá imitativní osvojování spisovného jazyka, systematické jazykové znalosti a v tomto období je proto vhodné pro pěstování řečových konvencí společenského styku, jako např. poděkování, omluva, přivítání atd. V této souvislosti by mělo docházet k rozvíjení tzv. **řečové etikety**, pod kterou zahrnuje vše, co se týká vztahu mezi komunikujícími, přičemž tento vztah ovlivňujeme od útlého věku: *mluv tak, aby ti rozuměl ten, kdo tě poslouchá; oslovíš-li někoho nebo někdo tebe, dívej se na něho; nepřerušuj toho, kdo právě mluví*“ (tamtéž, s. 45). „Lze využít i toho, že učitel je pro děti tohoto věku největší autoritou a ty

ochotně přejímají nejen jeho názory, napodobují jeho chování, ale i jeho písmo a mluvu, a to úmyslně i neúmyslně, např. odezíráním“ (tamtéž, s. 46).

Tato kapitola se dá výstižně shrnout slovy Svobodové, která tvrdí, že *„Dítě při nástupu do školy poměrně spolehlivě ovládá základní prostředky jazykového kódu mateřštiny prakticky, ale je však potřeba mu postupně připravit cestu k hlubšímu porozumění abstraktním jazykovým kategoriím, kultivovat nejen jeho vyjadřování v komunikaci (žákova performance), ale i jeho přístup k jazyku ve smyslu kódu a nástroje komunikace, který je potřeba poznat, abychom ho mohli ovládat (žákova kompetence), dát mu návod, jak se jazykově vzdělávat pro sebe a pro život a pro nepomíjivou celoživotní komunikaci ve společnosti“* (Svobodová, 2000).

1.6 Řečové chování učitele a žáka a jeho zásadní význam v pedagogické komunikaci

Empirická část této práce je zaměřena na analýzu přístupů ke zdvořilosti učitelů na současných českých školách a na analýzu zpracování zdvořilosti ve vybraných učebnicových řadách. Avšak je třeba zdůraznit, že i kdyby učebnice na toto téma poskytovaly dokonale propracovanou metodiku, každý učitel, zvláště pak češtinář, by měl počítat s tím, že zdvořilost není pouhým pragmalingvistickým termínem a že při výchově žáků ke zdvořilosti bude vždy zásadní roli hrát způsob, jakým učitel se svými žáky komunikuje.

Pojem pedagogická komunikace je podle P. Gavora chápána jako *„výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů, která se řídí osobitými pravidly určující pravomoce jejich účastníků. V rámci této výměny pak účastníci komunikují buď o nějakých faktech, nebo vyjadřují svoje stanoviska, názory, svoje přání či pokyny“* (Gavora, 1988, s. 2). Z této definice vychází Alena Nelešovská a na jejím základě vymezuje dvě důležité funkce pedagogické komunikace: *„1. pedagogická komunikace jako prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání a 2. pedagogická komunikace jako zprostředkovatel vztahů a společné činnosti mezi jejími účastníky – mezi učitelem a žákem na straně jedné a žáky navzájem na straně druhé“* (Nelešovská, 2005, s. 28).

Školské komunikaci se podrobně věnuje Jana Svobodová v práci *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* a chápe ji jako *„jistý prototyp společenské, sociální komunikace v přirozeném jazyce probíhající v prostředí školy“* (Svobodová, 2000). Pro potřeby této práce je nutné školskou komunikaci zúžit na pojem školský čili výukový

dialog, který Svobodová řadí mezi „dialogy s vyšší potenciální hladinou konfliktnosti. Ve školském dialogu je věcí řídicího komunikanta-učitele usměrňovat dialog tak, aby nepřestal být dialogem, aby neodradil komunikanty-žáky od ochoty domlouvat vlastní repliky a aby jim umožnil zveřejňovat své postoje směřující ke společnému výchovně-edukačnímu cíli“ (Svobodová, 2000). Marková, Hoffmannová a Müllerová upozorňují na výraznou asymetričnost dialogu vedeného ve školském prostředí mezi učitelem a žákem, který řadí mezi dialogy institucionální a takto ho definují: „*V dialogu institucionálním neboli v dialogu mezi institucí a jedincem komunikaci zahajuje a řídí zástupce instituce a představitel aktivní role, zatímco tzv. klientovi je přisouzena role pasivní. Aktivní komunikant má širší pravomoci: vyzývá klienta, aby se vyjádřil, klade mu otázky, koriguje nebo omezuje délku jeho replik, klientovi odpovědi často přerušuje, svým způsobem se tedy aktivně vměšuje do hovoru, avšak na druhé straně na některé klientovy promluvy nereaguje, pasivně je přehlíží*“ (Marková, Hoffmannová, Müllerová, 1999, s. 199). Svobodová však se zařazením školních dialogů do této kategorie nesouhlasí: „*učitel je sice ve třídě skutečně řídicím komunikátem, ale nemá jednat s žákem jako s klientem, ba ani ve smyslu vstřícném, tedy jako příjemný, laskavý a chápavý úředník*“ (Svobodová, 2000) a své tvrzení dokládá příklady z praxe, kde bylo zjištěno, že „komunikant-žák oceňuje partnerské, nenadřazené chování učitele při společné činnosti, i když si je stále vědom učitelova faktického nadřazeného postavení, a při zkoušení či klasifikaci je ochoten respektovat právo řídicího komunikanta-učitele na přerušování nastoleného partnerského vztahu a obnovení nadřazenosti učitele“ (tamtéž).

Z pragmatického hlediska je velmi důležité, aby učitel v komunikaci s partnerem-žákem Griceův kooperační princip (Grice, 1975, s. 41) nebo Leechovy maximy zdvořilosti (Leech, 1983, s. 32–33). „Pro dodržování principu kooperace je potřebné, aby učitel nesděloval víc, než výuková situace momentálně žádá (maxima kvantity), aby neprezentoval učivo bez náležitých důkazů (maxima kvality), aby se soustředil na relevantní složky sdělení (maxima relevance) a vyjadřoval se jasně a jednoznačně (maxima způsobu). V souladu s Leechovými zdvořilostními maximy by učitel neměl být příliš autoritativní, žáka nepodceňovat a nezesměšňovat (maxima taktu), měl by umět ustoupit a přiznat svou chybu (maxima velkorysosti), neměl by zdůrazňovat stále své já (maxima skromnosti), neměl by žáka pouze kritizovat, ale také vhodně ocenit (maxima uznání), nerozvíjet případný konflikt (maxima souhlasu) a naopak se snažit žákovi vycházet vstříc a posilovat momenty vedoucí k vzájemným sympatiím (maxima sympatie). Chceme-li jako učitelé dbát o náležité fungování výrazových prostředků v komunikaci a dosahovat

účinného působení na komunikanty-žáky, je správné udržovat tyto maximy v povědomí, nevzdalovat se od nich, ale snažit se z nich vytěžit co nejvíce pro vlastní vzdělávací cíl“ (Svobodová, 2000).

Seznam konkrétních příkladů, kdy se účastníci školní komunikace chovají v souladu, resp. v nesouladu se zdvořilostními principy, nabízí Jana Hoffmannová v článku *Jsou sobě učitelé a žáci zdvořilí?* Princip skromnosti učitel například porušuje vždy, když „přehnaně usiluje o vlastní seberealizaci, předvádí se a příliš demonstruje svou nadřazenost (reakce typu *to přece nemůžeš myslet vážně* + patřičná intonace). K porušování tohoto principu přispívá také neúměrně suverénní, hyperkritické, až arogantní chování žáků k učitelům, které lze pozorovat zejména u žáků na soukromých školách, kterým platí vzdělávání dobře situovaní rodiče“ (Hoffmannová, 1995, s. 203). K dalším projevům nezdvořilosti ze strany učitele dochází, když „žáky neustále přerušuje, chytá za slovo, opravuje třeba i nepatrnou odchylku od spisovné češtiny v nepřipraveném mluveném projevu, když šetří pochvalnými slovy, či dokonce žáky uráží, diskredituje a zesměšňuje“ (tamtéž, s. 203). „Ve školním prostředí je pak značně neprospěšná také „falešná zdvořilost, neboli pseudozdvořilost, ke které patří poměrně specifický postup ironické zdvořilosti a dále přehnaná zdvořilost, jinak řečeno servilnost (např. podbízivé chování žáků za účelem získat učitelovu přízeň)“ (tamtéž, s. 206) Právě u servilnosti při komunikaci učitelů s rodiči si Hoffmannová všímá určitého obratu. „Zatímco v minulosti byla běžná servilnost rodičů vůči učitelům, aby mělo dítě dobrý prospěch apod., dnes převládá trend opačný: servilnost ze strany učitelů, kteří se podbízí žákům i jejich rodičům coby plátcům svých pedagogických výkonů“ (tamtéž, s. 206).

Dodržování těchto maxim nemůže být v žádném případě považováno za samoučelné. Jak autoři didaktické příručky *Čeština a její vyučování* vhodně poznamenali: „ve vyučování se zkoumá především dialogický projev, jehož prostřednictvím dosahujeme vzdělávacích i výchovných cílů. Vhodně vedený dialog, jakožto výchovný činitel, posiluje a třebí společenské vystupování a úcta k partnerovi se obráží ve volbě jazykových prostředků a v celém řečovém chování. Pokud dialog není veden kultivovaným učitelem, může se zvrhnout i tak, že dosáhne opaku“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 15–16).

Na závěr teoretické části se namísto formulace hypotézy nabízí otázka, k jejímuž potvrzení, nebo naopak vyvrácení se pokusíme při podrobných analýzách dotazníků a učebnic, které jsou součástí empirické části této práce: ***Jsou žáci v současné výuce českého jazyka dostatečně motivováni k jazykovému vyjadřování zdvořilosti?***

ČÁST II

2 Dotazníkové šetření

2.1 Cíle výzkumného šetření

V teoretické části byly představeny jednotlivé způsoby a jazykové prostředky, jimiž se demonstruje zdvořilost v českém jazyce.

V této kapitole budou prezentovány dílčí výsledky výzkumu, který je zaměřený na pojetí problematiky zdvořilosti v současné školní praxi.

Pro výzkumné šetření jsou konkretizovány tři hlavní cíle. Za prvé budeme zjišťovat, jak na pronikání pragmatických aspektů jazyka a komunikace do školního vyučování reaguje současný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dalším z cílů, který byl vytyčen pro toto výzkumné řešení, je zmapovat, jakým způsobem a zda vůbec je toto pragmalingvistické téma zpracováno v učebnicích pro druhý stupeň základní školy, a dále pak porovnat jeho zpracování v nejčastěji používaných řadách učebnic. Třetí stanovaný cíl tohoto výzkumu bude směřovat přímo k samotným učitelům druhého stupně základní školy a učitelům nižších ročníků víceletých gymnázií. Pomocí dotazníkového šetření se pokusíme zjistit, jak se učitelé vyrovnávají s nároky zařazení pragmalingvistických témat do vyučování, zda se mohou při jejich výuce uspokojivě opírat o učebnice, nebo se musí spoléhat na metodologii vlastní, či se těmto tématům raději vyhýbají.

2.2 Komunikačně-pragmatický obrat v didaktice, důraz na komunikativnost

V posledních třech desetiletích dochází při výuce jazyka, a to jak jazyka mateřského, tak cizího, k tzv. komunikačně pragmatickému obratu, kdy se klade důraz na komunikační metody a řada učiva se proměňuje směrem ke komunikativnosti. Autoři současných didaktických a metodických příruček neustále zdůrazňují klíčové kompetence a jejich vliv na pojetí konkrétního pragmalingvistického učiva. Co komunikačně-pragmatický obrat znamená v lingvistice a didaktice jazyků a jaké nové prvky přináší, zkoumá v článku *Komunikační metoda a komunikativnost* Milan Hrdlička: „Komunikačně-pragmatická orientace vytváří předpoklady pro posunutí jazykové, resp. komunikační výuky na kvalitativně vyšší úroveň. V měnících se podmínkách řečové komunikace těžiště pozornosti přesouvá od strukturních vlastností jazyka (*langue*) k jeho řečové realizaci (*parole*). Jazyková složka zůstává v popředí zájmu i nadále, ale důraz je kladen i na dimenzi neverbální, mimolingvální, tedy na gesta, mimiku aj. a nově se přistupuje i ke komplexně pojímané problematice komunikace jako takové. V komunikaci se nezkoumají jen jazykové formy, ale začínají se sem promítat např. společenské prvky (pracovní

postavení účastníků komunikace, jejich interpersonální vztahy, pohlaví, věk, vzdělání), komunikační záměr komunikantů, způsoby, důvody a důsledky komunikace“ (Hrdlička, 2005, s. 119). Dnešní koncepce komunikační kompetence pak podle Hrdličky pracuje se šesti komponenty, resp. šesti dílčími kompetencemi, na které musíme dbát při výuce jakéhokoliv pragmalingvistického učiva, zdvořilost nevyjímaje: Hrdlička zde hovoří o „1. kompetenci jazykové, 2. sociolingvální (schopnost užívat jazykových forem s ohledem na příslušnou komunikační situaci), 3. diskursní (uplatnění vhodné strategie při produkci a percepci různých typů textu v různých funkčních stylech), 4. strategické (schopnost náležitě nakládat s nabytou znalostí jazykového kódu), 5. sociokulturní (obeznámenost s pravidly a principy společenského chování), a 6. společenské neboli asertivní (umění vést dialog, naslouchat druhému, vycházet s jinými lidmi a být v jejich přítomnosti aktivní, úspěšný)“ (Hrdlička, 2005, 120).

Při zjišťování, jak na tento komunikační obrat reaguje RVP, budeme vycházet z tvrzení Karla Šebesty, že „rámcové vzdělávací programy témata spjatá s pragmatickými aspekty jazyka a komunikace velmi zřetelně prosazují a s tímto nárokem se musí relativně rychle vyrovnávat především učitelé“ (Šebesta, 2008, s. 49–50) a pokusíme se tedy zjistit, zda do těchto témat spadá i námi zkoumaná problematika zdvořilosti.

2.3 Postavení tematiky zdvořilosti v kurikulu ZŠ

Cílem této kapitoly je zmapovat zařazení jednotlivých aspektů zdvořilosti v nejnovější verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy aktuálního znění k 1. 9. 2010, a to se zaměřením na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace realizované ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura.

Výše zmíněný důraz na komunikativnost je představen již v hlavním cíli tohoto vzdělávacího oboru: „*Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama*“ (RVP, 2010, s. 18).

2.3.1 Funkce tematiky zdvořilosti v rozvoji klíčových kompetencí

V seznamu klíčových kompetencí se přímo s termínem *zdvořilost* nesetkáme. Představíme proto jen takové klíčové kompetence uvedené v RVP pro základní vzdělávání, které alespoň náznakem směřují k výchově zdvořilé komunikace a zdvořilého chování:

Kompetence komunikativní

- „žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- žák rozumí různým typům běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění a využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi;

Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;
- žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- žák chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty;

Kompetence k řešení problému

- žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;
- žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému;
- žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí;

Kompetence občanské

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
- žák chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu;
- žák se rozhoduje zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka“ (RVP, 2010, s. 15–16).

2.3.2 Vztah tematiky zdvořilosti k očekávaným výstupům v RVP

Předmětem této práce je zaměřit se na výuku zdvořilosti na druhém stupni základní školy. Pro komplexní zpracování zkoumané problematiky považujeme však za nutné prozkoumat i to, jak s tímto tématem pracuje kurikulum pro první stupeň základní školy, a s jakými znalostmi tudíž přicházejí žáci na druhý stupeň.

V rámci učiva pro první stupeň je téma *zdvořilost* uvedeno u „**naslouchání** – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); dále u **mluveného projevu**, u nějž jsou v souvislosti se zdvořilostí uvedeny tyto komunikační žánry – pozdrav, oslovení, omluva, prosba a následující komunikační pravidla – oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování. U **projevu písemného**

se zdvořilosti týkají tyto žánry – blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka, pozvánka, dopis“ (RVP, 2010, s. 22).

V učivu pro druhý stupeň je pak zdvořilost nastíněna jen velmi okrajově. „U praktického naslouchání nalezneme jen poznámku o výchově k empatii. Co se komunikačních žánrů týče, u mluveného projevu je uvedena diskuse, u písemného najdeme soukromý a úřední dopis, objednávka, pozvánka a charakteristika“ (tamtéž, s. 25). V očekávaných výstupech pro jazykovou výchovu lze se zdvořilostí spojovat tento výstup: *„využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“* (tamtéž, s. 25), kam lze zřejmě zařadit užití kondicionálu místo rozkazu při vyjádření žádosti.

Téma zdvořilost v očekávaných výstupech a učivu jak pro jazykovou výchovu, tak pro komunikační výchovu a sloh najdeme minimálně. V cílovém zaměření dané vzdělávací oblasti není zdvořilost zmíněna vůbec, komunikační pravidla jsou nastíněna velmi obecně: *„žák zvládne běžná pravidla mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvine se u něho pozitivní vztah k jazyku v rámci interkulturní komunikace“* (RVP, 2010, s. 21).

Na prvním stupni základní školy najdeme očekávané výstupy týkající se zdvořilosti celkem dva: 1) „žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru; 2) žák vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku“ (RVP, 2010, s. 22).

V očekávaných výstupech komunikační a slohové výchovy pro druhý stupeň lze souvislost se zdvořilostí vyčíst v těchto výstupech:

- 1) „žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
- 2) zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu“ (tamtéž, s. 24).

2.4 Dotazníkové šetření – validita, reliabilita a objektivita

Pro hodnocení způsobu výuky zdvořilosti na současných školách byla použita metoda dotazníku, pomocí které lze v poměrně krátkém čase získat mnoho dat, na jejichž základě bude zformulován závěr v praktické rovině.

Aby mohly být výsledky, kterých bude v tomto šetření dosaženo, zobecnovány, je třeba zajistit dostatečnou reliabilitu dotazníku. Pro interpretaci získaných dat by nemělo mít písemné vypracování otázek na výsledné šetření negativní vliv, je však nutné brát na vědomí určité limity související s písemným vyplňováním dotazníků učiteli. Hlavní riziko této formy výzkumu spočívá v tom, že nemusí vždy přinést spontánní odpovědi – učitelé mohou být při vyplňování dotazníku opatrní, neboť je na příklad svazuje strach z toho, že výsledky budou zveřejněny a dostanou se tak k vedení školy, rodičům žáků, což by mohlo mít neblahý dopad na jejich profesní rozvoj. Ačkoliv se při zadávání dotazníku zdálo, že všichni respondenti pochopili, že se jedná o pouhou sondu, která má objektivně zmapovat výuku zdvořilosti v hodinách českého jazyka, budeme i tak raději počítat s tou variantou, že někteří respondenti odpovídají způsobem sociálně žádoucím, a tudíž ne vždy úplně spontánním. Přesto považujeme dotazníkové šetření za dostatečně objektivní – jeho vyplňování bylo důsledně monitorováno, přičemž přítomnost zadavatele neměla na odpovědi žádný vliv, a konečně přináší velmi přesné vyčíslení údajů. Zadání dotazníku je připojeno v přílohách práce.

2.4.1 Sestavování a zaměření dotazníku, cíle dotazníkového šetření

Při sestavování dotazníku byla pozornost soustředěna především na ty jevy, u kterých je předpokládána názorová roztržičnost a jejichž popis je v odborných příručkách problematický. Primárně zde vycházíme z hypotézy, kterou nastínil Karel Šebesta v didaktické příručce *Zdvořilost, argumentace, konflikt a mnoho jiného*: „Švehlová a další autoři knih zabývající se tematikou pragmatických aspektů z didaktického hlediska sice uvádějí, že se učitelé věnují probírání příslušných témat explicitně pouze na školách středních (např. zdvořilosti, konfliktu, argumentaci, práci s internetem, mediální výchově atd.), pravdou však zůstává, že většina těchto témat by se měla v jistém rozsahu nutně dotýkat i výuky češtiny na školách základních“ (Šebesta, 2008, s. 49–50). Dotazník byl proto sestaven tak, abychom po jeho vyhodnocení dokázali odpovědět na velmi zásadní

otázku: *Kolik prostoru věnují zdvořilosti při výuce češtiny učitelé druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia?*

Pro důkladnější zjištění a lepší práci se získanými daty se tato otázka dá doplnit šesti konkrétnějšími podotázkami. Ty jsou formulovány takto:

- 1) Vyučují učitelé zdvořilost v rámci jazykových hodin, hodin komunikace slohu, či kombinovaně?*
- 2) Zaměřují se učitelé druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia na výuku zdvořilosti v jednom konkrétním ročníku, či se jí věnují napříč všemi ročníky?*
- 3) Vykají, či tykají učitelé druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia svým žákům?*
- 4) Které aspekty zdvořilosti jsou při výuce na druhém stupni základní školy zdůrazňovány?*
- 5) Do jaké míry pomáhají učitelům při výuce zdvořilosti učebnice?*
- 6) Jaké způsoby či metodologii učitelé uplatňují, když vyučují téma zdvořilost?*

Zodpovězením těchto otázek bychom měli potvrdit, či vyvrátit výše uvedenou hypotézu o tom, že pragmatická témata, kam zdvořilost neodmyslitelně spadá, se vyučují převážně na střední škole, ačkoliv by bylo zapotřebí věnovat jim nemalou pozornost už na škole základní.

Dotazníky byly rozmístěny celkem na sedm různých základních škol (v Praze, v Berouně, v Králově Dvoře, v Loděnici u Berouna a v Havlíčkově Brodě) a na dvě víceletá gymnázia (v Berouně a v Příbrami).

2.4.2 Délka a forma dotazníku

Závažnost tohoto typu šetření nedovolovala, aby byl příliš krátký, neboť problematiku výuky zdvořilosti bylo nutno obsáhnout komplexně. Nadměrné množství otázek by mohlo některé respondenty odradit od jeho vyplňování nebo by zodpovězení otázek mohlo být nepřesné.

Cílová skupina respondentů byla stejnorodá – aprobovaní učitelé českého jazyka druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia. Dotazník byl sestaven tak, aby se učitelé setkali se všemi situacemi, na které se dotazník dotazuje, přičemž se v zadání vyskytuje několik lingvistických termínů, které jsou pro jistotu a přesnost vyhodnocování vysvětleny.

Ve své finální podobě dosáhl dotazník počtu devíti otázek. Z nich jsou pak tři otázky uzavřené a respondenti u nich mohli vybírat ze tří možností, a jedna otázka polouzavřená. Protože se v dotazníku ptáme na vypsání konkrétních cílů a vlastních metod učitelů, obsahuje proto navíc pět otázek otevřených.

2.4.3 Rozdělení respondentů

Dotazník je zcela anonymní, ale pro bližší charakteristiku respondentů bylo zvoleno šest faktorů, u kterých jsme se domnívali, že by mohly mít částečný vliv na výuku zdvořilosti. Jsou to: pohlaví, věk, délka praxe, rok ukončení studia a typ školy, na které učitelé vyučují. Pro zařazení faktoru pohlaví bylo rozhodnuto na základě průzkumu zveřejněném v článku *Učiteléské bariéry ve vzdělávání žáků*, který potvrdil tezi o tom, že „u studentů chlapců, kteří byli při průzkumu ve svých úsudcích o učitelích razantnější než dívky, výrazně převažuje obliba učitelů a naopak je dost zřetelná antipatie k učitelkám. Ženy jsou v učiteléské roli hodnoceny negativně z toho důvodu, že nepřipouštějí kritiku vlastní osoby, a naopak žáky příliš kritizují, často se rozčilují, jsou nervózní a postrádají humor“ (Čechová, 2008, s. 215). Z toho by se dalo usoudit, že učitelé muži, kteří nejsou žáky tolik kriticky přijímáni jako ženy, mohou mít jiné výukové metody a celkově odlišný přístup k výuce, který může mít mimo jiné vliv i na námi zkoumanou problematiku.

Dalším faktorem, který by mohl mít u učitelů potenciální vliv na přístup k výuce pragmatické problematiky, je rok ukončení studia. Zde vyjdeme z hypotézy, kterou nastiňuje Čechová v tomtéž článku: „Mnozí učitelé po skončení studia již neotevřou odbornou knihu ani nečtou odborné časopisy a to, co si odnesli z fakulty, pomalu zapomínají. Příčina této nedostatečnosti v odborné kompetentnosti může být v samém učiteli, ale institucionálně je tento stav podporován státem, resp. MŠMT, naprostým nezájmem o systém odborného postgraduálního vzdělávání učitelů. Výsledkem je potom nekvalifikovaný učitel, který nemůže uspokojivě splnit požadavky RVP: např. pěstovat u žáků komunikační a jazykovou kompetenci tak, aby obstáli jako dospělí v mluvené a psané komunikaci“ (Čechová, 2008, s. 216). Hypotéza tedy spočívá v tom, že učitelé s delší pedagogickou praxí, kteří na rozdíl od mladších učitelů neabsolvovali při studiu na pedagogické fakultě předmět pragmatika, budou na výuku zdvořilosti klást daleko menší důraz, ba ji možná v hodinách ignorovat úplně.

2.5 Vyhodnocení dotazníku

Tato část práce spočívá v samotném vyhodnocování dotazníkového šetření, které je podloženo řádnými kvantitativními a kvalitativními údaji s bezprostřední interpretací výsledků.

U všech uzavřených a některých otevřených otázek jsou výsledky zaznamenány číselně do tabulek a procentuálně do grafů. Pro grafické znázornění jsou použity dva typy grafů, a sice sloupové grafy v případě porovnávání hodnot více kategorií a grafy výsečové znázorňující, jak velkou část z celku představuje určitá hodnota.

Během vyhodnocování dotazníku se pokusíme postupně zodpovědět všechny otázky, které jsme představili v kapitole 2.4.1. a potvrdíme, či vyvrátíme výše navrhované hypotézy.

2.5.1 Kvantitativní a procentuální vyhodnocení dosaženého počtu respondentů s ohledem na pohlaví

Na otázky dotazníku odpovídali učitelé sedmi základních škol a dvou gymnázií, celkem byly zpracovány dotazníky od 23 učitelů následující genderové skladby:

Tabulka č. 1: kvantitativní rozdíl počtu ženských a mužských respondentů

pohlaví	počet respondentů
muži	2
ženy	21
celkem	23

Graf č. 1: grafické rozdělení respondentů podle pohlaví



Výsledky výzkumu sice ukazují, že ženské respondentky znatelně převyšují mužské, což potvrzuje tezi o jednostrannosti feminizované školy, ovšem při našem výzkumu nebylo zaznamenáno, že by faktor pohlaví měl na výuku zdvořilosti jakýkoliv vliv.

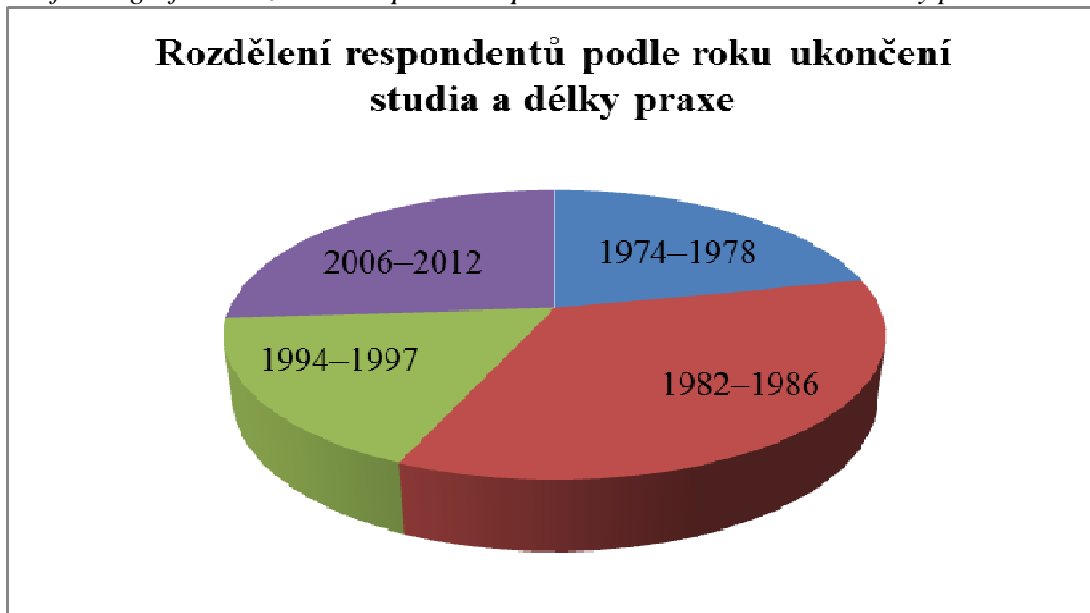
2.5.2 Kvantitativní a procentuální vyhodnocení dosaženého počtu respondentů s ohledem na věk a délku učitelské praxe

Délka pedagogické praxe dotazových učitelů se pohybuje v rozmezí od tří do třiceti osmi let, přičemž se při vyhodnocování s ohledem na věk, rok ukončení a délky profesní praxe vydělily následující čtyři skupiny respondentů. Nejstarší respondenti uváděli rok ukončení studia v 70. letech dvacátého století v rozpětí 1974–1978 a jejich délka praxe činí 35–37 let. Druhá skupina respondentů ukončila studium v letech osmdesátých, přesněji v letech 1982–1986 a učí v rozmezí 25 až 29 let. Další skupinu tvoří absolventi let devadesátých, konkrétně respondenti uváděli rok ukončení studia v rozmezí 1994–1997, jejichž délka praxe dosahuje 19 až 21 let. Poslední skupinu tvoří nejmladší respondenti s nejkratší pedagogickou praxí, kteří ukončili studia v rozmezí let 2006–2012 a kteří uváděli délku praxe od tří do pěti let. Pro lepší orientaci pomůže následující tabulka a graf.

Tabulka č. 2: kvantitativní rozdělení respondentů podle roku ukončení studia a délky praxe

rok ukončení studia	počet respondentů
1974–1978	5
1982–1986	8
1994–1997	4
2006–2012	6
celkem	23

Graf č. 2: grafické rozdělení respondentů podle roku ukončení studia a délky praxe



Vyhodnocení ukazuje, že generační skladba češtinářů je na školách, kde výzkum proběhl, velmi vyrovnaná.

Jak se při vyhodnocování dalších otázek ukáže, na zkoumanou problematiku nemá ani věk ani délka pedagogické praxe respondentů žádný vliv. Můžeme tedy vyvrátit výše stanovenou hypotézu, že by pragmalingvistická témata, do kterých zdvořilost spadá, byla učiteli s delší, či kratší pedagogickou praxí při výuce mateřštiny opomíjena či považována za méně významná. Naše zjištění tudíž potvrzuje tezi Svobodové, která píše, že „učitel mateřštiny by nikdy neměl odborně lingvisticky zakrňt a vydávat toto usedlé stadium za koncentraci letitých zkušeností, měl by naopak – v ideálním případě – zůstat přístupným i těm novým teoriím lingvistiky, které během svého studia neměl možnost poznat, protože jsou novějšího data“ (Svobodová, 2000).

2.5.3 Kvantitativní a procentuální vyhodnocení přístupu k výuce zdvořilosti učitelů s ohledem na typ školy, na které vyučují

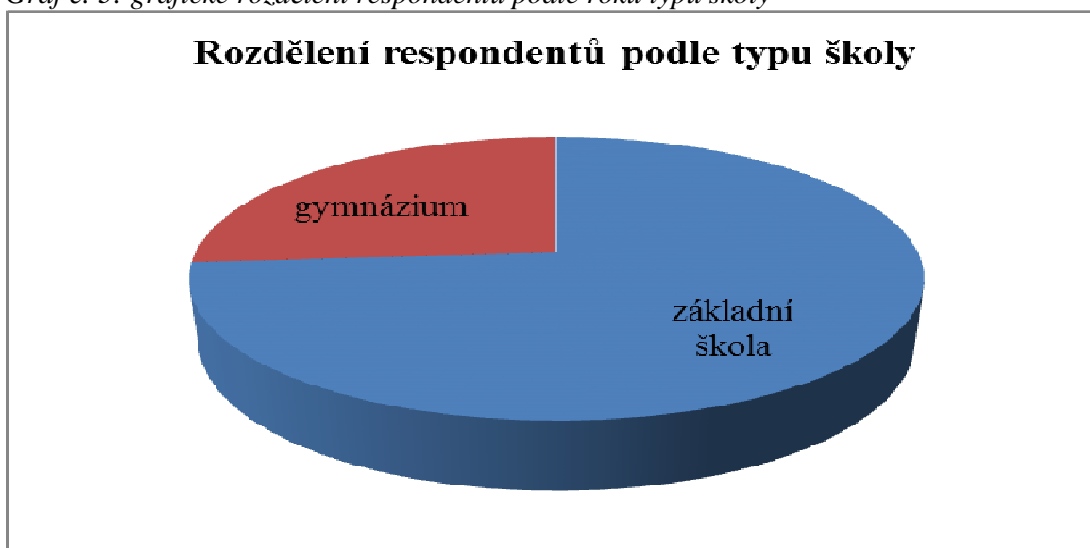
Dotazníkové šetření probíhalo pouze na státních školách, takže odlišnost výuky zdvořilosti na školách soukromých v tomto výzkumu posuzována nebude. Tato práce si primárně klade za cíl zmapovat výuku zdvořilosti na druhém stupni základních škol, proto také převažují dotazníky vyplněné od učitelů na školách základních. Zároveň nás ale zajímalo, zda učitele při výuce zdvořilosti ovlivňuje i faktor typu školy, proto byly dotazníky

distribučovány také do víceletých gymnázií. Konkrétní seznam škol, na kterých byl prováděn výzkum, je uveden v příloze.

Tabulka č. 3: kvantitativní rozdělení respondentů podle typu školy

typ školy	počet respondentů
základní škola	17
gymnázium	6
celkem	23

Graf č. 3: grafické rozdělení respondentů podle typu školy



Při vyhodnocování se ukázalo, že faktor typu školy má při výuce zdvořilosti celkem zásadní vliv na následující faktory:

- 1) zda učitelé svým žákům tykají, či vykají;
- 2) jakou učebnici při jazykových a slohových hodinách užívají;
- 3) na jaké aspekty zdvořilosti kladou při výuce zdvořilosti důraz

Otázka zkoumající poměr tykání a vykání na současných školách byla zařazena na základě zjištění Čmejkové v roce 1996, že „zákonitosti vykání a tykání mezi žáky a učiteli prošly v průběhu historie změnou. Zatímco dnes převážná většina učitelů na základní škole svým žákům tyká, v dřívějších dobách se ve školách dětem více vykalo, např. profesori na gymnáziích vykali svým žákům od primy, tj. od jejich jedenácti let, což přispívalo k dvousměrnosti vykání“ (Čmejková, 1996, s. 44). Hoffmannová zase tvrdí, že: „u vykání a tykání záleží vždy na konkrétním vztahu mezi učitelem a žákem a také na tom, jak dlouho učitel žáky zná“ (Hoffmannová, 1995, s. 207).

Náš průzkum v případě vykání a tykání žákům potvrdil fakt, že na základních školách všichni dotazovaní učitelé svým žákům tykají a ačkoliv se jednalo o otázku uzavřenou, některé respondentky se neubránily a připsaly k ní doplňující komentář: „*Jedná se o základní školu, přece žákům nebudu vykat.*“ nebo „*Na základní škole tykání považuji za zcela přirozené. Třídě, kterou učím od šestého ročníku, nezačnu vykat jen proto, že mě v osmičce přerostou.*“ Z toho vyplývá, že tykání žákům ve věku jedenáct až patnáct let se na českých základních školách považuje za standard a jak lze z reakcí v dotazníku vyčíst, učitelům přijde otázka, zda žákům vykají, či tykají, nesmyslná.

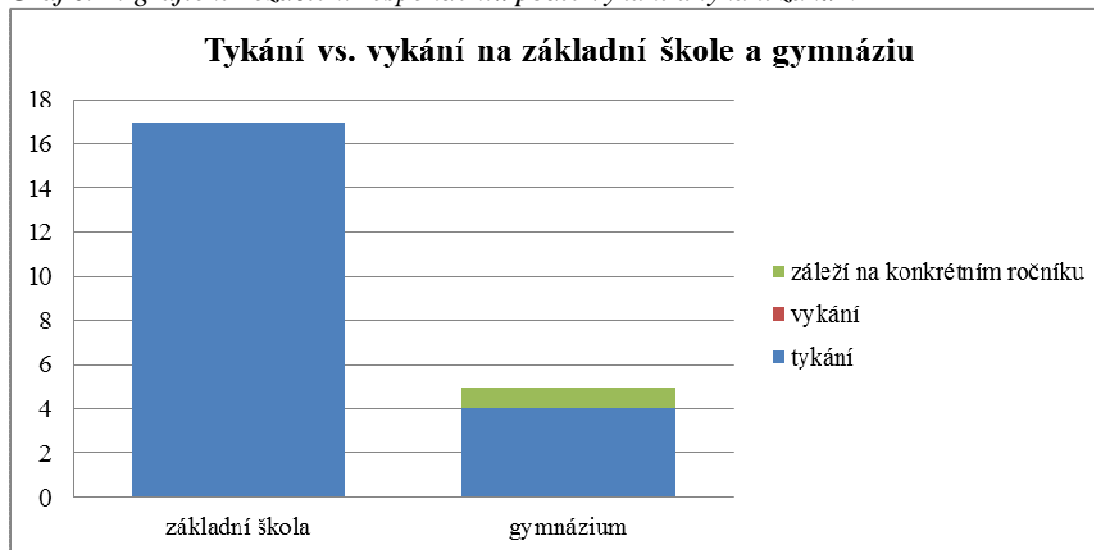
Situace je odlišná u respondentů, kteří vyučují na gymnáziu. Zde tykání uvedli čtyři respondenti a další dva zvolili možnost, že záleží na konkrétním ročníku, přičemž bylo upřesněno, že k vykání se učitelé uchylují ve vyšších ročnících, kde jsou studenti starší šestnáct let. Náš průzkum se tedy shoduje s tvrzením Hoffmannové, že „*na středních školách je na místě, když učitel svým žákům vyká*“ (Hoffmannová, 1995, s. 207). Zajímavý poznatek je i ten, že možnost vykání ve vyšších ročnících uváděly respondentky s pětiletou pedagogickou praxí. Může to znamenat, že vykáním si udržují odstup a je pro ně tedy jedním z prostředků, jak zvýšit u žáků svou autoritu.

To, že vykání žákům ne vždy musí být považováno za zdvořilé, stvrzuje Hoffmannová, která konstatuje, že „*za určitých okolností však nemusí být ani tykání nezdvořilé a můžeme ho vnímat jako projev vyššího osobního porozumění, někdy na příklad mladý učitel tyká chlapcům a vyká dívkám. Jestliže však učitel žákům běžně vyká a přejde v tykání jedině v okamžiku, kdy se nechá unést hněvem (co si to dovoluješ?), pokládáme to za příznakový prostředek, který je nositelem nezdvořilosti. Stejně nezdvořilý je i opačný průběh, kdy od běžného tykání přechází učitel v kritických situacích k mrazivému vykání*“ (Hoffmannová, 1995, s. 208). Postupovat podle neformálního amerického vzoru a nastolit mezi učitelem a žáky tykání či nechat žáky oslovovat učitele křestním jménem, ať už přímo ve škole nebo mimo školní prostředí (na horách apod.) nedoporučuje ani Hoffmannová ani Čmejrková, neboť by tak mohla být velmi zásadně otřesena pedagogova autorita.

Tabulka č. 4: kvantitativní rozdělení respondentů podle vykání a tykání žákům

typ školy	tykání	vykání	záleží na konkrétním ročníku	celkem
základní škola	17	0	0	17
gymnázium	4	0	2	6
celkem	21	0	2	23

Graf č. 4: grafické rozdělení respondentů podle vykání a tykání žákům

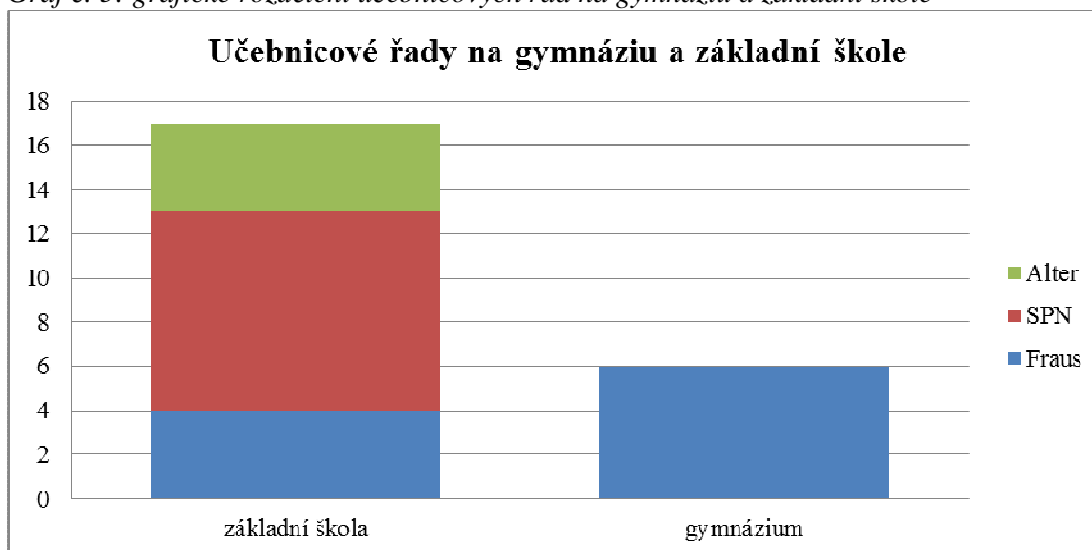


Typ školy dále ovlivňuje výběr učebnic, podle kterých český jazyk je vyučován. Zatímco na základních školách je výběr pestřejší – respondenti uváděli tři různá nakladatelství učebnic, a sice Fraus, Státní pedagogické nakladatelství a Alter, na gymnáziích všichni dotazovaní učitelé vyučují podle učebnice nakladatelství Fraus. Jako další výukové materiály, které učitelům při výuce zdvořilosti napomáhají, byly uvedeny publikace *Tradiční sloh netradičně* nakladatelství Blug (2006), *Sloh pro 6.–9. ročník základních škol, příslušné ročníky víceletých gymnázií a pro střední školy*, Fortuna (2007), *Máme rádi sloh* nakladatelství Portál (2009) či *Klíč ke slohu aneb Nerudou snadno a rychle*, Albatros (2013).

Tabulka č. 5: kvantitativní rozdělení učebnicových řad na gymnáziu a základní škole

typ školy	Fraus	SPN	Alter	celkem
základní škola	4	9	4	17
gymnázium	6	0	0	6
celkem	10	9	4	23

Graf č. 5: grafické rozdělení učebnicových řad na gymnáziu a základní škole



Těmto učebnicovým řadám a s nimi spojenou dotazníkovou otázkou číslo 7 bude věnováno větší množství pozornosti v čtvrté, samostatné části práce, zabývající se detailní analýzou uvedených tří řad učebnic.

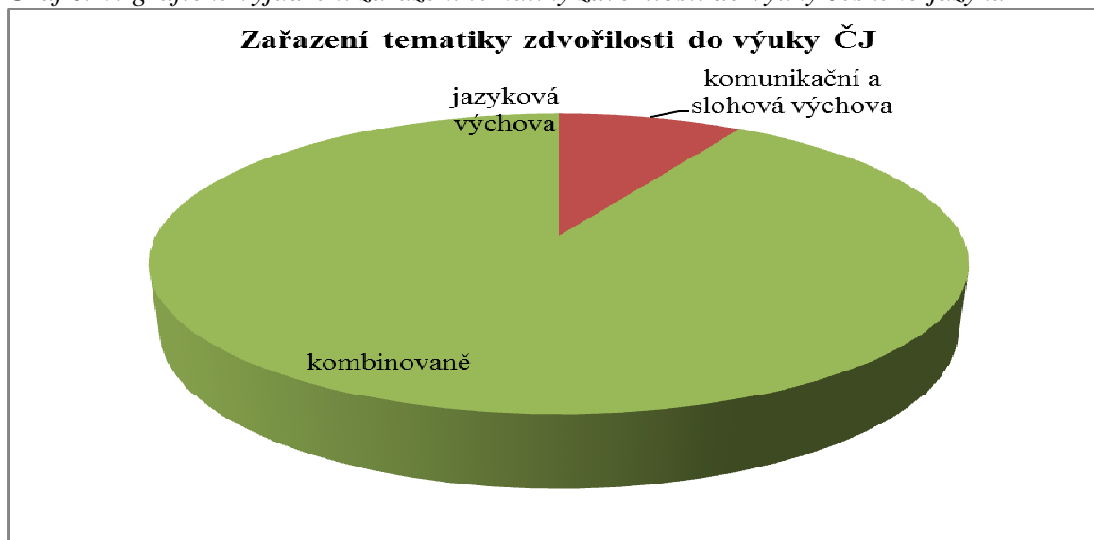
2.5.4 Vyhodnocení zařazování tematiky zdvořilosti v kontextu ročníků a jazykové výchovy a komunikační a slohové výchovy

V této kapitole se pokusíme najít odpověď na otázku, jestli je zdvořilost vnímána jako učivo spadající do jazykové výchovy, do komunikační a slohové výchovy, či ji učitelé vyučují v obou výchovách.

Tabulka č. 6: kvantitativní vyjádření zařazení tematiky zdvořilosti do výuky českého jazyka

zařazení tematiky zdvořilosti do výuky ČJ	počet respondentů
jazyková výchova	0
komunikační a slohová výchova	2
kombinovaně	21
celkem	23

Graf č. 6: grafické vyjádření zařazení tematiky zdvořilosti do výuky českého jazyka



Výsledky ukazují, že nikdo z dotazovaných respondentů nezařazuje zdvořilost pouze do jazykové výchovy, jen 2 učitelé toto učivo zařazují do komunikační a slohové výchovy a naprostá většina, tj. 21 učitelů zdvořilost zahrnuje jak do jazykových hodin, tak do hodin komunikační a slohové výchovy. Někteří respondenti tuto uzavřenou otázku opět doplňovali o komentáře, že zdvořilost se musí vyučovat vždy a stále, prolíná se všemi hodinami a dalšími předměty, není možné ji proto vyučovat pouze v hodinách českého jazyka.

S těmito tvrzeními se shodují výsledky u vyhodnocování další otázky: ***Dbáte na výuku zdvořilosti napříč všemi ročníky druhého stupně, nebo se na zdvořilost zaměřujete více v jednom konkrétním ročníku?*** V tomto případě se všech 23 respondentů stoprocentně shodlo na tom, že zdvořilost nelze považovat za učivo konkrétního ročníku, neboť se jedná o sociální dovednost nutnou pro každodenní existenci ve společnosti, a nelze ji tudíž omezovat věkem či ročníkem. Dotazovaní učitelé ve svých odpovědích zdůrazňují, že při výuce zdvořilosti je třeba neustálého a přirozeného působení učitele na své žáky. Někteří dokonce dodávají, že by měl učitel zohlednit individualitu žáka a u problémových žáků nebo ve sportovních třídách tak věnovat výuce zdvořilosti zvýšenou pozornost. Specifickou práci v oblasti zdvořilosti uplatňují třídní učitelé v třídnických hodinách, neboť ji považují za jednu z možných forem prevence proti šikaně a dalším nežádoucím patologickým jevům ve školském kolektivu.

Další důležitý poznatek vyplývající ze zkoumání je ten, že dvě respondentky si uvědomují, že zdvořilost by neměla být vyzdvihována jen v hodinách českého jazyka, ale měla by být přirozenou součástí každé běžné komunikace ve společnosti lidí.

Výsledky tak jasně hovoří o prosazování názoru, že žáci by měli být utvrzováni v tom, že zdvořilost není jev výjimečný, ale naopak se jedná o významnou součást osobnostního vývoje. Kdyby se učitelé při výuce zdvořilosti striktně omezovali pouze na vybrané ročníky, odporovalo by to hlavnímu cíli výuky zdvořilosti, kterým je přenést zdvořilé chování do běžného života jako automatickou součást lidského chování.

2.5.5 Srovnání důležitosti jednotlivých aspektů zdvořilosti v rámci výuky českého jazyka

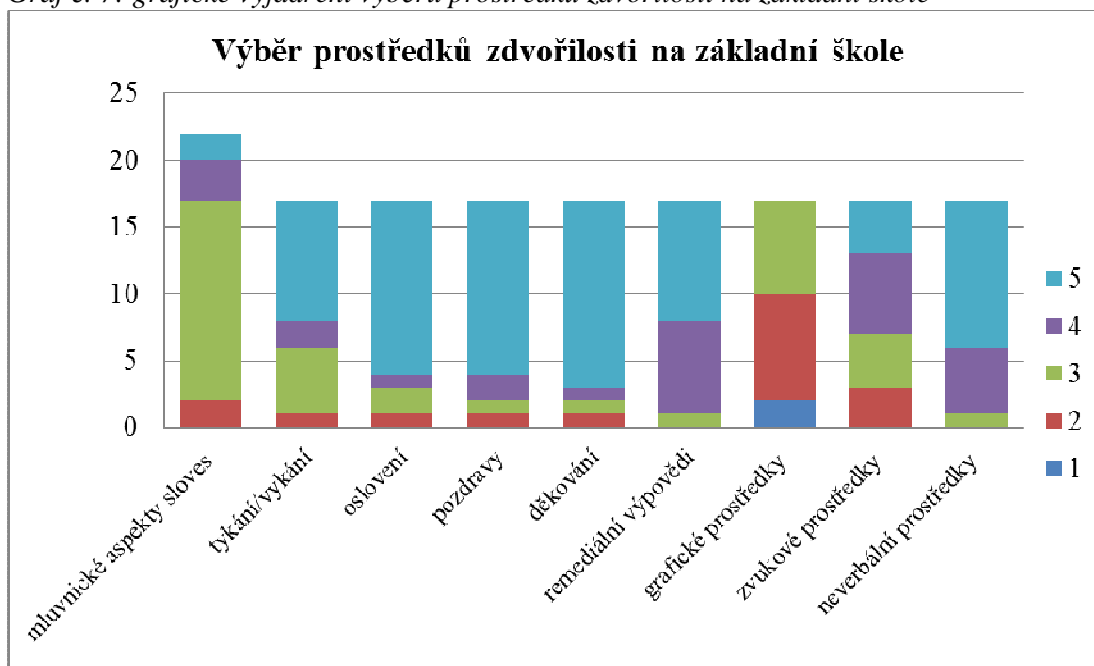
Při hledání odpovědi na otázku, do jaké míry je výuka zdvořilosti v současné výuce českého jazyka zahrnována, zajímalo nás i to, jaké konkrétní aspekty učitelé považují za nejdůležitější, a které naopak při výuce českého jazyka opomíjejí. Na základě výběru devíti verbálních i neverbálních prostředků pro vyjadřování zdvořilosti v českém jazyce, které byly teoreticky popsány v první části práce, byla sestavena tabulka, ve které měli respondenti podle míry důležitosti ke každému aspektu vybírat z čísel 1 až 5, přičemž hodnota 1 označovala nejnižší míru důležitosti, a hodnota 5 naopak míru důležitosti nejvyšší.

V této otázce sehrál roli faktor školy, proto je třeba uvést zvlášť odpovědi učitelů základních škol a odpovědi učitelů vyučujících na gymnáziu.

Tabulka č. 7: kvantitativní vyjádření výběru prostředků zdvořilosti na základní škole

výběr z prostředků řečové etikety na ZŠ	1	2	3	4	5	celkem
mluvnické aspekty sloves	0	2	15	3	2	17
tykání/vykání	0	1	5	2	9	17
oslovení	0	1	2	1	13	17
pozdravy	0	1	1	2	13	17
děkování	0	1	1	1	14	17
remediální výpovědi	0	0	1	7	9	17
grafické prostředky	2	8	7	0	0	17
zvukové prostředky	0	3	4	6	4	17
neverbální prostředky	0	0	1	5	11	17

Graf č. 7: grafické vyjádření výběru prostředků zdvořilosti na základní škole

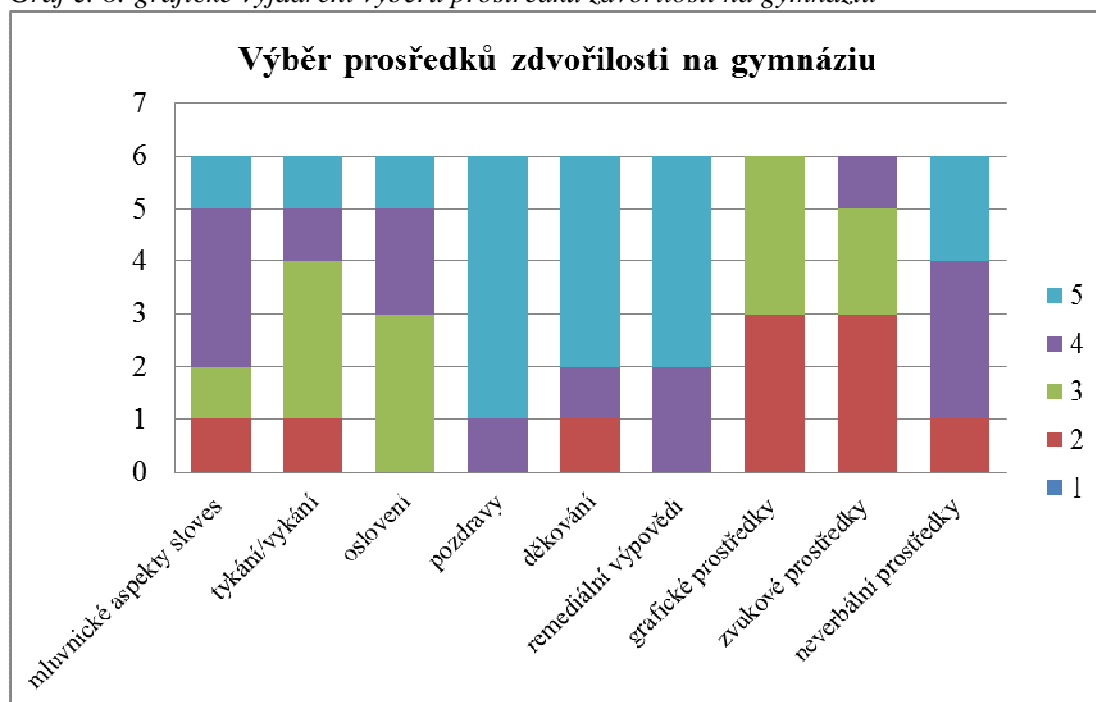


Výsledky našeho výzkumu jasně vypovídají o tom, že na základní škole je nejvíce pozornosti věnováno zdvořilostním kontaktním prostředkům. Z grafu lze vyčíst, že u zdvořilostních aspektů jako jsou *oslovení*, *děkování* či *pozdravy* volilo nejvyšší míru důležitosti pokaždé více než 10 respondentů. Za velmi důležité pak učitelé na základních školách považují problematiku tykání a vykání, remediální výpovědi a neverbální prostředky, u kterých respondenti uváděli dva nejvyšší stupně důležitosti. Prvky paralingvální, jako je např. zdvořilá intonace při pronášení komunikační výpovědi, hodnotí učitelé na základních školách jako středně důležité až velmi důležité. Naopak za nejméně významné je u dotazovaných učitelů na základních školách považováno vyjádření úcty prostřednictvím grafických prostředků, u nichž dokonce dva učitelé zaškrtili nejnižší stupeň důležitosti, a žádný z respondentů u tohoto aspektu neuvedl nejvyšší známku 5. Podobných výsledků si všímáme u mluvnických aspektů sloves, u kterých učitelé nejvíce volili střední stupeň důležitosti, a tudíž je považují za méně zásadní.

Tabulka č. 8: kvantitativní vyjádření výběru prostředků zdvořilosti na gymnáziu

výběr z prostředků řečové etikety na gymnáziu	1	2	3	4	5	celkem
mluvnické aspekty sloves	0	1	1	3	1	6
tykání/vykání	0	1	3	1	1	6
oslovení	0	0	3	2	1	6
pozdravy	0	0	0	1	5	6
děkování	0	1	0	1	4	6
remediální výpovědi	0	0	0	2	4	6
grafické prostředky	0	3	3	0	0	6
zvukové prostředky	0	3	2	1	0	6
neverbální prostředky	0	1	0	3	2	6

Graf č. 8: grafické vyjádření výběru prostředků zdvořilosti na gymnáziu



Poněkud jiná situace nastává při hodnocení důležitosti jednotlivých aspektů zdvořilosti u učitelů nižších ročníků gymnázií. Ti věnují oproti učitelům na základních školách o něco méně pozornosti kontaktnímu prostředku *oslovení*, *problematice tykání/vykání*, dále pak *zvukovým prostředkům* a *neverbálním elementům*. Toto zajímavé zjištění by mohlo to vypovídat o skutečnosti, že jelikož na rozdíl od základních škol navštěvují gymnázia žáci s obecně lepším prospěchem, který je v mnohých případech spojen i se slušnějším

chováním, nemusí učitelé těmto aspektům při výuce věnovat tolik pozornosti jako na školách základních. Na druhou stranu výsledky poukazují na to, že *pozdravy, děkování a remediální výpovědi* nejsou ani u žáků na gymnáziu s obecně lepšími studijními předpoklady považovány za standard a vysoké hodnocení důležitosti u dotazovaných učitelů z gymnázií svědčí o potřebě věnovat těmto aspektům při výuce mnoho prostoru.

Zvukovým prostředkům je na gymnáziích podle hodnocení dotazovaných učitelů věnováno daleko méně pozornosti než na školách základních.

Grafické prostředky oproti prostředkům kontaktním jsou také učiteli na gymnáziích spatřovány při výuce českého jazyka jako nejméně významný aspekt vyjadřování zdvořilosti.

2.5.6 Motivace ke zdvořilosti prostřednictvím učitelovy osobnosti aneb učitel jako komunikační vzor

Na závěr dotazníku byla učitelům položena zásadní otázka, jejímž cílem bylo zjistit, zda své žáky motivují ke zdvořilosti jinak než pomocí učebnic, které mají k dispozici.

Po vyhodnocení všech odpovědí jsme došli k závěru, že učitelé působení vlastní osobnosti staví před jakékoliv využívání různorodých cvičení, které poskytují učebnice, či vymyšlení vlastních nastavbových výukových metod a aktivit. Celkem 20 dotazovaných učitelů bez ohledu na pohlaví, věk, délku pedagogické praxe nebo typ školy, na které vyučují, si jsou vědomi toho, že pro žáky prezentují významný a často hlavní komunikační vzor. Zdvořilosti se snaží dosáhnout tím, že se chovají k žákům tak, jak chtějí, aby se žáci chovali nejen k učitelům samotným, ale také k ostatním lidem, neboť jak podotkla jedna z respondentek: „*Exempla trahunt!*“ Další konkrétnější odpovědi zněly: „*Omluvím se, když něco udělám špatně nebo nestihnou opravit test, děkuji za vše – např. když vybírají testy, vrací knihu, poprosím, když od nich něco vyžadují (smazání tabule); snažím se s žáky mluvit s respektem – nedávám najevo nadřazenost; nezneužívám princip síly a moci; vedu k empatii a soustavně upozorňuji na nezdvořilost; žáky oslovuji výhradně křestním jménem, používám zdvořilostní fráze (kondicionál místo rozkazu); žáky nezesměšňuji a neironizuji; snažím se o správnou intonaci.*“

Jedna z respondentek poznamenala, že učitel by měl umět udržet komunikaci v mezích slušnosti a nesnižovat se k urážlivým či zesměšňujícím výrokům ani ve vypjatých situacích, které školská komunikace běžně přináší. Dvě respondentky uvedly, že pro nácvik zdvořilého chování a vystupování v praxi se velmi osvědčují mimoškolní akce,

např. exkurze, návštěvy výstav a dalších kulturních akcí či společné cestování v městské hromadné dopravě.

Zajímavým poznatkem je, že jeden z respondentů mužů uvedl do motivace také působení negativním vzorem - „*Dobré je ukázat, jak ne.*“

Vyskytly se také odpovědi, které ukazují, že někteří učitelé se od role komunikačního vzoru distancují a veškerou výchovu ke zdvořilosti vidí v rodině. Dva respondenti pesimisticky poznamenali, že zdvořilé chování a vyjadřování by měla primárně začít vštěpovat rodina, a pokud tomu tak není, jsou možnosti školy velmi omezené. Tuto myšlenku potvrzuje také Jana Svobodová, která konstatuje, že „mnohé zahraniční výzkumy potvrzují horší vyjadřovací schopnosti žáků ze sociálně slabých rodin oproti těm z rodin dobře situovaných“ (Svobodová, 2000). Svobodová však velmi striktně nabádá k tomu, aby se tato disproporce vyrovnala intenzivnějším působením školy a komunikační výchovou, a tvrdí, že „*komunikační pohled na jazyk by měl být prioritně pěstován už během vysokoškolské přípravy, a to nejen u příštích učitelů mateřského jazyka, ale u všech příštích učitelů, kteří by měli mít zájem – jako ti, kdo denně působí svým projevem na školní mládež, - i teoreticky poznat specifika živé, zvl. mluvené komunikace*“ (Svobodová, tamtéž).

Z výsledku dotazníkového šetření tedy celkem jasně vyplývá, že za nejdůležitější faktory v oblasti výuky zdvořilosti na druhém stupni základní školy lze považovat:

- a) způsob komunikace učitele v hodinách mateřštiny i mimo ni a učitelův přístup k žákům samotným, přičemž by měl učitel dohlížet neustále na to, aby „žák nejen dokázal reagovat na učitelovy repliky a rozvíjel spolu s učitelem komunikaci, ale aby sbíral poznatky o podobě komunikace a získával schopnost komunikovat s partnerem obecně, ale také o to, aby neustále obohacoval svou původní komunikační kompetenci“ (Svobodová, 2000).
- b) zpracování zdvořilosti v učebnicích a výukových materiálech, které mají učitelé k dispozici.

Právě analýze toho, jak zpracovávají tematiku zdvořilosti jednotlivé řady učebnic, bude věnována další část této práce.

ČÁST III

3 Analýza konkrétních učebnicových řad

3.1 Učebnice českého jazyka v kontextu českého školského systému a kritéria pro výběr učebnic vhodných k výzkumu

Před samotným průzkumem zpracování tématu zdvořilosti v konkrétních řadách učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy je třeba obrátit pozornost k tomu, jak je systém vydávání učebnic v České republice ošetřen. V dnešní době je podle profesora Maňáka situace v teorii a výzkumu učebnic v České republice coby zemi s necentralizovaným rozhodováním o výběru učebnic nepříznivá, neboť „zaprvé zájem české pedagogické vědy o teorie učebnice je velmi nízký a zadruhé neexistuje žádné pracoviště, které by se výzkumem učebnic zabývalo, provádělo jejich evaluaci a zajišťovalo jejich didaktickou kvalitu. Na současném českém edukačním trhu se navíc projevuje značná liberalizace a učebnice s pracovními sešity vydává řada konkurujících nakladatelství. MŠMT, které schvaluje učebnice k zařazení do seznamu, je rovněž dosti liberální. Proto můžou různí soukromí vydavatelé vydávat záplavu učebnic a školy si vybírají na trhu ty učebnice, které považují za nejvhodnější. Dochází pak k problému, že jsou učebnice schvalovány s mnoha nedostatky“ (Maňák, 2006, s. 11).

Hlavním kritériem pro výběr učebnic k následné analýze jsou výsledky našeho dotazníkového šetření provedeného mezi respondenty, tj. učiteli českého jazyka na druhém stupni základních škol. Dále se držíme požadavku, aby se jednalo o učebnice se schválenou doložkou MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy a víceletá gymnázia a vycházíme pouze z těch učebnic, které jsou v souladu se schválenou verzí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání. K těmto hlavním kritériím připojujeme další čtyři, která ve své práci uvádí Jana Svobodová: „1. kritérium komplexnosti; 2. kritérium komunikačního přístupu; 3. kritérium orientace na žáka a 4. kritérium aktuálnosti lingvistických poznatků“ (Svobodová, 2000).

Při zohlednění všech uvedených kritérií docházíme k finálním třem momentálně nejrozšířenějším řadám učebnic, kterými jsou učebnice nakladatelství Fraus, SPN a Alter.

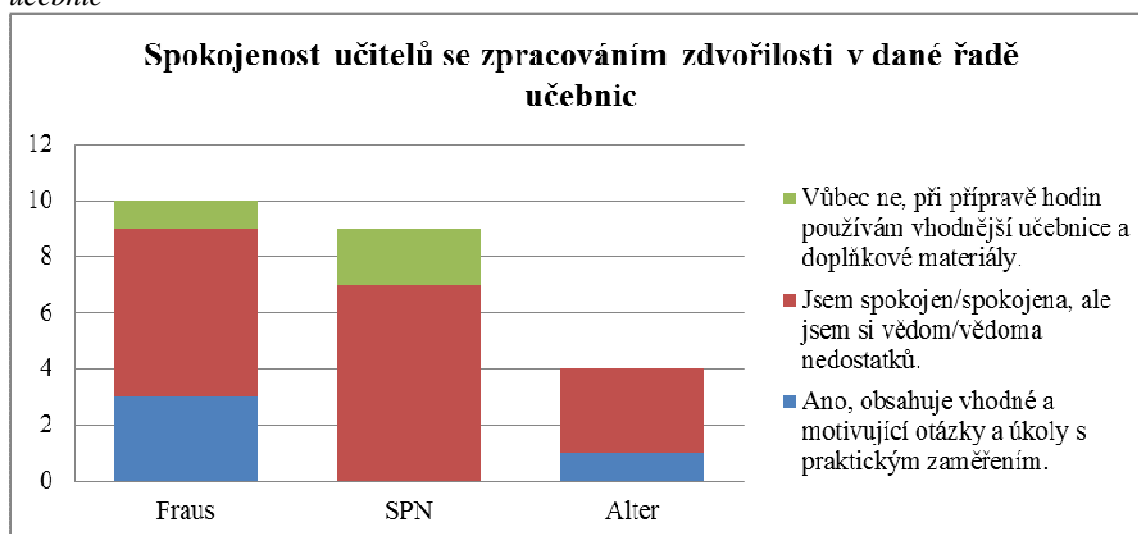
3.2 Obecná spokojenost učitelů se zpracováním zdvořilosti v konkrétních učebnicových řadách Fraus, SPN a Alter

V jedné z otázek v dotazníku jsme se učitelů na druhém stupni základních škol ptali, jestli učebnice, kterou používají při výuce českého jazyka, zpracovává problematiku zdvořilosti uspokojivě a zda splňuje učiteli očekávané cíle. Zde jsou výsledky:

Tabulka č. 9: kvantitativní vyjádření spokojenosti učitelů se zpracováním zdvořilosti v dané řadě učebnic

spokojenost učitelů se zpracováním zdvořilosti v dané řadě učebnic	Fraus	SPN	Alter	celkem
ano, obsahuje vhodné a motivující otázky a úkoly s praktickým zaměřením	3	0	1	4
jsem spokojen/spokojena, ale jsem si vědom/vědoma nedostatků	6	7	3	16
vůbec ne, při přípravě hodin používám vhodnější učebnice a doplňkové materiály	1	2	0	3
celkem	10	9	4	23

Graf č. 9: grafické vyjádření spokojenosti učitelů se zpracováním zdvořilosti v dané řadě učebnic



U všech zkoumaných učebnic nadpoloviční většina respondentů uváděla odpověď vypovídající o tom, že je se zpracováním zdvořilosti v dané učebnic spokojena, ale je si vědoma jejích nedostatků.

K pozoruhodnému zjištění docházíme u učitelů, kteří vyučují pomocí učebnic nakladatelství SPN, mezi kterými se nenašel nikdo, kdo by zvolil odpověď a) a prokázal by tak absolutní spokojenost s konkrétní realizací učiva týkajícího se zdvořilosti. Zároveň získala tato řada také nejvíce odpovědí vypovídající o absolutní nespokojenosti učitelů, přičemž musí být tento nedostatek suplován jinými doplňujícími materiály.

Naopak učebnice Fraus získala od jejích uživatelů nejvíce odpovědí značících spokojenost se zpracováním zdvořilosti, nespokojenost pak byla zaznamenána z celkového počtu deseti uživatelů pouze jednou.

Se zpracováním zdvořilosti v učebnici Alter není vyloženě nespokojen ani jeden z jejích čtyř uživatelů, tři učitelé v ní vidí nedostatky a jeden z nich k ní nemá žádné výhrady.

Na základě těchto výsledků lze stanovit hypotézu, že při následném analyzování těchto tří řad učebnic bude nejvhodněji zpracována v učebnicích nakladatelství Fraus, a naopak nejméně vhodných cvičení najdeme v učebnicích nakladatelství SPN.

3.3 Učebnicová řada pro druhý stupeň základních škol nakladatelství Fraus a její obecný popis

Učebnice nakladatelství Fraus, které je členem Evropské asociace nakladatelství učebnic, jsou samostatně použitelné, společně však tvoří vzájemně se doplňující soubor. Už na první pohled vynikají nad ostatními zkoumanými učebnicemi netradičním formátem A4 a velmi přehledným grafickým zpracováním, v čemž připomínají spíše učebnici cizích jazyků. Celkovou koncepcí odpovídají požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání, vycházejí ze Standardu základního vzdělávání a podporují vytváření a rozvoj klíčových kompetencí.

Celkově jsou učebnice systematické a kladou důraz na mezipředmětové vztahy a propojování jazykového učiva s další tematikou. Na závěr každé kapitoly je zařazena sekce *Hledání souvislostí* poskytující informace, které žáci uslyší v jiných předmětech, a pomohou žákům poskládat znalosti z různých předmětů do jednoho celku. Téměř na každé stránce se na okraji strany nachází lišta, na které najdeme řadu doplňujících otázek, informací, námětů a upozornění a úkolů vztahujících se k jiným předmětům, nad kterými se

žáci musí zamyslet a které podporují samostatné získávání informací z různých zdrojů, ať už žáky odkazují na jiné publikace, odborné příručky nebo internet.

Učivo je v učebnici rozděleno do dvou základních částí: první s názvem Jazyk a druhá s názvem Komunikace a sloh. Tyto části jsou dále rozděleny do menších sekcí (např. *Tvarosloví, Skladba, Zvuková stránka jazyka, Rozvrstvení jazyka* aj.)

Co se grafického zpracování učebnice týče, autoři kladou důraz na vizualizaci učiva množstvím fotografií a ilustrací, které napomáhají k lepší orientaci, a žáci si tak mohou lépe představit to, o čem se učí. Na konci každého učiva je přehledná tabulka, kde je žákům zdůrazněno, co by si měli z učiva pamatovat.

Učebnice jsou navíc doplněny pracovním sešitem obsahujícím kromě doplňujících cvičení přehled učiva, audio CD, příručkou pro učitele a jsou zpracovány v elektronické formě pro výuku pomocí interaktivní tabule. Všechny učebnice nakladatelství Fraus mají on-line podporu formou doplňkových textů, cvičení apod.

Ucelenou řadu učebnic tvoří:

KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. (2003): Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň.

KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. a kol. (2004): Český jazyk 7 pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň.

KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. a kol. (2005): Český jazyk 8 pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň.

KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. a kol. (2006): Český jazyk 9 pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň.

3.3.1 Konkrétní zpracování zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství Fraus

Tabulka č. 10: kvalitativní vyhodnocení aspektů zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství Fraus

aspekty zdvořilosti	ročník				celkem
	6.	7.	8.	9.	ano
mluvnické aspekty sloves (užití záporu, kondicionálu, modálních sloves)	ne	ne	ne	ne	0
tykání/vykání	ano	ne	ano	ano	3
oslovení	ano	ano	ano	ano	4
pozdravy	ano	ne	ano	ano	3
děkování	ano	ano	ano	ano	4
remediální výpovědi (omluvy, prosby, žádosti)	ano	ne	ano	ano	3
grafické prostředky (velká písmena u zájmen při psaní dopisů apod.)	ano	ne	ne	ano	2
zvukové prostředky (intonace)	ne	ne	ne	ne	0
neverbální prostředky (skákání do řeči, zívání v průběhu řeči, posměšky)	ne	ne	ne	ano	1
etiketa (zásady společenského chování v divadle, u stolu apod.)	ano	ne	ano	ano	3
zdvořilost jako obrana proti konfliktu	ano	ne	ano	ano	3
celkem ano	8	2	7	9	26

V učebnici nakladatelství Fraus bylo vyhledáno celkem 23 záznamů vztahujících se k námi zkoumané problematice. Třebaže není v těchto učebnicích zdvořilosti věnována samostatná kapitola, objevuje se ve všech dílech, a to až už v oddílu jazykovém či v oddílu Komunikace a sloh.

Bezpochyby nejvíce prostoru je věnováno **kontaktním prostředkům**. Akcentovány jsou především v 9. ročníku v oddílu Komunikace a sloh při probírání řečnických útvarů, u kterých je nutný kontakt s posluchači, jako je projev, proslov či přednáška. V této souvislosti zmiňováno **oslovení** jakožto prostředek k navazování kontaktu s posluchači a získání jejich sympatií. Zdvořilé navazování a ukončování kontaktu je zdůrazňováno také při výuce administrativního stylu. Počínaje jednoduchými komunikačními žánry (např.

zpráva, objednávka, oznámení, blahopřání) konče úředními dopisy a žádostmi se žáci učí, že podle toho, komu je vzkaz určen, vybírají stylistické prostředky (např. *Mami, přijdu až v pět hodin. X Vážený pane učiteli, omluvte dceru z hodiny tělesné výchovy.*). Dále je jim neustále kladeno na srdce, aby při psaní těchto žánrů nezapomínali psát oslovení, pozdrav, přání nebo poděkování.

Na pozdrav a se zaměřuje úryvek z knihy **Zásady společenského chování** od Dagmar Brázdové, který je uveden v učebnici pro 6. ročník v oddílu Tvarosloví. Při procvičování určování mluvnických kategorií podstatných jmen si žáci zároveň uvědomí zákonitosti pozdravu (např. kdo koho zdraví první) a způsoby jeho provedení (např. upozornění na nevhodnost ledabylého, a naopak přehnaného pozdravu). Důraz na zdvořilostní kontaktní prostředky autoři nezapomínají ani v jazykovém oddílu. Například při procvičování příslovečných určení v 6. ročníku je uveden komiks, kde se dva přátelé domlouvají telefonicky na sobotních plánech a na začátku i na konci hovoru se slušně pozdraví a vzájemně si popřejí pěkný den.

Autoři učebnicové řady Fraus nezapomínají ani na **grafické prostředky** pro výraz úcty, a to konkrétně v 9. ročníku při výkladu o obecných zásadách pro psaní velkých písmen u vlastních jmen a názvů, kde uvádějí, že velká písmena píšeme jako výraz úcty v dopisech u osobních a přivlastňovacích zájmen 2. osoby (*Ty, Tebe, Vy, Tvůj, Váš, Vás, Vám*), přičemž dodávají, že velké písmeno můžeme napsat vždy, ať píšeme jednotlivé osobě, nebo několika osobám.

K upozornění na nezdvořilé projevy **neverbální povahy** dochází v učebnici pro 9. ročník při výkladu jednoho z útvarů odborného stylu – diskuse. Zde jsou žáci poučeni o tom, že každý má nárok říct svůj názor celý, a tak je během diskuse nezdvořilé skákat někomu do řeči, a třebaže nemusíme souhlasit s každým názorem, musíme to umět sdělit vhodnou formou, vyvarovat se vzájemného napadání, souzení, či dokonce urážek.

V učebnicích Fraus se se zdvořilostí často setkáváme prostřednictvím obsahů textů, které jsou primárně zaměřeny na lingvistické učivo, ale protože řeší **společenské chování a porušování etikety** aj., jsou obohaceny o diskusní otázky, které nutí žáky nad touto problematikou přemýšlet. Učitelům je tak poskytnuta možnost odklonit se od lingvistického učiva a ponořit se do řešení zdvořilostních principů. V učebnici pro 8. ročník při vysvětlování učiva souvětí souřadného a podřadného je pro žáky připraven opět text z knihy **Zásady společenského chování** Dagmar Brázdové pojednávající o společenském chování v divadle. Ve stejné učebnici pak při určování poměrů mezi větami hlavními žáci procvičují na příkazech počítačové etikety (např.: *Nepoužiješ počítače*

k tomu, abys poškodil druhé lidi. Nenarušíš soukromí počítačových souborů jiných lidí. Vždy budeš používat počítač takovým způsobem, který zabezpečuje úctu a respekt k tvým bližním.). V doplňujících úkolech jsou žáci vybízeni k diskusi o etice a nebezpečí plagiátorství. K etiketě se autoři vrací v učebnici pro 9. ročník opět v rámci syntaktického učiva, a to konkrétně v učivu o mluvnickém záporu. Žáci utvářejí s použitím záporu desatero společenského chování v určitých situacích (např. návštěva v divadle, koncert, chování na ulici, cestování v MHD, stolování).

Zdvořilostí proti konfliktu. V učebnici pro 6. ročník žáci na příklad pracují s citátem od Goetha: „*Chování je zrcadlo, v němž každý ukazuje svůj obraz.*“ a poté mají vysvětlit slova, u kterých nejprve určovali mluvnické kategorie: *přátelství, zdvořilost, úcta, respekt*. Dále jsou zde položeny otázky nutící žáky k zamyšlení: *Která základní pravidla chování byste stanovili mezi spolužáky ve třídě? Víte, co je šikanování? Setkali jste se s projevy šikany ve svém okolí? Jakým způsobem byste šikaně čelili?*

Zvukové prostředky, mluvnické aspekty sloves, tykání a vykání jsou v učebnicích nakladatelství Fraus opomenuty úplně nebo zmíněny jen velmi stručně, např. pouze jako vzor žádostí apod. U slovesného způsobu v 6. ročníku mají žáci za úkol tvořit příkazy, přání a prosby s tvary sloves a adresovat je konkrétním osobám, ale o tom, že podmiňovací způsob vynívá zdvořileji než způsob rozkazovací, se nezmiňuje ani učebnice ani metodická příručka.

3.4 Učebnicová řada pro druhý stupeň základních škol nakladatelství SPN a její obecný popis

Učebnice nakladatelství SPN jsou zpracovány v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a mají schvalovací doložku MŠMT. Kromě ustáleného jazykového systému zpracovává mezipředmětové vztahy, učivo z průřezových témat a dbá na různorodost činností. Na rozdíl od ostatních zkoumaných učebnic jsou konkrétní způsoby dosahování klíčových kompetencí uvedeny přímo na přebalu každé učebnice. Pragmatická témata jsou do očekávaných výstupů zařazována až od sedmého ročníku: „*v rámci slohové a komunikační výchovy se žák zaměří na tvoření různých verbálních komunikátů*“ (Hošnová, 2008, s. 176) či „*žák se naučí rozpoznávat manipulativnost a zastávat kritický postoj vůči ní*“ (Hošnová, 2009, s. 167). Již v učebnici pro 6. ročník autoři knihy už v předmluvě věnované přímo žákům zdůrazňují, jak je důležité „*aby správně porozuměli tomu, co nám sdělují jiní, a aby*

poznali, jaký záměr sledují např. tvůrci reklamních textů a dokázali obhájit své vlastní stanovisko, protože důležité jsou nejen znalosti, ale také dovednosti“ (Hošnová, 2009, s. 6).

Koncepce učebnic spočívá v rozdělení do částí: 1) Jazyk a 2) Sloh a komunikace. Jednotlivé jazykové či slohové jevy jsou demonstrovány na krátkých textech, po kterých následuje systematický výklad doplněný velkým množstvím cvičení pro školní a domácí práci. V části Sloh a komunikace se často vyskytují komunikační úkoly, ve kterých jsou žáci vybízeni k samostatnému vymyšlení řešení nejrůznějších komunikačních situací, vžívají se do určitých rolí a vedou vzájemné dialogy v různých komunikačních situacích. Součástí každého dílu učebnice je metodická příručka pro učitele a pracovní sešit pro žáky, který učebnici doplňuje o další cvičení na nejrůznější pravopisné gramatické jevy, komunikační a slohové výchově je zde věnován buď velmi malý, nebo žádný prostor.

Ucelenou řadu učebnic tvoří:

HOŠNOVÁ, E.; BOZDĚCHOVÁ, I.; MAREŠ, P.; STYBLÍK, V.; SVOBODOVÁ, I. (2006): Český jazyk pro 6. ročník ZŠ. Praha.

HOŠNOVÁ, E.; BOZDĚCHOVÁ, I.; MAREŠ, P.; SVOBODOVÁ, I. (2008): Český jazyk pro 7. ročník ZŠ. Praha.

HOŠNOVÁ, E.; BOZDĚCHOVÁ, I.; MAREŠ, P.; SVOBODOVÁ, I. (2009): Český jazyk pro 8. ročník ZŠ. Praha.

HOŠNOVÁ, E.; BOZDĚCHOVÁ, I.; MAREŠ, P.; SVOBODOVÁ, I. (2010): Český jazyk pro 9. ročník ZŠ. Praha.

3.4.1 Konkrétní zpracování zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství SPN

Tabulka č. 11: kvalitativní vyhodnocení aspektů zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství SPN

aspekty zdvořilosti	ročník				celkem ano
	6.	7.	8.	9.	
mluvnické aspekty sloves (užití záporu, kondicionálu, modálních sloves)	ne	ano	ano	ano	3
tykání/vykání	ano	ne	ano	ne	2
oslovení	ano	ano	ano	ano	4
pozdravy	ano	ano	ano	ano	4
děkování	ano	ano	ano	ano	4
remediální výpovědi (omluvy, prosby, žádosti)	ano	ano	ano	ano	4
grafické prostředky (velká písmena u zájmen při psaní dopisů apod.)	ano	ne	ne	ano	2
zvukové prostředky (intonace)	ne	ne	ne	ano	1
neverbální prostředky (skákání do řeči, zívání v průběhu řeči, posměšky)	ne	ne	ne	ne	0
etiketa (zásady společenského chování v divadle, u stolu apod.)	ano	ano	ne	ano	3
zdvořilost jako obrana proti konfliktu	ne	ne	ne	ano	1
celkem ano	7	6	6	9	28

Ve zkoumaných čtyřech dílech učebnic SPN bylo o zdvořilosti vyhledáno celkem 28 záznamů, přičemž nejvíce je zdvořilosti poskytováno v učebnicích pro 9. ročník, nejméně naopak v sedmém a osmém.

Zahrnutím zdvořilostních aspektů různých **slovesných tvarů** se učebnice SPN stávají ve srovnání s ostatními analyzovanými učebnicemi jedinečnými. V učebnici pro 8. ročník žáci určují, které rozkazy, žádost, zákazy, přání a výzvy jsou naléhavější a které naopak zdvořilejší (*Dojdi s odpadky. – Mohl bys dojít s odpadky?*). Ve stejné učebnici se dokonce jako v jediné ze zkoumaných řad objevuje úkol, který žáky nutí zamyslet se, proč věta s **mluvnickým zápořem** *Nešla bys se mnou na koncert?* vyznívá zdvořileji než *Šla bys se mnou na koncert?* Slovesný způsob jako jeden z prostředků vyjádření zdvořilosti je uveden

v učebnici pro 9. ročník při probírání komunikačních funkcí výpovědi, kde autoři doplňují základní funkce výpovědi (oznamovací, rozkazovací, přací, tázací doplňovací a tázací zjišťovací) o tzv. funkce zvláštní, které vyjadřují např. obavu, výstrahu, a prosbu a dodávají, že pro vyjádření těchto funkcí používáme ustálené formy, především různé částice, způsobová příslovce, **slovesný způsob**. Dokonce je zde uvedena informace, že zdvořilost může být v mluveném projevu vyjádřena **větnou melodií**.

O zvyklostech vykání a tykání v českém jazyce se hovoří hned v prvním díle pro druhý stupeň Český jazyk 6 v závěru kapitoly o **mluvnických významech sloves**. Žáci mají za úkol vysvětlit cizinci, co je to vykání a jaký tvar slovesa se při vykání užívá, dále mají tuto problematiku srovnat s cizím jazykem. K tykání a vykání se autoři učebnic SPN vrací ještě v 7. ročníku, kde mají žáci na příkladech vysvětlit, v čem je tykání vzhledem k užití osoby a slovesného tvaru zvláštní, a formulovat pravidla, kdy se užívá tykání a kdy vykání.

Ke **kontaktním prostředkům** se autoři učebnic SPN na rozdíl od učebnic nakladatelství Fraus začínají vyjadřovat až od 7. ročníku v kapitole věnované skloňování vlastních jmen, kde seznamují žáky s pravidly tvorby tvarů **oslovování** (*pane Nováku* místo *pane Novák*). Další zdvořilostní kontaktní prostředek, **pozdrav**, je zařazen do učebnice pro 8. ročník v kapitole pojednávající o češtině jakožto slovenském jazyku. Žáci porovnávají a překládají do češtiny příklady pozdravů v nejrůznějších slovanských jazycích. K pozdravu, společně s děkováním a dalšími ustálenými zdvořilostními vyjádřeními (*zveme vás, dovoluujeme si vás pozvat, těšíme se na setkání, přijďte prosím včas*), je v učebnici pro 8. ročník obrácena pozornost při výkladu o pravidlech pro psaní útvarů administrativního stylu (žádost, pozvánka). Zdvořilostní kontaktní prostředky nejsou opomenuty ani v 9. ročníku, konkrétně v kapitole o slohotvorných činitelích. Prostředky mluveného projevu důležité pro navazování a udržování kontaktu (*prosím, děkuji, není zač*) jsou v učebnici pro 9. ročník prezentovány v několika uvedených dialozích (např. v obchodě mezi prodávacem a zákazníkem, chatový rozhovor dvou přítelkyň).

Vyjadřování zdvořilosti pomocí **grafických prostředků** je v učebnicích nakladatelství SPN zahrnuto nejen v 9. ročníku při výkladu o psaní velkých písmen, ale s psaním zájmen s velkým písmenem jakožto projevem společenské úcty se žáci seznamují již v 6. ročníku při výuce o tvarosloví, a to konkrétně u problematiky skloňování zájmen.

Remediální odpovědi jsou v učebnicích SPN nejčastěji zmiňovány při procvičování větných ekvivalentů, kde autoři vybízejí žáky k zamyšlení nad tím, kdy je užití věty *Už mu sklaplo*. ještě akceptovatelné, a kdy je naopak v závislosti na komunikační situaci nevhodné. Velmi vhodně dokázali autoři začlenit zdvořilost do výkladu a procvičování

textové stavby významové a poměrů mezi větami hlavními v 8. ročníku. Zde se žáci cvičí především ve zdvořilém odmítání žádosti a zdvořilém omlouvání se v situacích, které mohou v jejich životě běžně nastat (omluva učiteli za zapomenutí domácího úkolu či rodičům za neustlání postele). Autoři knih SPN nezapomínají žákům klást neustále na srdce, že když spolu hovoříme nebo o něčem píšeme, musíme při výběru jazykových prostředků zohledňovat také adresáta. Díky tomu si žáci uvědomí, jak jednat s rodiči, s autoritou, jaké jazykové prostředky užít a že způsob jejich komunikace s lidmi vyššího postavení, než jsou oni sami, musí probíhat jinak než s vrstevníky.

Kromě prostředků řečové etikety můžeme v učebnicích SPN stejně jako v knihách nakladatelství Fraus odkaz na zdvořilost při **společenské chování**. Snad největší množství pozornosti je zdvořilosti v učebnici pro 6. ročník soustředěno v kapitole věnované vypravování, kde nalezneme text s názvem: *Mach, Šebestová a výuka slušného chování*, v němž mají žáci vyhledávat konkrétní **zásady slušného chování**. V textu se vyskytuje slušné poděkování, zdvořilé představení se při telefonování, dovednost poprosit o něco. Dále mají žáci samostatně uvést nejméně pět dalších zásad slušného chování a vyjádřit tak svůj názor, zda je nutné tyto zásady dodržovat, nebo jsou v dnešní době už přežitkem. V závěrečném úkolu se žáci zamýšlejí nad situacemi, ve kterých bylo a je chování lidí pevně svázáno etiketou. Do učebnice byl zařazen scénář z českého filmu *Marečku, podejte mi pero* s názvem *Hujerové na třídní schůzce*, kde autoři v třech krátkých úryvcích obzvláště velký důraz kladou právě na to, jak se jednotlivé postavy k sobě chovají a jak se v řeči a chování jednotlivých postav projevuje zdvořilost (*pozdrav, oslovení, prosby*). O společenském chování se hovoří také v učebnici *Český jazyk 7* v kapitole *Návod a popis pracovního postupu*, kde ve třech knihách etikety z různých časových období (Společenský katechismus Jiřího Hutky z roku 1914, *Breviář moderního člověka* Dobromila Ječného z roku 1970 a *Velká kniha etikety* Ladislava Špačka z roku 2005) žáci porovnávají, které zásady chování u stolu dodržujeme, a kterým se naopak musíme vyhnout (*mít ubrousek na kolenou, sedět zpříma, neopírat se o stůl, ne lokty, nenaklánět talíř, nesrkat, olizování nože, vylévání polévky, odsouvání talíře*). Společenskému chování se věnuje také učebnice pro 9. ročník v kapitole *oficiálnost projevu*, kde je do **deseti pravidel chování na sjezdovce zahrnuta ohleduplnost a respekt k jiným lyžařům**. Žáci se mají zamyslet i nad tím, zda jsou takováto pravidla chování při sportovních aktivitách potřebná a jak dosáhnout toho, aby se lidé při sportování chovali rozumně a ohleduplně.

V učebnici pro 9. ročník autoři připomínají, že zdvořilým chováním můžeme zamezit agresi a konfliktu. Na jehož základě textu o šikaně vedou autoři žáky k zamyšlení se nad problémy a způsoby prevence šikany a kyberšikany ve škole.

3.5 Obecný popis učebnicové řady nakladatelství Alter

V metodické poznámce autoři učebnic nakladatelství Alter tvrdí, že „řada učebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií byla koncipována didakticky i metodicky jako zcela odlišná od učebnic, které jsou postaveny na tradičních metodikách. Učebnice Alter nestaví na tradičním modelu: výklad – procvičování – pamětní osvojení – zkoušení a hodnocení. Nové učivo vyvozují tak, že žáci daný jev nejprve pozorují a na základě návodných otázek ho analyzují a činí závěry, které potom uplatňují v aplikačních cvičeních.“ (Rudolf, Hrdličková, Beránková, 2007, s. 4) Na začátku každé kapitoly jsou žáci vyzýváni k tomu, aby se zamysleli nad tím, zda jim dané učivo může být v praktickém životě nějak užitečné, zda ho využijí při svých koníčcích či v budoucím povolání.

Pro námi zkoumanou problematiku je zapotřebí vyzdvihnout především tento cíl uvedený v metodické poznámce adresovaný přímo žákům: *„Jedním z cílů školy je připravit Vás tak, abyste v tomto světě obstáli a byli v životě úspěšní. K tomu nepochybně patří i schopnost umět se účinně dorozumívat, komunikovat, a to v rozmanitých situacích, s různými lidmi a institucemi, s rozličnými záměry jak při osobním jednání, tak pomocí moderních technických prostředků“* (Hrdličková, 2001, s. 3). Důraz na komunikační a slohovou výchovu odpovídá i tomu, že učebnice nakladatelství Alter na rozdíl od učebnic nakladatelství Fraus a SPN nevěnují komunikační a slohové výchově jen oddíl jedné knihy, ale pro každý ročník nabízí učebnici pojednávající o jazyce a zvláště učebnici komunikační a slohové výchovy. Jako doplněk těchto dvou dílů slouží III. díl s názvem Pracovní sešit – Přehledy, tabulky, kde žáci naleznou systematické přehledy probraného učiva, diktáty, pravopisná cvičení apod.

Učivo je zpracováno v souladu s RVP ZV a směřuje k naplňování očekávaných výstupů a pro rozvoj klíčových kompetencí. Také učebnicová řada Alter má doložku MŠMT.

Řada učebnic českého jazyka pro 6.–9. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií se stala nejlepším exponátem na výstavě Schola Nova 2003.

Ucelenou řadu učebnic tvoří:

RUDOLF, S. HRDLIČKOVÁ H., BERÁNKOVÁ, E. (2007): Český jazyk 6. I. díl. Učivo o jazyce. Praha.

RUDOLF, S. HRDLIČKOVÁ H., BERÁNKOVÁ, E. (1998): Český jazyk 6. II. díl. Komunikační a slohová výchova. Praha.

HORÁČKOVÁ, M., KLÍMA, I. a kol. (1999): Český jazyk 7. I. díl. Učivo o jazyce. Praha.

HORÁČKOVÁ, M. a kol. (2006): Český jazyk 7. II. díl. Komunikační a slohová výchova. Praha.

HRDLIČKOVÁ, H.; BERÁNKOVÁ, E.; KLÍMA, I. (2000): Český jazyk 8. I. díl. Učivo o jazyce. Praha.

HRDLIČKOVÁ, H a kol. (2000): Český jazyk 8. II. díl. Sdělování a výměna informací Praha.

HRDLIČKOVÁ, H.; DĚDEČEK, J.; HRDLIČKOVÁ, J.; HORÁČKOVÁ, M. (2001): Český jazyk 9. I. díl. Učivo o jazyce. Praha

HORÁČKOVÁ, M.; REZUTKOVÁ, H. (2001). Český jazyk 9. I. díl. Sdělování a výměna informací. Praha.

3.5.1 Konkrétní zpracování zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství Alter

Tabulka č. 12: kvalitativní vyhodnocení aspektů zdvořilosti v učebnicové řadě nakladatelství Alter

aspekty zdvořilosti	ročník				celkem
	6.	7.	8.	9.	ano
mluvnické aspekty sloves (užití záporu, kondicionálu, modálních sloves)	ano	ano	ne	ne	2
tykání/vykání	ano	ne	ne	ne	1
oslovení	ano	ano	ano	ano	4
pozdravy	ano	ano	ano	ano	4
děkování	ne	ano	ano	ano	3
remediální výpovědi (omluvy, prosby, žádosti)	ano	ano	ano	ano	4
grafické prostředky (velká písmena u zájmen při psaní dopisů apod.)	ano	ano	ano	ne	3
zvukové prostředky (intonace)	ne	ne	ne	ano	1
neverbální prostředky (skákání do řeči, zívání v průběhu řeči, posměšky)	ne	ne	ano	ano	2
etiketa (zásady společenského chování v divadle, u stolu apod.)	ano	ano	ne	ne	2
zdvořilost jako obrana proti konfliktu	ne	ano	ne	ne	1
celkem ano	7	8	6	6	27

Obecně se dá říct, že autoři učebnic nakladatelství Alter problematiku zdvořilosti, jakožto podmínky lidské verbální i neverbální interakce, pojímají velmi zodpovědně a začleňují ji do všech učebnic pro všechny ročníky pro druhý stupeň. Nejčastěji hovoří o tom, že pokud chceme dospět k úspěšnému fungování mezilidské interakce verbální i neverbální, je třeba mít na paměti, s kým mluvím, a za jaké komunikační situace daná promluva probíhá. Např. již v úvodní kapitole o výuce slohu v 6. ročníku se mají žáci zamyslet nad tím, zda jazykový projev ovlivní adresát, jemuž je určen, případně místo, kde ho mluvčí pronese. Žáci pak sami vymýšlejí, jak by vypadaly jazykové projevy určené a) mamince doma; b) na pracovišti v přítomnosti jejích spolupracovníků; c) kamarádům o přestávce; d) kamarádům při vyučování v přítomnosti vyučujícího e) řediteli/strážníkům.

Zdvořilé vyjadřování prostřednictvím **gramatických kategorií slovesného času a slovesné osoby** autoři řadí pouze v 6. a 7. ročníku. V 6. ročníku jsou žáci poučeni o tom, že slovesem v podmiňovacím způsobu se zpravidla vyjadřuje a) podmínka, b) přání a c) zdvořilá žádost (*Šel bys s námi?*) a dále mají pozorovat shodu v osobě a čísle při vykání (*Pane, vy jste si to přál? Slečno, vy jste si to přála?*). V 7. ročníku v kapitole Druhy vět podle postoje mluvčího se žáci rozhodují, zda můžeme rozkaz, výzvu či prosbu vyjádřit i jinak než větou rozkazovací, např. větou tázací s přísudkem v některém tvaru způsobu podmiňovacího (*Zavřel bys okno?*) nebo přidáním sloves s významem prosby, žádosti (*Napišeš to, prosím, čitelně?*).

Zvláštní důraz je v učebnicích nakladatelství Alter kladen zejména na dodržování zdvořilosti při psaní oznámení, osobních a úředních dopisů, krátkých textových zpráv a e-mailů. Zdvořilostním formulím při psaní těchto žánrů se autoři věnují v každé učebnici od 6. do 9. ročníku. Co se týče konvencí, kterými se řídí psaní dopisů, autoři kladou žákům na srdce, že dopis začíná oslovením, přičemž v oficiálním dopise obvykle přidáváme přídavné jméno *vážený*, je-li nám adresát blízký, volíme oslovení *milý*, *drahý*. Závěrečný pozdrav může být rovněž oficiální (*S pozdravem, Zdraví Vás*) nebo kamarádský, důvěrný (*Tisíc pozdravů a velkou pusou*.) Poznámka na závěr, že každý dopis by měl být formulován zdvořile a s ohledem na příjemce, a to i tehdy, sdělujeme-li věci nepříjemné, se opakuje ve všech ročnících. V učebnici pro 7. ročník najdeme dokonce přehlednou tabulku s nejčastěji užívanými zdvořilostními obraty v dopisech (např. *dovolují si Vás upozornit, žádám o laskavé vyřízení, s politováním oznamuji, s potěšením přijímám, s radostí Vám oznamuji, buďte tak laskavi* apod.). Zároveň je však žákům připomenuto, že není možné užít všechny vyjmenované příklady v jednom dopise a že zdvořilostní obraty musíme užívat s mírou. V učebnici pro 6. ročník jsou představeny žánry oznámení a zpráva., kam je zařazena také pozvánka. Žáci samostatně tvoří soukromá oznámení, např. pozvánku na oslavu narozenin. Následuje cvičení, ve kterém na základě uvedených příjemných i nepříjemných oznámení žáci přemýšlejí, jak na ně zdvořile reagovat (*Zítří si napíšeme prověrku z českého jazyka. Slíbené kolo ještě na jaře nedostaneš, protože šetříme na byt. Na oslavu svých narozenin si můžeš pozvat kamarády, pohoštění připravíme společně*). Autoři tak velmi vhodně vybízejí žáky ke zdvořilému přijetí nepříjemné skutečnosti, nebo naopak k projevení vděku a umění zdvořile ocenit příjemnou zprávu. Mezi časté druhy úředního dopisu řadí písemnou žádost s důrazem na její přesně stanovenou formu. Autoři učebnice pro 8. ročník tvrdí, že větší naději na úspěch má žádost zdvořilá než strohá, a proto zdvořilostní obraty

užíváme s mírou, nemusíme uvádět oslovení a závěrečný pozdrav, ale jejich uvedení není chybné.

Důraz na kontaktní prostředky autoři nezapomínají klást ani v 9. ročníku při výkladu o funkčním stylu publicistickém, konkrétně o útvaru řečnickém, např. v projevu/ proslovu. I zde jsou uvedeny příklady a ustálené výrazy spojené s oslovením posluchačů, přivítání přítomných či sdělení závěrů a shrnutí (např.: *Vážení přítomní! Dámy a pánové! dovoluji mi, abych na závěr...*).

K respektování komunikačních norem zdvořilého **neřečového chování** se autoři vyjadřují až v 8. ročníku při výkladu životopisu, kam zahrnují taktiku při pohovorech: dochvilnost, oční kontakt s adresátem, nepřerušování partnera uprostřed řeči. V 9. ročníku při výuce ústního projevu jsou žáci nabádáni k tomu, aby komunikačnímu partnerovi neskákali do řeči, neproměňovali dialog v monolog, nechali partnera mluvit a při komunikaci s dospělými, ale i s vrstevníky nezapomínali užívat zdvořilostní obraty, které mají podle autorů učebnic skutečně kouzelnou moc.

O dodržování komunikačních norem pomocí **zvukových prostředků** se dozvídáme v učebnici pro 9. ročník v kapitole o objektivních a subjektivních slohotvorných činitelích. Zde je představen rozdíl mezi mluvenými a psanými projevy s tím, že v mluvených projevech se výrazně uplatňují: intonace, pauzy, síla hlasu, tempo řeči. Žáci mají za úkol uvádět slovo *prosím* v různých významech s různým postojem mluvčího tak, aby intonací a silou hlasu vyjádřili např. vyzvání ke vstupu do místnosti, výhrůžku, odpověď na poděkování, úpěnlivou prosbu.

O dodržování **zdvořilých společenských zásad** se dozvídáme v textu v učebnici pro 6. ročník zaměřeném na zdvořilé chování v autobuse, kde autoři narážejí na to, jak je dnes zdvořilost vzácná. Při procvičování ústního projevu nabízí učebnice pro 9. ročník širokou škálu komunikačních cvičení, ve kterých žáci procvičují užívání nejrůznějších zdvořilostních formulací v rámci běžného společenského styku: telefonování (pozdrav a představení volajícího i volaného, ukončení hovoru poděkováním a pozdravem), přivítání soukromé či oficiální návštěvy (důraz na ustálení formulace – *Srdečně vás vítám, pojdte prosím dál*), představování, gratulace jak v přímém kontaktu, tak prostřednictvím telefonu, kondolence se zaměřením na zdvořilostní formulace (např. *přijměte, prosím, mou hlubokou soustrast; dovoluji, abych vám vyjádřila upřímnou soustrast.*)

Na **neetické řečové chování** jsou žáci upozorněni v rámci učiva o charakteristice osoby, kde se dozvídají, že popisy osoby by nikdy neměly být zlé, urážlivé ani ponižující. Autoři nabádají žáky, aby vždy ctili lidskou důstojnost tak, jak to očekávají sami od druhých.

3.6 Výsledky analýzy a závěrečné srovnání zpracování zdvořilosti v učebnicových řadách nakladatelství Fraus, SPN a Alter

V této kapitole doložíme některá zjištění, která vycházejí z podrobných analýz jednotlivých řad učebnic. Naše závěry sice nelze zevšeobecňovat, ale i tak mohou poskytnout základní přehled.

Na základě spokojenosti učitelů s jednotlivými učebnicovými řadami jsme v kapitole 4. 2. zformulovali hypotézu vypovídající o tom, že podle výsledků dotazníku najdeme nejvhodněji zpracovanou problematiku zdvořilosti v učebnicích nakladatelství Fraus, a naopak nejméně vhodných cvičení budou obsahovat učebnice nakladatelství SPN.

Co se počtu záznamů vyhledaných při analýze všech tří řad učebnic týče, musíme nakonec tuto hypotézu vyvrátit, neboť ve všech třech řadách bylo nalezeno podobné výsledné množství záznamů o zdvořilosti, a učebnice SPN dokonce obsahují takových záznamů nejvíce ze všech (Fraus – 26 záznamů, SPN – 28 a Alter – 27).

Z hlediska zpracování tématu zdvořilosti a jeho uspořádání autoři všech tří učebnicových řad českého jazyka zvolili téměř identickou koncepci. Zaprvé jsou žáci se způsoby vyjadřování zdvořilosti seznamováni v rámci komunikační výchovy. Zdvořilost zde nejčastěji bývá zařazena do výuky jednotlivých slohových útvarů (úřední dopis, žádost, mluvený proslov atd.), přičemž hlavní důraz je kladen na kontaktní prostředky s adresátem a ustálené zdvořilostní formule. Zadruhé je zdvořilost v učebnicích představována skrze gramatiku, tedy v části věnované lingvistickému učivu, kam spadá podmiňovací slovesný způsob a slovesná osoba spojená s problematikou vykání/tykání a mluvnický zápor.

Je ovšem zřejmé, že stejné množství záznamů o zdvořilosti a podobný způsob jejich uspořádání nemusí přímo vypovídat o kvalitě zpracování. Je proto zapotřebí zjistit, zda se při zpracování tématu zdvořilosti autoři jednotlivých učebnic shodují s požadavky dotazovaných učitelů, které byly kvalitativně i graficky vyhodnoceny v kapitole 3.5. Tyto výsledky přináší zjištění, že dotazovaní učitelé na školách základních i na gymnáziích považují za nejzásadnější zdvořilostní prostředky *pozdravy, děkování a remediální výpovědi*. Na základních školách učitelé navíc zdůrazňují také další kontaktní prostředek *oslovení*, problematiku *tykání* a *vykání* a *zdvořilost neverbální*. Při analýze učebnic docházíme k závěru, že co se zahrnutí učiteli požadovaných zdvořilostních témat týče, učebnice absolutně odpovídají uvedeným potřebám učitelů. Všechny výše uvedené prostředky se kompletně vyskytují ve všech třech učebnicových řadách, někdy dokonce i v kompletní sadě pro 2. stupeň. Navíc se k nim často vztahují otázky, kterými autoři

vybízejí žáky k diskusi o dalších tématech spojených s vyjadřováním zdvořilosti, např. o etiketě a její důležitosti při zabraňování konfliktu v komunikaci. Učebnice naopak nejsou zbytečně přehlceny zdvořilostními aspekty, jako jsou *mluvnické významy sloves* a *grafické a zvukové prostředky*, které nehrají pro učitele jak na základní škole, tak na gymnáziu nijak významnou roli. V tomto případě tvoří výjimku učebnice nakladatelství SPN, které se o mluvnických aspektech sloves zmiňují ve všech dílech kromě dílu pro 6. ročník, a učebnice nakladatelství Alter ve třech dílech kromě učebnice pro 9. ročník upozorňují na vyjadřování úcty prostřednictvím psaní velkých písmen. Znamená to tedy, že v analyzovaných učebnicích jsou obsaženy nejen všechny zdvořilostní prostředky, které učitelé hodnotí jako důležité, ale dokonce do své koncepce učebnice okrajově zahrnují i ty, které učitelé přímo nevyžadují.

Částečná nespokojenost učitelů se zpracováním zdvořilosti ve zkoumaných učebnicových řadách proto může pramenit i z jiných důvodů, než je nevyhovující zahrnutí zdvořilostních prostředků. Jedním z dalších důvodů může být na příklad neuspokojivý či nezajímavý způsob zpracování zkoumané tematiky a její zprostředkování žákům. Zaměříme-li se na to, jaké výukové metody podle Maňáka a Švece volí autoři všech tří řad učebnic při představování zdvořilosti, dojdeme k závěru, že jejich škála není příliš pestrá. Jiří Kraus již v roce 1996 upozornil na nevyhovující zpracování praktické konverzace v učebnicích: „Podíváme-li se na obsah toho, co žáci ve škole v rámci slohové výuky mateřského jazyka probírají, vidíme, že pozornost je tu soustředěna především na útvary, jako je vyprávění, popis, výklad a úvaha. Spolu s těmito útvary učebnice zahrnují také poučení o vyjadřování uměleckém, odborném, publicistickém a administrativním. Výuka běžné konverzace v mateřštině, u níž se předpokládá, že vést nenucený nebo společenský hovor, je zanedbána.“ (Kraus, 1996, s. 23).

Na základě našeho výzkumu musíme konstatovat, že převážná většina úkolů v učebnicích vydaných po roce 2000 vychází z klasických výukových metod, jako je metoda slovní, kdy je např. oslovení představeno prostřednictvím výkladu jako základní prostředek navazování kontaktu, za kterým se píše čárka. Dále v učebnicích převládá metoda práce s textem, ve kterém se žáci teoreticky dozvídají o zásadách slušného chování při návštěvě divadla nebo jaké stylistické a zdvořilostní prostředky se používají při psaní žádosti, dopisu apod. Jako oživující element mezi těmito jednotvárnými úkoly slouží metody dovednostně-praktické, při nichž na základě příkladového dialogu žáci napodobují určitý způsob zdvořilého verbálního i neverbálního chování nebo samostatně produkují vlastní rozhovory se zaměřením na zdvořilost.

Jedním z cílů dotazovaných učitelů uvedeného v dotazníku je: „*Zdvořilé chování přenést do běžného života jako automatickou součást chování.*“ Tohoto cíle se dá daleko lépe dosáhnout, pokud už ve škole žáci cvičí užívání zdvořilostních prostředků prakticky, prostřednictvím hraných dialogů. Nárokům kladeným při výuce zdvořilosti proto nejvíce vyhovují aktivizující výukové metody, např. metody situační a inscenační, které „lépe reflektují reálné případy ze života a také vyžadují, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe“ (Maňák, Švec, 2003, s. 15). Na prakticky zaměřenou výchovu pragmalingvistických témat upozorňuje také Svobodová, která tvrdí, že „*učitelé by se neměli bránit komunikačně zaměřeným způsobům výuky mateřštiny se zdůrazněním všudypřítomnosti dialogického komunikačního schématu, ani moderně zpracovaným učebnicovým materiálům, v nichž bude za cíl výuky stanoveno uchopení, používání jazyka v přirozených situacích, nikoli pouhé a víceméně izolované memorování pravidel a seznamů výjimek, nácviků formálních rozborů a plnění mechanických úkol*“ (Svobodová, 2000).

V příloze budou představeny tři vlastní aktivity vhodné pro procvičování a vyučování zdvořilosti. Při vytváření jednotlivých aktivit jsme primárně kladli důraz na to, aby se 1) vymykaly se typům cvičení obsažených v analyzovaných učebnicích; 2) byly komunikačně a prakticky zaměřené a 3) měly aktivizační ráz, tzn. aby podporovaly aktivní zapojení žáka do výuky.

Závěr

V teoretické části práce je tematika zdvořilosti začleněna do širšího teoretického rámce. Nejprve jsme se pokusili o definici termínu *zdvořilost*, představili jsme hlavní termíny s ní spojené a zaměřili se na verbální i neverbální prostředky jejího vyjadřování. Vzhledem k didaktickému charakteru práce jsme veškeré teoretické poznatky vztahovali ke komunikaci probíhající v prostředí školy mezi učiteli a žáky.

Primárním cílem empirické části práce bylo sledovat, jakým způsobem je téma zdvořilosti vyučováno na 2. stupni základní školy a kolik prostoru je mu při výuce věnováno. Konkrétní průzkum pak probíhal dvojím způsobem: zaprvé vyhodnocením dotazníkového šetření mezi učiteli českého jazyka na sedmi základních školách a dvou gymnáziích, za druhé analýzou Rámcového vzdělávacího programu a tří nejpoužívanějších ucelených řad učebnic nakladatelství Fraus, SPN a Alter, které charakterizují nejdostupnější zpracování zdvořilosti v rámci českého jazyka.

Při hledání odpovědi na otázku, která byla představena v závěrečné kapitole teoretické části práce: ***Jsou žáci v současné výuce českého jazyka dostatečně motivováni k jazykovému vyjadřování zdvořilosti?*** docházíme k závěru, že zdvořilost tvoří nejen nepřehlédnutelnou součást současně nejpoužívanějších učebnicových řad, ale důležité místo zastává také ve školské komunikaci realizované mezi učiteli a žáky.

Výsledky dotazníku ukázaly, že učitelé jsou si vědomi toho, že zdvořilost není možné vyučovat pouze v hodinách jazykové a komunikační výchovy, ale musí se připomínat vždy a stále, prolíná se všemi hodinami a dalšími předměty. Z hlediska zdvořilostních aspektů kladou učitelé největší důraz na kontaktní prostředky (oslovení, pozdrav, děkování), na druhou stranu nepovažují za důležité vyjadřování úcty prostřednictvím grafických a zvukových prostředků. Z dotazníků dále vyplývá, že velmi důležitým faktorem při posilování komunikační kompetence žáků je způsob komunikace učitele. Ačkoliv má v tomto směru zásadní vliv na žákovo vyjadřování rodinné prostředí, ve školském dialogu je zásadní, aby žák dostal ihned od prvního stupně základních školy možnost sledovat a posuzovat učitele jako své komunikační vzory. Tímto způsobem se žák naučí, že dodržování zdvořilostních zásad má pozitivní vliv na bezkonfliktní komunikaci a může se stát jedním z trvalých celoživotních témat každého komunikanta při komunikaci. Proto považujeme za nezbytné, aby učitel usiloval o náležité prezentování a dodržování zdvořilostních formulí nejen při výuce jakékoliv složky pragmalingvistiky, ale také v běžných situacích ve škole i mimo ni.

Analýza tří učebnicových řad ukázala, že přestože jsou učebnice v současnosti pojaty komunikačně, oprošťují od mechanického teoretizování a obsahují plno nápaditých úkolů, stále v nich najdeme poměrně málo komunikačních cvičení zajišťující žákům dostatečné množství prostoru pro praktický nácvik zdvořilostních principů. Pro tento nácvik se jako vhodná jeví ta cvičení, která sledují cíl užitečnosti při běžné komunikaci, např. když se sami žáci podílejí na tvorbě dialogů se zaměřením na zdvořilost.

V závěru empirické části proto navrhneme aktivity, které jsou zaměřené na praktické užití, neboť jedině tak žáci dovedou přenést zdvořilé vyjadřování ze školního prostředí do běžného života jako automatickou součást lidského chování.

Seznam použité literatury

- AUSTIN, J. L. *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia, 2000.
- ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: 1998.
- ČEHOVÁ, M.; STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M: Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků. *Český jazyk a literatura*, roč. 58, 2007/2008, s. 214–217.
- ČMEJRKOVÁ, S.: Česká oslovení. In Čmejrková, S.; Daneš, F.; Kraus, J.; Svobodová, I. (Eds.). *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, 1996, s. 41–44.
- ČMEJRKOVÁ, S.: Když tvář promlouvá aneb o neverbální komunikaci. In Čmejrková, S.; Daneš, F.; Kraus, J.; Svobodová, I. (Eds.). *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, 1996, s. 25–27.
- DRŠATOVÁ, J. Oslovení jako projev socializace dítěte. *Čeština doma i ve světě*, roč. 47, 1999, s. 87–89.
- GAVORA, P.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GRICE, P. *Logic and Conversation*. In Cole, P.; Morgan, J. (Eds). *Syntax and Semantics, volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975, 41–58.
- HÁJKOVÁ, E. Pozdravy a oslovení v řeči pražských žáků mladšího školního věku. *Čeština doma i ve světě*, roč. 47, 1999, s. 81–86.
- HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.
- HOFFMANNOVÁ, J. Jsou k sobě učitelé a žáci zdvořilí? *Český jazyk a literatura*, roč. 45, 1994/1995, s. 202–209.
- HORÁČKOVÁ, M., KLÍMA, I. a kol. *Český jazyk 7. I. díl. Učivo o jazyce*. Praha: Alter, 1999.
- HORÁČKOVÁ, M. a kol. *Český jazyk 7. II. díl. Komunikační a slohová výchova*. Praha: Alter, 2006.
- HORÁČKOVÁ, M.; REZUTKOVÁ, H. *Český jazyk 9. I. díl. Sdělování a výměna informací*. Praha: Alter, 2001.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2006.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2008.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2009.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2010.

- HRDLÍČKA, M. Komunikační metoda a komunikativnost. *Český jazyk a literatura*, roč. 55, 2004/2005, s. 118–124.
- HRDLÍČKOVÁ, H. a kol. *Český jazyk 8. I. díl. Učivo o jazyce*. Praha: Alter, 2000.
- HRDLÍČKOVÁ, H. a kol. *Český jazyk 8. II. díl. Sdělování a výměna informací*. Praha: Alter, 2000.
- HRDLÍČKOVÁ, H. a kol. *Český jazyk 9. I. díl. Učivo o jazyce*. Praha: Alter, 2001.
- CHEJNOVÁ, P. *Didaktické transformace pragmlingvistických témat*. Praha: Karolinum, 2010.
- CHEJNOVÁ, P. Kulturní specifika České republiky z pohledu studentů PedF UK. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 1, 2009, s. 47–55.
- CHEJNOVÁ, P.: Mluvní a řečnická cvičení na středních školách. *Český jazyk a literatura*, roč. 56, 2005/2006 s. 21–25.
- CHEJNOVÁ, P. Pochvaly a komplimenty. *Naše řeč*, roč. 89, 2006 dostupné z <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7893>
- CHEJNOVÁ, P. Řečové chování a zdvořilost. In Machová, S.; Šamalová, M. (Eds.). *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a SOŠ*. Praha: Karolinum, 2005, s. 20–29.
- CHEJNOVÁ, P. *Zdvořilostní strategie*. Praha: PedF UK, 2012.
- KNEŘOVÁ, M. Ke způsobům oslovování v mluvených projevech. *Naše řeč*, roč. 78, 1995 [online] c 2013, dostupné z <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7225>
- KRAUS, J. Jazyková zdvořilost a nezdvořilost. In Čmejrková, S.; Daneš, F.; Kraus, J.; Svobodová, I. (Eds.). *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, 1996, s. 30–32.
- KRAUS, J. (1996): Nevšední styly a všední konverzace. In Čmejrková, S.; Daneš, F.; Kraus, J.; Svobodová, I. (Eds.). *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, 1996, s. 23–25.
- KRAUS, J. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2004.
- KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. *Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003.
- KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004.
- KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005.
- KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ R. a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006.

- KUČEROVÁ, Š. Řeč těla v pedagogické praxi. *Čeština doma i ve světě*, roč. 47, 1999, s. 38–41.
- LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. Oxford: Longman, 1983.
- LEVINSON, S.; BROWN, P. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- MACHOVÁ, S.; ŠAMALOVÁ, M. (Eds.) *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Praha: Pedf UK, 2005.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.
- MARKOVÁ, I.; MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. Od teorie dialogu k institucionální komunikaci. *Slovo a slovesnost*, roč. 60, 1999, s. 195–213;
- MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010) [online] c 2014, dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005.
- RUDOLF, S. a kol. *Český jazyk 6. I. díl. Učivo o jazyce*. Praha: Alter, 2007.
- RUDOLF, S. a kol. *Český jazyk 6. II. díl. Komunikační a slohová výchova*. Praha: Alter, 1998.
- SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. [online] c 2014, dostupné z: <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/dcj/ODKAZ%2019%20SPIS.pdf>
- ŠEBESTA, K.: Zdvořilost, argumentace, konflikt a mnoho jiného. *Český jazyk a literatura*, roč. 58, 2007/2008, s. 48–50.
- ŠPAČEK, L. *Nová velká kniha etikety*. Praha: Mladá Fronta, 2008.
- ŠVEHLOVÁ, M.: Zdvořilost a řečová etiketa (Univerzálie řečové interakce). *Filologické studie XIX*, 1994, s. 39-63.