

Obsah

Úvod	8
1.1 Pragmatické aspekty řečové komunikace v kurikulárních dokumentech.....	9
1.2 Klíčové kompetence	9
1.1.1 Rámcový vzdělávací program (RVP)	10
1.1.2 Školní vzdělávací program (ŠVP)	12
1.1.3 Vztah příslušného učiva k výstupům v RVP	12
2 Pragmatika	14
2.1 Čím se pragmatická lingvistika zabývá	15
2.3 Řečová komunikace	16
2.4 Komunikační kompetence	16
3 Kooperativní komunikace.....	18
3.1 Griceův komunikační princip	18
3.1.1 Maximy kooperačního principu	19
3.1.2 Porušování kooperačního principu.....	19
3.1.3 Presupozice.....	20
3.1.4 Implikatura	21
3.2 Kooperace v učebnicích.....	23
4 Zdvořilostní komunikace	24
4.1 Maxima zdvořilostního principu.....	25
4.2 Koncept tváře	26
4.2.1 Pozitivní zdvořilost	27
4.2.2 Negativní zdvořilost	27
4.3 Zdvořilost v učebnicích	31
5 Argumentace, vedení dialogu.....	33

5.1 Argumentace a vedení dialogu v učebnicích	35
6 Manipulace v interpersonální komunikaci	37
6.1 Manipulace v interpersonální komunikaci v učebnicích	39
7 Manipulace v médiích	40
7.1 Mediální výchova	41
7.2 Mediální manipulace v učebnicích	41
8 Asertivní komunikace, umění dialogu.....	44
8.1 Co je asertivita	44
8.2 Asertivita v učebnicích	46
9 Neverbální komunikace.....	48
Gesta.....	49
Postoje.....	49
Mimika	50
9.1 Neverbální komunikace v učebnicích.....	51
10 Analýza učebnic – celkové shrnutí.....	52
10.1 Postavení problematiky v učebnicích základních škol	52
10.2 Učebnice českého jazyka na 2. stupni základní školy	53
10.2.1 Český jazyk, nakladatelství FRAUS (Krausová, Pašková a kol.).....	53
10.2.2 Český jazyk, nakladatelství SPN.....	54
10.2.3 Český jazyk, nakladatelství ALTER	57
11 Analýza výzkumného šetření	60
11.1 Cíle výzkumu	60
11.2 Sestavování dotazníku.....	60
11.3 Validita, reliabilita a objektivita.....	61
11.4 Respondenti.....	61
11.5 Na jaké aspekty je ve výuce kladen důraz.....	62

11.6 Hodnocení výroků.....	70
11.7 Které jsou při vyučování využívány.....	75
12 Závěr.....	77
Seznam použité literatury	79
Resumé	84
Klíčová slova	85
Přílohy	86

Úvod

V dnešní době rodiče od školy očekávají hodně, především spoléhají na to, že škola připraví jejich děti na reálný život, vychová z nich uvědomělé občany a lidi s vlastním názorem. V školních vzdělávacích programech je tento požadavek skryt pod formulí: „Škola by měla u všech žáků rozvíjet potřebné vědomosti, dovednosti, návyky a postoje.“ Jinými slovy, škola by se měla zaměřit na rozvíjení různých stránek žakovy osobnosti.

Měřítkem pro splnění úkolů učitele už nemá být, zda „probral všechno učivo z osnov“, práce učitele spočívá spíše v tom, že účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům jednotlivých oborů. Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) jsou koncipovány tak, aby se jednotlivé učební předměty prolínaly, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu a aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně aj. Takové kompetence slouží žákovi v každém předmětu a především i v dalším životě.

Propojením poznatků získaných ve škole s mimoškolním prostředím se zabývá také předmět této diplomové práce – výuka pragmatických aspektů řečové komunikace. Nejprve budou vyloženy základní pojmy, tedy co je pragmatika, co patří pod pragmatické aspekty řečové komunikace a jakým způsobem se jednotlivé aspekty uplatňují ve výuce.

Práce bude rozdělena do několika částí, které jsou vzájemně provázané. V první části budou prezentována jednotlivá témata vztahující se k různým pragmatickým aspektům řečové komunikace, budou vyložena teoretická východiska k tématům jako kooperativní komunikace, zdvořilost, asertivní komunikace, argumentační diskurz, manipulace a neverbální komunikace. Empirická část bude dále rozdělena do tří subkategorií. Nejprve se zaměřím na postavení problematiky pragmatických aspektů v RVP a na analýzu učebnic. Zde se budu zabývat především prostorem, jaký je v učebnicích zmíněným tématům věnován, dále způsoby, jakými učebnice motivují žáky k osvojení jednotlivých komunikačních strategií, či jaké typy cvičení jsou v daných učebnicích nejčastější.

Nejen učebnice patří mezi faktory ovlivňující osvojení daného učiva, těmi největšími motivátory jsou většinou sami učitelé, proto další částí práce bude analýza

výsledků výzkumného šetření. Dotazníky byly distribuovány mezi dvacet pět učitelů českého jazyka, kteří byli požádáni, aby odpověděli na otázky týkající se výuky pragmatických aspektů na své škole. Nejen že měli hodnotit jimi používané učebnice z hlediska využitelnosti cvičení k osvojení pragmatických aspektů, ale zároveň měli charakterizovat vlastní metody a postupy, které ve výuce používají. Součástí dotazníku bylo také hodnocení jednotlivých témat z hlediska důležitosti – na které aspekty sami učitelé kladou největší důraz. Dále byli učitelé tázáni, do jaké míry mají žáci jednotlivé aspekty osvojeny – jestli a jak jsou žáci dle jejich názoru schopni jednotlivé strategie užívat v běžné interakci. Posledním dílem praktické části bylo navržení vlastních cvičení k jednotlivým tématům. Představím několik úkolů v rámci pracovních listů, které mohou sloužit jako doplněk k procvičení zmiňovaného učiva.

Cílem této práce je tedy zmapovat, jestli a jak jsou pragmatické aspekty řečové komunikace na základních školách vyučovány a jestli jsou učebnice dostatečným zdrojem informací k tomuto učivu.

1.1 Pragmatické aspekty řečové komunikace v kurikulárních dokumentech

Problematika pragmatických aspektů a jejich praktické využití úzce souvisí s cíli základního vzdělávání. Podle kurikulárních dokumentů je hlavním cílem školního vzdělávání poskytnout žákům takový základ, aby byli schopni uplatnit se v praktickém jednání. Základním kurikulárním dokumentem jsou rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

1.2 Klíčové kompetence (RVP 2007)

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. „Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému

životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP 2007)

Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu Rámcových vzdělávacích plánů pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Tato práce se bude zabývat především kompetencí komunikativní (viz dále). Předmětem práce bude zejména to, jakými způsoby dochází k osvojování a využívání této kompetence při výuce pragmatických aspektů řečové komunikace.

1.1.2 Rámcový vzdělávací program (RVP)

Rámcové vzdělávací programy jsou základní pedagogické dokumenty charakterizující podobu vzdělávání v České republice. Tyto dokumenty vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

Jejich účelem je formulace očekávané úrovně vzdělání stanovené pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání, vymezují tedy vzdělávací obsah, učivo i očekávané výstupy (očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě).

1.1.2.1 Cíle základního vzdělávání podle RVP (podle RVP 2007)

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP 2007)

Současná výuka ČJ je zaměřena především na vytváření jazykové **kompetence** (schopnosti) a **performance** (dovednosti užít tuto schopnost), na osvojení si žádoucího verbálního chování i s komponenty neverbálními (Čechová, 2001, s. 26).

1.1.2 Školní vzdělávací program (ŠVP)

Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Jedná se o školský dokument, při jehož tvorbě každá škola vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy, stejně tak bere na zřetel postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat.

1.1.3 Vztah příslušného učiva k výstupům v RVP

RVP ZV

V souladu s rámcovým vzdělávacím programem je výuka předmětu Český jazyk a literatura rozdělena do tří složek – jazykové, komunikační a slohové a literární výchovy. Nedílnou součástí komunikační a slohové výchovy je i rozvíjení komunikační kompetence, na niž je kladen důraz ve všech oblastech vzdělávání. Žáci jsou vedeni k využití získaných znalostí a dovedností v běžném životě, z hlediska pragmatiky jsou jim předkládána pravidla diskuze, učí se neagresivní komunikaci, jsou podporováni v součinnosti i zdvořilém jednání.

Je nutné si uvědomit, že ve výuce se obsah jazykové, komunikační a slohové a literární výchovy vzájemně prolíná. Podobně platí, že využití pragmatických aspektů řečové komunikace není záležitostí jen předmětu Český jazyk a literatura, naopak nabyté dovednosti by žáci měli uplatňovat v dalších vzdělávacích oblastech i mimo školu.

Cílové zaměření rámcového vzdělávacího plánu ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace vede žáka mj. k osvojení vhodného verbálního i neverbálního jednání, tedy dovednostem, které jsou klíčovými instrumenty úspěšné interpersonální komunikace. Přestože odborný termín pragmatika se v RVP nevyskytuje, její komponenty jsou integrální součástí tohoto dokumentu.

Očekávané výstupy žáka 2. stupně vztahující se k pragmatickým aspektům

Žák:

- se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci (viz kooperativní a zdvořilostní komunikace)
- odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru (viz zdvořilostní komunikace)

- odlišuje ve čteném i slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji (viz manipulace)
- rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru (viz manipulace v interpersonální komunikaci)
- rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj (viz manipulace v médiích)
- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči (viz neverbální komunikace)
- zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu (viz argumentace a asertivita)
- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta (viz manipulace a argumentace)

Z očekávaných výstupů bude vycházet i tato diplomová práce – v teoretické části budou popsána teoretická východiska jednotlivých pragmatických aspektů a jejich aplikace ve školním prostředí, v praktické části bude zkoumáno, jakým způsobem se formuje vyučování, aby se očekávaných výstupů dosáhlo.

Termíny, které je dále z hlediska potřeby této práce vymezit, jsou *pragmatika, řečová komunikace a komunikační kompetence*.

2 Pragmatika

Zavedení termínu pragmatika je spojeno se jménem amerického badatele Charlese Morrisa. Morris ve svém díle *Foundations of the Theory of Signs* (Chicago 1938) rozlišil uvnitř sémiotiky¹ tři hlavní složky. Sémiotika se podle něj skládá ze syntaxe, sémantiky a pragmatiky. Sémantiku charakterizuje jako oblast významů mezi jednotlivými znaky, syntax je oblastí spojování znaků a pragmatika se zabývá vztahem mezi znakem a jeho uživateli. (Morris, 1938) „Morrisovo dělení nevychází ze znakové povahy přirozeného jazyka a z lingvistického hlediska (ale i z hlediska obecnějšího) může vzbudit nejednu výhradu (nepřihlíží se vůbec k povaze výrazové stránky znaků, podle odtržení kombinace znaků od sémantiky se zdá, že se nepočítá se spínáním významů a vytvářením významů vyššího řádu, apod.) S rozvojem zájmu jazykovědy o problémy textu a komunikace se ovšem Morrisova sémiotická triáda a především jeho vymezení pragmatické dimenze znaku prosadily v lingvistickém myšlení se značnou důrazností, respektive, přesněji řečeno, objevila se výrazná snaha o adaptaci morrisovských pojmů pro potřeby lingvistiky. Termín pragmatika se tak zhruba od počátku sedmdesátých let objevuje v jazykovědných pojednáních velmi hojně.“ (Mareš, 1986)

Přes mnoho pokusů definovat, co pragmatika je a čím se zabývá, dodnes neexistuje jednota v otázce přesného obsahu. Pojem pragmatiky prošel v důsledku přenesení na přirozené jazyky a ve spojení s teorií mluvních aktů interpretační změnou a tím se stal komplexnější. František Čermák charakterizuje pragmatiku jako „oblast lingvistiky studující jazyk z hlediska jeho úzu a rozhodování, která při jeho užití musí uživatel dělat, zvláště z hlediska žádoucího účinku užitého jazyka v sociální interakci účastníků komunikace.“ (Čermák, 2005, str. 92) Milada Hirschová upozorňuje na definici pragmatiky podle Gazdara: „Pragmatics has as its topic those aspects of the meaning of utterances which cannot be accounted for by straightforward reference to the truth conditions of the sentence uttered. Put crudely: PRAGMATICS = MEANING – TRUTH CONDITIONS.“ (Gazdar, 1979, s. 2 cit. in Hirschová, 2013, s. 13)

Další definici pragmatiky stanovila Svatava Machová: „Pragmatická lingvistika/pragmatika se tedy vymezuje jako lingvistická disciplína studující texty a proces jejich tvorby z hlediska záměrů a cílů produktora (mluvčího, pisatele), z hlediska

¹ Sémiotika je nauka o znakových systémech - zahrnuje jak znaky v širším smyslu, obecně a v lidské kultuře i mimo ni, tak v užším smyslu, v jazyce

účinků na recipienta (adresáta, příjemce) se zřetelem na komunikační situaci.“ (Machová in Machová, Šamalová, 2007, s. 11)

Pavla Chejnová předchozí myšlenky shrnuje v popisu pragmatiky jako lingvistické disciplíny, v popředí jejíhož zájmu stojí skutečná komunikace a jež zkoumá vztah mezi komunikanty a komunikátem v samotném komunikátu. (Chejnová, 2010, s. 14)

Slovníková definice pragmatiky říká, že pragmatika „popisuje vztah jazykového znaku a účastníků komunikace s ohledem na komunikační kontext.“ (ESČ, 2002, str. 322)

A tak budeme pragmatiku, neboli pragmatickou lingvistiku chápat i v této práci – jako disciplínu zabývající se účelným používáním řeči, berouc v potaz záměr i strategii mluvčího, situaci a kontext výpovědi.

2.1 Čím se pragmatická lingvistika zabývá

V popředí zájmu pragmatického zkoumání stojí teorie mluvních aktů a řečových jednání, stejně tak i popis příznaků a vlastností komunikační situace/řečového kontextu, které ovlivňují jak propozici (viz dále), tak formu a funkci výpovědi, včetně jejího efektu. Konkrétní oblasti zkoumání jsou deixe (odkazování), presupozice, implikatury, účinky komunikace, principy (strategie) verbální komunikace – princip kooperační versus manipulativní, princip zdvořilostní (a řečová etiketa), neverbální komunikace, mluvený a psaný jazyk, komunikace probíhající na internetu, aspekty struktury diskurzu (analýza diskurzu, konverzační analýza, pragmatická analýza). „Dnešní pragmatická zkoumání se vyznačují interdisciplinárním/multidisciplinárním přístupem (zahrnují jevy psychologické, sociologické, etnografické, biologické aj.). Integrační způsob nazírání na komunikaci dovoluje mnohé pomezí obory považovat za specifické přístupy k jazyku a jeho fungování, které se prolínají. Proto je možné lingvistiku považovat za transdisciplinární vědní oblast. Většinu informací o nových poznacích sdělujeme jazykovým kódem a hranice mezi dílčími jazykovědnými disciplínami – sémantikou, rétorikou a stylistikou, sociolingvistikou, teorií sociální komunikace, psycholingvistikou, teorií textu a pragmatikou se stírají.“ (Machová in Machová, Švehlová, 2001, str. 87)

Pragmatické pojmy se dnes užívají i v dalších disciplínách, jako např. teorie argumentace, neurolingvistika, sociolingvistika, antropolingvistika, v teorii umělého intelektu a v dnešním filozofickém zkoumání. Pragmatika z tohoto pohledu představuje syntetizující přístup k jazyku, ke komunikaci.

Tato práce se bude zabývat oblastmi pragmatické lingvistiky, které vedou k osvojení komunikační kompetence.

2.3 Řečová komunikace

Komunikací rozumíme přenos informací, sociální interakci, v užším smyslu jazykové jednání. Podle G. A. Millera (1951, cit. in Nakonečný, 2009, s. 288) komunikace znamená, že informace přechází z jednoho místa na druhé. J. W. Wander Zanden (1987) charakterizuje komunikaci následujícím způsobem: „Komunikace je proces, jímž lidé předávají informace, ideje, postoje a emoce jiným lidem.“ (tamtéž)

Pojem komunikace tedy zastřešuje proces přenosu informací, a to jak verbálně, tak neverbálně. Řečová komunikace je pojímána úžeji, tedy jako „předávání nebo výměna informací prostřednictvím hlasu a sluchu. Zahrnuje obzvláště slyšení krátkých textů a následnému porozumění větám, skupin slov a jednotlivým slovům.“ (Král, 1999, 139 s.)

Pokud tedy budu vycházet z výše uvedených definic, pro potřeby této diplomové práce je řečová komunikace chápána jako jazykové jednání, které slouží k předávání informací či výměně informací mezi účastníky komunikace. Z toho vyplývá, že se velmi často jedná o reciproční jednání, tedy o střídání rolí mluvčího a příjemce.

2.4 Komunikační kompetence

Řečová komunikace je úzce spjata s komunikační kompetencí. Komunikativnost v pojetí klíčových kompetencí se dá definovat jako „připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostně dbát neverbálních signálů.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 185) Kolman chápe komunikační kompetenci jako „kompetenci jazykovou, tj. jako schopnost správně tvořit sdělení a schopnost komunikovat správně v různých sociálních situacích.“ (Kolman, 2005, s. 53)

Kompetence komunikovat tedy znamená, že jedinec je schopen užívat přirozených prostředků komunikace k vyjádření svých myšlenek, názorů a pocitů, mínění a úsudků i k naslouchání a porozumění druhým. (Poláková, 2006, s. 17)

Kompetence komunikovat tak zahrnuje vhodné využití komunikačních strategií při dorozumívání se svým okolím, tedy strategie, které přispívají k vzájemnému porozumění mezi komunikačními partnery a které slouží ke kultivovanému domlouvání a vyjednávání.

Člověk by měl být schopen využívat své komunikační schopnosti k dalšímu učení, stejně tak užívat technické, informační a komunikační prostředky k vlastnímu rozvoji, k učení, k řešení problémů i k otevřené komunikaci s okolním světem. Přestože podle RVP stojí všechny klíčové kompetence na stejné úrovni, komunikační kompetence je základním kamenem pro dosažení dalších klíčových kompetencí.

Na následujících stránkách se budu zabývat pragmatickými aspekty vedoucími k vytvoření komunikační kompetence – jsou to oblasti zdvořilostní, kooperativní a manipulativní komunikace, argumentační diskurs a asertivní a neverbální komunikace. Prezentována jsou témata vztahující se k různým komunikačním strategiím. Záměrně jsem nezařadila oblast čtení s porozuměním, jelikož to je oblast tak široká, že by vydala na samostatnou práci. Porozumění textu je totiž interaktivní proces skládající se z řady činností. Čtení a hlavně porozumění čtenému je základní dovedností každého žáka. Není důležité jen ke zvládnutí povinné školní docházky či dalšího vzdělávání, ale tato dovednost sama o sobě, stejně jako schopnost ji správně využívat v soukromém a pracovním životě, je základem efektivního vyhledávání informací a jedinečného estetického zážitku z přečtené knihy. Jeho důležitost dokládá i postavení v RVP a v katalogích státních maturit. Důkazem výsostného postavení čtení s porozuměním je množství publikací, projektů či pracovních sešitů vydávaných na toto téma.

Za jednotlivými tématy bude následovat přehled, jakým způsobem jsou jednotlivé aspekty zahrnuty v učebnicích základních škol. K analýze byly vybrány učebnice, které jsou dle dotazníkového šetření na českých školách používány nejčastěji, a to učebnice nakladatelství FRAUS, SPN (starší i novější edice) a ALTER (autoři viz dále).

3 Kooperativní komunikace

Základy teoretickým východiskům kooperativní komunikace položil Herbert Paul Grice, britský filozof, který se věnoval zejména filozofii jazyka, sémantice a pragmatice a který nejvíce proslul konceptem komunikačních maxim.

3.1 Griceův komunikační princip

Kooperační princip komunikace zformuloval H. P. Grice již ve druhé polovině 80. let. Tímto principem se mají řídit účastníci konverzace, aby se komunikace nezhroutila. Samozřejmě kooperační princip není možné dodržovat za všech okolností. „V oficiální komunikaci a v kontaktu s cizími lidmi je někdy vhodnější upřednostnit zdvořilost před přímostí a jednoznačností, naopak v kontaktu s cizími lidmi je často lépe se vyjadřovat přímo a nezastírat pravdu.“ (Chejnová in Machová, Šamalová, 2007, s. 15) Komunikační princip tedy není žádné dogma, jde tedy o určité vodítko, které navádí účastníky komunikace k vzájemné spolupráci – kooperaci.

„V titulech typu *Jak získávat přátele a jak působit na lidi* (Carnegie, 1992) se kooperativní jednání vymezuje takto: nedevalvujte druhé, neponižujte je, nekritizujte je, protože by mohli nechtít dál komunikovat, neodsuzujte je. Naopak je kladně hodnotěte, snažte se jim dokázat, že jsou důležití, že si jich vážíte, že pro vás něco znamenají – chvalte je. Podněcujte druhé k tomu, aby měli odvahu do něčeho se pustit, aby se nebáli rizika.“ (Machová in Machová, Švehlová, 2001, str. 97)

Překlad toho, jak Grice popisuje komunikační přístup, podává Milada Hirschová takto: „Tvůj příspěvek k rozhovoru má být takový, jak to v daném bodě (okamžiku) vyžaduje přijatý (zřejmý) účel nebo zaměření rozhovoru, jehož se účastníš.“ (Hirschová, 2006, s. 139)

Milena Švehlová (Švehlová in Machová, Švehlová, 2001, s. 93) to shrnuje: „Kooperační princip požaduje na každém partnerovi, aby formuloval svou repliku tak, jak je to v dané fázi rozhovoru třeba se zřetelem jak k jeho dosavadnímu průběhu, tak očekávanému bezkonfliktnímu pokračování.“

3.1.1 Maximy kooperačního principu

V roce 1975 H. P. Grice představil čtyři základní maximy – pravidla, která nám říkají, jak úspěšně komunikovat (podle Grice, 1991, s. 309):

1. Maxima kvantity (*Maxim of Quantity*) – aktér komunikace by neměl poskytovat ani příliš málo, ani příliš mnoho informací. Mluvčí by měl být tak informativní, jak je v daném momentu třeba.
2. Maxima kvality (*Maxim of Quality*) – aktér komunikace by neměl poukazovat na věci ani příliš evidentní, ani příliš sporné, jinými slovy mluvčí by měl sdělovat pouze informace, které jsou pravdivé (nebo má pro taková tvrzení dostatek důkazů).
3. Maxima relevance (*Maxim of Relation*) – aktér komunikace by se neměl vzdalovat od předmětu komunikace, ale měl by mluvit k věci, se zřetelem k celkovému účelu konverzace.
4. Maxima způsobu (*Maxim of Manner*) – aktér komunikace by měl volit přiměřený způsob komunikace, měl by se vyjadřovat jasně a uspořádaně, tedy vyhýbat se vágnímu vyjadřování či víceznačnosti.

Grice však zmiňuje, že by zde mohly být ještě další maximy, z nichž jedna by mohla být maxima zdvořilosti. Hovoří o tom Watts (Watts, 2003, s. 58): „Kromě toho Grice také zmiňuje, skoro jako povrchní poznámku, že kooperační princip může být rozšířený přidáním dalších maxim, jednou z nich, jak navrhuje, by mohla být maxima zdvořilosti.“ Maxima zdvořilosti a zdvořilostní principy byly později formulovány dalšími lingvisty (viz zdvořilostní princip).

3.1.2 Porušování kooperačního principu

Mluvčí ale ne vždy uvedené zásady dodržují. K porušování kooperačního principu dochází tehdy, je-li porušena jedna nebo více maxim. Ty jsou porušovány poměrně často, z rozličných příčin. Navíc je důležité si uvědomit, že při komunikaci nedochází k porušování izolovaných maxim, ale že maxim je většinou porušováno víc najednou (Hirschová, 2006).

Jak upozorňuje Švehlová, porušování maxim kooperačního principu může být někdy žádoucí, dokonce úmyslné. „Na porušování či popírání maxim kooperace jsou

založeny jednak stylistické postupy (opakování, řečnické otázky, ironie, hyperbola, litotes aj.) a s nimi související indirektní způsoby vyjadřování komunikačních funkcí. Jednotlivé strategie využívají mluvčí, jejichž primárním cílem je manipulovat s adresátem.“ (Švehlová in Machová; Švehlová, 2001, s. 97)

S kooperační komunikací úzce souvisí ještě termíny presupozice a implikatura.

3.1.3 Presupozice

Každá promluva, každá výpověď má své pozadí, nikdy nefunguje osamoceně, ale váže se na určitý kontext. Základní dělení presupozice je na presupozici sémantickou a pragmatickou.

Sémantickou presupozici lze definovat takto: „V logicko-sémantickém smyslu jde o vztah mezi větami (propozicemi): Propozice P presuponuje větu S, jestliže propozice P je nutnou podmínkou pro to, aby věta S měla pravdivostní hodnotu, tj. aby mohla být tvrzena jako pravdivá, nebo jako nepravdivá.“ (Hirschová, 2006) Například věta *Jana přestala pít víno k snídani* presuponuje tvrzení, že Jana měla ve zvyku pít víno k snídani, toto tvrzení je tedy považováno za samozřejmé. (Chierchia, McConnell-Ginet, 1990)

Pragmatickou presupozici Stalnaker definuje jako: „Propozice P je pragmatická presupozice mluvčího v daném kontextu pouze v případě, kdy mluvčí akceptuje P a zároveň považuje za samozřejmé nebo věří, že příjemce akceptuje P a zároveň považuje za samozřejmé nebo věří, že příjemce poznal, že mluvčí chce u příjemce vyvolat akceptování P.“ (Stalnaker, 1974) Hirschová vysvětluje: „Pragmatický pohled na presupozici (Stalnaker 1991, s. 473) zdůrazňuje, že spíše než věta (propozice) je to mluvčí (jeho výpověď, řečový akt), kdo presuponuje – presuponuje něco o zásobě znalostí sdílené s adresátem, o přijatelnosti své výpovědi pro adresáta v daném kontextu. V některých případech může mluvčí hovořit/jednat tak, jako by některé presupozice byly složkou sdílené zásoby znalostí, i když ví, že tomu tak není (sděluje adresátovi něco takovým způsobem, že předstírá, že adresát již část informace zná), což adresáta nutí, aby si takovou významovou složku vyvodil.“ (Hirschová, 2006)

Rozdíl mezi pragmatickou a sémantickou presupozicí si můžeme ukázat na větě: *Nechtěl Petr vzbudit?* Z této věty vyplývá sémantické presupozice, že Petr spí. Z hlediska pragmatické presupozice mluvčí předpokládá, že dotazovaný ví, kdo je Petr, že má informace, které mu dávají možnost odpovědět, že má psychologické i fyziologické (např. není hluchý) předpoklady rozumět otázce.

3.1.4 Implikatura

V komunikaci, která funguje tak, že spolu partneři kooperují, se vyskytují tzv. implikatury. Pomocí implikatur můžeme pochopit význam komunikace, aniž by tento význam byl explicitně sdělen. Mluvčí a příjemce spolu kooperují, příjemce vyvozuje (pomocí inferenčního procesu) význam komunikace. Tento proces začíná vždy ve chvíli, když adresát pochopí, že mluvčí určitým způsobem porušuje některé komunikační zásady. „V partnerově výpovědi dochází k rozporu mezi tím, co se od něj adekvátně očekává, a tím, co skutečně (doslova) říká.“ (Hirschová, 2006, s. 139)

Ve stati Gricean Maxims and Politeness Strategies jsou implikatury vysvětleny takto: „Konverzační implikatura je zpráva, která není nalezena v prostém významu věty. Mluvčí ji implikuje.“ V jedné ze základních pragmatických publikací, *Pragmatics* od Stephena Levinsona, je princip implikatury vysvětlen na příkladu věty *Vlajka je bílá*. Pokud mluvčí nedodá žádné další informace o ostatních barvách vlajky, je možné implikovat, že vlajka už žádné další barvy nemá. (Levinson, 1985, s. 106)

Shrme-li tyto informace, lze říci, že implikatura je vlastně moment, kdy: „je víc komunikováno než vysloveno.“ (Chejnová in Machová, Šamalová, 2007, s. 16) Není tedy nutné vždy vše explicitně říci, ale důraz se klade na vyvozování informací a orientaci v kontextu. Některé věci mohou být pochopitelné jen v určitém kontextu.

S presupozicemi i implikaturami se žáci (bezděčně) setkávají i ve škole. Žáci odhadují znalosti partnera v komunikaci, předpokládají určitý objem znalostí, kterým komunikační partner nemusí vždy disponovat. Stejně tak učitelé presuponují jisté znalosti, dovednosti či schopnosti, které žáci nabývají v průběhu školního vzdělávání.

Implikatur mluvčí využívá například ve snaze zachovat negativní tvář adresáta – volí nepřímé vyjádření, aby neohrozil image komunikačního partnera.

Ve školním prostředí má podobu kooperace také společná činnost učitele a žáků. Kooperační princip pak odráží i vzájemná komunikace, která mezi účastníky probíhá. Svobodová uvádí, že pro udržení principu kooperace je potřebné, aby učitel jako řídicí komunikant respektoval Griceovy pragmatické maximy (kvantity, kvality, relevance a způsobu) a tím přispěl k náležitému fungování výrazových prostředků v komunikaci a dosahoval účinného působení na žáky. (Svobodová, 2000, s. 87) Obecně platí, že každý účastník komunikace tyto maximy zná a spoléhá na jejich dodržování (předpokládá je). Jejich porušení je jistým signálem, další informací, se kterou se komunikační partner musí vyrovnávat, a to se může stát komunikační překážkou. Pokud však jsou maximy dodržovány, fungují jako iniciátory komunikace a ve školním prostředí pomáhají naplnit edukační cíle. Právě maximy způsobu, tedy pravidla jak srozumitelně, jednoznačně a jasně sdělovat, jsou z pohledu modelovosti učitelova mluveného projevu velmi důležité. Způsob předávání informací směrem k žákovi, míra srozumitelnosti, forma řeči a její podání podstatně ovlivňují úspěšnost edukačního procesu i ve smyslu kultivování mluveného projevu žáků. (tamtéž)

V této práci je kooperace chápána širěji než jen jako kooperační princip. Kooperativní vyučování je možno definovat jako vyučování založené na spolupráci žáků při řešení úkolů, které je však řízené a žáci jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit role, naplánovat svou práci, rozdělili si úkoly, řešili spory, prováděli vzájemnou sebekontrolu a také se navzájem hodnotili.

Kooperativní aktivity ve výuce podporují rozvíjení spolupráce ve skupině a jsou protiváhou velmi rozšířeného soutěživého přístupu k výuce a učení. Jejich cílem je pomoci studentům rozvíjet schopnost podívat se na problém očima druhých, brát v úvahu jiné názory, rozlišovat problémy, které mohou vyřešit samostatně a které vyžadují spolupráci, rozvíjet schopnost modifikovat stanovená pravidla formou diskuse a jednat tak, aby bylo dosaženo společného cíle. (Pike, Selby, 1994, s. 223)

Efektivita kooperativního učení byla výzkumně zmapována mnoha studii. (blíže Kasíková, 2001, 68 – 71) Na základě těchto výsledků je možné konstatovat, že změna sociálních vztahů ve výuce ve prospěch kooperace může rozvíjet myšlenkové procesy, kritické i tvořivé myšlení, podporuje výkon žáků a zároveň zvyšuje vnitřní motivaci a osobní angažovanost a iniciativu žáků. Byl prokázán i pozitivní vliv kooperativního učení na kvalitu mezilidských vztahů (pozitivně se mění i vztah žáka k učiteli a naopak).

3.2 Kooperace v učebnicích

Kooperace se v rámci výuky chápe šířeji, kooperativní vyučování je založeno na spolupráci mezi žáky (ve dvojicích, ve skupinách). Žáci jsou vyzváni, aby spolupracovali, vzájemně si naslouchali a dávali si prostor k vyjádření se. Nevyhledávala jsem pouze aktivity zaměřené na předávání informací a vzájemné naslouchání (obsahová rovina), ale zabývala jsem se také rovinou vztahovou.

Ucelená kapitola věnující se kooperativní komunikaci je v osmém díle učebnice *ALTER Samostatně i společně pracujeme*. (Hrdličková, Beránková, Klíma, 2000, s. 44) Nabízí náměty k aktivní práci ve skupinách a také charakterizuje, jak by kooperace mezi spolužáky měla vypadat: „Než začnete pracovat, posuďte následující doporučení. Některá můžete vynechat, další doplnit. Odborná činnost předpokládá společnou – týmovou – práci. Je tedy třeba učit se spolupracovat – řídit skupinu i pracovat jako jeden z jejích členů. Doporučuje se:

- Chovat se tak, abych ostatní nerušil/a
- Naslouchat ostatním
- Vyjadřovat se k návrhům, nikoli k osobám
- Spojovat své dosavadní znalosti a zkušenosti s novými informacemi
- Neměnit názor bez vlastního přesvědčení
- Umět vysvětlit a obhájit své návrhy
- Přijímat a oceňovat hodnocení ostatních, jejich kritiku chápat jako rady a podněty k přemýšlení

V ostatních zkoumaných učebnicích není pojem kooperace zmíněn, implicitně se však objevuje ve všech, především v debatních či argumentačních cvičeních se nepřímo objevují kooperační maxima. Při diskuzích či dialogické konverzaci jsou žáci nabádáni, aby se neodchylovali od tématu (maxima relevance), aby se vyjadřovali jasně a pregnantně (maxima způsobu), aby se drželi pravdivých informací (maxima kvality) a aby svůj příspěvek do konverzace učinili dostatečně informativní (maxima kvantity). V této souvislosti je kooperační komunikace nejvíce obsažena v učebnicích nakladatelství SPN.

Častější jsou kooperační aktivity vyzývající ke spolupráci ve skupinách či práci ve dvojicích. Při nich se žáci učí naslouchat druhému, brát v úvahu jiné názory i řešit případné spory. Taková cvičení se objevují stejnoměrně ve všech řadách, napříč všemi ročníky.

4 Zdvořilostní komunikace

Zdvořilost v širším slova smyslu je spojována se slušností, taktem, respektem a úctou k ostatním. Z pohledu lingvistického charakterizuje Hirschová zdvořilost jako „soubor řečových strategií, způsobů užívání jazyka, které jako svůj hlavní cíl mají nejen bezproblémovou komunikaci, ale zejména seberealizaci a sebeobranu komunikujícího individua v interakci s jinými komunikanty.“ (Hirschová, 2010, s. 273)

Tyto strategie usnadňují komunikaci, podílejí se na seberealizaci, ale zároveň i sebeobraně mluvčího v komunikaci. Při zdvořilém jednání je často užívána nepřímá a některé výtky a připomínky či kritické názory zůstávají nevysloveny, upřímnost je někdy potlačena, a ustupuje tak cílům mluvčího. Proto může být vnímána i jako druh manipulativního chování – zdvořilost může také často být v rozporu s upřímným jednáním.

Chejnová upozorňuje na to, že autoři, kteří se pokoušejí vymezit zdvořilost, narážejí na řadu problémů. Jedním z nich je rozpor mezi zdvořilostí vnímanou komunikanty v běžném hovoru a zdvořilostí modelovanou lingvisty nebo sociology jako abstraktní pojem. Při vymezování zdvořilosti navíc nastává komplikace rozdílnosti kultur a jazyků. Není možné aplikovat jeden model na všechny kultury. (Chejnová, 2013, s. 10)

Zdvořilost lze pojímat obecně jako součást lidského jednání, nebo je možno se zaměřit pouze na jazykovou zdvořilost – řečovou etiketu. Lingvisticky orientované vymezení nabízí Encyklopedický slovník češtiny: „Zdvořilostí se v lingvistice rozumí v užším smyslu formy a funkce oslovení, pozdravů, tykání a vykání, v širším smyslu aktualizované užití zvláště gramatických a lexikálních prostředků, např. negace, slovesného způsobu a vidu, determinace, deminutiv, modálních sloves, částic atd. (EŠČ, 2002, s. 563)

Geoffrey Leech navazuje na Griceův komunikační princip a přiřazuje k němu tzv. princip zdvořilosti, jehož dodržování či porušování klade na stejnou úroveň závažnosti. Leech dokonce považuje zdvořilostní princip za důležitější, podílí se totiž na sociální rovnováze a vytváření přátelských vztahů. Při absenci zdvořilosti podle Leech dochází k selhání komunikace a jejímu následnému ukončení. (Leech 1990, s. 104)

Podstatné je si ale uvědomit, že oba principy se navzájem doplňují a existují ve vzájemné propojenosti. Trubačová uvádí příklad propojenosti a návaznosti obou principů: „Pokud je porušena jedna z maxim principu kooperace, signalizuje to zapojení některé z maxim principu zdvořilosti.“ (Trubačová, 2010, s. 108)

Leech obecně formuluje zdvořilostní princip takto: „Minimalizuj vyjádření nezdvořilých přesvědčení a maximalizuj vyjádření zdvořilých přesvědčení“ (Leech 1990, s. 132). Zdvořilostní princip je založen na následujících maximách.

4.1 Maxima zdvořilostního principu

1) Maxima taktu, šlechtnosti

a) minimalizace nároků vůči komunikačnímu partnerovi

b) maximalizace jeho výhod

→ Mluvčí projevuje vlastní aktivitu, nároky na partnerovu aktivitu potlačuje. Ze dvou žádostí *Mohl bys mi zítra zavolat?* a *Nemohl bych ti zítra zavolat?* je považována za zdvořilejší ta druhá.

2) Maxima ocenění, skromnosti

a) minimalizace nedostatků komunikačního partnera, minimalizace kritiky adresáta

b) maximalizace jeho předností, maximalizace chvály adresáta

→ Tato maxima je využívána v momentech, kdy máme k něčemu zaujmout hodnotící stanovisko. Příkladem z učitelské praxe je hodnocení studentských prací, nebo studentů samotných, kdy bychom vždy měli začít hodnocení toho, co studentovi jde, v čem vyniká, a až poté přejít k nedostatkům či negativům.

3) Maxima souhlasu, shody

a) minimalizace nesouhlasu s adresátem

b) maximalizace souhlasu s adresátem

→ Vyjádření nesouhlasu je v komunikaci běžným jevem, ve zdvořilé konverzaci užíváme formule zdánlivého souhlasu s výhradami (*Máte pravdu, ale...*). V situaci, kdy je potřeba dát nesouhlas najevo přímo (*Tohoto projektu se naše škola nezúčastní.*), se tato maxima neuplatňuje.

4) Maxima účasti, sympatie

a) maximalizace účasti s komunikačním partnerem, minimalizace antipatií

b) maximalizace sympatií

→ Tato maxima nám říká, že bychom měli projevovat zájem o druhou osobu, projevovat jí účast a dávat najevo sympatie.

5) Fatická maxima

→ Neboli *komunikace pro komunikaci*. Maxima fatická vyžaduje neustálý verbální kontakt mezi komunikanty, neboť mlčení se považuje za nezdvořilé i mezi cizími lidmi. Při takové konverzaci se mluvčí uchylují k neutrálním tématům, která nejsou pro žádného z nich nepříjemná. (Chejnová in Machová, Šamalová, 2007, s. 23)

Podle Hirschové je z dvojice členů důležitější člen a), který představuje to, co lze ztotožnit s negativní zdvořilostí², čemu se má produktor vyhnout (Hirschová, 2006, s. 157). Negativní forma „minimalizace vyjádření nezdvořilých přesvědčení“ je tedy primární, má přednost před pozitivní formou „maximalizace zdvořilých přesvědčení.“ (Leech 1990, s. 133)

Využívání maxim je také odlišné v rozdílných kulturách. Příkladem může být maxima souhlasu. Zatímco u nás není ničím výjimečným nesouhlasit s komunikačním partnerem, v Thajsku je to zapovězeno.

4.2 Koncept tváře

Každý člověk má dvě strany tváře, na což upozorňují Brownová a Levinson (Brown, Levinson, 1978). Negativní tvář představuje „základní požadavek na prostor, zachování sebe, právo na nepřerušování, tedy na svobodu konání a osvobození od povinností“ a pozitivní tvář je prezentována jako „pozitivně konzistentní vlastní image, touha po schválení, respektování a ocenění tohoto obrazu.“ (Brown, Levinson 1987, s. 61, in Trubačová 2011, s. 87)

Tvář je náš způsob prezentace, je to „naše image, kterou prezentujeme sobě i ostatním.“ (Chejnová in Machová, Šamalová, s. 21) S konceptem tváře přišel americký sociolog Erving Goffman. Goffman, který ji definuje jako: „pozitivní sociální hodnotu, kterou pro sebe dotyčná osoba požaduje podle linie, o níž ostatní předpokládají, že ji přijala v daném kontaktu.“ (Goffman 1967, in Trubačová 2011, s. 78) Tvář není statická a konstantní, ale vyvíjí se podle situace a interakce. Je utvářena interakcí, vyvíjí se, je dynamická a tváří jako sebeprojekcí může jedinci příslušet hned několik. (Hirschová 2010, s. 275)

² Jádrem negativní zdvořilosti „je respekt vůči tomu, o čem mluvčí předpokládá, že si adresát nepřeje – nepřeje si být k ničemu nucen, ani pokud jde o jakoukoliv činnost, ani co se týká vyžadování jeho pozornosti.“ (Hirschová, 2006, s. 174)

Hirschová negativní tváří míní to, co si příslušná osoba nepřeje, co nechce, a především fakt, že nechce být svým okolím k ničemu donucována. Je to tedy určitá snaha o nezávislost. Pozitivní tvář jako potřebu spojení s druhými. (Hirschová, 2006, s. 172)

Pozitivní a negativní tvář jsou spojeny s dvěma typy zdvořilostních strategií – pozitivní a negativní zdvořilostí.

4.2.1 Pozitivní zdvořilost

Podle Hirschové (2006, s. 173) se pozitivní zdvořilost projevují v takové interakci, jejíž účastníci jsou v blízkém vztahu a dochází při ní k utvrzení vzájemného vztahu. „V rámci pozitivní zdvořilosti je dobré dávat najevo přízeň, projevovat zájem o problémy druhých, naslouchat. Mluví si většinou tykají, oslovují se křestními jmény či přezdívkami.“ (Chejnová in Machová, Šamalová, 2007, s. 21) Taková konverzace je optimisticky laděná, často doprovázená žertováním.

4.2.2 Negativní zdvořilost

Negativní zdvořilost se naopak užívá spíše v kontaktu s cizími lidmi, nebo také s lidmi vyššího společenského postavení. Hirschová uvádí, že negativní zdvořilost je společností nejvíce osvojena, propracována z hlediska formálního společenského chování, etikety a „nejvíc konvencionalizovaná z hlediska jazykového vyjadřování“. Právě tato strategie je kompromisem mezi komunikačním cílem mluvčího a ohledem na adresáta, jelikož adresát není do ničeho tlačěn, je mu dán prostor například odmítnout (ačkoli by přímější, či dokonce nátlakové jednání vedlo k snazšímu dosažení cíle mluvčího). Výsledkem je konvencionalizované, nepřímé vyjadřování. Konvencionalizovanost se projevuje často jako idiomatičnost (realizovaná jako modalita: *Mohl byste? Byl byste tak laskav? Mohl bych vás poprosit o...?*). Nepřímost souvisí s respektováním negativní tváře. (Hirschová, 2010, s. 174)

Oba typy zdvořilosti nalezneme zároveň v intimní komunikaci i běžné formální, ačkoli míra jejich projevů se bude lišit. V pedagogické komunikaci – komunikace mezi učiteli a žáky – se projevuje určitá míra formálnosti, tedy spíše se jedná o negativní zdvořilost. Negativní zdvořilost se projevuje například při oslovování učitele (kterým žáci dávají najevo respekt k autoritě vyššího postavení), či při vykání. Naopak když učitelé

žákům tykají, vyjadřuje to jejich nadřazenost, ale zároveň tím projevují přízeň a ochotu žákům naslouchat.

Fenoménem tykání a vykání se zabýval například Alexander Jurman v článku *Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině*, v němž vycházel ze závěrů sociolingvistů, konkrétně Browna a Gilmana. Potvrzuje v něm, že oslovení signalizuje vztah mezi komunikačními partnery: „Volbou určité formy oslovení, ať už jde o oslovení zájmené, či jmenné dáváme najevo svůj vztah ke komunikačnímu partnerovi (sounáležitost, moc, vzdálenost, respekt, důvěrnost atd.) a zároveň (ne)respektujeme pravidla panující společenské konvence, jinými slovy dodržujeme, nebo porušujeme pravidla zdvořilosti.“ (Jurman, 2001). To, pro jaký tvar se mluvčí rozhodne, vypovídá o jeho zdvořilosti vůči adresátům projevu. Tykání, tedy projev pozitivní zdvořilosti, značí důvěrnost, známost, přátelskost a soudržnost, vykání, projev zdvořilosti negativní, zase neznámost, formálnost, distanci. Mluvčí tedy vyká osobám, které jsou mu nějak vzdálené (společenským postavením, věkem, nedostatečnou mírou společného apod.), tyká naopak osobě nějak blízké (se kterou jej sblížuje stejné společenské postavení, profese, věk či společný zájem). Ve škole: „záleží vždy na konkrétním vztahu mezi učitelem a žáky, na tom, jak dlouho učitel žáky zná, atd. U studentů na střední škole je jistě na místě, když jim učitel vyká.“ (tamtéž) Na základní škole učitelé žákům většinou tykají.

Zdvořilost znamená způsob jednání a vystupování, který vyjadřuje respekt a úctu ke druhým. Takovéto jednání je nezbytné ve škole podporovat. Na otázku, jestli jsou žáci zdvořilí, budou existovat různé odpovědi. Ty se budou lišit zejména v tom, ve vztahu ke komu o zdvořilosti mluvíme. Učitelé si nejvíce všímají toho, jak se žáci chovají k nim. Ve stati *Jsou k sobě učitelé a žáci zdvořilí?* se zabývá J. Hoffmannová (vycházejíc z názorů Leeche) vztahem zdvořilosti a porozumění mezi učiteli a žáky. Jak tvrdí, vztah zdvořilosti a nezdvořilosti je značně rozporuplný, některé výrazové prostředky mohou být považovány v různých kontextech jednou za zdvořilé, jindy naopak. V této stati autorka formuluje základní požadavky zdvořilého projevu, věnuje pozornost rozlišení zdvořilých a nezdvořilých projevů, poměru zdvořilosti a upřímnosti a uvádí nejfrekventovanější prostředky řečové etikety.

Projevy zdvořilosti typické pro školní komunikaci jsou pozdravy, díky a prosby. Vyučovací hodina je jako komunikační situace značně specifická. Vyznačuje se tím, že má

jasně vymezené hranice, v jejichž rozmezí komunikace probíhá. Těmito hranicemi je časový úsek pětáctyřiceti minut a zvukový signál, který tento interval ohlašuje – zvonění. Jsou to mimojazykové prvky, které ale komunikaci významně ovlivňují – po zazvonění mají být žáci v klidu na svých místech a mají očekávat příchod učitele, kterého po vstupu do třídy mají přivítat tím, že vstanou.

Pozdravy

Povinnost pozdravit dospělé osoby v budově školy je zakotvena i ve školním řádu. Verbální pozdravy užívají především učitelé. U studentů (zřejmě s ohledem na jejich početní převahu) je vyžadován pozdrav neverbální, spojený s fyzickým úkonem (žák vstane ze židle). Tento pozdrav studenti užívají na začátku a na konci, aby tak projevili úctu svému vyučujícímu. Zároveň potvrzují, že chápou danou fázi komunikační situace stejně jako učitel, že tedy jsou připraveni na výuku, nebo naopak (v závěru hodiny) že jsou si vědomi konce vyučování. Učitel verbálním pozdravem jednak upozorňuje na svou přítomnost, zároveň potvrzuje svou nadřazenou sociální roli. Pozdravy na začátku a na konci konverzace přispívají k institucionálnímu rázu komunikace, kdy jsou jasné vymezené role účastníků (učitel, žák).

Vyjadřování díky

Dalším zdvořilostním projevem ve školské komunikaci je vyjadřování díky. Této problematice se věnovala ve svém článku Pavla Chejnová, která prováděla výzkum vedle dalších míst také ve školním prostředí. Ve svém výzkumu uvádí například, že prosté děkování bývá často zesilováno adverbii (*děkuji mnohokrát, mockrát, strašně, velice*) a že někdy se objevují i substandardní varianty díky. Chejnová dále uvádí, že vděk může být vyjádřen i jinými způsoby než explicitním použitím slov *děkuji, díky* apod., třeba použitím vět vyjadřujících závazek či nabídku protislužby. (Chejnová, 2005) Protože se ale učitelé většinou necítí být svým studentům za jejich jednání nějak zavázáni a komunikační situace nebývá emočně vypjatá, děkování ve výuce neobjevuje příliš často. Domnívám se, že absenci projevů vděku způsobuje pracovní ráz komunikace, kdy se účastníci zabývají spíš výsledkem procesu než společenskou konverzací. Hlavní je efektivita, na ni se mluvčí zaměřují, až v druhém plánu se soustředí i na společenské konvence.

Prosby

Významnějším projevem v pedagogické komunikaci jsou prosby, či spíše užívání slova prosím v různých funkcích. Užití prosím zkoumala Jana Hoffmannová, která své závěry shrnula do článku *Funkce a významy výrazu prosím v mluveném dialogu*. Uvádí, že toto slovo sice bylo původně slovesem, které vyjadřovalo prosbu, žádost, postupem času ale získávalo také jiné funkce, které přísluší částicím. V daném kontextu vyjadřuje prosbu, žádost, rozkaz, zákaz, nabídku, pobídku, pokyn, pozvání, domluvu, výtku, výčítku, napomenutí, dále otázku, souhlas, svolení, námitku, nesouhlas, odmítnutí, údiv, překvapení, radost, obdiv, uznání, pochybnosti, kritiku. Způsob vyjádření prosby je dán vzájemným vztahem partnerů – podřízeností a nadřízeností. U osoby podřízené sdělení intenzifikuje, u osoby nadřízené naopak zmírňuje direktivnost jejího vyjádření (příkazu, zákazu atd.). Za zvláštní druh prosby považuje Hoffmannová prosbu o dovolení nebo odpuštění, protože často se výraz prosím objevuje i v odpovědi tázaného jako vyjádření souhlasu, dovolení, prominutí, odpuštění, a funguje tudíž jak v pozici iniciační, tak i v pozici reaktivní. Výrazem prosím může mluvčí vybízet, obzvláště má-li vyšší sociální status. (Hoffmanová, 1993) Učitelé často používají formuli prosím (většinou se stoupavou intonací) jako výzvu ke studentům, jako způsob vyvolání. Prosím může mluvčí také užít k navázání kontaktu s posluchači jako dialogický prvek, ale i jako prvek apelový, vyzývající k pozornosti.

Oslovování

Důležitým prvkem je ve škole také oslovování, především oslovování, které užívá učitel, ačkoliv i oslovování učitele žáky je důležité. Jmenné oslovení tj. označení oslovované osoby jménem, titulem, sociální rolí atd., je důležité proto, že mluvčímu pomáhá s partnerem kontakt navázat, jak uvedla Magdalena Kneřová ve svém článku *Ke způsobům oslovování v mluvených projevech*. Oslovování je tedy významný kontaktní prostředek, který ovlivňuje průběh komunikace: „Vokativy mají ve školním dialogu často místo ve výzvách a otázkách a stávají se jejich adresou, ani z hlediska sémantiky nejsou významově prázdná jako výše uvedená typická kontaktní slova, která dialog spíše zatěžují, až brzdí. Vokativy a jejich ekvivalenty, zvláště jsou-li vhodně voleny a rozmístěny, naopak dialog svým způsobem zrychlují.“ (Kneřová, 1995) Kneřová rozlišila několik způsobů jmenného oslovování, jedná se především o oslovení křestním jménem,

příjmením a tituly různého druhu, které vyjadřují míru vzájemné distance (pane, paní, slečno, kolego, přátelé). Oslovení křestním jménem bývá příznačné pro partnerské vztahy, příjmením a titulem pane, paní, slečno je typické spíše pro vztahy neosobní s jistou mírou distance mezi účastníky komunikace. (Kneřová, 1995)

Kromě čistě jazykového hlediska se na výběru formy oslovení podílejí i další činitele, neméně významné. Řadit mezi ně můžeme faktory biologické a sociální, tedy pohlaví, věk, vrozené osobní dispozice (mluvčího i adresáta), stupeň známosti komunikačních partnerů, osobní vztah mezi partnery, vzdělání, příbuzenské vztahy atd. Svou roli hraje i samotná komunikační situace, během níž k oslovení dochází.

4.3 Zdvořilost v učebnicích

Výuka zdvořilosti provází většinu komunikačních cvičení, i když jsou zaměřena na něco jiného. V řadě FRAUS se explicitně s touto tematikou setkáme například při psaní dopisu v šestém ročníku (Krausová a kol., 2012, s. 155), kde jsou nejprve vyloženy všechny náležitosti, které musí dopis obsahovat (oslovení, adresát, rozloučení), a kde jsou především připojena cvičení, při kterých by si žáci měli uvědomit rozdíl mezi komunikací neformální (přátelskou) a formální (zdvořilostní): „Osobní dopis, který je adresován kamarádovi, přepracujte tak, aby adresátem byl váš známý, kterému vykáte“ (tamtéž).

Na zdvořilostní komunikaci se nejvíce soustředí řada SPN. Zdvořilostní fráze jsou připomenuty při aktivitě (6. ročník), kdy mají žáci předvést „jak rodiče kupují svému synovi dceři oblečení“ a kde je uveden i postup (pozdrav, ..., rozloučení, poděkování dítěte rodičům). (Styblík, 2001, s. 155) Jak se liší tón konverzace při tykání a vykání ukazuje jiná aktivita (Styblík, 2004, s. 149) „Vyberte si vhodné téma a na toto téma konverzujte (jako např. ve vlaku):

- a) se svým vrstevníkem (vrstevnicí)
- b) se starším pánem (paní)
- c) s mladší dívkou, nebo chlapcem.“

Zdvořilostní konverzace se dotýká i konverzační téma *Společenské chování* (7. ročník): „Jak se chováme na návštěvě v rodině spolužáka/spolužačky; u příbuzných; u známých rodičů? Jak se chováme v restauraci?“ (Styblík, 2004, s. 165) I když se jedná o širší náhled na problematiku, o zdvořilosti by určitě měla padnout zmínka i v této diskuzi.

V novějším zpracování SPN se často objevují aktivity týkající se pragmatických aspektů řečové komunikace ve cvičeních, jež se vážou k nějakým textům. Například pod úryvkem *Mach, Šebestová a výuka slušného chování* následuje diskuze na téma „Která zásada slušného chování je v textu vyjádřena?“ „Uveďte nejméně pět dalších zásad slušného chování a vyjádřete svůj názor: je nutné tyto zásady dodržovat, nebo jsou v dnešní době už přežitkem? Víte, v jakých situacích bylo a je chování lidí pevně svázáno předpisy (tzv. etiketou)?“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2006, s. 141)

V sedmém díle stejné řady je na téma zdvořilosti poukázáno z jazykového hlediska – žáci mají porovnávat dvojice vyjádření a rozhodnout, které z nich je zdvořilejší a proč. Jsou zde například věty typu „*Koukej už si sednout! / Račte si raději sednout. / Já si zatelefonuju, jo? / Můžu si od vás zatelefonovat?*“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2008, s. 91) Na využití různých slovesných tvarů při tykání a vykání je poukázáno i v osmém díle SPN (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2009, str. 42-44). Žáci jsou vyzváni, aby rozlišili věty, ve kterých je užito vykání, ve kterých tykání a ve kterých může jít o tykání i vykání. Následně se mají sami pokusit formulovat pravidla, kdy se používá tykání a kdy vykání. Dalším úkolem vázaným k zdvořilosti je posouzení, zda věty: *Šla bys se mnou na koncert ? a Nešla bys se mnou na koncert?* jsou významově totožné. (tamtéž, s. 44) Úloha zdvořilosti je tu i přímo vyjádřena: „Zejména při komunikaci s dospělými, ale i s vrstevníky nezapomínejte na zdvořilostní obraty. Poznáte, že slova *děkuji, prosím, dovol, promiň*, mají kouzelnou moc.“ (tamtéž)

V řadě ALTER se více procvičuje zdvořilostní komunikace v sedmém ročníku - učivo týkající se žádostí upozorňuje na rozdíl mezi zdvořilou a nezdvořilou komunikací. „Větší úspěch má žádost zdvořilá než žádost strohá, ale ani zdvořilost nepřeháníme.“ (Horáčková, M. a kol., 2006, s. 12) Při praktickém cvičení „Formulujte zdvořile v celých větách žádosti“ (tamtéž), kdy jsou žáci žádáni formulovat vlastní žádosti na zadané téma, se kromě zdvořilého vyjadřování učí i asertivní komunikaci.

Jak je vidno, v učebnicích je často zdvořilost spojena se slušným chováním. Co se týče zdvořilostních maxim, těch se učebnice dotýkají implicitně a jen okrajově. Pozitivní a negativní zdvořilost je spjata například s volbou tykání/vykání, či při transformaci vět s ohledem na adresáta (kamarád, učitel...).

5 Argumentace, vedení dialogu

Argumentovat znamená racionálně dokazovat, zdůvodňovat svá tvrzení. Bez argumentace se při přesvědčování a získávání druhých neobejdeme. Argumentace je chápána jako proces usuzování, v němž pro potvrzení určitého názoru (poznatku) jsou vznášena tvrzení (argumentační tvrzení či premisy), jejichž cílem je odůvodnit správnost tohoto názoru (argumentačního závěru). Proto je argumentace obecně definována jako „uvádění argumentů pro určité tvrzení; souhrn důvodů, důkazů; zdůvodňování a dokazování.“ (Akademický slovník cizích slov, 2000, s. 69) Je to tedy zvláštní forma sociální komunikace, jejímž cílem je věcně odůvodňovat správnost určitého tvrzení a zároveň přesvědčovat ostatní komunikující účastníky o jeho správnosti. Argumentaci je tedy možno pokládat za nosič porozumění a interpretace, neboť jejím prostřednictvím získáváme a ověřujeme poznatky o sociální realitě.

Podstatným rysem argumentace je respekt k názoru druhého, zároveň respektujeme svobodu druhého, zda nabízený názor přijme, svůj názor mu nevnučíme. „Argumentaci můžeme charakterizovat jako velmi etický způsob přesvědčování, který předpokládá vzájemnou úctu a toleranci k odlišným názorům cizích lidí.“ (Šamalová in Machová, Šamalová, 2007, s. 53)

Prvním krokem k začátku argumentace je vyjádřit svůj názor, tedy subjektivní tvrzení, o němž je mluvčí přesvědčen. Argumentace je postavena na předpokladu, že k obhajovanému názoru existuje názor odlišný, ba protichůdný. Pokud si vytvoříme na nějakou problematiku vlastní názor, na podporu našeho stanoviska potřebujeme argumenty, tedy „prostředky zdůvodnění nějaké sporné teze.“ (ESČ, 2002, s. 45)

Aby byl názor přijat, argumenty na jeho podporu musí být pádné a přesvědčivé. Existují tři základní podmínky, které musí být splněny, aby byly argumenty přesvědčivé (Govier, 1997):

- akceptabilita (přijatelnost argumentů)
- relevance (argument musí být k tezi relevantní)
- poskytnutí dostatečného základu pro odůvodnění teze

Podporovat žáky v dovednosti argumentovat je jedním ze zásadních úkolů českého školství. Učitelé si často stěžují, že žáci si neumí navzájem naslouchat, nejsou ochotní

respektovat názor druhého a někdy ani vlastní názor nemají. „V současné době bychom se měli inspirovat apelem na argumentační dovednost. Naše současné školství v tomto směru dosti pokulhává. Namísto biflování pouček, dat a teorií by prospělo zařadit do výuky rétorická a eristická (eristika = umění vést slovní spor) cvičení, která by mladé lidi učila přednesu na veřejnosti, dovednosti vést diskuzi a polemizovat, argumentovat a vyvracet argumenty. Podobná cvičení lze praktikovat kdykoliv a kdekoliv. Je však třeba dát jasná pravidla a respektovat je. Tím základním je úcta k názoru druhého, i když ho sami nepřijímáme. Argument druhého musím nejdříve vyslechnout a teprve pak vyslovit svůj. Není argumentem označit jiný názor za hloupý a nesmyslný.“ (Štěpaník, 2005, str. 141)

Marie Čechová upozorňuje na to, že pěstování mluvených projevů zůstávalo na okraji zájmu školy, přestože se celá desetiletí ozývaly – ovšem ojediněle – hlasy připomínající nutnost soustředěné péče o mluvený projev a potřebu mluvních celků. „Teprve uvědomění si nízké úrovně veřejných vystoupení dokonce u lidí s vyšším vzděláním a s profesionální potřebou pronášet mluvené projevy, a to v souvislosti s rozvojem veřejné aktivity lidí, vedlo postupně k požadavku pěstovat mluvené projevy ve větším rozsahu o ve škole.“ (Čechová, 1998, 217) V dnešní době už je potřeba pěstování kultivovaného projevu akcentována a do učebnic jsou přidávány kapitoly týkající se argumentace a umění vést dialog ve větší míře.

Ve škole by žáci měli být vedeni k tomu, aby uměli vystupovat tak, aby získali posluchače pro určitou myšlenku a přesvědčili je o její správnosti a naléhavosti: je to i jistý předpoklad vést, organizovat, řídit lidi v práci. Aby se žáci toto naučili, je důležité do výuky zařazovat diskurzivní cvičení s nejrozmanitějším zaměřením. Metodikové doporučují témata, jež jsou žákům blízká, nenáročná na znalosti a pro žáky zajímavá. Důležitou součástí argumentačních cvičení je reflexe, kdy je po předneseném projevu nutno charakterizovat vystoupení obsahově i jazykově, jen tak se žáci budou zlepšovat a zároveň učí diskuzi řídit.

Dialog i diskuze jsou komplexní záležitosti – můžou zároveň působit i v oblasti formativní, neboť se v nich mohou kladně ovlivňovat názory, postoje partnerů: ti mohou vzájemně působit na své chování a jednání, posilovat své volní vlastnosti. Úcta k partnerovi se odráží o ve formě jazykových prostředků. V dialogu se tříbí i intelekt: nutnost přesvědčit partnera silou argumentů vede k soustředění na proces vlastní myšlenkové činnosti.

Ve školním prostředí mluvíme o tzv. školním neboli výukovým dialogu, který probíhá během vyučovací hodiny mezi učitelem na straně jedné a žáky (resp. alespoň jedním z žáků) na straně druhé. Dialog vedený s učitelem je pro žáky velmi důležitým prvkem, jelikož pro ně slouží jako model komunikace i v mimoškolním prostředí. „Právě tento typ dialogu je určující pro vymezení souboru typických jazykových prostředků a dalších doprovodných prostředků parajazykové i nejazykové povahy, které charakterizují mluvenou školskou komunikaci. Zvláště soubor jazykových prostředků uplatňovaných při výukovém dialogu je žáky vnímán a chápán jako předobraz oficiální mluvené komunikace dlouhodobě na ně působí i jako vyjadřovací vzor.“ (Svobodová, 2010, s. 40)

Jak učitel, tak žák by měl ve vzájemném dialogu pociťovat, že nejlepší cestou k dobrému a vyváženému průběhu komunikace je kultivovaná přirozenost verbálního a neverbálního vyjadřování obou komunikantů.

5.1 Argumentace a vedení dialogu v učebnicích

Argumentace je učivem objevujícím se ve všech zkoumaných řadách učebnic. Autoři učebnic nakladatelství FRAUS připojili nácvik diskuze k výuce úvahového postupu. „O některých tématech se nám přemýšlí líp než o jiných. O kterých tématech byste si chtěli povídat? Řekněte téma, na které jste schopni říct vlastní názor, a navíc vás zajímá názor spolužáků. Napište do sešitu pět námětů.“ Následují návrhy témat jako: „Diskutujte v kruhu na téma rodiče a já.“ Nebo: „Rozdělte se do skupin a diskutujte o obsahu aforismů“. „Na co si stěžujete? Často si klademe otázky – popište ve dvojici otázky, které si pokládáte vy a vaši vrstevníci. Pak nechte popsané papíry kolovat po třídě a přečtěte si otázky ostatních dvojic. Diskutujte o těchto otázkách.“ (vše Krausová, Pašková, 2005, s. 113) Při takovýchto diskuzích je výhodou, že žákům nepředkládáme téma, které by jim bylo vzdálené, ale dáme jim prostor diskutovat o problémech, jak je vnímají oni.

V řadě SPN se nalézají argumentační cvičení, při nichž většinou mají žáci vyjádřit svůj názor na obecné témata: „*Děti by chtěly být dospělými, dospělými dětmi.*“ Nebo: „*Rozmlouvejte o tom, jak může škodit pomluva.*“ Či: „*Proč někteří lidé ničí věci kolem sebe?*“ (Styblík, 2000, str. 157) K argumentaci se blíží debata na téma *My a lež* (tamtéž, s. 187) U nového zpracování SPN se s diskuzí setkáváme v osmém díle, kde mají žáci diskutovat na téma *Česká národní povaha*: „Rozdělte se na dvě skupiny: jedna bude uvádět

argumenty, které podporují tvrzení, že Češi jsou statečný a pracovitý národ, druhá naproti tomu tvrzení, že Češi jsou slabí a přizpůsobiví. Shrňte pak, k jakým závěrům jste došli.“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2009, s. 140). Na dalších stránkách je uvedeno mnoho různých témat k diskuzi, která žáci v hodině mohou využít. V devátém ročníku se tato řada k argumentaci vrací v části *Přesvědčování a manipulace*. (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2010, s. 173 – 175) Zde jsou dokonce termíny jako přesvědčování a argument vysvětleny. „Při **přesvědčování** se snažíme dosáhnout toho, aby posluchač nebo čtenář uznal oprávněnost a správnost našich názorů a aby tyto názory přijal. Přesvědčování se zakládá na uvádění **argumentů**, tedy tvrzení, která mají podpořit naše názory a dosvědčit, že máme pravdu. Často se užívají klamné argumenty, které správnost názorů dosvědčují jen zdánlivě.“ Nejenže se žáci učí, jak argumentovat, ale mají za úkol odhalovat i chybnou argumentaci: „Vypište z textů argumenty, které autoři užívají, a posuďte, jestli nejde o klamné argumenty.“ (tamtéž)

Vlastní kapitola je vyčleněna argumentaci v osmém ročníku v řadě ALTER *Argumentujeme, obhajujeme své názory* (Hrdličková, Beránková, Klíma, 2000, s. 55), která navazuje na výklad úvahového postupu („Na úvahový text může navazovat debata, v níž se různé názory a argumenty střetají.“). Kromě několika námětů k diskuzi učebnice vysvětluje i pravidla takové argumentace: „Dříve, než začnete debatovat, připomeňte si, že „bojujeme“ pouze svými argumenty, že ctíme právo druhého na svůj názor, své partnery neurážíme ani nezesměšňujeme. Je vhodné začít tím, že se nejprve vyjádříme k něčemu, s čím souhlasíme, a teprve potom uvádíme připomínky, poznámky, případně se i ptáme.“ (tamtéž) V rámci ostatních témat jsou navržena témata k diskuzi: „Diskutuje na téma *Přátelství*: Projevuje se podle vašeho mínění povaha člověka, temperament nebo momentální nálada nejen ve výrazu jeho obličeje, v řeči, v gestech, ale třeba i v oblečení, účesu?“ (Hrdličková, Beránková, Klíma, 2000, s. 5)

Argumentaci se tedy žáci učí za pomoci všech zkoumaných řad učebnic. Nejdetailněji je tato problematika zpracována v řadě nakladatelství ALTER, kde je nabídnuto nejvíce témat k debatě či dialogu. V nejnovější edici SPN jsou uvedeny i klamné argumenty (kvaziargumenty), kterým by se žáci při argumentaci měli vyhnout.

6 Manipulace v interpersonální komunikaci

„Manipulací rozumíme vědomé nebo i bezděčné (nevědomé) použití neférových způsobů chování, respektive jednání.“ (Edmuller, 2003, s. 16) Na této definici je zajímavé to, že pod manipulativní chování zahrnuje i manipulativní jednání nevědomé. V manipulaci totiž není možné se zaměřit pouze na neférové jednání, které je zjevné na první pohled. Často si ani sami neuvědomujeme své manipulativní chování (např. žadonění o soucit či prolévání slz mohou být pokusy o manipulaci, ovšem manipulátor je ne vždy používá vědomě). Pochopitelně svým chováním chce něčeho dosáhnout, ale ne vždy se záměrně rozhoduje pro manipulační prostředek, který mu pomůže dosáhnout svého cíle.

„Manipulace je zvláštní druh komunikace. Tento termín se používá buď pro označení triků nebo úskoků v podstatě jakéhokoliv druhu (širší pojetí), nebo označuje ovlivňování lidí, např. indoktrinací, propagandou, klamáním, reklamou apod. (užší pojetí). Manipulace působí na jednotlivce, skupinu a dav (masy). Vždy se uplatňují tendenční nebo přímo falešné informace.“ (Polívka, 2005)

Novotný shrnuje podstatu manipulace takto: „Podstatou manipulace je především vnucování silně zkreslených, neúplných, nepravdivých, zbytečných, a proto také škodlivých informací, návodů k myšlení a jednání, které společně dostaly za úkol změnit nebo dokonce zdeformovat naše přirozené hodnoty a životní cíle, naše chování, emoční projevy, charakter, vůli a inteligenci.“ (Novotný, 2005, s. 17)

Za manipulaci tedy označujeme takový způsob komunikace, kterým se manipulátor snaží ovládat druhou osobu za pomoci skrytých a nepřímých manévrů tak, aby manipulovaná osoba dělala to, co manipulátor chce. Takové jednání se většinou používá za účelem sebeprosazení, získání komfortu na úkor druhých, sociálního uznání, zlepšení sebevědomí, zastrašení druhého, jeho zesměšnění, získání materiální nebo duchovní hodnoty. Manipulace může vzniknout vždy a všude.

Rozpoznání manipulace by mělo probíhat ve třech etapách:

1. Seznámit se s manipulativním způsobem jednání.
2. Rozpoznat manipulátora.
3. Chránit se před ním.

Je nutné si uvědomit, že ne vždy je manipulace lstivá a neprospěšná. Někteří lidé užívající manipulačních strategií, například naši rodiče, učitelé a vychovatelé, jsou pro nás smysluplný život nezbytní. V takových případech mluvíme o pozitivní manipulaci.

Manipulace ve školství staví např. na přesvědčování, že bez dosaženého kvalitního vzdělání není možné vést spokojený život. Takové přesvědčování má za cíl ukázat žákům důležitost vzdělávání, ale zároveň to u průměrných nebo podprůměrných studentů může vyvolat pocit zbytečnosti a méněcennosti. „Manipulátoři působící ve školství a jejich spříznění četní pomocníci s námi už od útlého věku a pak ještě dlouho manipulují, až nás přesvědčí o tom, že životní seberealizace, úspěch, štěstí a svoboda jsou jednoznačně podmíněny nejvyšším možným dosažitelným vzděláním, což je ale čirá lež, která má na svědomí zklamání, neúspěchy, zplanění, životní selhávání a osobní tragédie mnohých z nás.“ (Novotný, 2005, s. 93) Novotný dále pokračuje tvrzením, že povinnost dosáhnout nejvyššího možného vzdělání doprovází bolestivý, vysilující a často neúspěšný proces, a to na rozdíl od přirozené touhy po nejvyšším poznání, která může být téměř vždycky korunována úspěchem. Většina zmanipulovaných dětí, žáků a dospívajících touží totiž pouze po dokladu osvědčujícím vzdělání a s ním spojených výhodách, poznání však považuje za nepotřebné. Tento trend oslavující například vysokoškolské vzdělání přivádí mladé lidi často k takovému studiu, které je neuspokojuje, při němž promarní řadu let a někdy nastoupí i cestu až k osobnostnímu zplanění či intelektové degradaci, což je příliš vysoká daň za jakýkoliv diplom. Obdobným způsobem získané vzdělání nás mnohdy připraví o chuť pracovat ve vybraném oboru, ovšem zařazení se do kasty středoškoláků nebo vysokoškoláků nás zbaví příležitosti, abychom získali práci, k níž toto vzdělání není daleko zapotřebí, ale k níž bychom se případně více hodili a při níž bychom se takzvaně vnitřně našli. (Novotný, 2005, s. 96)

Je tedy klíčové, abychom žákům otevřeli cestu k dalšímu vzdělávání, ale abychom na ně nekladli přehnané nároky a podporovali je v jejich zájmech. Problémem současného školství je, že mnozí žáci a studenti se cítí tlačeni do studia, k němuž nemají žádný vztah ani nadání, což má za důsledek to, že se i méně nadaní žáci hlásí na gymnázia, zatímco učňovské obory mají nedostatek žáků. Učitelé by neměli žákům nutit svoje představy o důležitosti vzdělání, jejich úkolem je žákům ukázat co největší škálu možností, z které si každý vybere tu, která ho bude naplňovat.

6.1 Manipulace v interpersonální komunikaci v učebnicích

Explicitně je manipulace zmíněna v devátém ročníku nové řady SPN v části *Přesvědčování a manipulace* (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2010, s. 173 – 175). Jinde se s manipulací setkáme při čtení příběhu: „Zkusili jste také něco získat úskokem jako hrdinka v příběhu? Jak jste se potom cítili? Jak byste poprosili rodiče, aby vám dovolili chovat nějaké zvíře, aniž byste museli použít podobný úskok jako hrdinka příběhu?“ (Styblík a kol., 2001, s. 128) I když to není jednoznačně řečeno, tyto otázky mají žáky přivést k zamyšlení nad manipulativními praktikami.

Některé řady se tomuto typu manipulace nevěnují vůbec. Souhrnně lze říci, že interpersonální manipulaci se učebnice věnují výrazně méně než manipulaci mediální, která je obsažena ve všech zkoumaných řadách.

Jelikož s manipulací se žáci setkávají téměř dennodenně, měli by ji být schopni rozpoznávat. Pro procvičení rozpoznání manipulace přitom existuje několik typů cvičení. V publikaci *Výuka pragmatických aspektů* je uvedeno několik testů na rozpoznání manipulace, existuje také množství popularizačních příruček, ve kterých se obdobné testy objevují. Vhodnými cvičeními k rozpoznání manipulace jsou různé komunikační situace, při kterých mají žáci např. přemluvit rodiče, aby je pustili na večírek, mají vzbuzením lítosti přemluvit učitele, aby jim zlepšili známku aj. (viz pracovní list Manipulace v interpersonální komunikaci).

7 Manipulace v médiích

Svobodný přístup k informacím patří k základním lidským právům. Jeho zakotvení a garance v právním řádu je neoddělitelnou součástí ústavy demokratického a právního státu. Jak však historie ukazuje, na časové ose najdeme několik období, kdy vládcí, panovníci či náboženští vůdci záměrně informace zkreslovali (církve pálicí pohanské knihy, komunistická propaganda...). K manipulaci s informacemi dochází i v dnešní době, především kvůli značné rozšířenosti masových médií a kvůli způsobu, jakým nakládají s informacemi.

Jako každá z rovin komunikace i mediální komunikace je vázána určitými pravidly. Závisí na „tradici a kultuře celé společnosti, na kultuře společenského života a na stavu demokracie, ale také na etických principech lidí pracujících v masmédiích.“ (Ilowiecki, Žantovský, 2008, s. 11)

V ideálním případě by média měla být nezávislá, necenzurovaná, neměla by se nechat ovlivnit politickým, či ekonomickým diktátem. Sdělovací prostředky vždy určitým způsobem deformují objektivní informace, aby obstály v konkurenci všech ostatních sdělovacích prostředků, které z obchodních důvodů také deformují objektivní informace a vytvářejí z nich takto informace přinejmenším subjektivní. „Pokud by masmédiá přehnaně dramaticky neinformovala o tom, co se ve světě v podstatě zdaleka ne dramaticky odehrává, pak by se také ve skutečnosti téměř nic významného nedělo. Žádný sdělovací prostředek nesděljuje čistou pravdu a holá fakta, protože čistá pravda je zcela nezajímavá a v podstatě obchodně nevyužitelná, pokud není postavena do protikladu se zkreslenými údaji. K tomuto účelu jsou holá fakta takzvaně vylepšována přinejmenším neobjektivním komentářem, aby vůbec někoho zaujala, aby zbytněla a byla s to rozhýbat veřejné mínění. Jenže deformovaná fakta či fakta takzvaně vylepšená subjektivním komentářem jsou už přinejmenším nepřesná, pokud se neproměnila v nepravdu. Většina informací masmédií je právě proto tak nebo onak neobjektivní a v důsledku toho pro nás dokonce škodlivá, neboť nás svádí k neadekvátním úvahám, postojům, emocím a činům.“ (Novotný, 2005, s. 28)

7.1 Mediální výchova

Manipulací v médiích se zabývá také jedno z průřezových témat³ – Mediální výchova. Tato téma bylo zařazeno do vyučování na základních školách, jelikož „médiá a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců.“ (RVP 2007) Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Médiá se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Mediální výchova má proto vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Mediální výchova je také zaměřena na systematické vytváření kritického odstupů od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.). (RVP 2007)

7.2 Mediální manipulace v učebnicích

Manipulace v médiích je učivo, kterému je vyčleněna samostatná kapitola téměř ve všech řadách. Starší zpracování SPN se této problematice věnuje v sedmém ročníku, kde se vyučuje téma reklamy (sedmý ročník) „Co říkáte následujícím reklamám? Které reklamy se vám líbí? Které vás odpuzují? Slouží reklama k šálení zákazníků?“ (Styblík, 2004, s. 184)

Už v šestém ročníku u nového zpracování SPN je vydělena samostatná kapitola *Reklamní a propagační texty*. (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2006, s. 167) Je zde upozorněno na cíl, ke kterému reklamní texty směřují. „Reklamní texty se nás hlavě

³ Průřezová témata rozvíjejí osobnostní, sociální a morální vlastnosti a potřeby žáků, zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Poskytují žákům základní úroveň mediální gramotnosti a vedou je k pochopení důležitosti odpovědného environmentálního jednání. (RVP 2007)

snaží přesvědčit o tom, že si musíme nezbytně něco koupit, že máme jet na dovolenou apod. ... Dozvídáme se z těchto reklam nějaké věcné informace? Jak se reklamy snaží čtenáře přesvědčit a ovlivnit? Co je podle nich pro nás nejlepší a nejdůležitější? K čemu nás vyzývají?“ (tamtéž, s. 168) Toto učivo se prohlubuje i v následném díle v kapitole *Práce s informacemi*: „Podle čeho poznáme, že cílem textu není podat věcné informace, ale přesvědčit čtenáře ke koupi bazénu? Jaké důvody pro svědčící pro nákup bazénu se uvádějí? Jsou nějak věcně podloženy?“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš., Svobodová, 2008, s. 170 – 172) V osmém díle je mediální komunikace, která byla dosud reprezentována pouze reklamními a propagačními texty, rozšířena o další masové médium – televizi. Žáci se mají zamýšlet nad otázkami a úkoly jako „V několika větách shrňte, jaké jsou podle autora kladné a na druhé straně záporné vlivy televize. / Jaké je podle vašeho názoru postavení televize v našem současném životě? Je její sledování ztrátou času či nikoliv? Získal v dnešní době důležitější postavení internet? Promyslete si tyto otázky a diskutujte ve třídě o problémech, které jsou s nimi spojeny. Snažte se své stanovisko odůvodnit a doložit příklady.“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2009, s. 156)

Nakladatelství ALTER se zmiňuje o reklamě a jejímu vlivu na adresáta v rámci vyučování oznámení. „Občas nacházíme ve svých schránkách tištěná oznámení a reklamy, které jsou sestaveny tak, že záměrně neposkytují stručné, jasné a srozumitelné, a tím pádem důvěryhodné informace. Přečtete si text a povídejte si ve třídě o matoucích oznámeních a přiměřených reakcích na ně. Podobná oznámení můžete číst jako reklamy v novinách nebo v časopisech. Jak na ně budete reagovat? Uveďte několik reklam, o jejichž hodnověrnosti sami pochybujete, a vysvětlete proč.“ (Rudolf, Hrdličková, Beránková, 2006, s. 6)

Velký prostor je věnován mediální komunikaci v kapitole *Mediální výchova – naslouchání, kritické přijímání a rozbor mediálních sdělení* v devátém ročníku. (Horáčková, Rezková, 2001, s. 57 – 59) Nejprve je vysvětleno, co je myšleno pod pojmy mediální komunikace a masmédiá, poté následuje obsáhlé varování a doporučení, jak k informacím z médií přistupovat. „Lidé, zejména mladí, se musí naučit v tomto mediálním prostředí žít, maximálně využít všeho pozitivního, co přináší, ale zároveň si musí vybudovat obranné mechanismy. Jde o to nenechat se mediálním prostředím zotročit, naučit se odolávat jeho tlaku (nepřetržitému působení reklam...), zachovat si schopnost reálného uvažování a kritického přístupu, neuzavírat se prostřednictvím počítačové

techniky do simulované společnosti, tzv. virtuálního světa, a neztrácet schopnost přímé komunikace s lidmi.“ (tamtéž) Nakonec se objevují otázky na vliv médií na žáky.

Dnešní mladí lidé tráví svůj volný čas nejen sledováním televize, hraní her na počítači, ale také na sociálních sítích. Přesto této problematice není věnován prostor v žádné z učebnic, proto jsem v rámci pracovních listů navrhla také aktivitu spjatou se sociálními sítěmi.

Jak vidno, mediální manipulace je zahrnuta ve všech zkoumaných učebnicích. Je to jediný pragmatický aspekt, který je zmíněn explicitně a je mu věnován dostatečný prostor. Navíc s touto problematikou se žáci setkávají nejen v hodinách českého jazyka, ale i v jiných předmětech. Pokud by učitelé využívali k vyučování pouze materiály z učebnic, co se týče tohoto učiva, to je nejlépe a nejpodrobněji zpracováno v učebnicích ALTER a v novém vydání nakladatelství SPN.

8 Asertivní komunikace, umění dialogu

V současné době existuje množství příruček odborných i praktických⁴, kde je možné se dozvědět jak teoretické zásady, tedy co je to asertivita, na jakých základech stojí a jak by mělo asertivní chování vypadat, stejně tak i praktické rady, tedy jaké praktiky asertivního chování využívat, jak říci „ne“ bez pocitů viny, či jak dosáhnout kompromisu. Učitelé mohou tyto publikace využít i při výuce, žáci budou zaujati praktickými testy či ukázkami z reálného života. Na příkladech z běžného života mohou učitelé žákům nejlépe ukázat, co asertivita je a jakým způsobem ji využívat.

8.1 Co je asertivita

Štefan Medzihorský přiznává, že je obtížné přesně přeložit výraz asertivita. Charakterizuje ho jako zdravé, přiměřené sebeprosazování. Nejednat na úkor druhých, ale také nepřipustit jednání ostatních na svůj účet. Ani to podle autora ještě není přesné. A to je také důvod, proč se dnes termín asertivita, a to nejen v odborné literatuře, ale ani při popularizaci v časopisech či v televizi, nepřekládá. Asertivní jednání se zpravidla definuje jako jednání, které není ani pasivní, ani agresivní. (Medzihorský, 1991, s. 9)

Novák s Pokornou charakterizují asertivitu v několika bodech. Podle nich asertivita je:

- odpovědnost za sebe (za každý čin člověk zodpovídá a nese jeho následky)
- umění stát si za svým (nenechat se manipulovat)
- jasná vize, kam směřovat
- klid v krizi (nenechat se vyvést z míry v nepříjemné situaci)
- vyrovnání se s kritikou (neboli zůstat „chladný v ohni“ – akceptování konstruktivní kritiky, odmítnutí nekonstruktivní kritiky slušným způsobem)
- radost z úspěchů a schopnost usilovat o ně bez přehnané skromnosti
- rovnováha chtění a povinnosti
- naslouchání druhým, komunikace bez agrese (Novák, Pokorná, 2003, s. 6)

⁴ V široké škále publikací lze najít teoretické příručky - *Asertivita* Štefana Medzihorského, *Asertivita jako lék v profesních a mezilidských vztazích* od autorů Tomáše Nováka a Alžběty Pokorné, i prakticky zaměřené knihy *Říkejte ne s úsměvem – Nejoblíbenější kniha asertivních metod* (Manuel J. Smith) a *Asertivita aneb umění prosadit se* (Jeanie Civil), či *Asertivně do života* (Tomáš Novák a Věra Capponi). Poslední jmenované jsou praktické příručky, které obsahují jak autentické ukázky situací, v jakých je asertivní chování nejlepším řešením, tak i testy, které čtenářům prozradí, jestli se sami chovají asertivně, jestli se nenechají zmanipulovat, či jestli umí správně kritizovat a přijímat kritiku.

Lidé, kteří jednají asertivně, se mohou opírat o desatero asertivních práv, které je možno najít v jakékoliv literatuře zabývající se tímto tématem. K dekatlonu asertivních práv se někdy přidává jedenácté – právo rozhodnout se, zda se budeme asertivním desaterem řídit. Je rozhodnutím každého z nás, zda budeme asertivní nebo ne, respektive, kdy budeme asertivní a kdy ne.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různorodým členěním asertivních dovedností. Lze je uplatnit v nejrůznějších modelových situacích např. odmítnutí neoprávněných požadavků nebo návrhů, vyjádření svého postoje nebo názoru, obhájení svých práv a trvání na svých původních rozhodnutích, vyjádření svých kladných i záporných emocí, začátek, udržení a ukončení konverzace.

Elementární asertivní dovednosti lze charakterizovat jako jednodušší komunikativní dovednosti, kterými lze nacvičit jasnost, otevřenost a upřímnost komunikace mezi účastníky. Např. dovednost vyjádřit své vlastní pocity bez agrese, ironie, podceňování osobnosti žáka, nevhodné zlehčování podtextu; navázání, udržení a ukončení rozhovoru; dovednost přímého a otevřeného sdělení.

Existuje mnoho asertivních technik, mezi základní techniky, které by se daly použít v pedagogické praxi, můžeme zařadit následující techniky:

- Volná informace – technika, která učí rozpoznávat v komunikaci prvky ukazující, co je pro žáka zajímavé i důležité, a současně nás učí nabízet „volné“ nevyžádané informace o sobě, snižuje plachost při zahajování rozhovoru a rozhovor oběma stranám usnadňuje. (Vališová, 1998, s. 88).
- Přijatelný kompromis – tuto techniku lze použít při snaze o nalezení společného řešení problému, není-li v sázce osobní sebehodnocení, kompromisy při asertivním jednání neexistují. Využití této techniky vyžaduje opakované zdůraznění požadavků a uznání argumentů žáka. (Vališová, 1998, s. 104)
- Otevřené dveře – technika, která učí akceptovat manipulativní kritiku tak, že klidně přiznáme svému kritikovi, že v tom, co říká, může být něco pravdy. Dovoluje nám přitom zůstat konečným soudcem sebe a toho, co děláme. (Vališová, 1998, s. 109)

Záleží pouze na pedagogovi, kterou z těchto technik, kdy a jakým způsobem ve vyučování vhodně použije či nikoli. Použití těchto technik ovšem vyžaduje značné znalosti

a dobrý trénink. Při špatné volbě techniky nebo postupu může docházet během vyučování k velmi nepříjemným konfliktům.

Pokud učitelé ovládají asertivní techniky, mohou jejich pomocí vytvořit příjemnější učební prostředí. „Asertivita v pedagogických podmínkách může například přispět k lepšímu zařazení žáka do skupiny, zejména u pasivnějších jedinců, usnadňuje zaujetí adekvátních postojů k některým jevům jako šikanování, krytí přestupků a jiné nevhodné projevy solidarity. Některé asertivní postupy jsou použitelné v jednání učitelů se žáky, ale i mezi žáky mezi sebou. Výchova k asertivitě může také napomáhat k zlepšování vzájemných vztahů mezi členy pedagogické interakce, budování partnerských vztahů, vzájemného porozumění, respektování a důvěry, směřuje k přímým a jasným mezilidským vztahům.“ (Vališová, 1998, s. 48)

Principy asertivní komunikace by se měli řídit především učitelé, aby naučili žáky a studenty prezentovat to, co se naučili, i svůj vlastní názor a prosazení svých kvalit v kolektivu. Asertivita učitele učí, jak komunikovat v daných situacích, aby vychovali dítě k dobrým sociálním vztahům, k sebeuplatnění, sebevědomí a sebeevaluaci, k toleranci a vzájemnosti.

Na základě výzkumu byly formulovány zásady a techniky „asertivní kázně“, které učitelům pomáhají předcházet a zvládat zejména nežádoucí chování žáků ve třídě. Asertivní učitelé zaujmají ve své třídě například následující postoje:

- mohou při výkladu vyžadovat klid ve třídě
- nebudu tolerovat, aby jakýkoliv žák znesnadňoval vyučování učiteli i ostatním žákům
- hned v počátcích budu reagovat na nežádoucí projevy chování žáka
- kdykoliv se některý žák rozhodne pro správné chování, okamžitě to ocením a takové chování podpořím (Vališová, 1989, s. 9)

8.2 Asertivita v učebnicích

S asertivitou se mimoděk setkáme při různých konverzačních tématech, samotný termín asertivita se neobjevil v žádné ze zkoumaných učebnic. Výrazněji je výuka této problematiky zastoupena v řadě nakladatelství SPN. Asertivní a zároveň zdvořilostní komunikaci mají žáci možnost vyzkoušet při scénkách, při kterých mají za úkol šetrně sdělit mamince, že rozbili její oblíbenou vázu, ztratili peníze na nákup, mají rozbité koleno

nebo dostali špatnou známku. Zároveň mají dbát na to, aby maminku nerozčílili, ale přitom nelhali. (Styblík, 2001, s. 137)

Asertivní komunikace může být spjata i s výukou zdvořilosti, například při cvičeních typu: „Reagujte na následující situace: Máte krásné šaty. Velice vám to sluší. / Jak jsem starej, tak jsem blbej. / Zpívala jste výborně! / Vy tady máte ale nepořádek! / Tvůj referát nebyl zajímavý. / Tvůj včerejší výkon nestál zanic.“ (Styblík, 2004, s. 161) Nebo cvičení, při nichž studenti mají reagovat v následujících situacích:

- a) Odhalili jste podvod, zkuste to viníkovi říct tak, aby se zastyděl.
- b) Zkuste přemluvit rodiče, aby vás pustili s partou na sobotní výlet.
- c) Omluvte svůj pozdní příchod a věrohodně vysvětlete jeho příčiny.
- d) Požádejte o pomoc při přípravě na vyučování svého dosavadního nepřítele tak, aby vás neodmítl. (Styblík, 2004, s. 136)

Úkoly: „Jak se omluvíte, když přijdete pozdě do školy? / Jak požádáte na návštěvě o něco k pití kamaráda? Jeho maminku? / Jak poprosíte o vysvětlení nové látky z fyziky spolužačku? Pana učitele?“ rozvíjející schopnost asertivní komunikace se objevují v devátém ročníku nového zpracování SPN. S asertivní komunikací se žáci setkávají mimoděk i v předchozím ročníku: „Jak sdělíte rodičům, že např. nechcete s nimi jít na návštěvu nebo že nechcete navštěvovat nějaký kroužek?“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2006, s. 129)

Jak už bylo řečeno, s asertivní komunikací se žáci setkávají především při konverzačních cvičení na různá témata, často spojených s výukou zdvořilosti či argumentace. Taková cvičení jsou důležitou součástí všech zkoumaných učebnic, nejvíce se však objevují v učebnicích řady SPN, ve starší (Syblíkově) edici dokonce více než v novějším zpracování.

9 Neverbální komunikace

Komunikace neverbální je neméně důležitá než komunikace verbální, ba dokonce ve vztahové rovině hraje roli ještě důležitější. „Řeč těla často vypovídá o emocích a vnitřních postojích člověka více než mluvená řeč.“ (Bruno, Adamczyk, 2013, s 12)

Při kontaktu s žákem učitelé vnímají jak verbální, tak neverbální sdělení (jak se žák tváří, jaký má postoj, co vyjadřuje prostřednictvím mimiky...). Problém je, že ne všichni jsou při čtení neverbální komunikaci stejně dobří. Jako učitelé bychom se měli naučit s neverbálními projevy pracovat, ale na druhou stranu jim nepřikládat větší váhu, než jakou opravdu mají. Pokud chceme číst řeč těla, je důležité vnímat komplexní obrázek i brát ohled na konkrétní situaci. „Chceme-li porozumět řeči těla, nikdy nemůžeme posuzovat člověka na základě jednoho jediného signálu. Gestu či pohledu porozumíme jen v souvislosti s dalšími pozorovanými signály: celek se sestává z řady gest, proměnlivého držení těla a z dynamiky pohybů. ... Nejinak je tomu i se souhrou těla a situace: vždycky záleží na tom, kde a kdy se s druhým setkáváme.“ (Bruno, Adamczyk, 2013, s 15)

Na druhou stranu nejenom správné čtení neverbální komunikace, ale i její samotné ovládnutí je stejně důležité. Pokud učitel podcení řeč těla, může docházet k situacím, kdy ačkoliv obsahová stránka projevu je velmi důkladně připravená, ale tělo vysílá úplně jiné signály (např. není si jistý tím, co říká), se žáci budou cítit nepříjemně, jelikož stejnou emoci vycítí i z přednášejícího.

Podíváme-li se na problematiku očima žáků, neverbální komunikace je pro ně zajímavá především z toho důvodu, že se učí prakticky. Bohužel ne všechny učebnice akcentují tento požadavek a látce se příliš nevěnují (viz praktická část – analýza učebnic).

Neverbální komunikace je komplexní jev, který ovšem členíme do několika základních projevů: vzdálenost (proxemika), mimika, postoje (posturika) a gesta, doteky (haptika) a čichové vjemy (olfaktorika).

Ve vztahu ke školské komunikaci lze souhrnně konstatovat, že nejzřetelnější neverbální optické doprovodné rysy jazykové komunikace ve školní výuce představuje gestikulace společně s polohou těla a jeho pohyby, popřípadě ještě vzdálenost mezi komunikanty a eventuální kontakt pomocí dotyků. Poněkud méně nápadná, avšak důležitá je také obličejová mimika. (Svobodová, 2000, s. 37)

Gesta

Podle Jany Svobodové gesta zaujímají ve školském dialogu mezi neverbálními prostředky stěžejní postavení, neboť řada gest je v produktorem-učitelem míněna a používána a 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, s. 79)

Mezi gesty učitele ve školním dialogu rozlišujeme tyto hlavní skupiny:

- výzově-oslovovací gesta (kývnutí hlavou, ukázání prstem ukázání paží, vstaňte a sedněte si – pohyb otevřenými dlaněmi nahoru a dolů)
- zdůrazňovací, upozorňovací a členící gesta (spínání rukou, zdvihání ukazováčku, číslování na prstech)
- repliková gesta (pro přitakání nebo nesouhlas, nahrazují slovní nebo větný souhlas)

Podle přítomnosti či nepřítomnosti jazykové složky se tato gesta dále třídí na:

- gesta doprovodná (spojená a jazykovým kódem)
- gesta zástupná (nejsou slovně doplněna a fungují samostatně)

Projevy neverbálního chování žáků nejsou tak nápadné a výrazné jako u řídicího komunikanta-učitele, jsou spíše miniaturizované, neboť při výuce žáci nemají tolik prostoru pro pohyb. O „postoji“ představovaném způsobem sezení v lavici platí, že pokud žák sedí rovně a vzpřímeně, avšak uvolněně a přirozeně, lze odhadovat, že je zaujat společnou prací, sleduje ji a aktivně, soustředěně se jí spoluúčastní.

Postoje

Do širšího rámce postoje v našem pojetí patří dvě dílčí podskupiny:

- poloha a pohyby těla
- vzdálenost a dotyky mezi komunikanty (Svobodová, 2000, s. 80)

Pro základní výukový postoj učitelů, polohu a pohyby jejich těla nejčastěji platí, že většina pedagogů při výuce stojí nebo chodí. Zkušení pedagogové se snaží zaujmout takový postoj, aby k žákům byli obráceni tváří, pokud hovoří k celé třídě.

Co se týče dotyků, učitelé užívají dotyky s různým cílem – od napomenutí po pochvalu. Podle Svobodové se dotyky a prostor mezi komunikanty liší vzhledem k délce praxe. „Méně zkušené učitelky nepřistupují k dětem tak blízko, zato zkušené praktičky neváhají přistoupit těsněji k dítěti, sklonit se k němu, přiblížit se hlavou k jeho (zvl. při kontrole).“ (Svobodová, 2000, s. 82) Dotyky především u mladších dětí evokují domáckou, důvěrnou atmosféru.

Dalším druhem dotýkání je sebedotýkání (autohaptika), jež je často způsobena nervozitou, při které vyučující dělají neuvědomělé pohyby – rozpačité zasouvání vlasů za ucho, samovolné dotyky na vlastní tváři, na obočí, na krku, neuvědomělé mnutí či mačkání rukou. Tyto dotyky nejsou jen devízou učitelů, ale také žáků – například při testech, nebo ústním zkoušení, když váhají nebo si nejsou jisti odpovědí.

I u žáků jsou gesta nejzřetelnější složkou neverbální komunikace. Mnoho variant má například nejnápadnější žakovské zástupné heslo, jímž je hlášení – může být okázalé, sebejisté (napjatá paže, dva vztyčené prsty), ale i lhostejné a naplněné obavou (uvolněná, chabá paže, prsty). Stejně různorodá vyznívá i drobná gestikulace při uvažování žáka (mnutí rukou, sahání na obličej, do úst, do okolí očí, na vlasy, na uši, rozevírání nebo mnutí dlaní aj.) – těmito gesty je vyjádřena celá škála pocitů od váhání a obav až po spokojenost.

Mimika

„Když učitel neverbalizuje, co cítí, potvrzuje se zde, že zrcadlem mysli je tvář. Z psychologických zdrojů je potvrzeno, že děti jsou na mimické projevy dospělých citlivé, a to už od útlého věku, neboť vedle zvukové roviny řeči je to jeden ze sociálních jevů, které dítě intenzivně sleduje a rozpoznává. Velmi dobře rozezná v mimice dospělých faleš a přetvářku, citlivě také reaguje na úsměšky a úšklebky, dokonce snad hůře než na zřetelně nepřátelský výraz. Proto není správné mimické projevy učitelů přehlížet nebo podceňovat. Úkolem učitelů je zvládnout mimiku tváře tak, aby se nestávala retardérem komunikace s žáky.“ (Svobodová, 2000, s. 83)

U učitele při výukové komunikaci s žáky je tedy důležité nepotlačovat přirozenou mimiku tváře, nesnažit se nasadit neměnný přísný výraz nebo kamennou tvář, protože výraz jeho tváře znamená pro žáka významnou zpětnou vazbu.

O mimice žáka platí, že u mladších dětí je výraznější a zřetelnější. Vyrovnanost a pohoda se zračí v uvolněné tváři s přirozeně, volně zavřenými ústy. Bezděčné otevírání úst signalizuje zvýšené úsilí žáka něco pochopit nebo vyřešit, může také naznačovat napětí a úžas. Semknuté rty naznačují nespokojenost až protest. Také kontakt pomocí očí je cenným doprovodem verbální komunikace – rozehrává škálu od důvěry, důvěřivosti žáka až po výčitku a vzdor. (Svobodová, 2000, s. 85)

Jak učitel, tak žák by měl ve vzájemném dialogu pociťovat, že nejlepší cestou k dobrému a vyváženému průběhu komunikace je kultivovaná přirozenost verbálního a neverbálního vyjadřování obou komunikantů.

9.1 Neverbální komunikace v učebnicích

V žádné ze zkoumaných řad učebnice není neverbální komunikace vyučována explicitně. Často je zmíněna ve výkladu rozdílu mezi mluvenou a psanou řečí. „Mluvená řeč má proti řeči psané zvukové prostředky jako melodii (intonaci), větný přízvuk, přestávky, tempo řeči, její rytmus a tzv. důraz. Uplatňují se i prostředky mimojazykové jako posunky, gesta, mimika obličeje. Můžeme jimi vyjádřit různé odstíny významové, ale také stavy citové (radost, překvapení, údiv, zklamání...).“ (Krausová, Pašková, 2006, p. 94)

Nejčastějšími úkoly jsou praktická cvičení založená na popisu obrázku: „Popisujte, jak se kdo tváří“ či „Pokuste se jedním slovem vyjádřit, jaký pocit převládá u lidí na obrázku.“ (Krausová a kol., 2013, s. 118) Každý úkol, při kterém jsou žáci vyzváni, aby popsali osoby na obrázku a pokusili se je podle obrázku charakterizovat, je založen na neverbální komunikaci a žáci by měli dospět k uvědomění si, že gesta, mimika, vzhled i oblečení jsou záležitosti, které o člověku hodně vypovídají.

V řadě ALTER je u tohoto typu cvičení neverbální komunikace vysvětlena v závorce: „S následujícím obrázkem pracujte jako se zdrojem neverbálních (jiným způsobem než slovy vyjádřených) informací.“ (Horáčková a kol., 2006, s. 9)

Neverbální komunikace je obsažena ve všech zkoumaných řadách poměrově stejně. Ve všech řadách je neverbální komunikace krátce vysvětlena, následují podobná cvičení typu popis obrázku.

10 Analýza učebnic – celkové shrnutí

10.1 Postavení problematiky v učebnicích základních škol

Při výuce českého jazyka se učitelé nejčastěji opírají o učebnice, podle nichž často upravují školní vzdělávací programy (ŠVP) tak, aby výuka byla plynulá a provázaná. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, vlastní materiály bývají spíše doplňkovou, až marginální záležitostí, proto je nezbytné, aby učebnice pokrývaly vše, s čím by se žáci měli během školní docházky seznámit. Jak již bylo zmíněno, učitelé nahlíží na rozložení učiva prizmatem očekávaných výstupů rámcových vzdělávacích programů (RVP), jež jsou klíčové pro koncipování školních vzdělávacích programů (ŠVP).

V současné době existuje učebnic velké množství a správná volba bývá pro učitele velmi obtížná. Při výběru se učitelé řídí celistvostí výkladu, množstvím cvičení na procvičování konkrétního učiva i uživatelskou vstřícností.

Srovnala jsem několik učebnic, které jsou podle dotazníkového šetření v současné době nejpoužívanější, a okomentovala jsem je ve vztahu k pragmatickým aspektům řečové komunikace, tedy jak se učebnice výuce tohoto učiva věnují. Prošla jsem postupně všechny učebnice vybraných řad (od šestého do devátého ročníku), pracovní sešity i metodické příručky a hledala jsem cvičení, která se nějakým způsobem dotýkala pragmatických aspektů.

Z průzkumu, který jsem prováděla na různých školách, vyplynulo, že v současné době jsou nejpoužívanější učebnice nakladatelství FRAUS, na několika školách užívají učebnice SPN (starší i novější vydání) a také učebnice nakladatelství ALTER. Proto se budu věnovat těmto řadám.

Komplexně lze shrnout, že výuka pragmatiky není na základních školách systematická, s pragmatickými jevy jako neverbální komunikace, zdvořilost či kooperace, argumentace a manipulace se žáci často setkávají mimoděk v rámci cvičení zaměřených na odlišnou tematiku. Samostatně jsou většinou zpracovány kapitoly věnující se argumentaci či manipulaci (především mediální manipulaci), kdy se žáci učí obhajovat svůj názor a zároveň respektovat názor ostatních, respektive kde jsou vedeni k odhalování falešných argumentů a manipulativních strategií, například v reklamních textech.

Následující stránky shrnují přístup k pragmatickým aspektům jednotlivých učebnicových řad.

10.2 Učebnice českého jazyka na 2. stupni základní školy

10.2.1 Český jazyk, nakladatelství FRAUS (Krausová, Pašková a kol.).

Na většině škol se dnes používají jak v českém jazyce a literatuře, tak i v ostatních předmětech učebnice nakladatelství FRAUS (Krausová, Pašková a kol.). Výhodou těchto učebnic je, že jsou to ucelené řady, které obsahují pracovní sešit, učebnici i příručku pro učitele. Tato řada učebnic se vydává pro všechny ročníky 2. stupně základní školy, tedy 6. – 9. třída a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.

Učebnice českého jazyka nakladatelství FRAUS jsou rozděleny do dvou hlavních tematických celků – *Jazykověda* (tvarosloví, skladba, zvuková stránka jazyka) a *Sloh a komunikace*. V těchto učebnicích se oceňuje zejména provázání jednotlivých předmětů a celkový důraz na mezipředmětové vztahy, které učebnice nabízejí.

Už z úvodu je jasné, s jakým cílem autoři učebnice sestavovali: „Chtěli bychom, abyste si uvědomili, že český jazyk není jen jedním z vyučovacích předmětů, ale že je především komunikačním prostředkem, který budete celý život potřebovat a používat.“ (Krausová, Pašková, 2012, s. 6) Na komunikační kompetenci se tedy klade velký důraz, ale ne vždy je spojen s důrazem kladeným na pragmatické aspekty.

Přestože oddíly *Komunikace a sloh* jsou prakticky zaměřené (vyplňování složenky, psaní objednávky), zmínek o pragmatických aspektech řečové komunikace a s nimi spojených cvičení je v této řadě, podle mého názoru, nedostatek. V úvodu šestého dílu a v učebnici pro devátý ročník při opakování je v rámci obecného výkladu o jazyce zmíněna neverbální komunikace, a to při výkladu rozdílu mezi mluveným a psaným projevem.

Argumentace a diskuze jsou prezentovány v rámci slohu, při úvahovém postupu. Pozitivní je, že žákům nejsou předkládána témata, která by jim byla vzdálená, ale je jim dán prostor diskutovat o problémech, jak je vnímají oni. Nejčastější jsou konverzační cvičení, při nichž si žáci osvojují komunikační kompetenci a při nichž využívají více pragmatických aspektů. Při diskuzi pilují nejen dovednosti argumentace, ale i kooperační komunikace (vzájemné naslouchání) a zdvořilostní komunikace.

Výuka zdvořilosti provází většinu komunikačních cvičení, i když jsou zaměřena na něco jiného. V rámci jiných témat se žáci dozvídají o neverbální komunikaci. Každý úkol, při němž jsou žáci vyzváni, aby popsali osoby na obrázku a pokusili se je charakterizovat,

je založen na neverbální komunikaci a žáci by měli dospět k uvědomění si, že gesta, mimika, vzhled i oblečení jsou záležitosti, které o člověku hodně vypovídají.

Jak už bylo řečeno, většinou je výuka pragmatických aspektů skryta pod jiné učivo, kapitoly, které jsou v řadě FRAUS zpracovány samostatně, jsou *Proslov* (Krausová, Pašková, 2006, s. 123) a *Diskuze* (tamtéž, s. 124). Proslov je popsán jako tematicky mnohostranný projev, kde je přímý kontakt s posluchači a při kterém se využívají neverbální prostředky. Diskuze je charakterizována jako výměna názorů na určité téma. K oběma tematickým celkům následuje několik cvičení a návrhů k diskuzi, při kterých se žáci učí vhodně komunikovat, naslouchat jeden druhému (kooperativní komunikace), hledat podporu pro své názory (argumentace) a využívat gest a mimiky (neverbální komunikace).

Ani v metodických příručkách k těmto učebnicím není prostor pro pragmatické aspekty větší. V metodických příručkách pro učitele se objevují především komentáře k látce z učebnic a poznámky, jakým způsobem jednotlivá témata probírat. Oblastmi, kde se objevují zmínky o pragmatických aspektech, jsou cíle různých aktivit a cvičení, které jsou často spojeny se schopností umět se výstižně a vhodně vyjadřovat – např. *Naučit se vyjadřovat přesně, stručně, srozumitelně* (telegram), nebo *Naučit se vhodným způsobem komunikovat s dospělými i spolužáky* (vzkaz). Cíle tedy zdůrazňují komunikační kompetenci obecně.

10.2.2 Český jazyk, nakladatelství SPN

Další alternativou učebnic je řada od autora V. Styblíka, kterou vydalo Státní pedagogické nakladatelství v roce 1994, respektive reedice z roku 2004, na níž se již podílel kolektiv autorů (Styblík, Čechová, Hauser, Hošnová). Tato řada učebnic nedisponuje tolika ilustracemi ani odkazy, zato se přímočařeji soustředí na danou látku. Pro rozvíjení komunikačních schopností je účelnější využít nejnovější, moderní zpracování učebnice, které nakladatelství SPN vydalo v roce 2006 a 2010 a na němž se rovněž podílel kolektiv autorů (Eva Hošnová, Ivana Bozděchová, Ivana Svobodová, Petr Mareš a Vlastimil Styblík). Novější vydání jsou zpracovaná podle RVP, tudíž je zde na komunikaci a pragmatické aspekty řečové komunikace kladen větší důraz. Tomu odpovídá i rozdělení učebnic – oproti nejstarší edici zde přibyla část *Sloh a komunikace*, která je obsahem i typem úloh velice podobná učebnicím z nakladatelství FRAUS. Z dotazníků

však vyplývá, že nové vydání není ještě tolik rozšířené (často odůvodněno nedostatkem finančních prostředků) a učitelé se musí spokojit se starší edicí.

10.2.2.1 Český jazyk, nakladatelství SPN (V. Styblík a kol.)

Starší edice SPN se explicitně nevěnuje žádnému z pragmatických aspektů řečové komunikace, za každým tématem v části *Sloh a komunikace* má však úsek nazvaný *Konverzace* či *Témata ke konverzaci*, jehož součástí jsou otázky, úkoly, náměty k zamyšlení či návrhy k debatě, které se pragmatických aspektů dotýkají.

Za jedním z narativním textů jsou připojeny otázky: „Zkusili jste také něco získat úskokem jako hrdinka v příběhu? Jak jste se potom cítili? Jak byste poprosili rodiče, aby vám dovolili chovat nějaké zvíře, aniž byste museli použít podobný úskok jako hrdinka příběhu?“ (Styblík, 2001, s. 128) I když to není jednoznačně řečeno, tyto otázky mají žáky přivést k zamyšlení nad manipulativními praktikami.

Asertivní a zároveň kooperativní komunikaci mají žáci možnost vyzkoušet při scénkách, při kterých mají za úkol šetrně sdělit mamince, že rozbili její oblíbenou vázu, ztratili peníze na nákup, mají rozbité koleno nebo dostali jste špatnou známku. Zároveň mají dbát na to, aby maminku nerozčílili, ale přitom nelhali. (Styblík, 2001, s. 137)

Tyto učebnice se nejvíce soustředí na zdvořilostní komunikaci. Zdvořilostní jednání provází všechny díly této řady. Dalším pragmatickým aspektem objevujícím se v těchto učebnicích je manipulace v médiích. Této problematice se věnují konverzace na téma reklamy. (Styblík, 2004)

V těchto učebnicích jsou pragmatické aspekty zařazeny okrajově, na druhou stranu jsou vždy spojeny s komunikačními situacemi běžného styku, což je něco, co je žákům blízké a o čem se nemusí bát diskutovat.

10.2.2.2 SPN zpracované podle RVP (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová)

Nejnověji vydané učebnice českého jazyka nakladatelství SPN (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová) mají už na obálce uvedeno, že jsou zpracovány podle RVP. V průvodním textu autoři popisují svůj cíl: „Chceme, abyste se nad texty zamýšleli, poznali, jaký záměr sledují např. tvůrci reklamních textů apod., a dokázali obhájit své vlastní stanovisko.“ (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2006, s. 6)

Často se objevují aktivity týkající se pragmatických aspektů řečové komunikace ve cvičeních, jež se vážou k nějakým textům. Většinou se jedná o konverzační témata, při kterých žáci diskutují o nastolených otázkách.

Zdvořilost je v této řadě zmíněna jak v rámci etikety a slušného chování, tak z hlediska lingvistického – na využití různých slovesných tvarů při tykání a vykání je poukázáno i v osmém díle. (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2009, str. 42 – 44) Žáci jsou vyzváni, aby rozlišili věty, ve kterých je užito vykání, ve kterých tykání a ve kterých může jít o tykání i vykání. Následně se mají sami pokusit formulovat pravidla, kdy se používá tykání a kdy vykání.

Už v šestém ročníku je vydělena samostatná kapitola *Reklamní a propagační texty*. (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2006, s. 167) V osmém díle je mediální komunikace, která byla dosud reprezentována pouze reklamními a propagačními texty, rozšířena o další masové médium – televizi.

S diskuzí se poprvé u nového SPN setkáváme v osmém díle, kde mají žáci diskutovat na různá témata. (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2009, s. 140)

Učivo devátého dílu (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2010), stejně jako u jiných řad, slouží k zopakování a prohloubení dosud získaných znalostí. Při opakování rozdílů mezi mluveným a psaným projevem je upozorněno na účinky neverbální komunikace (s. 146), v rámci procvičování argumentačních schopností je nabídnuta široká škála témat k diskuzi – kouření (s. 160), šikana (s. 172), někdy spojená i s výukou zdvořilosti „Jsou podle vašeho názoru taková pravidla při sportovních aktivitách potřebná? Jak dosáhnout toho, aby se lidé při sportování chovali rozumně a ohleduplně? Diskutujte o tomto tématu ve třídě.“ (s. 151)

Toto je také jediná řada, kde je explicitně zmíněna manipulace i argumentace v části *Přesvědčování a manipulace*. (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2010, s. 173 – 175)

V závěru každého dílu jsou uvedeny klíčové kompetence, k jejichž osvojení učebnice směřují, a také očekávané výstupy, ke kterým by měli žáci s těmito učebnicemi dospět. Naplnění těchto cílů je přizpůsoben rovněž pracovní sešit. Metodická příručka podrobně zpracovává učivo těchto učebnic do podoby učebních plánů a doporučené podoby ŠVP. Jednotlivé kompetence jsou zde vztaženy přímo ke konkrétnímu učivu a k činnostem žáků.

10.2.3 Český jazyk, nakladatelství ALTER

Co se týče pragmatických aspektů, tato řada je pokrývá v největší šíři. Pro výuku českého jazyka a literatury toto nakladatelství rozdělilo učebnice do tří dílů – prvním je *Učivo o jazyce*, druhým *Čítanka*, třetím *Komunikační a slohová výchova* (neboli Sdělování a výměna informací). Zatímco *Čítanka* se soustředí na rozbor a analýzu textů, *Učivo o jazyce* se zabývá lingvistickými disciplínami, tedy oblastmi, ve kterých se zkoumané pragmatické aspekty prakticky neobjevují, část *Komunikační a slohová výchova* je vzhledem k našemu tématu nejvyužitelnější. Každý díl učebnice *Komunikační a slohová výchova* má jiné autory – ALTER 6 (2006) je podepsán Stanislavem Rudolfem, Hanou Hrdličkovou a Evou Beránkovou, u učebnice ALTER 7 (2006) je uvedena Miroslava Horáčková (a kol.), ALTER 8 (2000) sestavili Hana Hrdličková, Eva Beránková, Ivan Klíma a poslední díl ALTER 9 (2001) uvádí autorky Miroslavu Horáčkovou a Hanu Rezutkovou.

Učebnice postupují od výkladů jednotlivých slohových postupů a útvarů, od popisu přes vypravování po fejeton. Výklad jednotlivých postupů a slohových útvarů se často dotkne i pragmatických aspektů řečové komunikace. Například při probírání oznámení se zmiňuje i reklama a její vliv na adresáta. (Rudolf, Hrdličková, Beránková, 2006, s. 6)

V sedmém díle se žáci seznamují s neverbální komunikací. (Horáčková a kol., 2006, s. 9). Procvičuje se také zdvořilostní komunikace - učivo týkající se žádostí upozorňuje na rozdíl mezi zdvořilou a nezdvořilou komunikací. (Horáčková a kol, 2006, s. 12) Při praktickém cvičení „Formulujte zdvořile v celých větách žádosti“ (tamtéž), kdy jsou žáci žádáni formulovat vlastní žádosti na zadané témata, se kromě zdvořilého vyjadřování učí i asertivní komunikaci.

Osmý díl se více věnuje diskuzi (Hrdličková, Beránková, Klíma, 2000, s. 5) a kooperativní komunikaci - *Samostatně i společně pracujeme* (tamtéž, s. 44). Nabízí náměty k aktivní práci ve skupinách a také charakterizuje, jak by kooperace mezi spolužáky měla vypadat.

Vlastní kapitola *Argumentujeme, obhajujeme své názory* (Hrdličková, Beránková, Klíma, 2000, s. 55) je vyčleněna argumentaci, která navazuje na výklad úvahového postupu. Kromě několika námětů k diskuzi učebnice vysvětluje i pravidla takové argumentace.

Učebnice pro devátý ročník shrnuje všechny poznatky z knih předchozích – znovu jsou tu opakovány termíny jako diskuze, debata, polemika (Horáčková, Rezutková, 2001, s. 54), jsou zde uvedeny nové náměty pro debatu ve třídě.

Velký prostor je věnován mediální komunikaci v kapitole *Mediální výchova – naslouchání, kritické přijímání a rozbor mediálních sdělení*. (Horáčková, Rezutková, s. 57-59) Nejprve je vysvětleno, co je myšleno pod pojmy mediální komunikace a masmédiá, poté následuje obsáhlé varování a doporučení, jak k informacím z médií přistupovat. V rámci podkapitol *Cvičíme se ve vyjadřování* jsou procvičovány i komunikační postupy při běžném, každodenním styku.

Napříč všemi díly učebnici jsou žáci vyzýváni, aby vyjádřili svůj názor a zdůvodnili ho, čímž se cvičí v argumentaci.

Učebnice ALTER se věnují všem zkoumaným pragmatickým aspektům, i když některým jen okrajově.

Z analýzy vyplynulo, že pro výuku pragmatických aspektů řečové komunikace je nejlepší zvolit učebnice nakladatelství ALTER a SPN, které obsahují aktivity k procvičení všech ze zkoumaných aspektů, některých jen okrajově, jiných dostatečně.

V učebnicích je největší prostor poskytován diskuzi a argumentaci – tato problematika se objevuje ve všech řadách. Pokud se učebnice věnují manipulaci, je ve většině případů zúžena na manipulaci v reklamě či propagačních textech, k manipulaci v interpersonální komunikaci jsem objevila jen jedinou aktivitu (SPN).

Velký důraz je kladen na výuku zdvořilosti, jež je často spojena s obecnou diskuzí na téma slušnost či společenské chování. Žákům jsou předkládána cvičení, při kterých by si měli uvědomovat rozdíly mezi komunikací, ve které se užívá tykání, a komunikací, ve které se užívá vykání.

Ukázky neverbální komunikace jsou nezdědka spojeny s popisem obrázků, kdy žáci mají charakterizovat postavy podle vzhledu a mimiky.

Shrňme-li výsledky analýzy, výuka pragmatických aspektů není v učebnicích zpracována dopodrobna, ale implicitně se žáci s pragmatickými aspekty seznámí ve všech analyzovaných řadách.

Tabulka 1 Souhrnný pohled na jednotlivé aspekty v učebnicích

	<i>FRAUS</i>	<i>SPN I. (starší edice)</i>	<i>SPN II. (novější edice)</i>	<i>ALTER</i>
Kooperace	I	I	I	E
Zdvořilost	E	E	E	E
Argumentace, dialog	E	E	E	E
Manipulace v komunikaci	I	I	E	I
Manipulace v médiích	E	E	E	E
Asertivita	I	I	I	I
Neverbální komunikace	E	I	I	E

* E – problematika zmíněna explicitně, vysvětlena, zahrnuta v cvičeních

* I – problematika zmíněna implicitně, vyučována v rámci jiného učiva

11 Analýza výzkumného šetření

11.1 Cíle výzkumu

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaký prostor je pragmatickým aspektům řečové komunikace věnován ve výuce. Výzkumu se zúčastnilo 25 respondentů – vyučujících českého jazyka na druhém stupni základních škol nebo nižším stupni gymnázií, kteří odpovídali na otázky týkající se jednotlivých aspektů. Respondenti se měli vyjádřit, na které aspekty oni osobně kladou ve výuce největší důraz, zároveň byli požádáni, aby odhadli míru osvojení jednotlivých aspektů žáky. Jádrem dotazníku bylo zhodnocení jimi užívaných učebnic z hlediska zkoumaného učiva a také dotaz na jiné zdroje, které k výuce dané problematiky jednotliví učitelé využívají.

11.2 Sestavování dotazníku

Sestavování dotazníku bylo podřízeno myšlence o co nejširší náhled na problematiku. Z povahy zkoumaného tématu vyplývalo rozdělení dotazníku na dvě části. První část dotazníku se zabývala pohledem učitelů na pragmatické aspekty. V této části respondenti zaškrtovali v tabulce, které pragmatické aspekty jsou podle nich nejdůležitější a kterým by bylo potřeba věnovat se nejvíce. V druhé části následovalo sedm otevřených otázek – výroků týkajících se toho, do jaké míry žáci pragmatické aspekty ovládají. Dvě otevřené otázky se zaměřovaly na učebnice – za prvé, které učitelé užívají ve výuce, za druhé, zda podle jejich názoru tyto učebnice pokrývají výuku pragmatických aspektů v plné šíři. Poslední polozavřená otázka zkoumala to, jaký prostor této látce učitelé věnují.

Dotazníky byly distribuovány na několik berounských a pražských škol, zúčastnili se i učitelé ze základní školy ve Zdících, z Loděnic a z Klatov, aby byla zaručena co největší diverzita.

Před zadáním dotazníku většímu počtu respondentů byla provedena pilotáž, při které jsem na malém vzorku pěti osob ověřovala správnost, srozumitelnost a vhodnost otázek. Po pilotáži nebylo třeba žádné otázky upravovat.

Z komplexnosti zkoumaných aspektů vyplývalo to, že dotazník musí obsáhnout zkoumaná hlediska pragmatické komunikace, proto nemohl být příliš krátký, naopak velké množství otázek by naopak mohlo některé respondenty odradit. Příliš dlouhý dotazník by

mohl také mít za následek nepřesné zodpovězení otázek či povrchní zpracování požadovaných úkolů. Ve své závěrečné podobě dotazník nakonec dosáhl počtu jedenácti otázek. Otázky byly koncipovány tak, aby byly srozumitelné a jednoznačné.

11.3 Validita, reliabilita a objektivita

Validita dotazníku by měla zaručit fakt, že skutečně měří to, co slibuje. Míra validity znamená odpověď na otázku, zda zkoumáme to, co chceme zkoumat, a je jedním z předpokladů objektivity. Existují různé typy validity, kdy se na platnost testu díváme z různých pohledů. Já jsem pro zjišťování validity dotazníku využila tzv. obsahovou validitu, tedy posouzení experty z oboru. Experti z oboru byli samotní respondenti, protože se ve všech případech jednalo o učitele českého jazyka, tedy všichni by mohli upozornit, pokud by se otázky netýkaly zkoumané oblasti. Kolegyně a kolegové neměli k podobě dotazníku žádné výhrady, naopak pochválili šíři testované oblasti.

Další předpokladem objektivity výzkumu v sociálních vědách je potom reliabilita, která odpovídá na otázku, jak přesné je toto zkoumání (jak přesný je měřicí nástroj). Dotazníku se zúčastnilo 25 respondentů, jde tedy spíše o kvalitativní výzkumnou sondu.

11.4 Respondenti

Dotazník byl anonymní, respondenti uvedli pouze pohlaví, věk a délku praxe na druhém stupni základní školy. Jelikož nebylo cílem dotazníku klasifikovat učitele podle různých hledisek a z toho vyvodit, jestli se podle těchto hledisek obsah vyučování liší, ale záměrem bylo vytvořit komplexní obrázek o výuce, analýza se nezaměřuje na klasifikaci učitelů, ale obecně pojímá způsob vyučování zkoumané problematiky. Všichni oslovení jsou aprobovanými učiteli základních škol (popřípadě nižšího stupně gymnázia), tedy vysokoškolsky vzdělaní lidé. Vyjma styčného oboru a dosaženého stupně vzdělání pocházejí respondenti z rozmanitého spektra – ženy i muži všech věkových kategorií, s různou délkou praxe. Avšak ve všech případech se jedná o aprobované češtináře a rozdílný věk či pohlaví není pro dotazníkové šetření relevantní, proto toto rozdělení nebude do analýzy zahrnuto.

Dotazník je součástí příloh (viz příloha 1).

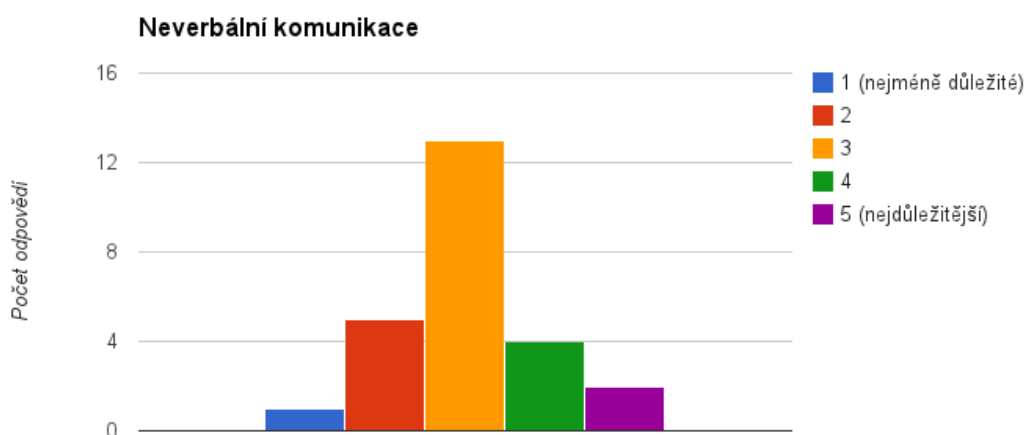
V následující části se pokusím o analýzu dotazníkového šetření a především o interpretaci výsledků.

11.5 Na jaké aspekty je ve výuce kladen důraz

Prvním úkolem respondentů bylo ohodnotit pragmatické aspekty podle toho, jaký na ně kladou důraz ve výuce. Byla k dispozici škála od jedné do pěti, s tím, že jedničkou měly být označeny ty oblasti, které jsou podle respondentů nejméně důležité (nebo které do výuky vůbec neřadí), pětkou pak naopak ty nejdůležitější. Z jednotlivých grafů vyplývá procentuální počet odpovědí.

Neverbální komunikace

U neverbální komunikace většina učitelů zaškrtnla střední důležitost, což v konečném výsledku znamenalo až poslední místo. I když v sociálním rozvoji má neverbální komunikace nezastupitelnou roli, dle názorů učitelů není potřebné tuto látku detailně vyučovat, žáci se s ní setkávají bezděčně. I přesto bychom měli žákům vštípit, že řeč těla, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků, stejně jako jejich oblečení či zájmy je určitým způsobem prezentují a vytvářejí o nich určitý obrázek.

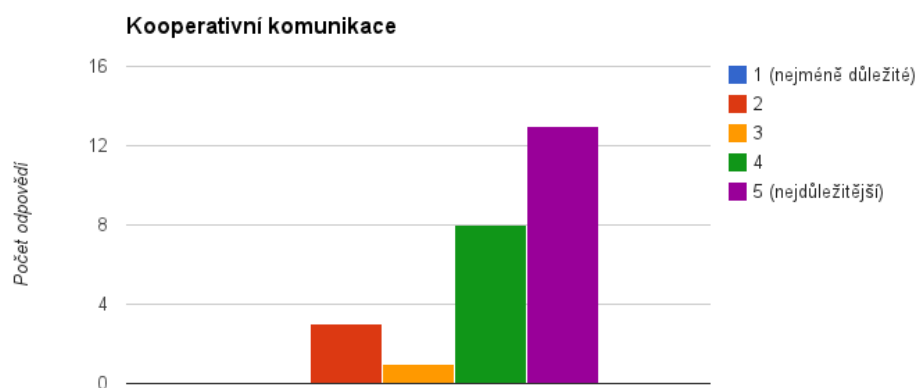


Graf 1 Důraz na neverbální komunikaci

Kooperativní komunikace

Na kooperativní komunikaci dávají učitelé velký důraz. Podle dotazovaných učitelů jsou činnosti, při kterých mohou žáci pracovat společně, které dávají žákům možnost při vyučování se sdružovat, sdělovat si své zkušenosti a názory, hledat společně řešení úkolů, pomáhat si navzájem, mezi žáky velmi oblíbené. Mimo to řada pedagogů potvrzuje na základě vlastních pedagogických zkušeností skutečnost, že pokud mohou žáci mezi sebou při výuce komunikovat a spolupracovat, naučí se víc, a to, co se naučí, má trvalejší hodnotu.

Kooperativní učení se osvědčuje ve výuce také proto, že vychází vstříc přirozeným potřebám žáků komunikovat a spolupracovat a současně představuje velmi účinnou metodu výuky, neboť využívá diskuse, umožňuje společně hledat a nacházet, experimentovat, umožňuje žákům učit jeden druhého, vzájemně si pomáhat, organizovat společnou práci a podporuje rozvíjení osobnostních vlastností jako je odpovědnost, ochota spolupracovat, iniciativa, tolerance k názoru druhého, kritičnost.

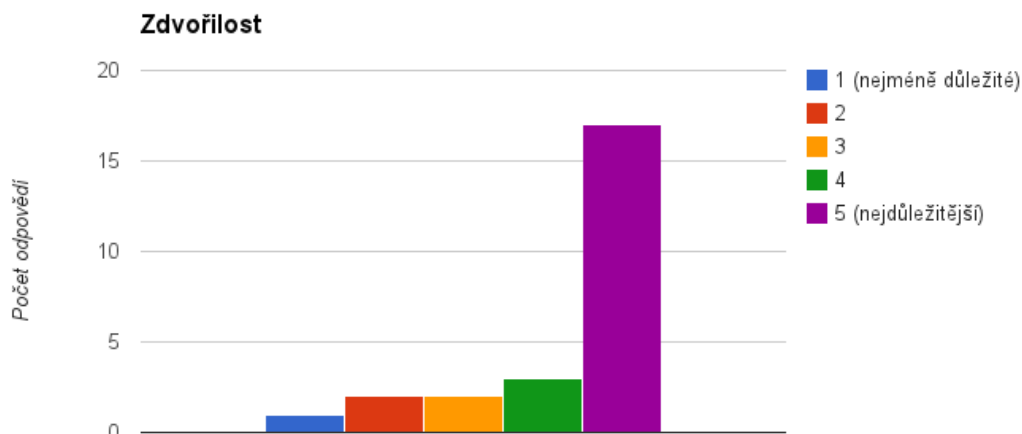


Graf 2 Důraz na kooperativní komunikaci

Zdvořilost

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že zdvořilost v dotazníkovém nebyla chápána pouze z lingvistického hlediska, ale často byla spojována se slušností. Slušnému a zdvořilému chování by se mělo dítě učit od útlého věku, a to příkladem rodičů, později učitelů. Zdvořilost je podle názorů učitelů problematika, na kterou by se měl klást největší důraz. Důležitou součástí výuky zdvořilosti je součinnost rodiny se školou, jelikož bez

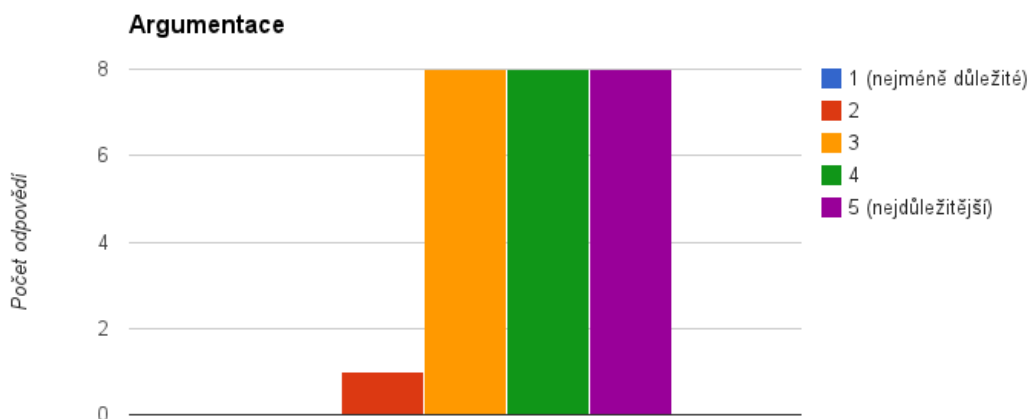
podpory rodičů by úsilí učitelů bylo marné. Žáci přicházejí s určitým modelem chování ze svých rodin, úkolem školy je, aby v dětech zdvořilé jednání rozvíjela. Žákům by mělo být ve škole připomenuto, že způsob, jakým jednají s lidmi různých postavení, různého věku či různých kultur, je pozitivně nebo negativně charakterizuje.



Graf 3 Důraz na zdvořilost

Argumentace

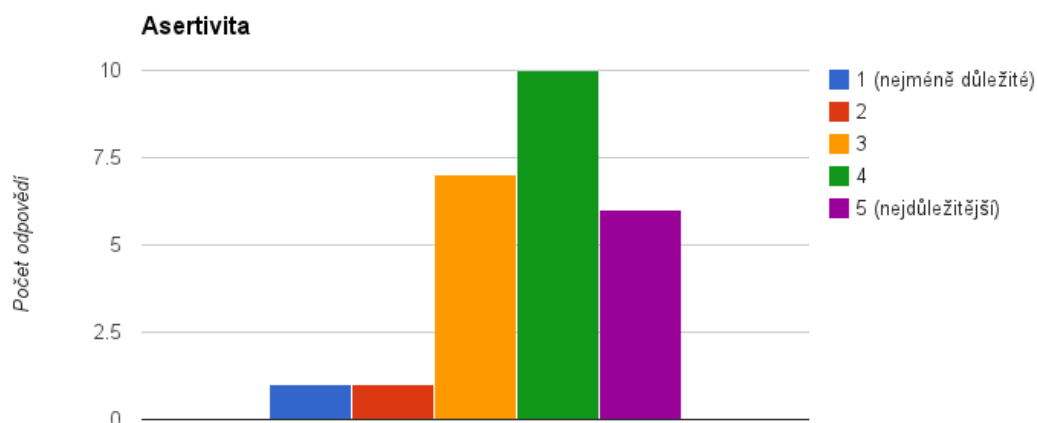
Požadavek, aby škola vedla žáky k vyjádření a obhájení vlastního názoru, je zřejmý už z rámcových vzdělávacích plánů, proto dnešní škola klade na výuku argumentace velký důraz. Výuka argumentace patří mezi nejobtížnější, ale také nejpřitažlivější témata výuky jak pro studenty, tak i pro samotného učitele. Žáci dostanou prostor vyjádřit své názory a postoje k událostem, které se jich dotýkají, ale zároveň jsou vedeni k tomu, aby své názory dokázali náležitě a logicky prezentovat a přesvědčivě obhájit. Žáci jsou ve škole vedeni k tomu, aby pochopili základní principy argumentace i nezbytnost uvedení relevantních faktů k podpoření svého postoje a zapojují se aktivně do diskusí, se snahou aplikovat to, co se naučili. Důležité je, abychom žákům předkládali témata jim blízká, jelikož zaujetí studentů pro zlepšení jejich schopností správně a efektivně argumentovat je nepochybné.



Graf 4 Důraz na argumentaci

Asertivita

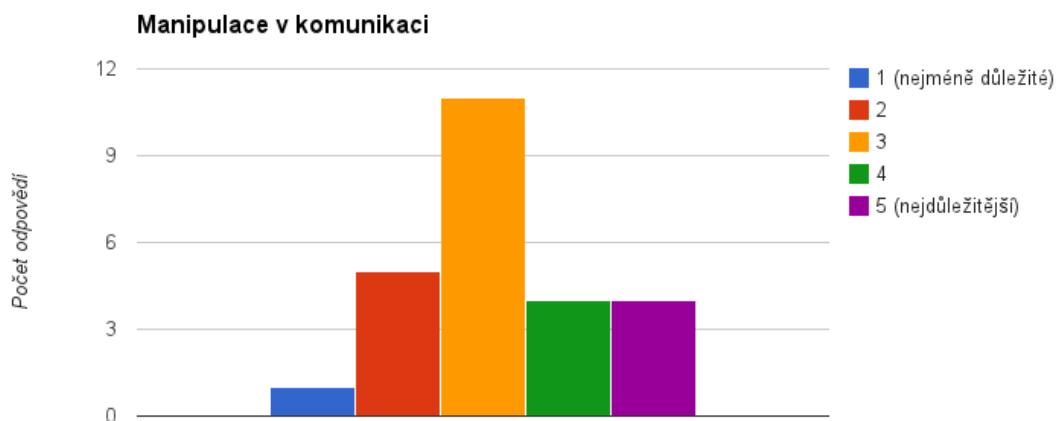
Na výuku asertivního jednání panují u respondentů rozličné názory. Zatímco pro některé je výuka asertivity velmi důležitá, jiní zaškrtnli políčko s označením nejméně důležité. Avšak asertivitě by ve škole měl být určitý prostor věnován. Osvojováním asertivního stylu jednání se jedinec postupně učí, že důsledky tohoto chování nemusejí být negativní (vyjádřené odmítavými postoji ostatních lidí), ale naopak mohou přispívat k prosociálnímu jednání (sociálně vstřícnému) nejen mezi dospělým a dítětem, ale i dětmi obecně. Tyto aspekty utváří zdravého přijímání sebe sama a pozitivně ovlivňují sebevědomí žáků. Asertivita je navíc spojena se zdvořilostí a zároveň se vymezuje proti agresivitě a manipulaci. Při asertivním jednání se tedy žáci učí nejednat na úkor druhých, ale přistoupit na kompromisy, naslouchat druhému a zároveň přebírat plnou odpovědnost za svoje chování.



Graf 5 Důraz na asertivitu

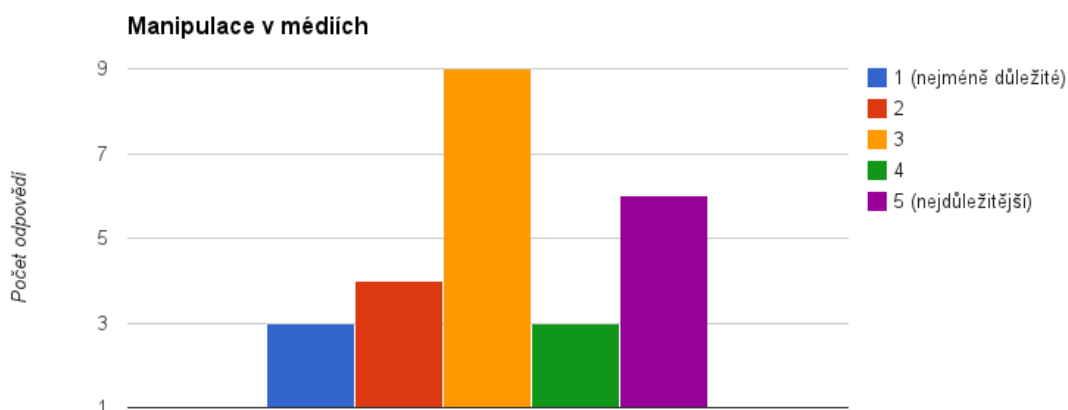
Manipulace v interpersonální manipulaci a v médiích

Oba typy manipulace jsou pro dotazované učitele jen průměrně důležité. I přestože manipulace (především manipulace v médiích) je součástí průřezového tématu *Mediální výchova*, tedy oblastí, jejíž ovládnutí by mělo vést k osvojení klíčových kompetencí, na nichž je dnešní školství postaveno, učitelé kladou na ostatní pragmatické aspekty větší důraz. Důvodem může být, že učitelé spoléhají na to, že s probíraným tématem se žáci setkají i v rámci jiných předmětů, proto se mu nemusí tolik věnovat.



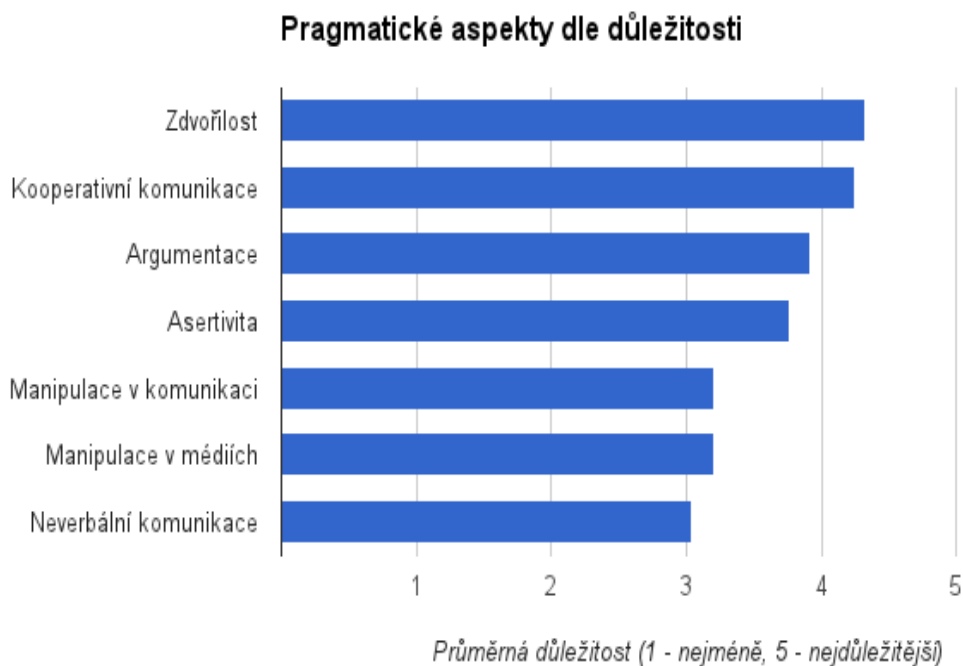
Graf 6 Důraz na manipulaci v komunikaci

Učitelé by se však mediální manipulaci (a především manipulaci v reklamních textech) měli věnovat, neboť v dnešní době hraje v životě žáků významnou roli. Současné děti vyrůstají pod vlivem televize, rozhlasu, videa, CD přehrávačů, počítačů, internetu, tedy ve virtuálním světě, kde tráví mnohem více času než ve světě reálném a v přímém kontaktu s rodiči. Během této doby jsou děti vystaveny působení reklamy v různých formách a na rozmanitých nosičích. „Autoři reklam jsou mistry ve vyvolávání pocitu, že bez určitého výrobku dítě patří mezi méněcenné, že nejdůležitější v životě je nakupování. Jsou vedeny k přesvědčení, že koupí atraktivního, módního předmětu mohou získat významný sociální status.“ (Srpková, 2007, s. 215)



Graf 7 Důraz na manipulaci v médiích

Souhrnný pohled, na jaké aspekty kladou učitelé důraz, podává následující graf:



Graf 8 Pragmatické aspekty dle důležitosti

Graf nám ukazuje toto pořadí:

1. Zdvořilost
2. Kooperace
3. Argumentace
4. Asertivita
- 5 - 6. Manipulace v interpersonální komunikaci a manipulace v médiích
7. Neverbální komunikace

Z šetření vyplývá, že učitelé kladou ve výuce největší důraz na zdvořilost, neverbální komunikace je u nich až na posledním často místě. Myslím si, že výsledky nejsou překvapivé. Zdvořilost se očekává od všech žáků, zdvořilé chování žáků o nich vytváří určitou image. Učitelé přiznávají, že když někdo nezdraví, nepoděkuje, nepoprosí, zaškatulkují si takového žáka jako problémového a nechovají k němu přílišné sympatie. Proto je důležité podporovat žáky k takovém jednání, které je vnímáno pozitivně.

Na druhém místě se umístila kooperace, to pravděpodobně souvisí se stále větší orientací dnešních škol na kooperativní vyučování. Frontální výuka je často nahrazována prací v menších i větších skupinách, kdy se žáci neučí jen od učitele, ale mezi sebou

navzájem. Navíc kromě předávání informací se při takovémto způsobu práce žáci učí i naslouchat jeden druhému a respektovat jiný názor než ten svůj.

S tím úzce souvisí i argumentace, jež se umístila na třetím místě. Dnešní škola vede žáky k tomu, aby jen pasivně nepřejímali to, co slyší, ale aby si sami dokázali porovnat informace a zaujmout vlastní stanovisko. Jsou nabádáni k tomu, aby se nebáli vlastní názor prezentovat a pomocí argumentace přesvědčit ostatní o jeho pravdivosti.

Na čtvrtém místě se umístila asertivita, tedy zjednodušeně řečeno způsob zdravého sebeprosazování. Je to téma, které se na základních školách neučí teoreticky, ale spíše prakticky, například nácvikem, jak reagovat v některých situacích. Až za asertivitou následovala manipulace, což může být vysvětleno tím, že při nácviku asertivity se žáci učí také umění diskuze, zapojují kooperační nebo zdvořilostní princip – je to tedy souhrnná oblast, při které se upevňují rozličné dovednosti a schopnost komunikace.

Manipulace v běžné interpersonální komunikaci a manipulace v médiích jsou v souhrnném pohledu shodně na pátém místě. To je trochu překvapivé, vzhledem k tomu, že manipulace je jedním z mála témat, která jsou probírána samostatně (i v učebnicích je jim ze všech pragmatických aspektů věnován největší prostor). Samozřejmě to neznamená, že by učitelé snižovali důležitost výuky manipulace, jen v konkurenci ostatních pragmatických aspektů dali přednost jiným.

Na sedmém místě skončila neverbální komunikace. Co se týká neverbální komunikace, učitelé ne vždy cítí potřebu tuto problematiku učit, jelikož „je to něco přirozeného“. Podle mého názoru předpokládají, že nonverbální gesta, mimiku i postoje žáci vhodně ovládají podle komunikační situace, aniž by nad tím museli přemýšlet.

Druhá část dotazníku zjišťovala, jak si podle učitelů stojí studenti v osvojování pragmatických aspektů řečové komunikace. V dotazníku bylo několik výroků, ke kterým měli respondenti zaujmout hodnotící stanovisko – měli se rozhodnout, zda s výrokem určitě souhlasí, spíše souhlasí, spíše nesouhlasí, nebo určitě nesouhlasí.

11.6 Hodnocení výroků

Neverbální komunikace. Žáci si jsou vědomi účinků neverbální komunikace a jejich prostředků vědomě využívají při běžné komunikaci ve škole.

Přes dvě třetiny respondentů jsou přesvědčeny, že jejich žáci jsou schopni neverbální komunikaci rozumět a cíleně ji využívat. V souvislosti s první otázkou, kdy podle důležitosti umístili učitelé výuku neverbální komunikace až na poslední místo, vyplývá, že nonverbální komunikace je pojímána jako přirozená součást komunikace, něco, co se nemusíme učit, ale umíme to ovládat. Z šetření vyplývá, že účinků nonverbální komunikaci jsou si žáci vědomi, aniž by s nimi museli seznámit teoreticky.



Graf 9 Neverbální komunikace

Kooperativní komunikace. Žáci jsou schopni při běžné školní interakci spolupracovat, při skupinové práci nedochází ke konfliktům, jsou schopni se společně shodnout.

Jelikož se kooperativní komunikace a jednání řadí do vyučování stále více, učitelé vidí pokroky na svých žácích a přes šedesát procent z nich je přesvědčeno, že žáci zvládají kooperativní práce bez konfliktů, schopni se shodnout na řešení. Důraz na toto učivo je zřejmě kladen především proto, že součástí takového učení je využívání a formování sociálních dovedností pro práci ve skupině. Základní vztah mezi žáky ve skupině při plnění úkolu je postavený na vědomí, že úspěch jednotlivce v dosažení cíle úkolu je vázán na úspěch dalších členů skupiny. Žáci se tedy učí dovednostem, které využijí i v mimoškolní sociální interakci.



Graf 10 Kooperativní komunikace

Zdvořilostní komunikace. Žáci komunikují zdvořile, ohleduplně, uctivě.

Ačkoli se jedná o oblast, na kterou je kladen největší důraz, přesně polovina dotázaných si nemyslí, že žáci jednají zdvořile. Předpokládám, že důvodem bude určitá obecnost otázky – nerozlišuje, zda se jedná o zdvořilé chování žáků vůči učitelům, či o to, jak žáci jednají mezi sebou navzájem. Druhým důvodem může být právě to, že žáci tuto problematiku neovládají, proto se jí učitelé věnují důkladně. Podle mého názoru i v dnešní době většina žáků zdvořilým chováním projevuje určitý respekt k učitelům, problém nastává v okamžiku, kdy se žáci octnou bez učitelského dohledu (nebo pod učitelským dohledem, ale oslovují se mezi sebou). Množství učitelů si stěžuje na to, že mluva mládeže je plná vulgarismů, invektiv... A to je právě možný důvod, proč vidí učitelé potřebu vyučování této problematiky a proč na ni kladou největší důraz.



Graf 11 Zdvořilostní komunikace

Asertivní komunikace. Žáci jsou schopni komunikace, při níž dokážou prosadit svůj názor, aniž by jednali útočně. Nekomunikují agresivně ani pasivně.



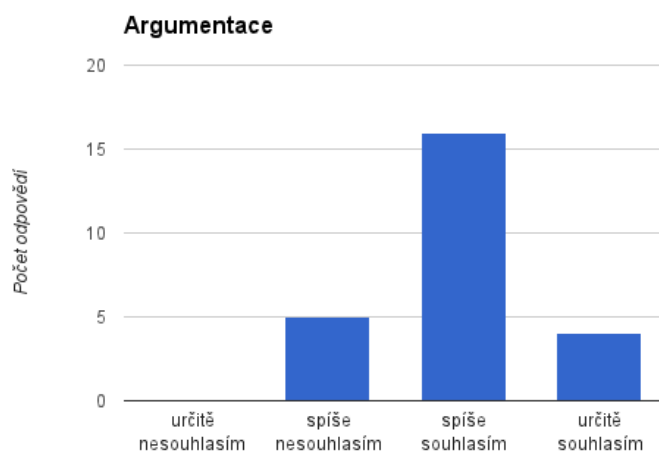
Graf 12 Asertivní komunikace

Na otázku, jestli jsou žáci schopni asertivní komunikace, tedy komunikace, při níž dokážou prosadit vlastní názor bez toho, aby jednali na úkor druhých, jsem nedostala jednoznačnou odpověď. Respondenti se rozdělili na dvě poloviny, jedna si myslí, že žáci takové komunikaci schopni jsou, druhá je opačného názoru. Důležité je, aby žáci byli vedeni k tomu, aby jejich vystupování ve školním prostředí nebylo v žádném případě manipulativní a agresivní. Asertivní chování předpokládá vztah, který by měl být partnerský, respektující se navzájem a založený na důvěře a empatii. Důležité je všimnout si

nejen toho, co žáci učitelům (a spolužákům) říkají, ale proč jim to říkají a čeho tím chtějí dosáhnout.

Argumentace. Žáci jsou schopni argumentace, dokážou vyjádřit vlastní názor.

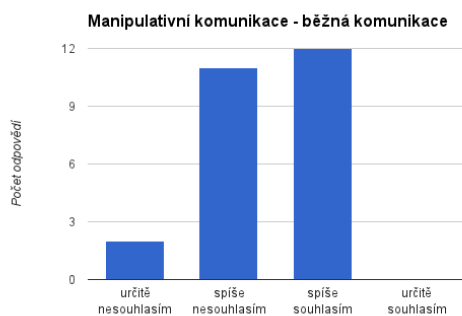
Co se týče schopnosti argumentace, tak zde to dle názorů učitelů se schopnostmi žáků vypadá velmi dobře. Celých osmdesát procent učitelů je přesvědčeno, že jejich žáci jsou schopni vyjádřit svůj názor i jej podložit argumenty. Moje původní hypotéza byla, že čísla zde budou opačná, proto je pro mě výsledek trochu překvapující. Je pravdou, že dnešní škola staví dovednost argumentace velmi vysoko, ale z mých dosavadních zkušeností (tříletá praxe na gymnáziu) vyplývalo, že jen minimum studentů bylo ochotno zaujmout k problému vlastní stanovisko a své stanovisko navíc obhájit. Ale jak vyplývá z průzkumu, tím, že jsou žáci často vybízeni k diskuzi či třídním debatám, se jejich dovednosti zlepšují, což je určitě potěšitelný fakt.



Graf 13 Argumentace

Manipulativní komunikace. Žáci dokážou rozpoznat manipulaci v běžné komunikaci.

Manipulativní komunikace. Žáci dokážou rozpoznat manipulaci v médiích.



Graf 14 Manipulativní komunikace – běžná komunikace



Graf 15 Manipulativní komunikace – média

Poslední dva výroky okomentují společně, jelikož se v obou případech týkají manipulace. První z nich pojednává o manipulaci v běžné komunikaci, druhá o manipulaci v médiích. Zatímco odhalit manipulaci v běžné komunikaci dokáže podle vyučujících až polovina žáků, při mediální manipulaci je to prý jen třicet procent. I když je to trochu alarmující fakt, musíme připustit, že reklamy a média přicházejí se stále rafinovanější manipulací, takže obrana proti ní se stává těžší a těžší. Přesto by si žáci měli účinky mediální manipulace uvědomovat. Současné děti vyrůstají pod vlivem televize, rozhlasu, videa, CD přehrávačů, počítačů, internetu, tedy ve virtuálním světě, kde tráví mnohem více času než ve světě reálném a v přímém kontaktu s rodiči. Během této doby jsou děti vystaveny působení reklamy v různých formách a na rozmanitých nosičích. Hana Srpová upozorňuje na nebezpečí reklamy a jejím vlivu na děti v článku *Reklama pro děti - rádce či manipulátor*. „Autoři reklam jsou mistry ve vyvolávání pocitu, že bez určitého výrobku dítě patří mezi méněcenné, že nejdůležitější v životě je nakupování. Jsou vedeny k přesvědčení, že koupí atraktivního, módního předmětu mohou získat významný sociální status.“ (Srpová, 2007, s. 215)

Jak vyplývá z odpovědí učitelů, co se týče pragmatických aspektů řečové komunikace, jejich žáci ovládají neverbální komunikaci, jsou schopni argumentace či kooperativní komunikace, na druhou stranu je pro ně obtížné jednat asertivně a často nejednají zdvořile.

Je nutné si však uvědomit, že tyto výsledky nemusí být pravdivé, za prvé se dotazníkového šetření zúčastnil jen vzorek učitelů, za druhé jejich hledisko nemusí být objektivní – každý odpovídal ze svého pohledu, podle svého vědomí.

11.7 Které jsou při vyučování využívány

Přes polovina respondentů uvedla, že učí podle učebnice nakladatelství FRAUS, necelá čtvrtina podle učebnice od nakladatelství SPN, zbylá pětina využívá *Český jazyk pro ZŠ* od nakladatelství ALTER. Co se týká spokojenosti s učebnicí z hlediska pragmatických aspektů, polovina dotázaných je s širší pokrytí těchto témat spokojena, druhá polovina ne tak docela (bez ohledu na to, o kterou řadu učebnic se jedná). Někteří by ocenili detailnější zpracování, více praktických cvičení, navíc si uvědomují, že některá témata v učebnicích úplně chybí. Proto ke cvičením z učebnic užívají doplňkové materiály. I když jsem se dotazovala na přesné názvy doplňkových materiálů, většinou se mi dostalo vágních odpovědí typu: „Hledám na internetu.“ „Tisk.“ „Různé metodické či didaktické příručky.“ Objevily se ale i konkrétní odpovědi, například byly doporučeny stránky www.jedensvetnaskolach.cz (zde se můžeme inspirovat některými tématy k diskuzi), www.veskole.cz (kde je možno najít cvičení k některým aspektům). Z knižních publikací byly uvedeny *Máme rádi sloh* (M. Krůželová, 2014, Portál), *Hrátky s češtinou* (M. Čechová, 2007, SPN), *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury* (J. Raabe, 2007). Někteří/některé vyučující se zúčastnili/y různých školení a seminářů, z nich využívají poznatky ve výuce. Jedna respondentka doporučovala semináře O Sulovské (například *Tvořivá literární výchova a tvořivý sloh*).

Všechny doplňkové materiály, které se v dotazníkovém šetření objevily, ale nejsou primárně zaměřeny na pragmatické aspekty. Spíše ojediněle se tam vyskytne nějaké cvičení, nebo aktivita procvičující požadovanou látku. Ani na internetu nejsou tyto oblasti zpracovány systematicky, i když několik pracovních listů na neverbální komunikaci, zdvořilost či manipulaci je možno na uvedených webových stránkách najít.

Učitelé, kteří by se ve výuce chtěli pragmatickými aspekty zabývat více, mohou také využít následující publikace: *Didaktické transformace pragmalingvistických témat* (ed. Chejnová, 2010), *Výuka pragmatických řečových aspektů řečové komunikace* (ed. Machová, Šamalová), případně *Dialog v hodinách češtiny 2* (Hoffmannová, Müllerová, 1998). Dobrým řešením pro ty, kteří umí dobře anglicky, je hledat na anglických

stránkách, za všechny mohu uvést www.busyteacher.org, kde je možno najít nepřeberné množství „role-play“, neboli komunikačních situací, které dávají žákům možnost vžít se do role a jednat tedy „za někoho jiného“. Tyto konverzační situace se dají využít při procvičování všech zkoumaných pragmatických aspektů řečové komunikace.

Poslední otázka dotazníkového šetření zjišťovala, jaký prostor učitelé jednotlivým tématům věnují. 12 % z nich odpovědělo, že se pragmatickým tématům – záměrně – nevěnují vůbec (a to především z nedostatku času a prioritou ostatního učiva), 40 % probírá aspekty jednotlivě, a to především diskuzi (argumentaci). Velký důraz je kladen na mluvní cvičení, při kterých se dbá nejen na verbální, ale nonverbální stránku. Zbylá téměř polovina dotazovaných přiznala, že témata neprobírají jednotlivě, ale v rámci ostatního učiva, když na ně narazí. Jedná se především a propojení se slohovou výchovou, a to hlavně při probírání jednotlivých slohových útvarů (vypravování, popis, rozhovor). Co se týče zdvořilosti, tak ta je vyučována průběžně, ať už napomínám žáků při nějakém provinění proti zdvořilému jednání (nezdravení, používání vulgarismů...), nebo příkladem, který učitelé sami dávají.

Z analýzy vyplynulo, že učitelé se pragmatickým aspektům při výuce věnují, převážně však v rámci jiného učiva. Doplnkové materiály jsou využívány jen některými učiteli, především proto, že ne všichni považují výuku pragmatických aspektů za prioritní, nebo ji považují za dostatečně zpracovanou v učebnicích českého jazyka.

Další částí této diplomové práce bylo navržení několik aktivit k procvičení pragmatických aspektů řečové komunikace. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření i z analýzy učebnic, v žádné z nich nejsou sdružena cvičení, při kterých by si žáci danou problematiku prakticky zažili. Proto jsem ke každému tématu navrhla pracovní list čítající několik aktivit. Tyto pracovní listy nebyly dosud ve škole testovány. Pracovní listy jsou součástí příloh.

12 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zmapování výuky pragmatických aspektů řečové komunikace na základní škole. Záměrem bylo seznámit se s tím, jestli a jak jsou pragmatické aspekty v rámci základního vzdělávání vyučovány. K tomu účelu posloužily dvě části práce – analýza učebnic a dotazníkové šetření (respektive sonda mezi malým vzorkem učitelů). Po načerpání teoretických informací z dostupné literatury (odborných knih a didaktických časopisů) jsem nové poznatky aplikovala v empirické části, všechna teoretická východiska byla vztáhnuta ke školnímu prostředí – na aspekty kooperativní, zdvořilostní, asertivní a neverbální komunikace, argumentace a manipulativní komunikace (v interpersonální komunikaci i v médiích) bylo nahlíženo z hlediska školské praxe. V teoretické části jsem vycházela z toho, jak jsou pragmatické aspekty řečové komunikace pojaty v RVP a především, jestli nějakým způsobem souvisí s očekávanými výstupy. Nevěnovala jsem se všem pragmatickým aspektům, jen těm, které se k očekávaným výstupům základního vzdělávání vztahují a které rozvíjejí komunikační kompetenci.

Ze zpracovávání odborné literatury vyplynulo například to, že v pedagogické praxi využíváme jak pozitivní, tak negativní zdvořilost, že kooperativní vyučování je v praxi pojímáno mnohem šířeji než jen jako kooperační princip, že ovládnutí asertivních technik může zpříjemnit vyučování, nebo také to, že manipulace ve škole není nezbytně manipulací negativní.

Jádrem práce však byla empirická část – nejprve jsem zadala dotazníkové šetření mezi vzorek učitelů českého jazyka a literatury. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že učitelé ve výuce kladou největší důraz na zdvořilost, následovanou kooperací a argumentací – těmito aspektům se v hodinách věnují nejvíce.

Co se týče jednotlivých aspektů, dle názorů učitelů jsou žáci schopni argumentovat a diskutovat, stejně tak zvládají kooperativní vyučování. Větší problémy mají s odhalením manipulativních taktik a většina respondentů se přiklonila k názoru, že jejich žáci se ve škole nechovají zdvořile.

Další částí byla analýza učebnic. Zkoumala jsem různé řady učebnic z pohledu dané problematiky. Posuzovala jsem, jak učebnice zmiňované aspekty pojímají a kolik prostoru je jim v jednotlivých učebnicích věnováno. Výsledkem analýzy bylo zjištění, že většina učebnic (i když některé na minimálním prostoru) výuku pragmatických aspektů obsahuje, i když často se jedná jen o implicitní zmínky v rámci jiného probíraného tématu.

Z dotazníkového šetření i z analýzy učebnic vyplynulo, že i když se na pragmatické aspekty řečové komunikace klade stále větší a větší důraz (což souvisí s proměnou českého školství a větším důrazem kladeným na klíčové kompetence, schopnosti a dovednosti), přesto ještě není v učebnicích dostatek úkolů na procvičování této problematiky, proto jsem se nakonec pokusila o navržení několika pracovních listů, které jednotlivá témata procvičují uceleně.

Pragmatické aspekty řečové komunikace jsou klíčovou složkou komunikační kompetence, proto by jim měl být ve výuce věnován ještě větší prostor než dosud.

Seznam použité literatury

Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. Vyd. 1. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0982-5.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8479-6.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephan. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUNO, Tiziana; ADAMCZYK, Gregor. *Řeč těla: jak rozumět signálům řeči těla a cíleně je používat*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 192 s. ISBN 978-80-247-4592-3.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 3. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 2000, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8406-0.

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování : didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství . 2., upravené vyd ., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 264 p. ISBN 80-859-3747-6.*

ČECHOVÁ, Marie.: K perspektivě vyučování češtině. ČJL, 51, 2000 – 2001, č. 5-6, s. 146-149.

EDMÜLLER, Andreas. *Nenechte sebou manipulovat!: jak rozpoznat manipulaci a prosadit svou vůli*. Praha, 2003, 108 s. ISBN 80-247-0410-2.

Encyklopedický slovník češtiny. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-710-6484-X.

GAZDAR, Gerald. *Pragmatics: implicature, presupposition and logical form*. Academic Press, c1979, xv, 186 p. ISBN 01-227-8450-2.

GOVIER, Trudy. *A practical study of argument*. 6th ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, c2005, 604 s. ISBN 05-346-0525-7.

HAVLÍNOVÁ, M. A KOL. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.

HIRSCHOVÁ, Milada: Nezdořilost jako pragmalingvistický fenomén. In: *Linguistica Brunensia* 58, Brno 2010.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Pragmatika v češtině*. 1. vyd. Univerzita Palackého, 2006, 243 s. ISBN 80-244-1283-7.

HOFFMANOVÁ, Jana. Jsou k sobě žáci a učitelé zdvořilí? *Český jazyk a literatura*. 1995, 9-10. s. 202–209

HOFFMANNOVÁ, Jana. Funkce a významy výrazu prosím v mluveném dialogu. *Naše řeč*. 1993, roč. 76, č. 2. ISSN 0027-8203.

CHEJNOVÁ, Pavla.: *Didaktické transformace pragmlingvistických témat*. Praha 2010

CHEJNOVÁ, Pavla. Děkování a přijímání díků. *Naše řeč*. 2005, roč. 88, č. 4. ISSN 0027-8203.

CHEJNOVÁ, Pavla. (ed.): *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ II*. Praha 2007 80-7290-230-X

CHEJNOVÁ, Pavla. *Zdvořilostní strategie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2013. ISBN 9788072905508

CHIERCHIA, Gennaro; MCCONNELL-GINET, Sally. *Meaning and grammar: an introduction to semantics*. 2nd ed. Cambridge, Mass: MIT Press, xv, 573 p. ISBN 02-625-3164-X.

ŁOWIECKI, Maciej a Petr ŽANTOVSKÝ. *Manipulace v médiích*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-50-1.

JURMAN, Alexander. Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině. *Slovo a slovesnost: časopis pro otázky teorie a kultury jazyka*. 2001, roč. 62, č. 3. ISSN 0037-7031.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KOLMAN, Luděk. *Výcvik zaměstnanců: psychologické základy podnikové odborné přípravy a výcviku*. Praha: Linde, 2005. ISBN 80-86131-62-9

KNEŘOVÁ, Magdalena. Ke způsobům oslovování v mluvených projevech. *Naše řeč*. 1995, roč. 78, č. 1. ISSN 0027-8203.

KRÁL, Miroslav. *Ergonomický výkladový slovník*. Vyd. 1. Rožnov pod Radhoštěm: RoVS - Rožnovský vzdělávací servis, 1999. ISBN 80-239-2083-9.

LEECH, Geoffrey N. *Principles of pragmatics*. Longman, 1983, XII, 250 p. ISBN 05-825-5110-2.

MACHOVÁ, Svatava.; ŠAMALOVÁ, Markéta. (eds.): *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ I.* Praha 2007

MACHOVÁ, Svatava; ŠVEHLOVÁ, Milena. *Sémantika.* Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-729-0061-7.

MACHOVÁ, Svatava; ŠVEHLOVÁ, Milena. *Sémantická a pragmatická lingvistika.* Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-061-7

MAREŠ, Petr. Text a pragmatika. *Naše řeč.* 1986, č. 69.

MEDZIHORSKÝ, Štefan. *Asertivita.* 1.vyd. Praha: Elfa, 1991, 75 s. ISBN 80-900-1971-4.

MORRIS, Charles William; OGDEN, Charles Kay; RICHARDSS, Ivor Armstrong; CURRY, Haskell Brooks; TONDL, Ladislav: *Lingvistické čítanky I.: Sémiotika sv. 2.* Praha 1970, s. 36.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9

NOVÁK, Tomáš; CAPPONI, Věra. *Asertivně do života.* 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4738-697.

NOVOTNÝ, Petr. *Kdo s námi manipuluje.* Vyd. 1. Liberec: Dialog, 2005. ISBN 80-867-6130-4.

PIKE, Graham. *Globální výchova: Nabídka alternativních aktivit pro práci ve škole.* Praha: Grada, 1994. ISBN 80-856-2398-6.

POLÁKOVÁ, Eva. *Komunikační, informační a marketingové kompetence: úvodní Studie projektu.* Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN: 9788073682460

POLÍVKA, Jan. Komunikace a manipulace. *Teologické texty.* 2005, roč. 2005, č. 4.

RVP 2007

SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky.* Vyd. 2., v nakl. Academia vyd. 1. Editor Albert Riedlinger, Albert Sechehaye, Charles Bally. Překlad František Čermák. Academia, 1996, 468 s. ISBN 80-200-0560-9.

SRPOVÁ, Hana. Reklama pro děti - rádce či manipulátor. *Český jazyk a literatura.* 2006-2007, roč. 57, č. 5, s. 209-215.

STALNAKER, R. (1974) Pragmatic Presuppositions. Repr. In A. Kasher (ed.) *Pragmatics: Critical Concepts.* New York: New York University Press, 1998; s. 16-31.

SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 190 s. Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2175-4.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi 2: komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 161 s. ISBN 80-247-0844-2.

TRUBAČOVÁ, Lucia Anna: O problematice (jazykovéj) zdvorilosti. In: *Varia XIX. Zborník plných príspevkov z XIX. kolokvia mladých jazykovedcov*. Trnava 2010

TRUBAČOVÁ, Lucia Anna.: Koncept tváre a koncept ega v teórii jazykovej zdvorilosti. In: *Jazyk a komunikácia*. Bratislava 2011

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb, Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Vyd. 3., upr. Jinočany: H, 1998, 181 s. ISBN 80-860-2241-2.

WATTS, Richard J. *Politeness*. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-217-9085-9.

Učebnice

FRAUS

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.

SPN starší edice

STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha, 2001, 174 s. ISBN 80-723-5148-6.

STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001. ISBN 80-723-5103-6.

STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 188 s. ISBN 80-723-5126-5.

STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 182 s. ISBN 80-859-3787-5.

SPN

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.

ALTER

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.

Resumé

Komunikační kompetence je jednou z klíčových kompetencí, kterých by žáci měli během průběhu vzdělávání dosáhnout. Předmět této práce – výuka pragmatických aspektů úzce s komunikační kompetencí souvisí. Práce se zaměřuje na výuku pragmatických aspektů na základních školách. Na základě odborné literatury jsou vymezeny základní termíny jako kooperační komunikace, zdvořilostní komunikace, manipulace, argumentace, neverbální komunikace a asertivita. V praktické části se práce zabývá především analýzou učebnic – jak je v učebnicích téma pragmatických aspektů zpracováno. Další částí je analýza dotazníkového šetření, ve kterém byl vzorek učitelů tázán, jakým způsobem pragmatické aspekty řečové komunikace vyučují a zda toto učivo jejich žáci ovládají. Poslední část práce zahrnuje pracovní listy, ve kterých jsou navrženy aktivity na procvičení zkoumaných pragmatických aspektů.

Resumé

Communication skill is one of the key competencies that pupils should achieve during the compulsory education. The subject of this work – teaching pragmatic aspects is closely related to communication competence. The thesis focuses on teaching of pragmatic aspects in primary schools. Based on the theoretical literature there are defined basic terms such as cooperative communication, politeness principle, manipulation, argumentation, nonverbal communication and assertiveness. In the practical part the thesis focuses on the analysis of textbooks – how are the pragmatic aspects included in the textbooks. Other part is concerned with the analysis of the survey in which several teachers were asked about how the pragmatic aspects of speech communication are taught and how well is this subject matter mastered by their pupils. The last section includes worksheets, in which the activities are designed to practice examined pragmatic aspects.

Klíčová slova

Pragmatické aspekty, řečová komunikace, komunikační a slohová výchova, komunikační kompetence, RVP, didaktika ČJ, učebnice ČJ

Key words

Pragmatic aspects, speech communication, communication education, communication skills, RVP, didactics, textbooks

Přílohy

Seznam příloh

1. Dotazník
2. Kooperativní komunikace – pracovní list
3. Zdvořilostní komunikace – pracovní list
4. Argumentační diskurs – pracovní list
5. Asertivní komunikace – pracovní list
6. Manipulace – pracovní list

Pracovní listy

Všechny pracovní listy jsou určeny žákům 6. - 9. tříd ZŠ, jsou koncipovány tak, aby pokryly jednu vyučovací hodinu (45 minut).

Společné cíle:

- Žáci se seznámí s pragmatickými aspekty řečové komunikace

Kompetence:

- Kompetence komunikační (žáci odpovídají na otázky, obhajují své argumenty).
- Kompetence k řešení problémů (žáci se snaží přijít na správné řešení).
- Kompetence k učení (samostatné řešení úkolů)

Příloha 1: Dotazník k diplomové práci

Dobrý den,

Jsem studentkou pátého ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a právě pracuji na své diplomové práci na téma „Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace na druhém stupni základní školy“. Proto bych chtěla požádat Vás, učitele českého jazyka a občanské výchovy, o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se tohoto tématu. Dotazník bude využit jako podklad k zmapování výuky pragmatických aspektů na druhém stupni ZŠ, kolik se tomuto učivu věnuje prostoru a jak si žáci tuto problematiku osvojují.

Dotazník se skládá z deseti otázek a jeho vyplnění Vám nezabere více než deset minut.

Děkuji za spolupráci!

Bc. Dominika Benešová

Věk: Pohlaví: Rok ukončení studia: Délka praxe na ZŠ:

Název a místo školy:
.....

1) V následující tabulce zaškrtněte, na které pragmatické aspekty řečové komunikace kladete ve výuce největší důraz: (5 – nejdůležitější, 1 – nejméně důležité).

Jednotlivé pragmatické aspekty řečové komunikace	1	2	3	4	5
Neverbální komunikace (mimika, gesta, intonace, zabarvení hlasu)					
Kooperativní komunikace (spolupráce, přímočaré jednání)					
Řečové chování a zdvořilost (ohleduplné, nekonfliktní jednání)					
Asertivní komunikace (otevřená komunikace dávající všem zúčastněným stranám možnost „zdravého“ sebeprosazování).					
Argumentační diskurs (schopnost argumentace)					
Manipulace v komunikaci (schopnost rozpoznat manipulativní jednání)					
Manipulace v médiích					

2) Neverbální komunikace. Žáci si jsou vědomi účinků neverbální komunikace a jejich prostředků vědomě využívají při běžné komunikaci ve škole.

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

3) **Kooperativní komunikace. Žáci jsou schopni při běžné školní interakci spolupracovat, při skupinové práci nedochází ke konfliktům, jsou schopni se společně shodnout.**

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

4) **Zdvořilostní komunikace. Žáci komunikují zdvořile, ohleduplně, uctivě.**

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

5) **Asertivní komunikace. Žáci jsou schopni komunikace, při níž dokážou prosadit svůj názor, aniž by jednali útočně. Nekomunikují agresivně ani pasivně.**

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

6) **Argumentace. Žáci jsou schopni argumentace, dokážou vyjádřit vlastní názor.**

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

7) **Manipulativní komunikace. Žáci dokážou rozpoznat manipulaci v běžné komunikaci.**

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

8) **Manipulativní komunikace. Žáci dokážou rozpoznat manipulaci v mediích.**

a) určitě souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím d) určitě nesouhlasím

9) **Jakou učebnici používáte při jazykových a slohových hodinách?**

10) **Zpracovává Vaše učebnice problematiku pragmatických aspektů dostatečně? Využíváte i jiné zdroje? K čemu tyto zdroje využíváte? Uveďte prosím názvy doplňkových materiálů.**

11) **Jaký prostor ve výuce pragmatickým řečovým aspektům věnujete?**

a) Jednotlivá témata probíráme podrobně, simulujeme situace, kdy žáci si žáci toto učivo osvojují.

Vypište jednotlivá témata, která ve výuce probíráte:

b) Pragmatické aspekty neprobíráme izolovaně, ale v rámci ostatního učiva.

Uveďte příklad:

c) Ve výuce se těmto tématům nevěnuji vůbec.

- z důvodu: I.) nedostatek času II.) priorita jiného učiva III.) nepovažuji je za potřebné

Děkuji Vám za vyplnění celého dotazníku!

Příloha 2: Kooperativní komunikace – pracovní list

Dílčí cíl: Žáci jsou schopni pracovat ve dvojicích či skupinách, jsou schopni si vzájemně naslouchat a respektovat názory druhých

1. Je pro vás obtížnější pracovat na úkolu společně se spolužákem, nebo naopak? Proč?
2. Práce ve dvojicích. Mluvte volně na téma, které určí pan(i) učitel(ka). Nejprve začíná odpovídat, druhý pečlivě naslouchá. Na signál učitele (tlesknutí) si role vyměňte – ten, kdo naslouchal, mluví, a ten, kdo mluvil, naslouchá. Důležité je, že když se role vymění, je třeba pokračovat v linii řeči nebo doplnit výpověď mluvčího dříve, než představí nový mluvčí své myšlenky.
3. Zeptejte se souseda na knihu, kterou naposledy četl, ptejte se na ho na doplňující informace, ať máte co nejpodrobnější informace. Potom převyprávějte, co jste zjistili, ostatním.
4. Pracujte ve trojicích. Vaším úkolem je připravit nějakou jazykovou hru pro ostatní spolužáky. Rozdělte si role, co kdo z vás bude dělat (např. kdo bude zapisovat atd.)
5. Zahrajte si ve čtyřčlenných skupinách hru *Hádej, kdo jsem*. Tři z vás kladou otázky, na které lze odpovědět ano/ne, čtvrtý odpovídá. Vaším cílem je zjistit, o jakou osobu jde. Při kladení otázek se střídáte, neopakujte ty, co už zazněly.
6. Ve třídě je jedna dívka, které nejde žádný sport. Na tělocviku je vždycky tou poslední, koho si vyberou do týmu. Cítí se kvůli tomu velmi špatně. Vymyslete způsob, jak jí pomoci.
7. Představte si následující situaci: Každý ve třídě pracuje na svém uměleckém projektu. Ale bohužel v učebně není dostatek štětců a zrovna na vás nezbyl. Pokaždé, když si chcete půjčit štětec od spolužáků, říkají, že vám ho půjčit nemůžou, že ještě nejsou hotovi. Co byste v takové situaci dělali? Přesvědčte je, ať s vámi spolupracují.
8. Máte za úkol začít vydávat třídní noviny. Nyní se dohodněte, jak se noviny budou jmenovat, jak často budou vycházet, co bude jejich obsahem, a rozdělte si mezi sebou úkoly, kdo jakým způsobem bude do novin přispívat.

Příloha 3: Zdvořilost – pracovní list

Dílčí cíl: Žáci si uvědomují rozdíl mezi formální a neformální komunikací, jsou schopni komunikovat zdvořile

1. Pokuste se ve dvojicích definovat, co si představujete pod pojmem zdvořilost.
2. Myslíte si, že jste sami zdvořilí? Jak se vaše zdvořilost projevuje?
3. Jak byste reagovali v těchto situacích?
 - a) Dozvíte se, že váš učitel dnes slaví narozeniny.
 - b) Váš kamarád propadl z testu z matematiky.
 - c) Spolužačce zemřel dědeček.

4. Sestavte písemnou žádost, ve které žádáte pana ředitele o uvolnění z vyučování z důvodu zahraniční stáže.

5. Zmírněte následující rozkazy pomocí podmiňovací způsobu.
 - a) Zavři ty dveře!
 - b) Buďte zticha!
 - c) Soustředte se, prosím!

6. Zformulujte omluvu za pozdní příchod:
 - a) kamarádovi (při příchodu do kina)
 - b) učiteli (na vyučovací hodinu)
 - c) rodiči (pozdní příchod domů)

7. Chtěli byste, aby vám učitelé vykali? Sepište argumenty pro a proti.
8. Liší se nějak pozdravy, které užíváte v komunikaci s kamarády od pozdravů dospělým?

9. Párová aktivita („role-play“). Sehrajte se spolužákem následující situaci:
 - a) Jsi žák na základní škole, který propadá v matematice. Jdeš poprosit svého třídního učitele (zároveň tvého učitele matematiky) o uvolnění kvůli postupu do republikového kola v atletických závodech.

 - b) Jsi třídní učitel žáka, který propadá z tvého předmětu – matematiky. Tento žák za tebou přijde a prosí o uvolnění z vyučování, protože postoupil do republikového kola v atletických závodech.

Příloha 4: Argumentační diskurz – pracovní list

Dílčí cíl: Žáci jsou schopni diskutovat a zadaných tématech, jsou schopni diskuze se účastnit i ji řídit. Své názory podpoří argumenty.

1. Jste zvyklí debatovat? S kým a o čem nejčastěji diskutujete? Umíte si stát za svým názorem, nebo se necháte snadno ovlivnit?

2. Facebooková generace není schopna komunikace tváří v tvář. Souhlasíte, nebo nesouhlasíte? Podložte argumenty.

3. Jaký je váš názor na zrušení přijímacích zkoušek na střední školy? Jaké jsou vaše argumenty pro a proti?

4. *Ve školách by měly být znovu zavedeny tělesné tresty.* Každý ze třídy musí přednést jeden protiargument, ale žádný debatér nesmí opakovat to, co řekli lidé před ním.

5. Rozdělte se do dvou skupin. Jedna má za úkol vymyslet argumenty pro *zboření Karlova mostu*, druhá bude proti. Prezentujte jeden argument po druhém, střídějte se, neskákejte si do řeči.

6. Rozdělte se na dívky a chlapce a diskutujte na téma: *Místo ženy je v domácnosti.* Snažte se udržet debatu na věcné rovině, bez emocí.

7. Vymyslete tři argumenty pro a tři proti, proč by měla být *zrušena výuka pravopisu.*

8. Zaměřme se na kvaziargumentaci. Představte si, že se chcete stát třídním zástupcem ve školní radě. Přesvědčte ostatní, proč byste měli získat tuto roli právě vy.

- a) užití taktiku vyhrožování
- b) užití taktiku vydírání
- c) užití taktiku falešného dovolávání autority

Příloha 5: Asertivní komunikace – pracovní list

Dílčí cíl: Žáci jsou schopni jednat asertivně, vyhýbají se agresivnímu a manipulativnímu jednání, účastní se komunikace jako rovnocenní partneři, respektují názor druhého

1. Cítíte se někdy nesví, když musíte říci ne?
2. Jak reagujete na kritiku? Umíte ji přijmout, nebo vás rozčílí?
3. Sestavte dialog mezi učitelem a žákem. Žák nesouhlasí s hodnocením své písemky, myslí si, že bylo nespravedlivé.
4. Domlouváte se s kamarádem na výlet. On by chtěl jet do přírody, ty bys raději do kina. Dohodněte se na kompromisu. Jak by vypadal takový rozhovor?
5. „Není člověk ten, co by se zavděčil lidem všem.“ Souhlasíte s tímto pořekadlem? Komu se zodpovídáte za své chování? Necháte se ovlivnit okolím, když s vašimi činy nesouhlasí?
6. Popište, jak se cítíte, když máte někoho požádat o laskavost. Jak byste reagovali v následujících situacích?
 - a) Nemáte peníze na autobus a potkáte známého. Požádejte ho o půjčení peněz na cestu.
 - b) Jste ztraceni v cizím městě. Požádejte kolemjdoucího o popsání cesty do hotelu.
 - c) Jste v restauraci, kde je velmi zakouřeno. Požádejte obsluhu o vyvětrání
7. Představte si situaci, že jdete reklamovat/vrátit:
 - a) jogurt, v němž jste našli mouchu
 - b) knihu, kterou jste dostali dvakrát
 - c) boty, které se vám rozpadly
8. Pracujte ve skupinách po šesti. Máte se mezi sebou dohodnout, kam pojedete na školní výlet. Každý by se měl účastnit komunikace.

Příloha 6: Manipulace

Dílčí cíl: Žáci jsou schopni odhalit manipulaci v interpersonální komunikaci i v médiích

Manipulace v interpersonální komunikaci

1. Vysvětlíte, co si představíte pod termínem *manipulace*.
2. Dokážete manipulaci odhalit? Jak vy manipulujete s ostatními?
3. Předved'te následující situace dvojím způsobem – v jedné jednáte přímo, v druhé použijte vhodné manipulační strategie:
 - a) žádáte rodiče, aby vás pustili na večírek
 - b) chcete po učiteli lepší známku na vysvědčení
 - c) snažíte získat co nejvíce hlasů, aby vás zvolili do studentského výboru
4. Byli jste někdy svědkem šikany? Jak byste v takové situaci reagovali?

Manipulace a média

1. Necháte se ovlivnit reklamou? Koupili jste si někdy výrobek jen kvůli reklamě? Které reklamy si pamatujete?
2. Souhlasíte s tvrzením, že každá reklama je manipulativní? Jak se manipulace v reklamě projevuje?
3. Zamyslete se nad tématem *Já a Facebook*. Jak sociální sítě ovlivňují váš život?
4. Zkuste vymyslet reklamu/upoutávku na stužkovací ples. Bude se nějak lišit forma, pokud se bude jednat o tištěnou, rozhlasovou a televizní reklamu?
5. Domácí úkol: Vyberte si jednu aktuální kauzu, o které se nyní mluví, a sežeňte o ní co nejvíce informací z co nejvíce rozmanitých zdrojů.