

**Příprava a realizace výukových materiálů
pro podporu komunikační výchovy RVP ZV
ve výuce českého jazyka a literatury
na základních školách a víceletých gymnáziích**

Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Olomouc 2011



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Univerzita Palackého
v Olomouci

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

1. vydání

Editor © Miloš Mlčoch, 2011

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2011

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

ISBN 978-80-244-2746-1

Obsah

Předmluva	5
Charakteristika a cíle projektu příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích – <i>Miloš Mlčoch</i>	7
Kultura mluveného projevu a moderní pedagogické metody jako součást komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka na základních školách a víceletých gymnáziích – <i>Jana Adámková</i>	22
Komunikační výchova – od kurikula k vyučování – <i>Milan Polák</i>	30
K pojetí komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ a její implementaci v učebnicích českého jazyka – <i>Radana Metelková Svobodová</i>	43
Tvorivé písanie ako prostriedok komunikácie – <i>Brigita Lehoňanová</i>	74
Komunikace s literárním textem jako součást komunikační výchovy – <i>Vlasta Řeřichová</i>	87
Analýza školních vzdělávacích programů olomouckých víceletých gymnázií (se zaměřením na mediální výchovu) – <i>Jana Sladová</i>	101
Výuka čtení v elementární třídě v kontextu kurikulárních změn – <i>Martina Fasnerová</i>	117
Komunikace s uměleckým textem jako stěžejní aktivita literární výchovy – <i>Ivana Gejgušová</i>	133
Uplatnění principů komunikační výchovy při interpretaci uměleckého literárního textu – <i>Jaroslav Vala</i>	158
Mediální výchova – inspirační zdroje pro školní praxi – <i>Rostislav Konopa</i>	170
E-Bezpečí as a platform for the implementation of media education – <i>Kamil Kopecký</i>	186

Metoda brainstormingu a myšlenkové mapy jako základ projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností u žáka základní školy – <i>Kateřina Višková</i>	200
Mladý Demosthenes – školní kolo – <i>Petra Müllerová, Eva Stránská</i>	211
Mediální výchova očima žáků základní školy – <i>Petra Müllerová</i>	228
Texty písní jako inspirace komunikační a slohové výchovy – <i>Miroslava Waltová</i>	246
Aktuální otázky komunikační výchovy vo vyučování slovenského jazyka a literatury – <i>Milan Ligoš</i>	262
ICT kompetence a mediální a komunikační výchova na základní škole – <i>Hana Marešová</i>	285
Teorie a didaktika mediální výchovy – <i>Jaroslav Bartošek,</i> <i>Helena Daňková</i>	299

Předmluva

Tato publikace zahrnuje příspěvky účastníků mezinárodní vědecké konference, která se konala 7. dubna 2010 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Konference nazvaná ***Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*** se uskutečnila v rámci stejnojmenného projektu a tato monografie je jedním z jeho plánovaných výstupů. Publikace je určena účastníkům konference, odborné veřejnosti, ale také učitelům základních škol a víceletých gymnázií.

Komunikační výchova je v dnešní době jednou z priorit vzdělávacího procesu. Podle ***Rámcového programu pro základní vzdělávání*** i podle ***RVP pro gymnaziální vzdělávání*** je třeba implementovat nové kurikulární dokumenty do praxe jednotlivých škol. Z této teze vychází záměr našeho projektu – tedy vytvořit soubory výukových materiálů, které výrazně přispějí k prohloubení kompetencí žáků základních škol a studentů víceletých gymnázií v oblasti komunikační výchovy.

Pokud se zamyslíme nad tím, jakým vývojem prochází pojetí a realizace komunikační výchovy v České republice po r. 1989, docházíme k závěru, že teprve až koncepce RVP ZV a dalších rámcových vzdělávacích programů chápou komunikační výchovu jako základní vzdělávací oblast. V pořadí jednotlivých vzdělávacích oblastí je dokonce na prvním místě uveden ***Jazyk a jazyková komunikace***, která je realizována ve vzdělávacích oborech ***Český jazyk a literatura, Cizí jazyk***, resp. ***Další cizí jazyk***.

Současná situace totiž potvrzuje, že komunikační výchova vyžaduje dlouhodobou koncepci a zpracování aktuálních metodických materiálů, na jejichž základě se mohou žáci zdokonalovat v jednotlivých kompetencích. Je třeba zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti, rozšířit slovní zásobu žáků, metodicky nacvičovat techniky mluveného projevu, prohlubovat schopnost argumentace, užívání verbálních a nonverbálních prostředků ad.

S komunikační výchovou úzce souvisí také mediální výchova, která je v RVP ZV chápána jako průřezové téma. Její obsah se promítá do výuky více předmětů, podobně jako je tomu u komunikační výchovy. Ale i v případě mediální výchovy hrají významnou roli učitelé českého jazyka a literatury.

Někteří autoři pojmají mediální výchovu jako součást komunikační výchovy. Pokud jde o rozvoj mediální výchovy v České republice, po roce 1989 postupně vycházely a vycházejí publikace, které se tímto tématem zabývají. Na tomto místě je třeba vyzdvihnout **projekt Rozumět médiím** a následnou publikaci **Základy mediální výchovy**, která představuje mediální výchovu jako komplexní systém a navíc nabízí učitelům a žákům tematicky řazené pracovní listy, slovníček pojmů, obsahuje také audiovizuální přílohu na CD a další. Z dalších již vydaných souborů pracovních listů můžeme zmínit publikaci **Média tvořivě**, na níž se ve velké míře podíleli učitelé z praxe.

Náš projekt se na tyto významné aktivity a publikační počiny snaží navazovat. Věříme, že jeho přínosem bude spojení sil odborníků z pedagogických fakult a učitelů ze základních a středních škol, kteří mají s přípravou pracovních listů zkušenosti. Naším cílem je vytvořit kvalitní výukový materiál, který bude díky ověřování pracovních listů na školách a jejich následné evaluaci dobře sloužit učitelům a jejich žákům.

Těší nás zájem odborné veřejnosti o náš projekt, který se projevil v první řadě účastí na konferenci jako jedné z významných akcí projektu, ale také v dalších formách spolupráce. Jde např. o pořádání workshopů pro učitele i pro studenty, setkání s cvičnými učiteli ze základních škol a víceletých gymnázií, odbornou garanci soutěže Mladý Demosthenes a o další akce.

Náš projekt je prezentován na internetových stránkách www.komunikacnivychova.cz, které mají velmi dobrou sledovanost. Byl také již několikrát prezentován v celostátním televizním vysílání na nejsledovanější televizní stanici TV Nova, zejména v souvislosti s propagací soutěže Mladý Demosthenes, která je velmi významnou součástí projektu.

Věříme, že tato publikace osloví zájemce o komunikační a mediální výchovu. Obsahuje příspěvky většinou prakticky zaměřené, které zpracovávají konkrétní zkušenosti nebo přinášejí nové náměty pro praxi. Vydáváme tuto publikaci u příležitosti pořádání druhého ročníku konference realizované v rámci našeho projektu a doufáme, že příspěvky, které se stanou součástí další publikace, přinesou další teoretické a zejména praktické poznatky v oblasti komunikační výchovy.

Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D.
koordinátor projektu

Charakteristika a cíle projektu příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích

Miloš Mlčoch

Resumé: Příspěvek prezentuje projekt *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*.

Základním cílem projektu je příprava a realizace souboru výukových materiálů určených žákům 2. stupně základních škol a víceletých gymnázií. Výukové listy budou zaměřeny na podporu komunikační výchovy jako jednoho ze základních témat RVP ZV.

Výukové listy budou vytvářet odborníci – didaktikové českého jazyka a literatury ve spolupráci s učiteli uvedených typů škol. Materiály budou ověřovány na jednotlivých školách a evaluovány nezávislými experty. Výukové listy budou připraveny v tištěné i elektronické podobě.

Dalším cílem je příprava a realizace soutěže Mladý Demosthenes, zaměřené na rozvíjení schopností žáků v oblasti mluvených projevů. Výstupním materiálem budou studijní opory pro žáky a učitele věnované teorii i praktickému nácviku mluvených projevů. Pro potřeby žáků a učitelů bude vytvořeno celkem 24 studijních opor, které budou rozvíjet teoretické poznatky, praktické techniky a cvičení k prohlubování schopností žáků v oblasti mluvených projevů.

Projekt reaguje na požadavek implementace nových kurikulárních dokumentů do praxe jednotlivých škol, konkrétně na požadavky integraci předmětů a průřezových témat a zpracování a ověřování podpůrných materiálů pro práci učitele.

Projekt bude propagován na internetovém portálu. K prezentaci projektu přispějí také dvě vědecké konference konané na půdě KČJL PdF UP v Olomouci a závěrečná konference.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výukové materiály, Soutěž Mladý Demosthenes, Žáci základních škol a víceletých gymnázií, Učitelé základních škol a víceletých gymnázií.

Abstract: The contribution presents the project *The preparation and implementation of educational materials to support communication education of the Framework Educational Programme for Elementary Education in teaching of Czech language and literature at secondary and grammar schools.*

The main target of the project is the preparation and implementation of the collection with educational materials intended for pupils at the secondary and grammar schools. Educational materials will be focused on the support of communication education as one of the basic topics of the Framework Educational Programme for Elementary Education.

Educational materials will be created by the experts – teachers teaching didactics of Czech language and literature in cooperation with teachers of the stated types of schools. Materials will be verified at the individual schools and evaluated by independent experts. Educational materials will be prepared in both written and electronic version.

Another target is the preparation and implementation of the competition Mladý Demosthenes (The Young Demosthenes) focused on the skill development of pupils in the field of spoken language. The output material will be educational supports for pupils and teachers which will be dealing with theory and practice of the spoken language. There will be created 24 educational supports for need of both pupils and teachers which will develop the theoretical information, practical techniques and exercises for deepening the pupils skills in the field of spoken language.

The project reacts on the demands of the new curriculum documents implementation into the practice of the individual schools, concretely on the demands of integration of subjects and sectional topics and processing and verification of the supportive material for a teacher's work.

The project will be propagated on an internet website. Two scientific conferences taking place on the campus of Palacký University at the department of Czech language and literature in Olomouc and a final conference will also contribute to the project's presentation.

Key words: Framework Educational Programme for Elementary Education, Educational materials, Competition The Young Demosthenes, Pupils at the

secondary and grammar schools, Teachers at the secondary and grammar schools.

* * *

V návaznosti na reformu základního vzdělávání v ČR je nutné, aby vysoké školy, které jsou zaměřeny na vzdělávání budoucích učitelů, pružně reagovaly na potřeby základního školství a podílely se na přípravě kvalitních studijních materiálů určených žákům cílové skupiny a zabezpečily vzdělávání učitelů i v oblastech, jež jsou svým charakterem inovační. Jedná se zejména o oblast komunikační výchovy zaměřené na rozvoj kompetencí žáků v oblasti komunikace, a to jak ve verbální, tak i v písemné podobě.

Projekt *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích* tedy vychází ze záměru implementovat nové kurikulární dokumenty do praxe jednotlivých škol a měl by přispět k výraznému prohloubení kompetencí žáků základních škol a studentů víceletých gymnázií v oblasti komunikační výchovy.

Současná situace totiž potvrzuje, že komunikační výchova vyžaduje dlouhodobou koncepci a zpracování aktuálních metodických materiálů, na jejichž základě se mohou žáci v daných kompetencích zdokonalovat. Je třeba zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti, rozšířit slovní zásobu žáků, využití technik mluveného projevu, schopnost argumentace, užívání verbálních a nonverbálních prostředků ad.

Výzkumy PISA z let 2002, 2003 a 2006 prokázaly nízkou kompetenci žáků českých škol v oblasti práce s textem a informacemi a také nízkou úroveň schopností a dovedností v oblasti komunikace. Statisticky významně lepší výsledky měli žáci 21 zemí (srov. www.msmt.cz).

Poslední výzkumy PISA hodnotily výsledky úloh zaměřených na **čtenářskou gramotnost** žáků z jednotlivých zemí podle několika kritérií. Výzkumu se účastnili žáci 9. ročníku základních škol a 1. ročníku středních škol. Podle kritéria **procentuálního zastoupení žáků na jednotlivých úrovních způsobilosti** se na 1. místě umístili žáci z Šanghaje Čína, na 2. místě Korejci, na 3. místě Finové atd. Žáci z České republiky se umístili na 36. místě z 65 hodnocených. Pro srovnání – slovenští žáci obsadili 34. místo, před námi byly např. Portugalsko, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Macao nebo Estonsko.

Podle kritéria průměrného výsledku zemí OECD (zde bylo hodnoceno 34 států) se naši žáci umístili na 27. místě. První byla opět Korea, dále 2. Finsko, 3. Kanada; Slováci obsadili 28. příčku. Kromě nich bylo za námi pouze 6 států, mezi nimi ale také překvapivě Izrael, Lucembursko a Rakousko – tedy státy s vysoce rozvinutou ekonomikou.*

Z těchto výsledků vyplývá, že v České republice jsou v oblasti čtenářské gramotnosti, jedné z klíčových součástí komunikační výchovy, značné rezervy. Z porovnání výzkumů PISA z let 2000 2009 vyplývá, že se žáci z ČR ve sledovaných ukazatelích nezlepšili, naopak je z porovnání zřejmý statisticky významný rozdíl, konkrétně 13 bodů. Pro srovnání se např. zlepšili žáci z Polska – o 21 bodů, Německa – o 14 bodů či Maďarska – o 13 bodů. (Srov. PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK V. – BASL, J., 2010, s. 16.)

Projekt *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích* si vytyčil dva základní cíle:

1. Vytvoření souboru výukových materiálů na podporu komunikační výchovy.

2. Realizaci soutěže Mladý Demosthenes, která přispívá k rozvoji kompetencí žáků v oblasti komunikace a mluvených projevů. Soutěž proběhne na školách v rámci všech krajů České republiky. Souběžně s probíhající soutěží budou vytvořeny studijní opory určené žákům i učitelům ZŠ a VG. Doba trvání projektu (3 roky) a velikost cílové skupiny (v rámci 1. ročníku soutěže Mladý Demosthenes se zapojilo 20 322 žáků ZŠ a víceletých gymnázií z celé ČR) představují garanci pro naplnění cílů projektu a jejich účinný dopad na cílové skupiny – žáky ZŠ a víceletých gymnázií a jejich učitele.

Cílové skupiny budou do projektu zapojeny tak, že budou kontaktováni vyučující, kteří mají zájem o realizaci komunikační výchovy s podporou konkrétních metodických materiálů. Sondáží bude vybráno 100–150 učitelů, kteří se společně se svými žáky zapojí do ověřovací etapy projektu. Učitelé budou motivováni možností získat nové informace nutné pro jejich práci. Učitelé, kteří se budou podílet na přípravě pracovních listů jako autoři, budou motivováni finančně, budou s nimi uzavírány pracovní dohody.

* Podrobnější informace a výsledky dalších kritérií hodnocení v publikaci Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009.

Velmi silným motivačním faktorem bude i hledisko přístupnosti a využitelnosti vytvořených pracovních listů – ***veškeré materiály, tedy soubor výukových materiálů v tištěné i v elektronické podobě, získají spolupracující učitelé základních škol a víceletých gymnázií zdarma.*** Navíc díky elektronickému přenosu materiálů a prezentaci prostřednictvím internetu bude veškerý obsah dostupný účastníkům bez časového a prostorového omezení.

Projekt bude propagován na webových stránkách Katedry ČJL PdF UP, dále na www.cestina-upol.cz, na www.mladydemosthenes.cz, v televizním vysílání s celostátním dosahem. Jednotlivé prezentace se zatím uskutečnily v prosinci 2009 a v říjnu 2010 na TV Nova, kde společně s partnerem projektu vystoupili koordinátor projektu Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D., a vědecká a odborná pracovnice Mgr. Jana Sladová, Ph.D., vedoucí katedry českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci. Projekt bude propagován také v denním tisku a v periodikách určených učitelům (Učitelské noviny, Učitelské listy, Kritické listy ad.). Tím bude zajištěna informovanost veřejnosti a zájem učitelů o spolupráci na projektu.

Projekt umožní rozvinout znalosti a dovednosti žáků a učitelů ZŠ a VG v oblasti komunikační výchovy a přispěje tak k naplnění jednoho z požadavků RVP ZV, totiž implementaci kurikulárních dokumentů do školské praxe. Zároveň umožní realizovat výuku zaměřenou na komunikační výchovu, ať již průřezově či s využitím moderních metod (návlek technik mluveného projevu, získávání a ověřování informací, příprava dialogu, projektová výuka, metody kritického myšlení ad.).

Učitelé i žáci ZŠ budou moci pracovat s ***kvalitními didaktickými materiály – výukovými listy, jejichž obsah bude aktuální a aktualizovatelný.***

Z hlediska typů médií, které slouží jako zdrojový materiál, budou žáci pracovat s komunikáty z internetu, televize, rozhlasu, novin, časopisů. Žáci se budou učit přistupovat k mediálním obsahům kriticky. Díky metodám RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) budou žáci schopni lépe analyzovat mediální sdělení, orientovat se v záplavě informací, zaujímat kritická stanoviska k obsahu mediálních sdělení, k reklamě, nebezpečným jevům souvisejícím s využíváním internetu ad.

Zapojení žáků do soutěže Mladý Demosthenes výrazně přispěje k rozvoji schopností a dovedností žáků v oblasti komunikace a mluvených projevů. Konkrétně jde o formulaci myšlenek, logickou argumentaci, výběr adekvát-

ních prostředků lexikální roviny jazyka, nácvik technik mluveného projevu, ovládnutí intonace, tempa řeči, barvy hlasu, řečové modulace, mimiky a gestikulace.

Projekt nabídne žákům a učitelům ***vzdělávací obsah, který významnou měrou přispěje k realizaci komunikační výchovy v rámci výuky českého jazyka*** i v dalších předmětech.

Po skončení projektu bude v rámci udržitelnosti zachována činnost vzniklého internetového portálu, který bude aktualizován a udržován pracovníky realizačního týmu. Vytvořené materiály budou prostřednictvím tohoto portálu i nadále dostupné učitelům a žákům základních škol a víceletých gymnázií, které budou o existenci portálu v rámci propagační kampaně informovány.

Partnerství vzniklá během realizace projektu budou rozvíjena také díky participaci na konferencích, které bude realizační tým pořádát každoročně. Organizování soutěže Mladý Demosthenes bude pokračovat minimálně 5 let po ukončení tohoto projektu.

Učivo komunikační a slohové výchovy provází žáky ZŠ již od prvního vzdělávacího období (RVP ZV). Zatímco na 1. stupni patří mezi očekávané výstupy plynulá četba textu, ortofonická a ortoepická pravidla, rozvoj slovní zásoby využívané v mluvené komunikaci, na 2. stupni je rozvoj komunikačních kompetencí v rovině zvukové podstatným způsobem omezen. To vede k tomu, že jsou žáci systematicky seznamováni s tvaroslovnými a gramatickými zákonitostmi jazyka a zvuková rovina jazyka je opomíjena. Ačkoli mezi očekávanými výstupy na 2. stupni nalézáme, že *žák v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči, zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu, využívá základy studijního čtení, naplnění těchto výstupů je velmi obtížné*. Důvodů je hned několik: učitelé nemají dostatek času pro realizaci výstupů a v hodinách využívají omezené možnosti referátů a mluvních cvičení, příprava na realizaci mluvených projevů je velmi náročná a vyžaduje schopnosti improvizace atd. Dalším argumentem učitelů je preference oblastí výuky českého jazyka, které mnohdy považují za důležitější (pravopis, gramatika), které je třeba naplnit. Cílem našeho projektu je ***zaměřit se právě na tyto problémy a umožnit učitelům a žákům rozvinout ve vzájemné kooperaci komunikační dovednosti a naplnit tak skutečně – nikoli pouze formálně – očekávané výstupy definované RVP ZV***. Projekt osloví v prvních etapách více než 1000 žáků a vzorek cca

150 učitelů. V dalších etapách po skončení projektu bude širší cílové skupiny narůstat. Komplex aktivit, na které se projekt zaměřuje, není v současnosti systematicky dotován.

Realizační tým je rozdělen do pracovních skupin, které jsou zodpovědné za plnění vymezeného harmonogramu aktivit přímo koordinátorovi projektu a jeho projektové kanceláři. Veškeré vztahy mezi partnerskými institucemi jsou řešeny smluvní cestou, z každé spolupracující instituce je jmenován garant, který zodpovídá za plnění vymezené aktivity na daném pracovišti.

Základní pracovní týmy projektu jsou vymezeny takto: kancelář koordinátora projektu, kancelář projektové agendy, ekonomické oddělení, autorský tým, oddělení IT, tým projektu Mladý Demosthenes, kancelář public relations a výzkumný a evaluační tým. Za činnost každého oddělení zodpovídá vždy jeden vedoucí.

Komunikace mezi jednotlivými pracovišti projektu bude probíhat přímo, dále elektronicky (e-mail, messengery) a telefonicky. Průběžná vnitřní kontrola projektu a zodpovědnost za předkládání průběžných monitorovacích zpráv a finančních přehledů o čerpání rozpočtu projektu je v zodpovědnosti koordinátora projektu. V rámci řízení projektu jsou stanoveny sankce za neplnění vymezených činností.

Veškerá pravidla řízení a organizace projektu jsou v písemné podobě k dispozici v kanceláři koordinátora projektu.

Výukové materiály budou distribuovány v elektronické i tištěné podobě v rámci celé ČR.

Soutěž Mladý Demosthenes bude realizována na území celé ČR, organizace a dopad projektu proto zasáhne všechny kraje v ČR.

CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ PROJEKTU:

Název: Příprava výukových materiálů

Podíl na realizaci:

Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D. (koordinátor projektu)

Učitelé základních škol a víceletých gymnázií

Popis: Příprava výukových materiálů ve formě pracovních listů je prioritní klíčovou aktivitou projektu. Koordinátorem realizace této fáze bude Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D. Na přípravě souboru pracovních listů se bu-

dou podílet odborníci – didaktikové českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci. Soubor bude obsahovat více než 100 pracovních listů určených žákům základních škol a víceletých gymnázií. Pracovní listy budou podporovat začlenění komunikační výchovy do školské praxe, budou přispívat k využití mezipředmětových vztahů ve výuce.

Pracovní listy budou reflektovat jednotlivé složky komunikační výchovy, tzn. zejména čtenářskou gramotnost, čtení praktické, věcné a kritické, analýzu textu jako nástroj kritického čtení, funkční psaní, mluvený projev a mediální výchovu. Autoři pracovních listů budou v rámci přípravy akcentovat tradiční, ale zejména moderní formy a metody, vycházející např. ze souboru metodologie RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), ale i další.

Tematicky budou výukové materiály koncipovány jako pestrá škála forem a metod, které povedou žáky k aktivní činnosti. Důraz bude kladen mj. na motivaci, na zásadu přiměřenosti, texty budou vybírány z různých komunikačních sfér a budou přispívat jednak k prohlubování mezipředmětových vztahů (český jazyk a literatura – občanská výchova – dějepis, zeměpis ad.), jednak ke zvýšení všeobecného přehledu žáků a zejména k prohlubování jejich kompetencí v oblasti komunikační výchovy. Důraz bude kladen také na využití témat z oblasti komunikace, kterou žáci sami preferují, tj. na texty z internetu, chatové, e-mailové a SMS komunikace, dále na recepci televizního a rozhlasového vysílání zaměřeného na cílovou skupinu (např. pořady Eso, Česko hledá SuperStar, X-faktor, diskurz moderátorů rozhlasové stanice Evropa 2, Frekvence 1 ad.).

Výstupy: Pracovní verze výukových materiálů.

Název: Ověřování pracovních listů na školách a vydání souboru výukových materiálů

Podíl na realizaci:

Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D. (koordinátor týmu odborníků z KČJL PdF UP)
100 učitelů základních škol a víceletých gymnázií.

Autoři pracovních verzí výukových materiálů.

Vydavatelství UP v Olomouci

Popis: Cílem této klíčové aktivity projektu bude ověřování jednotlivých pracovních listů zaměřených na podporu jednotlivých složek komunikační

výchovy, zejména na čtenářskou gramotnost, praktické, věcné a kritické čtení, na problematiku funkčního psaní na využití regionálních aspektů a mezipředmětových vztahů ve vyučování českého jazyka a literatury a na problematiku mediální výchovy.

Koordinátorem ověřování výukových materiálů bude Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D. Výukové materiály budou učitelé ZŠ a VG zadávat ke zpracování svým žákům a budou se také podílet na připomínkách k využitým metodám při zpracování výukových materiálů a k obsahu jednotlivých pracovních listů.

Autoři jednotlivých pracovních listů pak provedou závěrečnou redakci výukových materiálů, které budou připraveny pro vydání v tištěné i elektronické podobě.

Vydání souboru výukových materiálů zajistí vydavatelství UP v Olomouci.

Výstupy: Ověřené pracovní listy připravené ke korekturám a redakci, realizace vydání souboru výukových materiálů v tištěné a elektronické verzi. Soubor výukových materiálů je základním výstupem projektu určený cílové skupině žáků základních škol a víceletých gymnázií a jejich učitelům.

Zapojení cílových skupin: Žáci základních škol a víceletých gymnázií budou zpracovávat zadané pracovní verze výukových materiálů. Distribuci pracovních verzí výukových listů zajistí koordinátor projektu.

Učitelé budou odpovídat za realizaci ověřování výukových materiálů. Autoři pracovních verzí výukových listů pak na základě ověřených materiálů připraví závěrečnou verzi souboru výukových materiálů, jehož struktura a obsah bude konzultován na operační poradě řešitelského týmu. Autoři pak připraví definitivní verzi, která bude odevzdána k vydání.

Název: Evaluace projektu

Podíl na realizaci:

Závěrečnou evaluaci budou realizovat pracovníci **VUP Praha a Ekonomické fakulty ZČU Plzeň**, kteří jsou odbornými guaranty ve vztahu k obsahu evaluovaných materiálů (ve vztahu k Rámcovému programu pro základní vzdělávání a dalším dokumentům).

Dílčí evaluace zajistí Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., a Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Popis: V rámci projektu dojde k několikavrstevné evaluaci, která bude zaměřena na: *evaluaci cílů, evaluaci vnitřních procesů a evaluaci dopadů*. V rámci evaluace cílů bude prověřována úroveň naplnění cílů a aktivit konkrétních etap projektu, stejně jako evaluace kvality výstupů.

Metodologicky bude realizováno pozorování a dotazníkové šetření, případně řízený rozhovor. Tuto fázi evaluace provedou pracovníci KČJL PdF UP. Do evaluace budou zapojeni rovněž učitelé, kteří zhodnotí kvalitu pracovních listů a doporučí případné změny. Využití pracovních materiálů bude testováno na vybraném vzorku žáků ZŠ a SŠ (ve spolupráci s jejich učiteli).

Evaluaci vnitřních procesů rozumíme hodnocení fungování jednotlivých vnitřních komunikačních kanálů projektu a jejich součinnosti. V této fázi bude testováno, nakolik plní pracovníci své povinnosti, jak jsou efektivní, jak kvalitní obsah vytvářejí, zda v týmech spolupracují apod. Tuto fázi realizace zajistí Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Závěrečnou evaluaci projektu zajistí pracovníci VUP Praha a Ekonomické fakulty ZČU Plzeň, popř. další odborníci.

Dalším typem plánované evaluace bude evaluace dopadů, která proběhne nejdříve 6 měsíců po ukončení projektu. V rámci této evaluace bude opět ověřeno, nakolik učitelé využívají vytvořené materiály a jak je využívají ve své vlastní výuce. Tuto fázi zajistí pracovníci KČJL PdF UP, garantuje Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Výstupy: Evaluační záznamy, obsahující výsledky jednotlivé fáze evaluace se zahrnutím použité metodologie.

Název: Korektury a redakce textových materiálů

Popis: V této etapě budou realizovány veškeré korektury spojené se zpracováním textů a grafiky jednotlivých pracovních listů. Pracovní listy budou k dispozici členům týmu spolupracujících institucí a také učitelům ZŠ a VG. Na základě interních posudků bude upraven obsah a forma materiálů. Zpracované materiály budou publikovány na internetovém portálu a souběžně vytištěny.

Výstupy: Pracovní listy zaměřené na rozvoj kompetencí v rámci komunikační výchovy žáků ZŠ a VG.

Název: Příprava a realizace soutěže Mladý Demosthenes

Popis: Soutěž proběhne na úrovních školních, regionálních, krajských kol a celostátního finále. Organizátoři soutěže (Face of New Europe) rozešlou prostřednictvím elektronické pošty přihlášky k soutěži na všechny ZŠ a VG v České republice.

Žáci a učitelé obdrží od realizačního týmu soutěže (Face of New Europe, Katedra ČJL PdF UP v Olomouci) podrobné pokyny o průběhu konání soutěže a o jejích pravidlech. Učitelé získají podklady pro praktický nácvik technik mluveného projevu a manuál pro hodnocení školních kol soutěže. Ve školním kole žáci vystoupí s připraveným mluveným projevem na libovolné téma.

V regionálních a krajských kolech soutěže budou účastníky hodnotit odborné poroty složené z organizátorů a odborných garantů soutěže. Žáci – vítězové regionálních kol zasílají do krajského kola soutěže videonahrávku se svým vystoupením, kterou porota posoudí, a žáci budou navíc absolvovat veřejné vystoupení před porotou a publikem. Před celostátním finále se uskuteční dvoudenní přípravné soustředění, kde žáci absolvují přednášky, workshopy, budou mít možnost vyzkoušet si práci v audiovizuálním studiu a na přednáškách a workshopech budou diskutovat s předními odborníky a moderátory celostátních TV stanic.

Celostátní kolo soutěže se uskuteční v reprezentačních prostorách a za účasti novinářů a televizních zpravodajů. Vítězové soutěže a její organizátoři budou představeni v televizních pořadech vysílaných ve stanicích s celostátním dosahem.

Soutěž bude prezentována na internetových stránkách, které budou opatřeny bohatou fotogalerií, diskusním fórem, budou obsahovat podrobná pravidla soutěže, informace o konání jednotlivých kol soutěže ad.

Výstupy: Realizace soutěže Mladý Demosthenes.

Zapojení cílových skupin: žáci a učitelé ZŠ a VG.

Název: Příprava a realizace studijních opor

Popis: Výstupem této klíčové aktivity bude soubor 12 studijních opor pro žáky základních škol a víceletých gymnázií a soubor 12 studijních opor pro učitele základních škol a víceletých gymnázií.

Studijní opory budou tematicky zaměřeny na podporu komunikační výchovy, zejména na mluvené projevy. Budou se skládat z textové části, která bude zahrnovat teoretické aspekty jednotlivých kapitol, dále budou obsahovat soubor praktických cvičení a budou doplněny audionahrávkami a videonahrávkami. Celý soubor bude představovat u nás dosud nerealizovaný moderní výukový materiál, který svým dosahem splní potřeby cílové skupiny žáků ZŠ a VG, pro něž bude prakticky využitelnou pomůckou s atraktivně zpracovanými cvičeními v textové i audiovizuální podobě.

Výstupy:

12 studijních opor pro žáky ZŠ a VG.

12 studijních opor pro učitele ZŠ a VG.

Zapojení cílových skupin: 12 studijní opor ve formě pracovních CD ROMů bude k dispozici cílové skupině žáků základních škol a víceletých gymnázií.

Žáci se jako cílová skupina zapojí v rámci soutěže Mladý Demosthenes, která bude probíhat souběžně s přípravnou i realizační fází této klíčové aktivity. Zaznamenané audionahrávky a videonahrávky ze soutěže využijí autoři a metodikové v přípravné fázi jednotlivých studijních opor.

Učitelé budou v rámci soutěže Mladý Demosthenes proškoleni tak, aby pomohli žákům rozvíjet jejich kompetence v oblasti mluvených projevů.

Soubor 12 studijních opor pak učitelé budou využívat jako metodický materiál ve výuce, a to nejen v hodinách českého jazyka a literatury.

Název: Realizace internetového portálu prezentujícího výstupy projektu

Popis: V rámci této etapy bude vytvořen internetový portál obsahující konkrétní výstupy projektu, tj. materiály vytvořené projektovým týmem. Portál bude obsahovat jednotlivé výukové listy s metodickým doplněním, stejně jako další materiály zaměřené na rozvíjení jednotlivých složek komunikační výchovy se zřetelem k cílové skupině, tzn. k žákům ZŠ a VG.

Portál bude rozdělen na části určené učitelům, žákům a široké veřejnosti. Prostřednictvím portálu budou také publikovány informace o výzkumných šetřeních realizovaných v průběhu samotného projektu. Veškeré informace budou volně ke stažení, redakční systém bude sledovat počty stažení materiálů.

Portál bude zpracován s ohledem na požadavky SEO, informace o jeho existenci s popisem a odkazem budou uloženy na běžných vyhledávacích portálech (Seznam.cz, Atlas.cz, Centrum.cz, Google.com). Odkaz na portál bude zařazen také mezi důležité odkazy na www.rvp.cz, www.ceskaskola.cz a dalších specializovaných www stránkách. Technologicky bude portál řešen jako web na bázi PHP a SQL databázi s redakčním systémem (redakční systém bude vybrán v první etapě řešení projektu). Redakční systém bude umožňovat sledovat statistiku návštěvnosti a pohybu uživatelů na webu.

Výstupy: Internetový portál s redakčním systémem.

Zapojení cílových skupin: učitelé, žáci.

Název: Distribuce výukových materiálů

Popis: Distribuce materiálů bude probíhat v několika fázích, které odpovídají jednotlivým fázím klíčových aktivit – přípravy a realizace výukových materiálů a ověřování výukových materiálů na školách.

Distribuce bude probíhat také v rámci jednotlivých týmů participujících na řešení materiálů.

Materiály budou rovněž distribuovány pro jednotlivé fáze evaluace.

Závěrečná fáze distribuce: Jednotlivé výukové listy budou diseminovány několika informačními kanály – internetem (kompletní podoba výukových materiálů v elektronické podobě zveřejněná na portálu projektu), běžnou poštou (tištěná podoba výukových materiálů), v rámci operační schůzky partnerů projektu s vytypovanými školami, které se podílely na klíčové aktivitě ověřování pracovních listů, a v rámci propagačních akcí (závěrečná konference).

Výstupy: Soubor výukových listů.

Název: Uspořádání vědeckých konferencí a závěrečné konference projektu

Popis: 7. dubna 2010 se na půdě Katedry ČJL PdF UP v Olomouci uskutečnila vědecká konference, jejímž hlavním cílem byla prezentace jednotlivých klíčových akcí projektu. Na konferenci vystoupilo celkem 18 odborníků,

kteří přednesli 17 příspěvků. Jednání přihlíželo více než 40 účastníků a hostů. Součástí konference byla také posterová sekce.

Konference konaná v roce 2010 byla tematicky zaměřena na problematiku jednotlivých složek komunikační výchovy, zejména čtenářské gramotnosti, praktického, věcného a kritického čtení, problematiku funkčního psaní a analýze praktických zkušeností s moderními vyučovacími formami a metodami, zejména metodami RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení).

Konference konaná v roce 2011 bude tematicky zaměřena na problematiku jednotlivých složek komunikační výchovy, zejména čtenářské gramotnosti, dále na problematiku praktického nácviku technik mluveného projevu, využití regionálních aspektů a mezipředmětových vztahů ve vyučování českého jazyka a literatury a také na analýzu praktických zkušeností s moderními vyučovacími formami a metodami a na problematiku mediální výchovy.

Závěrečná konference konaná v roce 2012 bude shrnovat výsledky řešení celého projektu ***Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ve výuce českého jazyka a literatury na ZŠ a VG***. Konference se zúčastní pracovníci zapojení do jednotlivých fází řešení projektu, kteří vystoupí s referáty, účastníci soutěže Mladý Demosthenes a také zástupci učitelské veřejnosti a zástupci médií (tisk, rozhlas, televize).

Výstupy: Uspořádání dvou vědeckých konferencí a závěrečné konference projektu a realizace tří sborníků s příspěvky z jednotlivých konferencí.

Závěr:

Projekt ***Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*** by měl přispět jednak k prohloubení kompetencí žáků v oblasti komunikační výchovy včetně mediální výchovy, jednak vytvořit prakticky využitelný soubor výukových materiálů ve formě pracovních listů, které by sloužily učitelům a žákům jako aktuální zdroj aktivit, forem a metod práce. Pro učitele může tento soubor představovat také určitý model, podle něhož by mohli postupovat při tvorbě materiálů pro výuku, které by si učitelé sami připravovali, ať už z oblasti komunikační

výchovy, mediální výchovy, ale i z dalších oblastí a průřezových témat podle RVP ZV.

Literatura:

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha : VÚP, 2005. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- PALEČKOVÁ JANA – TOMÁŠEK VLADISLAV – BASL JOSEF. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

Kultura mluveného projevu a moderní pedagogické metody jako součást komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka na základních školách a víceletých gymnáziích

Jana Adámková

Resumé: Příspěvek se zabývá problematikou výuky kultury mluveného projevu v rámci hodin českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích. Na základě právě probíhajícího projektu *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích* se snaží poukázat na současné úspěchy, ale i problémy výuky komunikační výchovy, porovnat kompetence žáků ve věkové kategorii 12–15 let a v neposlední řadě poukázat na nutnost využívání nejnovějších poznatků a pedagogických metod s důrazem na praktická cvičení, která vycházejí z konkrétních analýz jednotlivých komunikačních kompetencí žáků základních škol a víceletých gymnázií z celkem 77 regionů České republiky.

Klíčová slova: analýza komunikačních kompetencí, projekt Mladý Demosthenes, moderní pedagogické metody, multimediální studijní opory.

Abstract: The paper deals with the issues of culture of speech teaching within the lessons of the Czech language and literature in primary and grammar schools. Based on the current project (*Preparation and implementation of teaching materials to support communication education of FEP BE in teaching the Czech language and literature at elementary schools and grammar schools*) it tries to point out present achievements, but also problems of teaching communication education, to compare competences of pupils at the age categories from 12 to 15 years, and finally to refer to the need of using the latest findings and teaching methods with emphasis on practical exercises, which are based on specific analyses of individual communication skills of pupils of primary schools and grammar schools from total of 77 regions of the Czech Republic.

Key words: communicative skills analysis, Young Demosthenes project, modern teaching methods, multimedia educational books.

Úvod

Umění komunikovat by pro nás mělo být každodenní samozřejmostí. Zejména pak pokud se jedná o umění mluveného projevu. Vždyť verbální a neverbální komunikace jsou od malička jedny z našich hlavních dorozumívacích prostředků a provázet nás budou až do konce života. Otázkou ale zůstává, zda v rámci mluveného projevu opravdu umíme dobře používat náš mateřský jazyk, dobře pracovat s danou informací, dodržovat výslovnostní normy či pokaždé zvolit adekvátní téma apod. Je ale pro nás mluvený projev opravdu taková samozřejmost? Jak tuto problematiku zvládáme jako učitelé a jak jsou na tom naši žáci? Na některé z těchto otázek se dá odpovědět už teď. Příspěvek vychází z výsledků analýz, které byly prováděny v posledních dvou letech na základních školách a víceletých gymnáziích v celé ČR v rámci projektů Komunikační výchova (www.komunikacnivychova.cz) a Mladý Demosthenes (www.mladydemosthenes.cz). Výzkum proběhl v období září 2008 až květen 2010 v celkem 77 regionech ČR.

Přehled sledovaných regionů:

Benešov	Kladno	Prachatice
Beroun	Klatovy	Prostějov
Blansko	Kolín	Přerov
Brno-město	Kroměříž	Příbram
Brno-venkov	Kutná Hora	Rakovník
Bruntál	Liberec	Rokycany
Břeclav	Litoměřice	Rychnov nad Kněžnou
Česká Lípa	Louny	Semily
České Budějovice	Mělník	Sokolov
Český Krumlov	Mladá Boleslav	Strakonice
Děčín	Most	Švitavy
Domažlice	Náchod	Šumperk
Frydek-Místek	Nový Jičín	Tábor
Havlíčkův Brod	Nymburk	Tachov
Hodonín	Olomouc	Teplice
Hradec Králové	Opava	Trutnov
Cheb	Ostrava	Třebíč
Chomutov	Pardubice	Uherské Hradiště
Chrudim	Pelhřimov	Ústí nad Labem

Jablonec nad Nisou	Písek	Ústí nad Orlicí
Jeseník	Plzeň-jih	Vsetín
Jičín	Plzeň-město	Vyškov
Jihlava	Plzeň-sever	Zlín
Jindřichův Hradec	Praha	Znojmo
Karlovy Vary	Praha-východ	Žďár nad Sázavou
Karviná	Praha-západ	

Analýza byla prováděna na vzorku žáků z celkem 3 237 základních škol a víceletých gymnázií, přičemž z každé školy se projektu Mladý Démósthénés v průměru účastnilo 11 žáků.

Průběžné výsledky dle předem stanovených měřitelných ukazatelů hodnotila skupina odborníků z řad lektorů Moderátorské školy D3 – Praha, odborných pracovníků společnosti FACE OF NEW EUROPE, s.r.o., lektorů Institutu progresivní komunikace – Praha, pedagogů z KJČL UPOL a v neposlední řadě i uznávaných moderátorů elektronických médií.

Hodnocení v rámci výzkumu bylo prováděno v návaznosti na RVP ZV, s důrazem na klíčové komunikační kompetence.

Skupina odborných pracovníků se ve své analýze zaměřila na hodnocení mluveného projevu, přičemž bylo stanoveno, že se bude analyzovat 1–2 minutový monolog na předem vybrané téma.

Charakteristika účastníka výzkumu:

- žák II. stupně základní školy nebo student víceletého gymnázia
- věk 12–15 let

Zadání mluveného projevu:

- monolog na předem připravené vlastní téma
- délka monologu : 1–2 minuty

V rámci analýzy se odborníci zaměřili na hodnocení *originality tématu, práce s informací, využití jazykových prostředků, techniky práce s hlasem* (konkrétně na artikulaci, intonaci, dýchání), neverbální komunikaci a celkový dojem.

Výsledky ukázaly, že současná generace žáků II. stupně ZŠ a víceletých gymnázií *umí velice dobře pracovat s informací a nemá problém s vlastním výběrem témat.*

Nejvíce frekventované okruhy témat:

- rodina
- ekologie
- drogová problematika
- politika
- domácí zvířata
- cestování
- životní styl náctiletých
- reklama a média

V mluveném projevu se však respondenti často *potýkají se špatnou artikulací, neumí intonovat, volí špatné tempo řeči a neovládají zásady správného dýchání*, což mimo jiné velmi úzce souvisí i s faktem, že průměrný žák základní školy nejenom málo čte, ale především mu *dělá problém plynulé hlasité čtení vůbec*. Dalším často vyskytovaným nešvarem je *nesprávné skloňování číslovek, používání nespisovných výrazů a používání parazitních slov*.

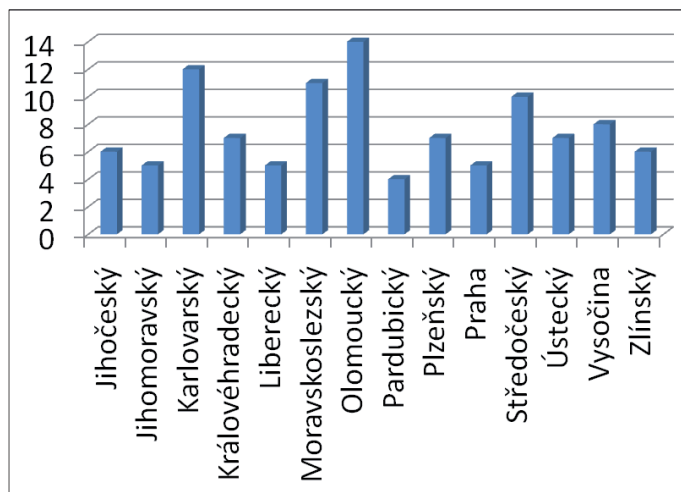
Výsledky analýzy zároveň jednoznačně hovoří o tom, že oproti výzkumům v minulých letech se výrazně zhoršila výslovnost. 64 % z celkového počtu respondentů, kteří se výzkumu účastnili, *vyslovuje špatně minimálně jednu z těchto hlásek* (hlásky jsou seřazeny podle četnosti výskytu – tedy od nejproblémovější po nejméně problémovou): s, š, c, č, z, ř, r, l, j.

Nejčastější chyby u neverbálního projevu:

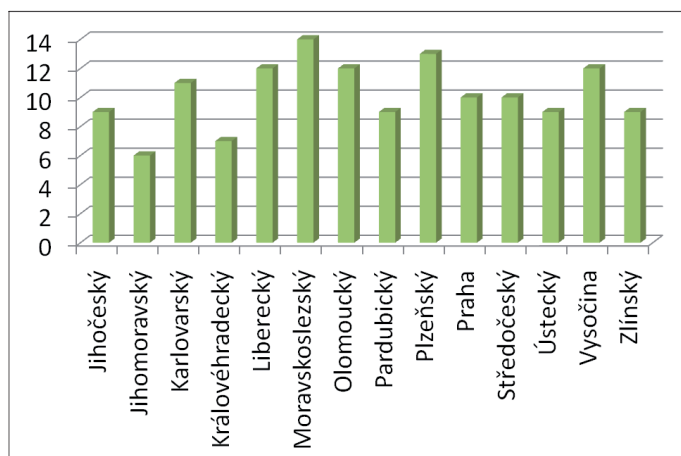
- uzavřená gesta
- ruce v kapsách
- chybějící zrakový kontakt s divákem
- nervózní přešlapování na místě

Další hodnocení je znázorněno dle sledovaných parametrů na jednotlivých grafech (viz níže).

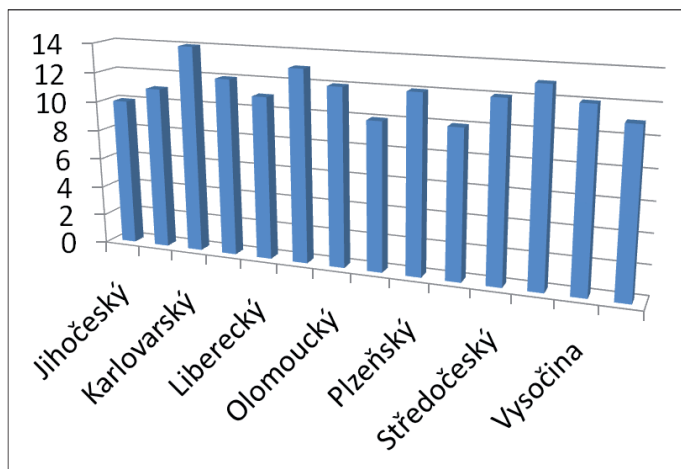
Práce s jazykovými prostředky (řazeno dle krajů)



Technika práce s hlasem (řazeno dle krajů)



*Hodnocení celkového dojmu v rámci kultury mluveného projevu
(nejlepší výsledky)*



Informační zdroj: FACE OF NEW EUROPE, s.r.o. (www.novaevropa.cz)

Další náměty

V rámci celostátního projektu *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích* (www.komunikacnivychova.cz), který navazuje na projekt *Mladý Demosthenes*, byly celkem 254 učitelům českého jazyka rozdány evaluační dotazníky týkající se komunikační výchovy v hodinách českého jazyka. Na základě vyhodnocení získaných odpovědí jsme získali tyto náměty pro zlepšení kvality komunikační výchovy:

- Připravit metodiku komunikační výchovy. Podle průzkumu učitelům chybí dostatečné množství studijních opor k dané problematice.
- Realizovat ukázkové hodiny komunikace na základních školách a víceletých gymnáziích.
- Realizovat odborné workshopy pro učitele základních škol a víceletých gymnázií s konkrétními ukázkami cvičení a rozborů komunikačních kompetencí účastníků.

- Pravidelně zveřejňovat konkrétní výsledky porovnávání komunikačních kompetencí žáků základních škol a víceletých gymnázií.
- Rozšířit celostátní projekt Mladý Demosthenes (www.mladymosthenes.cz) na vyšší věkové kategorie – tedy na studenty středních škol.
- Apelovat na vedení škol ohledně morální i finanční podpory aktivit, které se komunikační výchovy týkají (školní rozhlas a televize, recitační kroužky, divadelní kroužky, soutěže zaměřené na komunikaci).

Na základě výše uvedených výsledků průzkumu jsme se začali uvedenou problematikou podrobně zabývat a v současné době ve spolupráci se společností FACE OF NEW EUROPE, s.r.o. připravujeme celkem *24 multimediálních studijních opor*, které budou zaměřeny právě na umění a kulturu mluveného projevu. *12 z těchto opor bude určeno pro žáky základních škol a víceletých gymnázií a dalších 12 je zaměřeno přímo na učitele českého jazyka a literatury.*

Každá z těchto multimediálních opor se po spuštění na jakémkoliv PC bude chovat jako *samostatná webová stránka* s vlastní grafikou a obsahem. Společným spojovacím prvkem celého souboru multimediálních opor má být jednotná struktura a šablony. Obsah opor pak bude spravován tzv. redakčním systémem, do něhož odborný obsah doplní samotní autoři. Jednoznačnou výhodou těchto výukových materiálů bude jistě to, že díky použité formě odpadá závislost opory na operačním systému daného počítače (WINDOWS, MAC, LINUX) a zároveň je zajištěna i její dlouhá životnost. Stránky každé z opor totiž mohou být autorem neustále inovovány a na základě nejnovějších analýz doplňovány o případná praktická cvičení či podněty získané v rámci porovnávání komunikačních kompetencí cílových skupin. Tyto multimediální studijní opory budou pro všechny učitele přístupné zcela zdarma.

Závěr

Současná společnost přisuzuje umění komunikace velký význam. Výuka praktických komunikačních kompetencí však, alespoň na základě podrobných analýz, zatím ve výuce tak trochu pokulhává. Domníváme se, že hodinová dotace určená na komunikační výchovu na základních školách a víceletých gymnáziích je třeba výrazně posílit, a to nejenom v hodinách českého jazyka a literatury.

Použité zdroje:

- 1) <http://mladydemosthenes.cz>
- 2) <http://komunikacnivychova.cz>

Komunikační výchova – od kurikula k vyučování

Milan Polák

Resumé: V úvodu příspěvku autor objasňuje pojem komunikační výchova. Zaměřuje se zejména na situaci po roce 1989, kdy se tento termín objevoval v nových vzdělávacích programech a měnil se přístup ke komunikační výchově a jejímu pojetí ve vyučování. Na základě analýzy současných kurikulárních dokumentů a zejména Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání stanoví autor základní principy nové koncepce vzdělávání v České republice. Upozorňuje na některé problémy související se zaváděním komunikační výchovy do škol. Využívá rovněž poznatků ze SWOT analýzy uskutečněné mezi studenty učitelství v letech 2007–2009 po jejich praxi na školách. Základní problémy nachází zejména v nedostatečné materiální podpoře školské reformy a škol a v oblasti vzdělávání učitelů. Nedostatky vidí autor nejen v přípravě budoucích pedagogů, ale zejména v dalším systematickém vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní kariéry.

Ve druhé části příspěvku autor ukazuje na konkrétním tématu možnosti využití různých metod a forem práce ve vyučování. Zaměřuje se zejména na metody kritického myšlení (RWCT), metody kooperativního učení a práci s informacemi. Nabízí způsoby využití tématu v jednotlivých hodinách zaměřených na konkrétní vzdělávací oblasti, kdy jsou jednotlivé náměty využívány například pro objasnění určitého učiva. Ukazuje také možnosti propojení jednotlivých vzdělávacích oblastí a zejména průřezových témat při realizaci miniprojektů a projektů. To vede k integraci poznatků, k rozvoji klíčových kompetencí žáků a k jejich komplexnímu pohledu na dané téma.

V závěru příspěvku autor zdůrazňuje nutnost aktivního přístupu učitelů a jejich celoživotního sebevzdělávání. V této souvislosti ovšem poukazuje na fakt, že se oblast vzdělávání musí stát celospolečenskou prioritou, což se podle autora v České republice dlouhodobě nedaří.

Klíčová slova: komunikační výchova, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávání a sebevzdělávání učitelů, kritické myšlení (RWCT), práce s informacemi, vzdělávací oblast, průřezové téma, projektová metoda, integrace poznatků, kompetence.

Abstract: *Communication Education – from Curriculum to Teaching.* In the beginning of the article, the author explains the term Communication Education. He focuses especially on situation after 1989 when this term emerged in new educational programmes and attitudes towards the Communication Education and principles of its teaching were being changed. On the basis of an analysis of contemporary curricular documents, especially then Educational Framework for Lower Secondary Schools, the author specifies basic principles of the new conception of education in the Czech Republic. He points at some questions being connected with implementation of the Communication Education into schools. He uses also information from SWOT analysis which was realised within the field of teacher students from 2007 to 2009 after their practice at schools. He finds basic problems especially in inadequate material support of the school reform and schools, and in the area of education of teachers as well. Deficiencies can be visible not only in the preparation of future teachers but especially in subsequent systematic education of teachers during their future career.

In the second part of the article, on a particular topic, the author shows possibilities of use of different methods and forms of work within the educational process. He focuses particularly on the methods of Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), methods for Cooperation Education and work with information. He offers techniques for use of the topic in lessons aimed at particular educational areas in which individual themes are used for curriculum clarification etc. He also shows possibilities of individual educational areas connecting, particularly then sectional topics within the realisation of mini-projects and projects. All this leads to mutual linking and integration of knowledge, to development of the key competencies of pupils and to their complex view to a given topic.

At the end of the article, the author emphasises the need of an active attitude of teachers and their lifelong self-education. Nevertheless in context, he points to the fact that the area of education must become all-society priority which is not getting on in the Czech Republic from a long-term point of view.

Key words: Communication Education, Educational Framework for Lower Secondary Schools, education and self-education of teachers, Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), work with information, educational

area, sectional topic, project method, knowledge integration, pupils' competencies.

Jazykové vyučování a komunikační výchova do r. 1989

Komunikační výchova v užším slova smyslu byla zcela logicky tradičně spojována především s jazykovým vyučováním, proto se také teorie týkající se jazykového vyučování dotýkaly tohoto problému a byly spolu nedílně spjaty. Tak, jak se měnily názory na jazykové vyučování, byly také komunikačnímu aspektu ve vyučování přiřazovány různé významy, a to zejména v závislosti praktického ovládnutí jazyka na gramatice, střídaly se tak teorie gramatické s agramatickými (podrobněji např. Polák, 2004, 2010 aj.). Nejprve se tyto tendence objevovaly v dílech německých lingvistů – šlo například o přirozenou metodu **Ch. G. Salzmann**a (1744–1811) a v protikladu k ní o logicko-gramatické pojetí **Karla Ferdinanda Beckera** (1775–1849). Později se agramatismus dostal do popředí s nástupem pedocentrismu a objevuje se také v dílech a názorech českých pedagogů a lingvistů, zejména **Jana Mrazíka** (1848–1923) a **Antonína Janů** (1852–1899). Tito autoři vycházeli zejména z myšlenek **G. A. Lindnera** (1828–1877), **jenž je považován za zakladatele vědeckého pojetí vyučování jazyka** – provedl totiž analýzu předchozích pojetí a **vymezil tři cíle vyučování jazyka, přičemž vycházel především z potřeb žáka a jazykové praxe:**

- **praktický** (rozumět projevům a vyjadřovat se),
- **formální** (prostřednictvím jazyka myslet),
- **materiální** (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti).

Tyto cíle vlastně odpovídají dnešnímu pojetí jazykového vyučování, na začátku 20. století ovšem můžeme sledovat dva diametrálně odlišné přístupy:

- první reprezentuje Václav Příhoda, který vycházel z ontogeneze řeči dětí, navrhoval „přirozené“ vyučování a uplatňoval zejména psychologický zřetel při vyučování vzhledem k žákovi;
- druhý zastávají především jazykovědci (F. Trávníček, B. Havránek aj.), kteří zdůrazňují z uvedených cílů J. Lindnera především cíl formální.

Důraz na gramatické vyučování byl uplatňován rovněž po r. 1945.* Po zavedení tzv. nové koncepce koncem sedmdesátých let 20. století dochází na základních školách mimo jiné ke zkrácení základní školy na osm let a k celkovému snížení časové dotace pro předmět český jazyk. Protože se ovšem nemění zejména rozsah gramatického učiva, přináší to značné problémy při jeho zvládnutí, a to jak pro učitele českého jazyka, tak pro jejich žáky (Polák, 2001). I v této době ovšem zaznívají kritické připomínky k pojetí jazykového vyučování, jež ovšem nejsou zejména jazykovědci brány na patřičnou váhu.

Šlo například o stať J. Průchy *Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce?***, v níž autor vychází ze svých dřívějších analýz systému jazykového vzdělávání u nás i v zahraničí.***

Zásadní chybu autor nevidí v práci učitelů, ale v samotném pojetí jazykového vyučování. Můžeme konstatovat, že J. Průcha pojmenoval řadu problémů, s nimiž se potýkala zejména didaktika českého jazyka také po r. 1989 a jež jsou v mnohém aktuální dodnes.

Komunikační výchova po roce 1989

Změněná situace se po r. 1989 promítá také do oblasti vzdělávání a objevují se připomínky k pojetí vyučování na českých školách, logicky také k pojetí jazykového vyučování.

Postupně se mění celkový pohled na komunikační výchovu, vymezení tohoto pojmu a jeho obsah.

V pojetí vyučování českého jazyka se **objevují snahy o integraci komunikační a systémové jazykové výuky** (Čechová, 1993). Jako zásadní se ovšem jeví publikace O. Hausenblase *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1991), kde jsou vysloveny požadavky na cíle výuky v českém jazyce, těmi mají být **komunikační dovednosti a schopnosti žáka**, jež jsou rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích – **zvládnutí gramatického systému je až druhotné**.

* V této době byla také sjednocena jazyková terminologie užívaná na základních a středních školách (České normalizované jednotné školské názvosloví mluvnické, 1941, upraveno 1945, Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku, 1947).

** *Český jazyk a literatura*, 1977, r. 28, č. 3, s. 121–129.

*** Jde zejména o práce *Systém vzdělání a výchovy v českém jazyce – Analýza vývoje a současného stavu*. Praha : PÚ ČSAV, 1974 a *Jazykové vzdělávání. Analýza a prognóza systému*. Praha : Academia, 1978.

Integračním prvkem mezi jednotlivými složkami předmětu český jazyka a literární výchova **má být zejména slohové vyučování** – proto se objevuje v této podobě i v nových vzdělávacích programech, zejména v Obecné škole (*slohová a komunikační výchova*);* v některých programech je kladen důraz na integraci a nové předměty a metody práce rozvíjející komunikační výchovu (například dramatická výchova v program Národní škola).

Komunikační výchova tak získává stále širší význam a přesahuje rámec jazykového vyučování. Po r. 2000 se dostává do popředí zájmu také v souvislosti s funkční gramotností a s výsledky výzkumu PISA (souhrnně např. Straková a kol. 2002). Hovoří se také o schopnosti pracovat s informacemi, v této souvislosti **se objevuje nový fenomén, a tím je informační a mediální výchova.**

Vyučování českého jazyka a komunikační výchova v nových edukačních dokumentech

Po přijetí **Národního programu rozvoje vzdělávání** (1999, tzv. Bílá kniha) jsou postupně koncipovány tzv. rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně a typy škol a také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Prvá, pracovní verze tohoto dokumentu (2000) obsahovala také tzv. podpůrné prostředky, **kritické myšlení a dramatickou výchovu**, jež měly pomáhat učitelům při volbě metod a forem práce a především rozvíjet požadované kompetence žáků.

Základní principy tohoto dokumentu můžeme shrnout do několika bodů (Polák, 2008):

Ústřední myšlenkou RVP ZV se stává integrace jednotlivých předmětů, místo nich se hovoří o *vzdělávacích oblastech*. Například oblast **Jazyk a jazyková komunikace** v sobě zahrnuje *Český jazyk a literaturu* a *Cizí jazyk*, mediální výchovu najdeme v oblasti **Informační a komunikační technologie**.

Dalším principem RVP ZV je právě komunikační výchova v nejširším slova smyslu:

- mezi priority projektu jsou zařazeny **dovednosti komunikace a kooperace žáků**,
- obecné kompetence žáků jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, **kommunikaci** a pracovní činnosti a spolupráci,

* V některých učebnicích pro základní školu se objevuje sousloví *sloh a kounikace*.

- **komplexnímu pohledu na komunikaci odpovídá také důraz nejen na produkční činnosti (mluvení a psaní), ale také na činnosti recepční (naslouchání a čtení),**
- rozvoji komunikační výchovy napomáhají tzv. **průřezová témata**, ta **jsou realizována ve všech předmětech** (například výchova osobnostní a sociální, **mediální výchova** aj.),
- za rozvoj komunikačních kompetencí jsou tak zodpovědní všichni učitelé.

Učitelům jsou dávány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování, při němž mohou využívat alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování, kritického myšlení apod.

Do didaktiky českého jazyka se tyto tendence promítají zejména v posledních pěti letech hned v několika oblastech (Polák, 2009):

1. Snaha o sjednocení jazykové terminologie vedla k **sestavení tzv. hesláře** obsahujícího termíny, jež mají užívat zejména autoři učebnic českého jazyka pro základní a střední školy. Tento seznam pojmů (Školská jazykovědná terminologie) je k dispozici na stránkách MŠMT ČR.
2. V této době vznikají díla, jež shrnují poznatky o komunikační výchově a dospívají ke komplexnímu pohledu na komunikaci. Jde zejména o publikaci **K. Šebesty *Od jazyka ke komunikaci*** (2005).
3. Z výše uvedených metod výuky **se prosazují zejména prvky kritického myšlení**, jež je založeno na konstruktivismu – vychází z třífázového modelu učení, pracuje s tzv. překoncepty a mimo jiné **klade důraz na práci s textem a informacemi**.

Příklad využití tématu

Jako téma vhodné pro integraci poznatků a pro práci s informacemi a komunikační výchovu jsme vybrali knihu **Julese Verna *Tajuplný ostrov***.

Okolnosti vzniku díla

Název *Podivuhodné cesty* (*Les Voyages extraordinaires*) vymyslel nakladatel **Pierre-Jules Hetzel** (15. 1. 1814–17. 3. 1886) pro cyklus knih Julese Verna (8. 2. 1828–24. 3. 1905) a nastínil také hlavní cíl celého projektu: *Shrnout všechny znalosti zeměpisné, geologické, fyzikální, astronomické, tak jak je*

shromáždila moderní věda, a zpracovat tak barvitým a poutavým způsobem ... dějiny světa. Jde tedy o **integraci poznatků**, jak o ní mluvíme v současné době právě v souvislosti s reformou našeho školství.

Román **Tajuplný ostrov** (L'île mystérieuse) byl vydán roku 1875 jako dvanáctý svazek *Podivuhodných cest* a završuje jednu z volných trilogií J. Verna: *Děti kapitána Granta* (1868) a *Dvacet tisíc mil pod mořem* (1871). Volně je spojují osudy několika postav a zejména kapitána Nema.

Román se skládá ze tří relativně samostatných (a pojmenovaných) dílů:

Vzdušní trosečníci – záchrana na ostrově a jeho kolonizace.

Opuštěný – záchrana Ayrtona.

Tajemství ostrova – souboj s piráty a odkrytí tajemství ostrova, zkáza ostrova a záchrana trosečníků.

Historické souvislosti

Děj knihy nás zavádí do února 1865, kdy vrcholí v Severní Americe válka Severu proti Jihu. Při útoku vojsk Severu proti Richmondu upadnou někteří z útočníků do zajetí. Zajatci se později dohodnou na útěku z obleženého města, k němuž 20. 3. 1865 využijí připraveného balonu. Po několikadenním dobrodružném letu dosáhnou pobřeží neznámé pevniny, ostrova, na němž stráví několik let.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Jak již bylo řečeno, patří mezi stěžejní principy nových edukačních materiálů nejenom pro základní školy **komunikační výchova** a především **integrace poznatků**. Právě knihy J. Verna a jeho román *Tajuplný ostrov* nabízí řadu námětů pro jednotlivé **vzdělávací oblasti a průřezová témata**. Pro názornost uvádíme alespoň některé, zaměříme se zejména na oblast jazykového vyučování a českého jazyka.

Jazyk a jazyková komunikace – český jazyk

V románu nacházíme takřka všechny slohové postupy a útvary, např. popis osoby a charakteristiku, popis zvířete (rostliny), výklad, líčení krajiny, popis pracovního postupu.

Nejvíce námětů pro práci s textem ovšem poskytují právě hlavní hrdinové příběhu.

Charakteristika postav

Jednotlivé postavy jsou charakterizovány v textu v úvodních kapitolách přímo (charakteristika přímá), důležité je ovšem i to, jak se postavy chovají v průběhu celého příběhu a jak se jejich vzájemné vztahy mění (charakteristika nepřímá). Právě zde se objevuje řada problémů etických i ekologických, postavy nejsou „černobílé“.

Cyrus Smith – 45 let, inženýr a vědec pověřený za války správou železnic, muž činu a ducha, prošel celou válkou, zraněn a zajat. V úvodu organizuje útěk, snaží se řídit let, když vidí, že nedosáhnou pobřeží, rozhodne se obětovat a skočí do moře, aby odlehčil balónu.

Nejvzdělanější člen kolonie (zejména v oblasti chemie, fyziky a zeměpisu). Řeší řadu technických i etických problémů (vyrobí například čočku ze sklíček od hodin a zapálí oheň, většina vynálezů na ostrově je jeho dílem, pomáhá k návratu do lidského společenství Ayrtonovi). Je také prognostikem, předvídá topení vodou rozloženou na její prvky (s. 234), baví se o budoucnosti Země, až dojde například uhlí.

Pencroff – 35–40 let, námořník, stará se o chlapce Harberta Browna, patnáctiletého sirotka, syna jeho bývalého kapitána. Někdy ztrácí naději (nevěří například v záchranu C. S. v úvodu knihy), nevěří ani ve vyléčení Ayrtona a v jeho nápravu, jejich vztah se ale mění. Je občas zbrklý, ale uzná svou chybu.

Gedeon Spilett – nejvýše 40 let, válečný dopisovatel, redaktor časopisu New York Herald, kreslil i psal, v rukách revolver a zápisník.

Nab (Nabuchonodzor) – 30 let, sluha C. S., který mu dal svobodu z otroctví, přišel za ním do obleženého R., když se dozvěděl o jeho zajetí. Pencroff a Nab se spřátelili, jejich vztah se rovněž během pobytu na ostrově mění. Nab se stará o domácí práce, vycvičí **opičáka Jupitera** (Jupa), ten zastává veškeré ženské práce (mytí nádobí, obsluha u stolu atd.). Má svou postel a pokojík. Krmí zvířata (pekari), kouří P. dýmku! Dalším věrným zvířetem je **Top, pes** C. S., zachrání mu život ve vlnách po pádu (skoku) z balonu, (vrhl se za ním a drží ho nad hladinou), funguje jako spojka při boji s piráty (stejně jako Jup), umírá na konci při výbuchu sopky společně s opičákem.

Harbert Brown – 15 let, sirotek, obětavý, chytrý chlapec (vyrobí například troud z kapesníku), má rozsáhlé znalosti zejména v zoologii i botanice, zná účinky bylin, je dobrosrdečný (obstará pro G. S. tabák). Je raněn

piráty a v ohrožení života, stejně jako C. S. zachráněn kapitánem Nemem. Vzdělává se a studuje na ostrově. Učí ho C. S.

Ayrton (Ben Joyce) – tento zločinec se stává společně s kapitánem Nemem hlavní postavou třetí části románu. Je nalezen v říjnu 1865 na ostrově Tábor, kam se vydají trosečníci z Lincolnova ostrova po objevení vzkazu v láhvi. Na ostrově tak strávil v naprosté samotě přibližně deset let (byl zde vysazen za trest 18. 3. 1855, *Děti kapitána Granta*). Když ho za dramatických okolností naši hrdinové objeví, je jen málo podobný lidské bytosti (jeho působivý popis najdeme na s. 258). Také v tomto ohledu se J. Verne neshodl se svým nakladatelem Hetzelem, ten byl přesvědčen, že ani více jak deset let samoty nemohlo přivést trosečníka do stavu zobrazeného Vernem v době Ayrtonova nalezení.

Ještě před čtením dalšího textu je možné společně se žáky hledat odpověď na otázku: ***Může se člověk, jenž se provinil na lidské společnosti, změnit a napravit svá pochybení?***

Tu najdeme v další části knihy:

Bývalý pirát a zločinec zpočátku o své nové spolčníky nejeví zájem a straní se jich, postupně se však stává členem komunity na ostrově a svou minulost se snaží napravit svými činy:

zachrání Harberta ze spárů obrovského jaguára, tvrdě pracuje, po příjezdu pirátů doplave k jejich lodi, chce se obětovat a vyhodit celou loď do povětří, ale je odhalen, čtyři piráti padnou, Boba Harveye, jejich vůdce, zraní lehce, on sám je raněn nožem, ale doplave zpět. Později je zajat a mučen piráty. Po zániku ostrova a záchraně trosečníků odevzdává C. S. skříňku s obrovským bohatstvím, kterou zachránil při výbuchu ostrova a již jim před tím daroval kapitán Nemo na svém Nautilu.

Klíčovou postavou knihy je ovšem kapitán Nemo.

Tento tajuplný hlavní hrdina, původem Ind, princ Dakkar, syn radži a vnuk indického národního hrdiny Tippo Saiba, se od 10 do 30 let vzdělával a cestoval Evropou. V r. 1849 se vrátil do Indie, v roce 1857 vyvolal povstání sipajů proti kolonizátorům. Po smrti celé jeho rodiny se vzdá lidského společenství a uchýlí se na opuštěný ostrov. Zde se svými nejvěrnějšími postavil základnu pro ponorku Nautilus. Jeho osud tak vysvětluje rozporuplné chování této postavy zejména k Angličanům.

Jeho osudy můžeme v náznacích sledovat v předchozích dílech J. Verna, v *Tajuplném ostrově* se završuje jeho životní pouť. Svým charakterem jde o postavu rozporuplnou, která má dokonce podobné rysy jako Ayrton: Také

Nemo páchá z lidského hlediska zločiny (potápí loď, nechává hynout posádky), je ovšem veden touhou po pomstě. A tady se nabízí stejná otázka jako v případě Ayrtonově: **Může člověk odčinit svou vinu?** A navíc: **Přináší pomsta člověku uspokojení?** (tentýž problém je řešen v řadě literárních děl, vzpomeňme například na hlavní postavu románu *Hrabě Monte Christo*). Odpověď J. Verna je v případě první otázky kladná, ale člověk musí svou vinu poznat a poté se snažit o nápravu. Kapitán Nemo je tak odsouzen k postupné samotě a v závěru knihy, kdy jsou kolonisté pozváni na palubu Nautila, se mu dostává na přímou otázku rozhrěšení z úst Cyruse Smitha. Poté se kapitán rozloučí s osadníky a umírá. Podle jeho posledního přání je potopen se svou ponorkou a spočine na dně moře, v němž strávil podstatnou část svého života.

Pro dokreslení uvádíme další náměty pro práci s knihou z jiných oblastí:

Člověk a společnost: Okolnosti vzniku války Severu proti Jihu, srovnání s děním v Evropě (*výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova*).

Matematika a její aplikace: Výpočet výšky Žulového domu (podobnost trojúhelníků), stanovení polohy ostrova.

Informační a komunikační technologie: telegraf, kouřové signály, vzkaz v láhvi.

Člověk a příroda: *Jak se trosečníci chovají k přírodě?* (*enviromentální výchova*).

Na ostrově se kolonizátoři setkávají s mnoha druhy zvířat, z nichž některá využívají jako potravu (např. bažanty, sluky, divoké vepře), ale také je chovají pro svou další potřebu (divoké kachny, holuby, divoké kozy aj.). Také bohatou vegetaci dovedou trosečníci využívat ve svůj prospěch, postupně zde nalézají: Douglasovy a jiné jedle, smrky, jalovce, blahovičnický aj. Ke stravování využívají různé druhy bylin a zeleniny, na ostrově například roste mateřídouška, tymián, bazalka, rozmarýna, saturejka, meduňka, šťovík obecný (proti kurdějím), rostlina příbuzná čekance (olej), divoký špenát, řeřicha, ředkev, řepa, brambory, hořčice a k velké radosti Pencroffa (je silný kuřák) zde Harbert objeví i tabák.

Pokud do přírody trosečníci zasahují, tak ohleduplně, například zvířata zabíjejí pouze pro svou potřebu a jen v nezbytně nutném množství

Ostrov je rovněž bohatý na naleziště některých nerostů (železná ruda, hrncířská hlína, vápenec, uhlí aj.), které využívají kolonizátoři také pro svou potřebu.

Člověk a svět práce: *Jak trosečníci bydlí a jak se stravují? (osobnostní a sociální výchova).*

Na počátku nemají trosečníci téměř nic. Postupně se ale díky své spolupráci a vynalézavosti zařizují (na ostrově stráví více než tři roky), bydlí nejprve v komíně (seskupení velkých balvanů ve skalách), později v Žulovém domě (jeskyni vymleté potokem) a vykonávají řadu činností, uvádíme jen některé:

Výroba a pálení cihel, stavba pece, výroba nádobí, kalendář, výroba troudu, výroba střelné bavlny, rafinace cukru ze šťávy stromů, odvodnění jeskyně a její úprava (okna, místnosti, komín, přístup přes provazový žebřík, později zdviž – Žulový dům), výroba svíček z tuku (loje) tuleňů atd.

Pěstování plodin a chov zvířat (mají ústřicovou plantáž), pochutiny: sůl, cukr (z cukrového javoru), pěstování obilí a pečení chleba, výroba pastí na zvěř (oka, jámy), výroba košíků a košů, výroba lodky (pirogy) a stavba loď (10,5 m dlouhá, 2,5 m široká Bonaventura).

Tavení železa: výroba mečů z tuleních kůží, výroba nástrojů: nože, sekery, sochory.

Výroba skla z písku (do oken Žulového domu, sklenice a láhve, výroba píšťal na foukání skla).

Zařizování hospodářství: ohrada se zvířaty, kurníky, holubníky, kára s postroji, políčka. Stavba vodního a větrného mlýnu. Výroba elektrického vedení a galvanických článků pro spojení Žulového domu s ohradou, telegrafní přístroj, fotodokumentace ostrova (fotoaparát je nalezen v bedně vyvržené z moře).

Právě značný počet popisných pasáží v tomto díle a snaha autora přiblížit mladým čtenářům tehdejší doby co největší množství poznatků z různých oblastí a oborů vedou k tomu, že tyto popisné pasáže současného čtenáře příliš nezaujmu, některé postupy uváděné v knize (například tavení železa) jsou již zastaralé. Proto se nabízí jako další námět pro práci s knihou její srovnání s mnoha televizními i filmovými adaptacemi a zejména s knhami O. Neffa (nakladatelství Albatros), jenž volně převyprávěl například Tajuplný ostrov s cílem přiblížit dílo J. Verna současnému čtenáři.

Shrnutí

Množství námětů, jež může učitel při četbě a interpretaci knihy Tajuplný ostrov využít, nabízí také možnost využití rozmanitých metod a forem práce, může jít například o metody kritického myšlení (RWCT), metody kooperačního učení a práci s informacemi realizované formou různých projektů, skupinové práce apod.. Zde se ovšem nabízí otázky: ***Jaké podmínky mají v současné době učitelé základních škol pro realizaci myšlenek rámcových a školních vzdělávacích programů?***

Jak vyplývá z některých ekonomických ukazatelů (například pravidelně zveřejňovaných ve zprávách Ústavu pro informace ve vzdělávání), **není dlouhodobě oblast školství podporována ekonomicky, což je v rozporu s cíli celé reformy na všech stupních škol a což se také negativně promítá do pracovních podmínek pedagogů a učitelů na školách.**

To ostatně potvrzují v posledních letech také informace ze SWOT analýzy uskutečňované na našem pracovišti pravidelně po praxích studentů. Ti poukazují mimo jiné na nedostatek finančních prostředků na školách na nákup nových pomůcek (zejména učebnic), katastrofální situaci školních knihoven, častou neinformovanost učitelů apod.

S tím souvisí také zatím neexistující systém dalšího vzdělávání učitelů, absence jejich kariérního řádu apod. Pokud se nestane oblast vzdělávání v naší zemi opravdovou prioritou, nebudou moci být cíle reformy našeho školského systému realizovány.

Seznam použité literatury

- ČECHOVÁ, Marie a kol. 1998. *Čeština a její vyučování. Metodika českého jazyka*. Praha : SPN, 1998. 264 s. . ISBN 80-85937-47-6
- ČECHOVÁ, Marie. 1993. O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 1993, roč. 44, č. 7–8, s. 158–162.
- HAUSENBLAS, Ondřej. 1992. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* 1. vyd. Zbuzany, 1992. 58 s.
- HAUSENBLAS, Ondřej. 1994. Češtináři bez gramatiky? *Čeština doma a ve světě*, 1994, č. 1, s. 4–9.
- HAUSER, Přemysl a kol. 1994. *Didaktika českého jazyka, díl I. Část obecná*. 1. vyd. Brno : Vydavatelství MU, 1994. 50 s. ISBN 80-210-1035-5
- JELÍNEK, J. 1972. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha : SPN, 1972. 224 s.
- LOTTMAN, H. R.: *Jules Verne*. Praha: Brána, 1998, z francouzského originálu *Jules Verne* (Paříž: Flammarion, 1996) přeložila Věra Štovičková-Heroldová. ISBN 80-7243-012-2
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 1. vyd., 90 s. ISBN 80-87000-02-1

- POLÁK, Milan. 2008. Integrace a komunikační výchova jako základní principy kurikulární reformy v České republice, úskalí a perspektivy. In: *Zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie Inovácia vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov : 2008, s. 271–278. ISBN 978-80-8068-795-3
- POLÁK, Milan. 2002. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc : VUP, 2002. 188 s. ISBN 80-244-0585-7
- PRŮCHA, Jan. Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura*, 1977, r. 28, č. 3, s. 121–129.
- PRŮCHA, Jan. 1978. *Jazykové vzdělávání. Analýza a prognóza systému*. 1. vyd. Praha : Academia, 1978. 204 s.
- STRAKOVÁ, Jana a kol. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zeních OECD*. Praha : ÚIVV, 2002.
- ŠEBESTA, Karel. 2005. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. UK Praha 2005, 166 s. ISBN 80-246-0948-7
- VERNE, J.: *Tajuplný ostrov*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1952 (Knížnice pro střední školy), překlad: Václav Neužil, původní ilustrace J. Férata, ryté Ch. Barbantem.

Dokumenty

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- Školská jazykovědná terminologie*. Praha : MŠMT ČR <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>

K pojetí komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ a její implementaci v učebnicích českého jazyka

Radana Metelková Svobodová

Resumé: Příspěvek se zabývá aktuálním pojetím komunikační a slohové výchovy, čímž věnuje pozornost stávající koncepci, na kterou je pohlíženo nejen z hlediska moderních didaktických principů a tendencí, ale i z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Autorka příspěvku se zamýšlí nad vhodností vybraných metod a forem práce užívaných v rámci komunikační a slohové výchovy a nutností integrace komunikačního principu a principu komplexnosti do výuky českého jazyka. Stranou nezůstává pohled na současné učebnice českého jazyka pro první stupeň základní školy, které autorka monitoruje z hlediska komunikační využitelnosti.

Klíčová slova: komunikační a slohová výchova, základní škola, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, učebnice českého jazyka.

Abstract: The entry deals with an up-to-date conception of a communicative and a stylistic training and it also deals with a progress of this training in its present circumstances. The authoress views this broad issue in term of recent didactic determinations, and also in term of the Framework educational programme for a primary and a secondary education. She also reflects upon usability of some methods and forms of education used while the communication and the stylistic training, a communicative principle and a complex principle too. The attention is also focused to a current Czech primary school textbooks and their communicative utility.

Key words: a communicative and a stylistic training, a primary school, Framework educational programme for a primary and a secondary education, Czech textbooks.

Úvod

Správné a ucelené vnímání aktuálního pohledu na výuku mateřského jazyka, tj. i komunikační a slohové výchovy, jak ji vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, je nezbytnou podmínkou nejen pro zlepšování kompetencí žáků základní školy, ale i pro jejich přípravu na běžný život v moderní společnosti. Nahlížíme proto na danou problematiku jak z pohledu inovovaného školského kurikula, tak také z hlediska oborové didaktiky a jejich současných principů.

Stať

M. Čechová prezentuje v publikaci Vyučování slohu (1) zásady, k nimž došla při analýze zpracování slohového učiva v učebnicích před více než dvaceti lety. Poukázala na to, že v učebnicích:

- převládá zaměření na komunikační praxi;
- texty ukázek, cvičení a témata samostatných žákovských prací vycházejí z přirozených komunikačních situací;
- namísto monologických výkladů slohového učiva prosazuje problémový přístup s využíváním systému otázek zaměřených k vlastnostem určitého typu jazykových projevů a předpokládajícího dialog učitele a žáků.

Dále M. Čechová (2) rozbořem učebních osnov pro základní školy z konce 70. let dospěla k závěru, že systém tehdejší slohové výuky byl postaven na dvou principech. Šlo o princip komunikační a princip založený na slohových útvarech. Učebnice českého jazyka pro základní školy této doby se však při shrnutí učiva pokoušely o syntézu obou přístupů a přiřčily vždy určitý druh projevu pouze k jedné stylové oblasti, aniž by připustily možnost užití určitého druhu projevu v několika stylových oblastech, což M. Čechová kritizuje.

Proto v 70. a 80. letech 20. století důsledkem rozčlenění řady učebnic na část jazykovou a slohovou byly slohové hodiny opomíjeny a cílevědomý rozvoj žákovských komunikačních a slohových dovedností upadal. Avšak s nástupem 90. let někteří autoři nově vzniklých učebnic toto rozčlenění zrušili a opětovná tendence zaměřit výuku českého jazyka na rozvíjení komunikačních kompetencí prosazovala formy výuky založené na mluvní aktivitě žáků, tj. debatu, diskusi, dramatizaci aj.

Bohužel docházelo zároveň k podceňování systémového přístupu jak v oblasti jazykové, tak ve slohové. Výsledkem byla nejen nekoncepčnost a chaotičnost ve výuce, ale i v učebnicích, které neměly propracovány vztahy mezi komunikační a jazykovou složkou. Pokud by byl výcvik v rámci komunikační a slohové výchovy zaměřen pouze na komunikaci bez jasně stanovených cílů a ochuzen o uvědomování si teoretických poznatků, nebude žákům umožněno cílené vzdělávání a následně by mohlo dojít k oslabení jejich komunikačních kompetencí. Důvody kladení důrazu na komunikační zřetel při výuce mateřštiny a nevyhnutelnosti zařazování teoretického poučení o jazyce ozřejmujeme dále.

Slohový výcvik, tj. osvojování určitých způsobů vyjadřování podle stanoveného modelu, chápe M. Čechová (3) v širším smyslu jako výcvik v užívání forem, výrazů, obrátů bez vědomého hledání prostředku se zřetelem k jeho funkci. Takto pojatý slohový výcvik představuje jeden z prostředků komunikační a slohové výchovy. Především je třeba zdůraznit nutnost upřednostnit komunikační potřebu a funkci před schematickým tříděním. Je také nevyhnutelné jak komunikační potřebu, tak komunikační funkci vnímat jako princip základní.

Převédeme-li tyto myšlenky do praxe, nelze již dopustit, aby byl žákům klasifikován výsledek jejich práce (ať se jedná o mluvený či psaný projev), známkou nedostatečnou, pokud „poruší hranice“ určitého slohového útvaru. Takové pojetí slohového výcviku je zastaralé, zkostnatělé a nežádoucí také vzhledem ke stanoveným požadavkům v očekávaných výstupech Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

RVP ZV rozčleňuje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí. Oblast našeho zájmu se nazývá Jazyk a jazyková komunikace a řadíme sem nejen předmět český jazyk a literatura (vzdělávací obor), ale i cizí jazyky. Kladně vnímáme skutečnost, že autoři RVP ZV zdůrazňují stěžejní postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je třeba upozornit na důležitost vazeb mezi získáváním dovedností v této vzdělávací oblasti, tj. Jazyk a jazyková komunikace, a osvojováním poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech. Lze tvrdit, že schopnosti a dovednosti žáků nabyté v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou podmiňující pro další rozvoj a vzdělávání žáků.

Cílem všech devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV je připravit žákům základ pro celoživotní učení a vybavit je na vstup do života prostřednictvím souboru vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, tzv. klíčových kom-

petencí, které jsou důležité pro další život a uplatnění ve společnosti. (4) Všechny vyjmenované kompetence jsou chápány nadpředmětově a vzájemně se prolínají, což znamená, že není nutné násilně zařazovat do výuky mateřštiny prvky s ní přímo nesouvisející. Tím bychom popřeli již zmiňovanou výsadní pozici této vzdělávací oblasti a následně vzdělávacího oboru, který by měl především sloužit jako nosný prvek či nástroj používaný v dalších vzdělávacích oblastech.

Zdůrazňujeme tedy, že kvalitní jazykové vzdělání je prvořadé a snaha vzbudit u žáků zájem o jejich mateřštinu nutná. Podaří-li se realizovat změny, které bylo možno zaznamenat již v průběhu 20. století, tj. snahu odstranit ze škol zmechanizované a drilové učení mluvnice a pravopisu vyvolávající u žáků negativní vztah k mateřskému jazyku, budou naplněny také požadavky vymezené v RVP ZV.

V charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a následně vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (5) je zdůrazněna potřeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích a aby dokázali vnímat okolní svět a také sebe sama. Tyto cíle je třeba vnímat při výuce českého jazyka na základní škole velmi intenzivně.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro základní školy je vyjádřen v bodech, tzv. očekávanými výstupy, které vymezují praktické dovednosti žáků, a tematickými okruhy doporučeného učiva chápáného jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Očekávané výstupy RVP ZV komunikační a slohové pro 1. stupeň ZŠ (6) – jak pro první období, tj. 1. až 3. ročník, tak pro druhé období, tj. 4. až 5. ročník – se zaměřují především na dovednosti spojené s porozuměním textu a práci s ním, porozuměním písemným a mluveným pokynům či sdělením a jejich reprodukci, vedením dialogu a základními komunikačními pravidly, vnímáním dějové posloupnosti vlastního projevu, v prvním období pouze mluveného, v druhém období již i písemného. Fakt, že je pozornost v RVP ZV věnována také čtení s porozuměním, je způsoben opakovaným zapojováním českých škol do mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS). Očekávané výstupy na 1. stupni ZŠ se také zabývají problematikou spisovné výslovnosti, správnému dýchání žáků, tempu řeči a v neposlední řadě nonverbálními prostředky řeči.

Očekávané výstupy RVP ZV komunikační a slohové výchovy pro 2. stupeň ZŠ (7) předpokládají zvládnutí náročnějších úkolů širokého spektra.

Počínaje zvládnutím rozpoznání komunikačního záměru partnera v hovoru a rozpoznání manipulativní komunikace, přes práci s textem související se studijním čtením, tj. vyhledáváním klíčových slov, vytvářením výpisků a schopností připravit a přednést referát. Také mluvený projev není na 2. stupni ZŠ opomíjen a je mu věnována patřičná pozornost. Ta se soustřeďuje především na zásady dorozumívání, zásady kultivovaného projevu, připravený i nepřipravený projev a na jejich spisovnost. V rámci očekávaných výstupů pro 2. stupeň ZŠ lze pozorovat snahu skloubit využívání poznatků o jazyce a stylu, které by měly vést ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a následně k tvořivé práci s textem nebo i k vlastními tvořivému psaní na základě dispozic a osobních zájmů jednotlivých žáků. (8)

Skutečnost, že RVP ZV zařazuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jednoznačně ukazuje, že nové pojetí výuky mateřštiny klade důraz především na všestranný rozvoj komunikačních dovedností. Aktivita ve výuce mají směřovat k tomu, aby byli žáci schopni komunikovat v různých komunikačních situacích, třeba i náročnějších, a aby zvládli základní komunikační pravidla platná pro dané kulturní prostředí.

Slohová výuka se tedy opět odklání od zvládnutí jednotlivých slohových útvarů a přeceňování role písemného projevu. Prosazuje se snaha rovnoměrně rozvíjet základní komunikační dovednosti, k nimž se řadí čtení, naslouchání, psaní a vyprávění. (9) J. Palenčárová uvedené komunikační dovednosti dále člení na dovednosti recepční, spjaté s oblastí vnímání a s procesy pochopení (čtení a naslouchání), a na dovednosti produktivní, spjaté s oblastí vyjadřování a s tvořivými procesy (psaní a vyprávění). Ve školní praxi bychom se proto vedle nácviku písemného projevu postupně měli setkávat s mluvními cvičeními na volné téma, simulacemi diskuse aj.

Dosud záměrně nebyla nevěnována pozornost tomu, že RVP ZV rozčleňuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura do tří složek, a to jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy a literární výchovy. V charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je také zmínka o zachování komplexního charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Jde o velmi podstatnou informaci, která by mohla zůstat opomenuta, jelikož v dalším výkladu se autoři RVP ZV k této skutečnosti už nevracejí. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura by tedy měl mít komplexní charakter, ačkoli je pro přehlednost rozdělen do tří složek. Ve výuce se však obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. (10)

Komplexnost vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je možné chápat v různých rovinách. Vysvětlíme-li nejprve skloubení či vzájemné prolínání složek předmětu, jak je vymezuje RVP ZV, hovoříme o integraci a propojování učiva gramatického (pravopisného), literárního a slohově-komunikačního. Vhodnosti integrace tohoto typu se věnovala již dříve řada různých odborníků.

Například O. Uličný (11) tvrdí, že „učit čemukoli předpokládá vždy vědět co, jak a proč učit“. Ono „co“ vysvětluje jako potřebu učit žáky systému mateřského jazyka, a proto by měla být výuka pojata strukturně a zařazena do širších souvislostí. Jazykový kód by neměl být odtrhován od komunikace a neměl by být ani nijak povyšován. Zmíněná komunikace probíhá pak pomocí tohoto kódu. Prostřednictvím „jak“ vysvětluje O. Uličný způsob pojetí výuky. Usiluje o moderní, svěží, živé, vtipné, hravé, zajímavé, poutavé a komunikační vyučování mateřštiny, aby žáky zaujala a vyvolávala v nich kladné pocity, zájem a zvědavost. „Proč“ zdůrazňuje zejména všestranné praktické použití v každodenní praxi, tedy pro život a komunikaci v něm.

„Co“ vnímáme tedy jako jazykový kód a jeho systém, který můžeme zařadit do vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Oběma by mělo být vyučováno prostřednictvím komunikace, aby si je žáci měli možnost v komunikaci uvědomit. Jde o jediný možný způsob, jak učit skrze komunikaci, aby žáci učivo zvládli a obstáli v komunikaci se svým okolím. Zvládnutí jazykového kódu prostřednictvím mluvnického a pravopisného drilu dnes již odmítáme, protože vzbuzuje v žácích negativní postoje k mateřskému jazyku, a to je v naprostém rozporu s myšlenkami RVP ZV. Cílové zaměření vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura požaduje, aby byl žák veden k „rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství“. Tento požadavek mohou vyučující českého jazyka naplnit, pokud budou také správně vnímat Uličného otázky „jak“ a „proč“ a nezůstanou odtrženi od stále proměnlivé komunikační praxe, která napomáhá jedincům lépe se začlenit do společnosti.

Kritérium komplexnosti také objasňuje J. Svobodová (12), která ho považuje za zásadní a určující pro výuku českého jazyka na základních školách. Komplexnost v přístupu při výuce mateřštiny pak shledává v různých rovinách, a to:

- v jazykové výuce, která zajišťuje poznání jazykového kódu, a jazykové výchově, jež si klade za úkol využít jazykových znalostí při komunikaci mluvené a psané;

- v integraci jednotlivých složek předmětu v jedné vyučovací jednotce.

Komplexnost požaduje i v přístupu k jazykovému kódu, „protože věty ani slova nemají být při výuce mateřštiny vytrženy z kontextu; u vět je vhodné zjišťovat jejich pravou komunikační platnost (funkci) v dané situaci, u slov zase (...) zohledňovat text, v němž se slovo vyskytuje...“ (13) Usiluje o rozvíjení širšího pohledu na jazyk, tedy do souvislých, tematicky spjatých textů a komunikace k dílčím jazykovým jednotkám nejnižšího řádu.

Lze konstatovat shodu O. Uličného a J. Svobodové na problematiku současného pojetí výuky českého jazyka. J. Svobodová se dále hlouběji věnuje integraci jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura. Předmět člení na složku gramaticko-pravopisnou, literární a slohově-komunikační, což v podstatě odpovídá dělení složek v RVP ZV. O integraci jednotlivých složek předmětu v jedné vyučovací jednotce hovoří jako o žádoucí a cenné. Zdůvodňuje to vhodnou využitelností různých literárních ukázek při výuce mluvnice a pravopisu, která navíc zajistí pozornost žáků přitažlivostí obsahu i formy. Tvrdí, že „je třeba zabránit výskytu textů „klasicky nezáživných“ až starobylých, nudných a nepodnětných, místo nich je třeba uplatňovat současné, hravé, úsměvné, veselé, podnětné ukázky, přinášející nebo předznamenávající například námět k řešení, hádanku, problém provokující k rozuzlení, úkol k rozpracování, rozvinutí nebo dokončení“ (14) Výchozí texty – literární ukázky pak zajistí velmi nenásilné propojení literární výchovy s jazykovou. Komunikační a slohová výchova může být integrujícím prvkem, který umožní plynulou návaznost. Komunikací k dané problematice vyučovací jednotky může učitel českého jazyka začít (15), komunikace pak provází celou výuku a také ji uzavírá. Jazyková výchova, tedy seznamování žáků s vlastní mateřštinou, má především „povýšit schopnost dětí domlouvat se o novou kvalitu – domlouvat se spisovným jazykovým kódem mateřštiny, který nemá význam ve své abstraktnosti coby konstrukt, ale který získá smysl až použitím, aplikací pravidel a paradigmát v řeči, v textu, v komunikátu“ (16) Domníváme se, že takovýto způsob výuky zajistí žáky zaujme a předmět český jazyk se bude těšit větší oblibě, což může mít přínos nejen motivační, ale také praktický.

Totožný názor na danou problematiku zastává také slovenská didaktička J. Kupcová (17), která svůj pohled objasňuje takto: „Efektívne uplatnenie komunikačného princípu vyučovania podporuje aj integrácia jazykovej a slohovej zložky. Podstatu integrácie vidíme v zlúčení a prepojení jednotlivých

zložiek predmetu slovenský jazyk so širším interdisciplinárnym zapojením vedomostí, zručností a návykov žiakov, získaných v ostatných predmetoch i v praktickom živote. Podpora integrácie a jej dôsledné, nie náhodné presadzovanie vo vyučovacom procese vedie aj k efektívnemu uplatneniu komunikačného princípu.“

Shrňeme-li veškeré výše uvedené informace docházíme k závěru, že základním a nejdůležitějším principem při výuce mateřštiny ve všech ročnících základní školy je komunikační přístup, jinak řečeno komunikace či v širším pojetí komunikační a slohová výchova. Komunikační přístup by měl být považován za pojítko mezi jazykovou, tj. mluvnickou a pravopisnou, slohovou a literární výchovou, ale hlavně za náročný úkol stojící před všemi pedagogy, který nelze v žádném případě opomíjet. Přínos komunikační výchovy je nesporný pro další život žáků, pomůže jim, aby začlenění do lidské společnosti bylo rychlejší a méně problematické. Zjednodušeně řečeno lze říci, že komunikační přístup můžeme považovat za prostředek či také nástroj umožňující uplatnění komplexního principu ve výuce češtiny. Lze konstatovat, že cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a návazně pak vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je splnitelné zejména prostřednictvím komunikačního přístupu k žákům a vhodným a zároveň funkčním propojováním všech tří složek předmětu. (viz Příloha č. 1)

Všichni vyučující mateřštiny – a nejen oni – by si proto měli uvědomit, že kvalitní jazykové vzdělání je skutečně prvořadé. Snaha odstranit ze škol zmechanizované a drilové učení mluvnice i pravopisu může být naplněna pouze tehdy, pokud zastaralý způsob výuky ustoupí. Ačkoli je pro pedagogy velmi pohodlný, zajisté jsou schopni vidět jeho strnulost a nevhodnost. Pokud pracujeme v souladu s charakteristikou a cílovým zaměřením vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, výuku mateřštiny musíme pojmut zejména komunikačně, čímž vyvoláme u žáků větší zájem o výuku (bude poutavá, živá, zajímavá, tedy motivující). Otevře se nám také možnost využít už nabyté komunikační dovednosti (zkušenosti) žáků k upoutání pozornosti na jazykový kód a k obohacení poznatků využitelných v každodenní praxi. (18)

Již dříve jsme se částečně dotkli problematiky uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce českého jazyka, když jsme zmiňovali o klíčových kompetencích. Ty by měly být chápány nadpředmětové a měly by se vzájemně prolínat. Tímto způsobem to alespoň prezentují autoři RVP

ZV. Nechceme v žádném případě odmítat jejich snahy o mezipředmětovou stmelenost základního vzdělávání. Upozornění na tematicky související a zajímavé události či skutečnosti z jiné oblasti naopak mohou působit motivačně a je tedy vhodné pro ně najít prostor. Neznamená to však, že se ztotožňujeme s násilným zařazováním mezipředmětové problematiky za každou cenu a hodláme podporovat včleňování prvků s výukou mateřštiny naprosto nesouvisející. Proto konstatujeme, že nepopíráme možnost upozornění žáků na vztahy mezi jednotlivými skutečnostmi, událostmi, jevy a příčinnými souvislostmi, obáváme se však přílišného věnování pozornosti záležitostem nesouvisejícím s výukou samotné mateřštiny a následně odváděním pozornosti žáků od jazykové problematiky.

V této souvislosti je nutno předmětu český jazyk stále uvažovat jako o „klíči“ k dalšímu vzdělání a poznávání a v žádném případě by nebylo možno souhlasit s upřednostňováním vztahů mezipředmětových před vnitropředmětovými, tj. nenásilné a funkční prolínání tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Je třeba také vnímat výrazně vyšší časovou náročnost při uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce, které by pak mohlo skutečně vést k vytlačování jazykové problematiky. Domníváme se, že komunikační pojetí výuky a vhodné začlenění principu komplexnosti zcela zajistí odpovídající motivaci či oživení, tj. prostředek vyvolávající zájem o češtinu a kladné pocity žáků.

Komunikační a slohovou výchovu pokládáme za integrující prvek jednotlivých složek vzdělávacího oboru a její hlavní roli shledáváme zejména v tom, že neusiluje o předávání teoretických vědomostí, ale především žákům umožní získat praktické dovednosti nutné pro další vzdělávání a využitelné (potřebné) v běžných životních situacích. Žáky bychom měli učit různým způsobům dorozumívání, které jsou vyžadovány společností, s ohledem na nutnost respektovat komunikační společenské normy. Především zdůrazňujeme schopnost spolupracovat s okolím a být vůči němu zdvořilý, snahu porozumět druhým a řešit konflikty věcně, tj. potlačovat agresivní, společensky nežádoucí způsob komunikace. Na mysli máme jak komunikaci mluvenou, tak komunikaci psanou.

Podle J. Palenčárové (19) komunikační a slohová výchova zahrnuje recepci (aktivní poslech a čtení s porozuměním) a produkci (kreativní psaní a poutavé vyprávění) jazykových komunikátů. Zdůrazňuje také potřebu naučit žáky uvažovat nad volbou jazykových prostředků, které je nutno přizpůsobit komunikační situaci a záměru. J. Palenčárová uvádí, že jak s recepcí,

tak s produkcí textů úzce souvisí schopnost klást smysluplné otázky, které podporují kritické myšlení a vzájemný dialog. Z toho vyplývá, že komunikační a slohovou výchovu na 1. stupni základní školy je nutno orientovat na rozvíjení komunikačních dovedností a zaměřit se také na schopnost vést dialog. Také M. Čechová a V. Styblík v souvislosti s komunikační a slohovou výchovou zdůrazňují význam dialogu ve vyučování: „Vyučování by mělo být více dialogem než učitelovým monologem. V dialogu se lépe ověří, zda posluchač chápe mluvčího, projeví se názory a postoje partnera – v komunikaci přece vždy počítáme s partnerem.“ (20)

Považujeme dále za důležité jak na 1. stupni ZŠ, tak na 2. stupni ZŠ směřovat komunikační a slohovou výchovu k postupnému rozvíjení individuálního způsobu vyjadřování žáků a také pěstování jejich schopnosti vytvářet nejen spisovný a kultivovaný, ale i efektivní jazykový projev.

J. Palenčárová (21) k základním vlastnostem jazykového projevu řadí naplnění obsahové stránky, čímž má na mysli plnohodnotnou výpovědní hodnotu projevu a dovednost žáků vyjádřit svůj záměr. Dále upozorňuje na to, aby vztah mezi obsahem a jeho jazykovým vyjádřením byl odpovídající, tzn. klade důraz na výstižnost projevu. V neposlední řadě tvrdí, že je třeba dbát na jazykovou správnost, která sice nepatří mezi slohové vlastnosti, ale svou kvalitou ovlivňuje celkový dojem z projevu.

Z toho vyplývá, že učitel by se měl zaměřit zejména na to, jakým způsobem se jeho žáci vyjadřují. V rámci jejich vyjadřování by měl sledovat hlavně smysluplnost a jazykovou správnost výpovědí, což také chápeme jako prioritu komunikační a slohové výchovy na základní škole.

Většina vyučujících v praxi si je vědoma toho, že verbální úroveň žáků vstupujících do školy je odlišná a závisí jak na mentálních vrozených předpokladech, tak na intenzitě předchozí péče sociálního prostředí (rodiny, mateřské školy). Vždy je však nutné děti vhodně a zejména úspěšně ke komunikaci motivovat, aby u nich byla vyvolána touha vyjádřit svůj názor, chuť hovořit na dané téma, zkrátka zapojit se do dialogu či diskuse. Učitel by měl vycházet žákům vstříc volbou zajímavých témat, která jsou jim blízká věkově i svým zaměřením. Je zřejmé, že se žáci zapojují lépe a ochotněji do diskuse, pokud mohou říci svůj vlastní názor ke zvolené problematice, s níž navíc mají již vlastní zkušenost.

Komunikační aspekt na 1. stupni základní školy rozhodně vévodí a učivo by mu mělo být přizpůsobeno. Rozhodně není vhodné upřednostňovat poučení o jednotlivých slohových útvarech, jak tomu bylo dříve, protože

v tom neshledáváme cíl komunikační a slohové výchovy. Naopak žák by měl zejména zvládat vyprávění o nějaké události související se svou vlastní zkušeností, informovat někoho ve svém okolí o nějaké události či někomu něco oznámit. Velmi důležité je také žáky naučit argumentovat v různých životních situacích, popsat určitý předmět či osobu. Na 1. stupni základní školy by žáci měli také seznamování s tím, jak je možné vyhledávat potřebné informace v různých encyklopediích a jak z nich následně čerpat pro své další studijní potřeby.

Z toho vyplývá, že vzdělávání v komunikační a slohové výchově je nutno zaměřit hlavně na činnosti potřebné pro běžný život ve společnosti. Aktivitty pro výuku by měl učitel vybírat tak, aby obsahovaly činnosti typické pro funkční gramotnost a v maximální možné míře vytvářely prostor pro komunikaci mezi žáky. Úkoly k aktivitám by měly u žáků vyvolat uvědomění si skutečnosti, že výběr dorozumívacích prostředků záleží na komunikačním záměru, adresátu, situaci a formě projevu. (viz Příloha č. 2)

V rámci komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy by vyučující měli využít bezprostředního a pohotového vyjadřování žáků, jak uvádí např. M. Čechová (22), protože děti zhruba do jedenácti let jsou bezprostředně hravé a spontánní v komunikaci s dospělými.

Svým obsahem je proto komunikační a slohová výchova na 1. stupni základní školy zaměřena především na nácvik ústní a v mnohem menší míře se pak objevuje nácvik písemné komunikace. Žáci by měli být učitelem vedeni k zamyšlení nad vhodným výběrem výrazových prostředků a upozorňováni na rozličné způsoby vyjádření podle svého komunikačního záměru a podle komunikační situace.

Je nutné si uvědomit, že právě takto pojaté vyučování komunikační a slohové výchovy umožní učitelům získat nejvíce prostoru pro naslouchání žákům, vnímání světa jejich očima a vytváření situací pro vzájemný dialog, což je jedna z cest, jak děti naučit vyjadřovat vlastní názory, pocity, vědomosti a zkušenosti, tedy jedněm z hlavních požadavků RVP ZV. (23)

M. Čechová (24) tvrdí, že komunikační a slohová schopnost (dovednost) není závislá pouze na dispozicích vrozených, tj. složce vzděláváním neovlivnitelné, ale do značné míry je ji možno rozvíjet a formovat prostřednictvím výchovně-vzdělávacího působení na žáka. K takovému působení je však nutno užívat různé, ale hlavně aktivní metody a formy práce, které děti zaujmou. Cílem je probuzení zájmu žáků dosažitelné zejména vhodným výběrem témat k diskusi, sami pak pocítí komunikační potřebu. Volba té-

matu hraje stěžejní roli, mělo by být přiměřené věku žáků, jejich myšlení, zkušenostem, potřebám a zájmům.

Na 1. stupni ZŠ upřednostňujeme především praktické zaměření většiny činností, které však vždy bude podloženo také teoreticky, tzn. činnosti náhodné, intuitivní a nevědomé neumožní postupné budování komunikačních a slohových dovedností. Tak lze učinit pouze na základě přemýšlení o obsahu, výstavbě, volbě jazykových prostředků, komunikační situaci, funkci, adresátu projevu atd.

Pro přiblížení jak metod získávání stylistických dovedností, tak metod cvičných vycházíme z klasifikace M. Čechové (25). Blíže budeme komentovat pouze ty metody, které shledáváme využitelnými v rámci výuky komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy. Obecně však pro všechny metody a formy práce platí, že by měly splňovat následující vyučovací principy: princip spojení školy se životem, princip zřetele ke věkovým zvláštnostem žáků, princip přiměřené náročnosti, princip uvědomělosti a lingvistického přístupu, princip integrity jazykového vyučování, princip strukturního uspořádání učiva, princip názornosti a princip aktivity. (26)

Za nejvíce využitelné a vhodné metody pro získávání stylistických dovedností v rámci výuky komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy považujeme poznávání zprostředkované učitelem, pozorování ukázek a jejich následnou analýzu, což je ovšem podmíněno vhodně zvolenou výchozí ukázkou a spojeno s kladením podnětných otázek, které se zaměřují nejprve na konkrétní jevy a postupně směřují k obecnějším poznatkům. Také posuzování textů z běžné komunikační praxe je na 1. stupni ZŠ možno využívat, mělo by ale vždy vycházet z již osvojených vědomostí a zkušeností žáků, na jejichž základě dále může docházet k porovnávání textů, následnému hodnocení a třídění.

Všechny uvedené metody vyúsťují v dialog mezi učitelem a žáky. V současnosti didaktika českého jazyka zdůrazňuje především problémový přístup v rámci diskusní metody, ta žáky vede k přemýšlení nad navozeným problémem a motivuje je k práci mnohem lépe, než pouhé kladení otázek faktografického typu vyžadujících jen opakování pouček v předem daném sledu. M. Čechová se k problémovým úkolům vyjadřuje takto: „K problémovým úkolům neřadíme práce imitativní povahy, ani práce jiné, pro něž je vypracován „algoritmus“. Patří sem práce variabilní a tvořivé, na které žák nemá předem vytvořený předpis činnosti, při které musí kombinovat a variovat známé postupy a znalosti.“ (27)

V rámci slohového nácviku, tj. slohových cvičení, na 1. stupni ZŠ by měli učitelé upřednostňovat především cvičení, která jim umožní vzbudit zájem žáků tak, aby pracovali aktivně, tvořivě a s chutí. Veškeré činnosti by měly být prakticky zaměřené, aby žáci eventuálně pocítili jejich využitelnost v běžném životě. Jako příklad poslouží ukázka zcela prakticky orientovaného cvičení z učebnice Čestina s překvapením pro 5. ročník ZŠ nakladatelství Scientia. (viz Příloha č. 3)

V prvním období 1. stupně ZŠ, tj. v počáteční fázi komunikační a slohové výchovy, je zapotřebí zaměřit pozornost především na obsahovou stránku projevu dětí a uvědomělé přizpůsobování jazykových prostředků komunikační situaci. Zpočátku dominují metody imitační, postupně je nutno zařazovat aktivity méně mechanické a náročnější. K tomuto účelu lze využít slohová cvičení nižšího typu (28): opisování, napodobování a imitování, tj. reprodukce, a to reprodukce literární, výtvarná, reprodukce filmové či divadelní předlohy, která může mít odlišnou podobu (doslovnou, podrobnou či stručnou, eventuálně výběrovou nebo volnou). Stranou by neměla stát ani práce s otázkami spočívající v kladení otázek a využívající se zejména u řízeného čtení a poslechu (viz Příloha č. 4), práce s básnickým textem (viz Příloha č. 5) nebo práce s ilustracemi a obrázky (viz Příloha č. 6). Také spojení výtvarného projevu s vyprávěním je vhodný typ cvičení zejména pro žáky v prvním období 1. stupně základní školy, protože si postupně během 1. ročníku osvojují techniku psaní a nezvládají zatím psanou formu komunikace. Je vhodné k motivaci využít i toho, že řada dětí s oblibou kreslí, zejména v období mladšího školního věku, a není pro ně nepřírozené si o svých kresbách také povídat. Všechna tato cvičení by měla učiteli pomoci dosáhnout splnění očekávaných výstupů stanovených RVP ZV pro první období 1. stupně ZŠ zábavou formou, ačkoli tyto očekávané výstupy nejsou pro učitele závazné a autoři RVP ZV je nazývají orientačními. (29)

Žáci si na počátku 2. období 1. stupně ZŠ, tj. ve 4. ročníku, už uvědomují do jaké míry komunikační situace a funkce ovlivňuje podobu jejich projevu, tzn. snaží se volit vhodné verbální a neverbální prostředky řeči v běžných školních a mimoškolních situacích, zvládají vyprávět jednoduchý příběh podle dějové posloupnosti a jsou schopni věcně i formálně psát jednoduchá sdělení. (30)

V rámci komunikační a slohové výchovy ve 4. a 5. ročníku, tj. ve 2. období 1. stupně základní školy, musí učitel se žáky docílit požadavků daných očekávanými výstupy dle RVP ZV, které jsou pro toto období už závazné.

Žáci by měli zvládnout zejména: rozlišovat podstatné a okrajové informace v textu; posoudit úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení; reprodukovat obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatovat si podstatná fakta; sestavit osnovu vyprávění a vyprávět krátký příběh na jejím základě (nebo ho zpracovat písemně).

Ke splnění uvedených závazných očekávaných výstupů a postupného zvyšování náročnosti slohového výcviku na 1. stupni ZŠ je třeba využít dalších slohových cvičení, a to cvičení vyššího typu, tedy cvičení stylizačních a textových, která mohou být v praxi realizována buď formou konstrukční, nebo formou korekturní.

Komunikační a slohové výuce je věnována nemalá pozornost řady didaktiků, stále je hledán vztah mezi vyučováním slohu, komunikační výchovou, jazykovým a literárním vyučováním. Uvedené typy slohových cvičení je možné různým způsobem kombinovat a také včleňovat do výchovy jazykové. Stále je totiž třeba promýšlet další nové postupy, které by umožňovaly vzbudit zájem dětí o komunikaci a vedení dialogu v předmětu český jazyk a literatura. J. Svobodová tvrdí: „Jen takový učitel, který nepracuje stereotypně a dokáže žáky podnítit, dosáhne toho, že žáci budou také k výuce slohu přistupovat přirozeně, s chutí, tvořivě a bez obav. Děti totiž mnohé své nápady raději ani nevysloví, pokud se obávají, že by se zesměšnily nebo ztrapnily.“ (31)

Vyučující mateřštiny by si měli uvědomit, že z pozornosti a péče, kterou budou věnovat formování mluveného projevu dětí na 1. stupni základní školy, mohou jejich žáci čerpat po celý další život. Mluvený projev totiž ovlivňuje úspěšnost v běžném životě, proto je potřeba zaměřit se zejména na pohotovost, přesnost, věcnost a zároveň správné vyjadřování, dále na postupné rozšiřování slovní zásoby a dodržování norem spisovného jazyka.

Samotnému ústnímu projevu musíme přiznat nejvýznamnější postavení ve společenském styku, z čehož pro pedagogy vyplývá povinnost věnovat mu náležitou pozornost i ve vyučovacím procesu. Tato tendence se odráží v RVP ZV, kde komunikační a slohová výchova na 1. stupni základní školy je svým obsahem zaměřena hlavně na rozvíjení schopnosti souvislého ústního projevu. První období 1. stupně ZŠ se věnuje především nácviku ústnímu, a to v podobě dialogických a „monologických“ cvičení (32), v dalším období se pozvolna začíná s přechodem k psaným komunikátům, nejprve však na konci 3. ročníku základní školy. (33)

Zjednodušeně podle J. Palenčárové lze metody rozvoje ústních komunikátů dělit na dialogická cvičení, jejichž úkolem je rozvíjet umění vést dialog, a „monologická“ cvičení. Dialogická cvičení berou ohled na schopnosti a věk dětí a v rámci výuky by měl učitel navázat na ty formy dialogu, které si dítě již osvojilo spontánně. Jako příklad uvádíme:

- **hraní rolí:** příprava je zaměřená na zvládání skutečných budoucích komunikačních rolí, např.: *rozdělte se do čtyřčlenných skupin a navrhujte jak: strávit sobotní odpoledne, co by měly uvařit kuchařky ve školní jídelně, kam jet na školní výlet na konci školního roku;* přínosné je také věnovat pozornost dialogům probíhajícím mezi účastníky na stejné úrovni (spolužáci, rodič – rodič) a na odlišné úrovni (dítě – rodič);
- **jazykové hry:** dětmi jsou vnímány jako zpestření vyučovací hodiny a napomáhají prohlubovat schopnost naslouchat druhému, pohotově reagovat, argumentovat, kooperovat, akceptovat názory druhých, uvědomit si příslušnost ke skupině, prožít pocit úspěchu aj. (viz Příloha č. 7);
- **konstrukční hry:** tento typ hry žákům umožní vyzkoušet si „komunikaci dospělých“, vyjadřují se k časově či prostorově vzdálenému tématu, např.: *Kde bych chtěl bydlet..., Jak bych se zachoval...aj.*

V rámci cvičení „monologických“, které jsou pojaty jako asymetrický dialog, je vyčleněno:

- tzv. **literární vyprávění**, což je reprodukční typ asymetrického dialogu a jeho základem se stává děj literární předlohy (vypravování), který se odvíjí od zápletky k vyvrcholení a následuje rozuzlení děje;
- tzv. **konverzační vyprávění**: jedná se o produkční typ vypravování zážitků dětí; to čerpá z neliterárního vypravování vycházejícího z běžné komunikace (může být i dětská) a jeho úkolem je vyjádření osobních postojů, zážitků a zkušeností žáků k nastíněné problematice.

Je zřejmé, že na počátku školní práce je převážně využívána imitační metoda provázená vysvětlováním učitele a později jsou postupně zařazovány činnosti vyžadující samostatnější přístup. Vždy je však nutno vycházet ze zásady, že žák by neměl vykonávat činnosti a úkoly mechanicky, není pak nucen přemýšlet a výsledek či přínos takovéto práce je minimální.

V této souvislosti je vhodné prezentovat myšlenky slovenské didaktičky J. Palenčárové (34), které zcela vystihují současné didaktické snahy našeho školství. Tvrdí, že učitelé se zaměřují u psaných projevů pouze na výsledek

psaní, tedy na produkt, přičemž mnohem přínosnější je sledovat psaní jako proces. Její pohled proto vnímáme jako velmi přínosný, jelikož je nutno vnímat fakt, že také písemný projev žáků má komunikační charakter, tzn. žák psanou formou učitelů „něco“ sděluje a vyučující by měl posoudit, jak žák svůj komunikační záměr zvládl naplnit.

Pokud tedy vyučující vnímá písemný projev dětí pouze jako produkt, postupuje tak, že zadává téma práce, následuje příprava na psaní, psaní konceptu a přepisování (čistopis). Závěr tvoří odevzdání práce žáků učitelům k oznámkování. Toto pojetí však zcela neguje komunikační „náplň“ písemného sdělení a zpětná vazba či „odpověď“ učitele spočívá pouze v oznámkování práce, což hodnotíme jako naprosto nedostatečné.

Slovenská didaktička J. Palenčárová finální fázi shledává důležitou a nazývá ji – prezentace, publikace. Tvrdí, že jde o fázi velmi důležitou, která by neměla být opomíjena. Učitel by měl žákům umožnit, aby se vhodnou formou s ostatními spolužáky podělili o to, co napsali, např.: autorské křeslo, vystavení písemných prací na autorské nástěnce, trh mladých autorů aj. Z didaktického hlediska hodnotíme tento náhled na věc kladně a vítáme ho. Ačkoli se jedná o fázi závěrečnou, můžeme v ní vidět zároveň fázi motivační pro další proces psaní. Bohužel na většině základních škol je písemná práce žáky odevzdávána učitelům k oznámkování, jak jsme konstatovali dříve, a jediným adresátem se stává učitel. Potlačuje se tak nejen touha žáků psát, ale také jim je upírána možnost psát pro někoho – komunikovat s někým písemnou formou tak, aby začali chápat psaní jako jeden z dorozumívacích a komunikačních prostředků.

J. Palenčárová negativně hodnotí jak „závěrečnou fázi“, kdy výsledek žákovy práce, tj. písemnou slohovou práci, má možnost číst pouze učitel, tak také skutečnost, že většinou učitelé nedávají žákům možnost podílet se na volbě tématu své práce, a tím potlačují individualitu dětí a zároveň ignorují princip motivace a aktivního přístupu, který je neoddělitelnou součástí úspěšného procesu psaní. S takovýmto pojetím písemného projevu jako procesu se zcela shodujeme. Je si třeba uvědomit, že nelze popírat existenci komunikačního záměru pisatele-žáka. Žák také svým písemným projevem sděluje určitou informaci, tj. komunikuje písemnou formou, což by vyučující mateřštiny měl akcentovat.

Nedílnou součástí výuky mateřštiny jsou učebnice využívané v rámci vyučování. Z toho důvodu pokládáme za nutné sledovat také jejich připravenost na vyučování komunikační a slohové výchovy. Z drobné vý-

zkumné sondy provedené mezi cca 50 učiteli 1. stupně základních škol v Moravskoslezském kraji jsme v průběhu roku 2007 zjistili, že nejčastěji jsou pro výuku češtiny užívány učebnice nakladatelství SPN a Alter. Rozhodli jsme se proto provést jejich textovou analýzu a k této dvojici učebnic jsme přiřadili učebnici nakladatelství Scientia přibližně totožné doby vzniku (35).

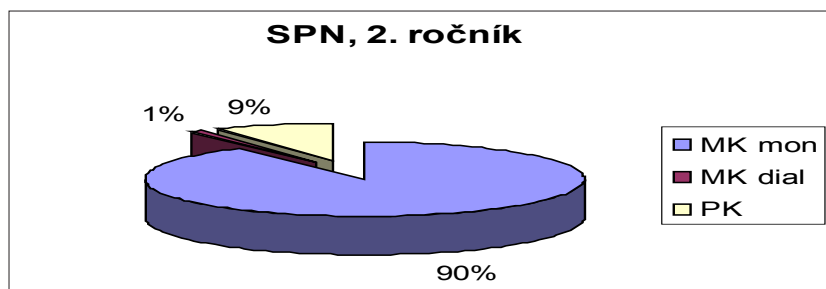
Naším cílem bylo zjistit, nakolik jsou učebnice českého jazyka pro 1. stupeň základní školy komunikačně pojaté a napomáhají vyučujícím mateřštiny začleňovat komunikační a slohovou výchovu do výuky češtiny. Jejich analýzou jsme sledovali také to, do jaké míry umožňují učitelům češtiny naplňovat požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ten vymezuje komunikační výchovu jako jednu ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, na což musí reagovat nejen vyučující, ale také autoři nově vznikajících učebnic. O komunikačním pojetí výuky českého jazyka nelze hovořit jako o novince, která souvisí s RVP ZV. O tomto pojetí výuky mateřštiny didaktikové diskutují v rámci nové koncepce již delší dobu. Předpokládali jsme proto, že ne všechny učebnice tuto problematiku zařazují jako aktuální, ačkoli jsme se snažili k analýze záměrně volit učebnice stejné doby vzniku. Svůj předpoklad jsme také mohli opřít o námi provedený průzkum u učitelů českého jazyka na 1. stupni základní školy. Ti se negativně vyjádřili ke komunikační využitelnosti současných učebnic českého jazyka, které jim slouží k výuce češtiny.

K získání bližších údajů o učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň základních škol jsme pracovali s učebnicemi pro druhý ročník tří výše zmíněných nakladatelství. Hodlali jsme zjistit, v jaké míře se v jednotlivých učebnicích objevují slohové úkoly a různá slohová zadání, která by umožňovala výuku komunikační a slohové výchovy. Jelikož se jednalo o učebnice pro druhý ročník základní školy, zaměřili jsme se na sledování podnětů k mluvené komunikaci jak monologické, tak také dialogické. Pozornost jsme věnovali především mluvené komunikaci dialogické, protože námi provedený průzkum mezi učiteli 1. stupně základních škol v březnu 2007 ukázal, že 44 % dotázaných je nespokojeno s kvalitou zpracování učiva zmiňované výchovy a učebnice posuzují jako komunikačně nevyužitelné. Pouze pro dokreslení přehledu byla sledována také četnost výskytu komunikace psané.

Výsledky analýzy učebnice českého jazyka pro 2. ročník ZŠ nakladatelství SPN ukazují, že 90 % všech slohových zadání je věnováno mluvené komunikaci monologické (92 zadání), 1 % mluvené komunikaci dialogické (1 zadání) a 9 % psané komunikaci (5 zadání). Můžeme tedy pozorovat

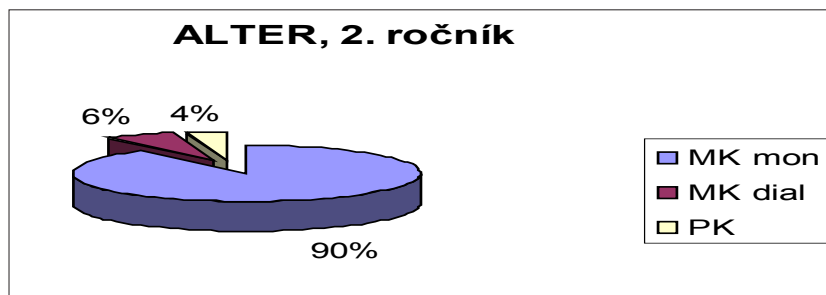
výraznou nevyváženost jednotlivých druhů komunikace a u dialogického způsobu komunikace lze hovořit o naprostém nedostatku, což také potvrzují názory vyučujících mateřštiny v námi provedeném průzkumu.

Graf 1 Podíl jednotlivých slohových úkolů a zadání v učebnici českého jazyka pro 2. ročník nakladatelství SPN



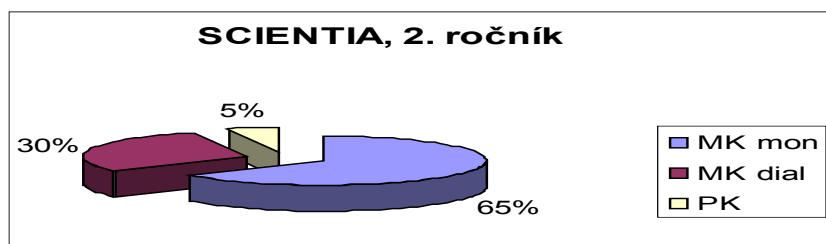
Analýza učebnice češtiny pro 2. ročník ZŠ nakladatelství Alter také ukázala, že 90 % všech slohových zadání je věnováno mluvené komunikaci monologické (114 zadání), 6 % je zaměřeno na komunikaci dialogickou (8 zadání) a 4 % na komunikaci psanou (5 zadání). Opět lze pozorovat poměrně výraznou nevyváženost výskytu sledovaných typů komunikace, ačkoli podíl komunikace dialogické je v této učebnici vyšší než u učebnice nakladatelství SPN. Stále musíme souhlasit s tvrzením vyučujících českého jazyka na 1. stupni základní školy.

Graf 2 Podíl jednotlivých slohových úkolů a zadání v učebnici českého jazyka pro 2. ročník nakladatelství Alter



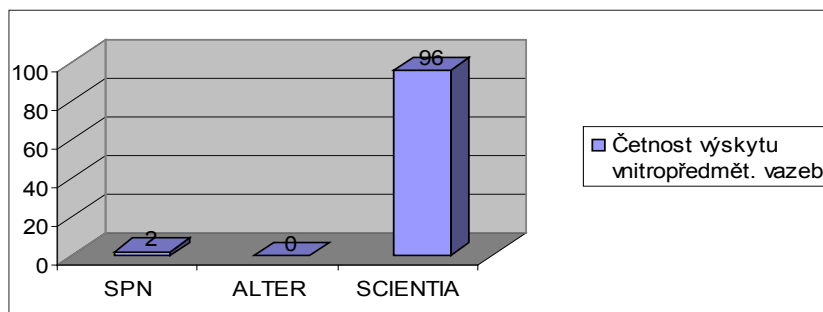
U poslední analyzované učebnice, učebnice pro 2. ročník ZŠ nakladatelství Scientia, jsme analýzou zjistili výskyt 65 % úkolů věnovaných mluvené komunikaci monologické (80 zadání), 30 % úkolů věnovaných komunikaci dialogické (37 zadání) a 5 % úkolů požadujících komunikaci psanou (6 zadání). Poslední zkoumaná učebnice nás potěšila poměrně vysokým výskytem dialogicky pojatých úkolů, a proto můžeme konstatovat, že ne ve všech učebnicích jsou dialogicky pojatá cvičení a úkoly pouze výjimkou.

Graf 3 Podíl jednotlivých slohových úkolů a zadání v učebnici českého jazyka pro 2. ročník nakladatelství Scientia

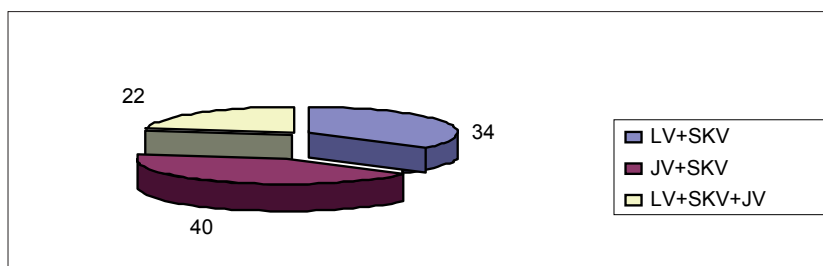


Jako doplnění analýzy učebnic jsme pro zajímavost vyhodnocovali četnost výskytu uplatňování vnitropředmětových vztahů, ale pouze těch, které souvisely s komunikační a slohovou výchovou, tj. literární výchova a komunikační a slohová výchova – LV+SKV, jazyková výchova a komunikační a slohová výchova – JV+SKV nebo všechny složky předmětu český jazyk a literatura – LV+SKV+JV. Velmi neradostné jsou výsledky sledování učebnic z tohoto úhlu pohledu, protože autorské kolektivy našich nejužívanějších učebnic, tj. SPN a Alter, zcela pominuly nejen jejich komunikační pojetí, ale i propojování jednotlivých složek předmětu. Jedině u učebnice nakladatelství Scientia jsme zaznamenali vysoký podíl uplatňování vnitropředmětových vztahů.

Graf 4 Četnost výskytu vnitropředmětových vazeb vztahujících se ke komunikační a slohové výchově



Graf 5 Podíl jednotlivých typů vnitropředmětových vazeb vztahujících se ke komunikační a slohové výchově v učebnici nakladatelství Scientia



Domníváme se, že výsledky našeho průzkumu ve vztahu ke komunikační a slohové výchově jsou alarmující. Dvě ze tří zkoumaných učebnic svým neodpovídajícím zpracováním nenapomáhají s kvalitní výukou komunikační a slohové výuky, jak je vymezena stávajícími didaktickými tendencemi. Musíme však připustit, že jsme zkoumali učebnice nejužívanější, tj. ne učebnice nejnověji vydané. Měli jsme totiž v úmyslu zmapovat stávající pedagogickou realitu, tedy to, jak v současné době pracují vyučující češtiny a jaké učebnice jim slouží k výuce (a jak). Do budoucna zamýšlíme zpracovat důkladnou analýzu učebnic nejnověji vydaných a pevně věříme v nadějnou změnu k lepšímu.

Závěr

Uvědomujeme si nelehkou situaci vyučujících mateřského jazyka v praxi spojenou s uskutečňováním všech výše popisovaných změn. Doufáme proto, že i autorské kolektivy nově vznikajících učebnicových řad budou vnímat inovaci školského kurikula a reagovat na vývoj oborové didaktiky. Není do budoucna odpustitelné, aby nebyly brány v potaz ani výsledky rozsáhlých mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA (36), které jasně prokazují míru vlivu integrace vnitropředmětových vztahů a komunikačně-poznávacího principu výuky mateřského jazyka na kvalitu kompetencí žáků základní školy.

Příloha č. 1

SVOBODOVÁ, J. – KLÍMOVÁ, K. *Čeština s maňáskem Hláskem pro 3. ročník základní školy*. Praha : Scientia, 1998, s. 75–76. ISBN 80-7183-115-8.

5. Už víme, že Hlásek rád vaří. I tentokrát všechny příjemně překvapil, protože připravil večeři. Potřeboval k tomu: *rajče, papriku, cibuli, vejce, olej, klobásu, sůl, pepř, koření, rendlík, nůž a vařečku*.



Poznáte, co Hlásek uvařil? Roztříděte všechna podstatná jména do tří skupin podle rodu.

6. Teď to zkuste jako Hlásek. Zatím si místo vaření sestavíme popis pracovního postupu. Myslíte, že to zvládnete?

JAK PŘIPRAVÍME LEČO

a) Co potřebujeme?

b) Jak při práci postupujeme? (rozpustíme, nakrájíme, podusíme, přidáme, rozklepneme, osolíme, mícháme, okořeníme, ochutnáme ...)

c) S jakou přílohou hotový pokrm podáváme?

7. Přečtete si, co všechno se prý může při vaření také přihodit. Pak vyhledejte všechna podstatná jména a určete jejich číslo a rod.

LEČO

Rajčata se rozhněvala
na zelenou papriku,
boj se vede bez milosti
na syčícím rendlíku.

A pepř pálí ze všech ráží,
až se rendlík otrásá,
na kusy je rozsekána
liberecká klobása.

Vejce kráčí odhodlaně
proti dvěma cibulím –
jenom já mám místo zbraně
v ruce lžíci. A už jím.

Miroslav Florian

U některých podstatných jmen z básničky teď určujte číslo a rod. Pomáhejte si ukazovacími zájmeny:

lečo, rajčata, paprika, milost, rendlík, pepř, kusy, klobása, zbraň.

Příloha č. 2

SVOBODOVÁ, J. a kol. *Čeština s překvapením pro 4. ročník základní školy*.
Praha : Scientia, 1999, 91–93. ISBN 80-7183-170-0.

11. Další ukázka nás zavede na vesnický dvorek.

KDO NEZAVŘEL KŮLNU?

Děda bručel: „To počasí se úplně zbláznilo. Proč v zimě nepadá sníh?“ Babička ho uklidňovala: „Podívej se na to z té lepší strany. Aspoň nezapadne sněhem celá zahrada.“ Slepice souhlasně kvokaly. Pes Ferda podřimoval u boudy a Lízinka se nudila. Náhle zaslechla z kůlny myši pištění a rozběhla se tam tichým kočičím krokem.

Podle Aidy Brumovské

Vžijte se do role osob nebo zvířátek a vyjádřete se podle nabídky. Který ze způsobů vyjádření se vám líbí víc a který méně?

*** Babička říkala dědečkovi, aby se nerozčiloval.**

Nabídka:

- a) „Raději se přestaň rozčilovat,“ vybízela babička dědu.
- b) „Neměl by ses pořád rozčilovat,“ dobrácky radila babička dědovi.
- c) „Co kdyby ses už přestal rozčilovat,“ doporučovala babička dědovi.
- d) „No tak už se přece tolik nerozčiluj,“ konejšila babička rozzlobeného dědu.
- e) „Proč se pořád rozčiluješ?“ divila se dědovi babička.
- f) „Rozčilování škodí zdraví,“ nechala se slyšet babička.
- g) „Já bych se na tvém místě nerozčilovala,“ vyjádřila svůj názor babička.

**** Lízinka říkala, že si chce zahrát na schovávanou.**

Nabídka:

- a) „Tak si zahrejme na schovávanou!“ volala nedočkavě Lízinka.
- b) „Zahrajeme si na schovávanou,“ prosila Lízinka Ferdu.
- c) „Nezahrajeme si na schovávanou?“ nabízela Ferdovi Lízinka.
- d) „Co kdybychom si zahráli na schovávanou?“ navrhovala Ferdovi Lízinka.
- e) „Nemohli bychom si aspoň chvíli hrát na schovávanou?“ žadonila Lízinka.

f) „Tak pojďme si přece zahrát na schovávanou,“ dožadovala se Lízinka.

g) „Já si chci zahrát na schovávanou!“ vynucovala si Lízinka.

***** Dědeček říkal, abychom zavírali dveře od kůlny.**

Nabídka:

- a) „Zavírejte dveře od kůlny,“ připomínal nám dědeček.
- b) „Zavírat ty dveře od kůlny!“ přikázal nám dědeček přísně.
- c) „Kdo zase nechal otevřené ty dveře od kůlny?“ vytýkal nám dědeček.
- d) „Copak nemůžete tu kůlnu zavírat?“ zlobil se na nás dědeček.
- e) „Už zase jsou otevřené dveře od kůlny!“ hartusil dědeček.
- f) „Ne abyste zase nechali otevřené ty dveře od kůlny,“ napomínal nás dědeček.
- g) „Ty dveře od kůlny se musí zavírat,“ trval na svém dědeček.
- h) „To mám pořád opakovat, abyste zavírali dveře od kůlny?“ dal se do křiku dědeček.

VŠÍMÁME SI TEĎ SLOVES.
VŠÍMEJTE SI JICH S NÁMI!
VŠÍMALI BYSTE SI JICH I BEZ NAŠEHO VYBÍDNUTÍ?

Příloha č. 3

SVOBODOVÁ, J. a kol. *Čestina s překvapením pro 5. ročník základní školy*.
Praha : Scientia, 2000, s. 23–24. ISBN 80-7183-216-2.

12. Možná byste se ze zajímavého výletu chtěli ozvat rodičům domů. Můžeme jim poslat pohlednici. Někdo radši zatelefonuje, jak se mu daří. Jako třeba Martin, který se však při telefonování zrovna nevyznamenal. Dokončete rozhovor tak, aby se za sebe Martin nakonec nemusel stydět.

Martin: Haló, haló, je tam někdo?

Hlas ve sluchátku: Kdo volá?

Martin: To jsem přece já, ale kdo je tam? To jsi ty, dědo?

Hlas ve sluchátku: Aha, to je Martínek. To jsem rád, že voláš. Jak jste dojeli?

Martin: Už nejsem žádný malý Martínek, dědo. Zavoláš mi naše?

Děda: Co říkáš? Že jsi dostal kašel? Nějak špatně tě slyším.

Martin:

Děda:

???

Příloha č. 4

Ukázka z publikace: PALEŇČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha : Portál, 2006, s. 85–86. ISBN 80-7367-101-8.

Téma: Myslím si, že...

CÍL

- Rozvíjet a zlepšit komunikační dovednost naslouchat.
- Otázkami podpořit aktivní naslouchání, ovlivnit porozumění textu a rozvíjet kritické myšlení.

Pomůcky

Text Marie Ďuríčkové *Prvňák*.

POSTUP

Učitel vybere věkově přiměřený, dětem neznámý text. Rozdělí ho na několik částí tak, aby vystihovaly dějové napětí. K jednotlivým částem zvolí vhodné otázky. Při jejich tvorbě je důležité, aby se učitel vyvaroval reproduktivních otázek, měly by to být otázky otevřené, evokující, takové, které děti nutí k uvažování a vyjádření jejich pocitů a názorů. V jednotlivých přestávkách čtení vede učitel rozhovor se žáky na základě připravených otázek. Děti formulují svá očekávání, co bude následovat, a ta potvrzují doklady z textu. Takové předpovídání podněcuje zvědavost, podporuje aktivní naslouchání a pozornost.

PŘÍKLAD

„Děti, musely jste někdy jít do nové školy? Jak jste se cítily? Jaké to bylo? Teď vám přečtu příběh o velmi zvláštních starostech se školou ...“

Prvňák

Stalo se to začátkem nového školního roku. Do školy přišel otec a zamířil rovnou do ředitelny.
„Prosím vás, pane řediteli, zapíšte mého syna do první třídy. Žádal jsem o to už v šesti školách a nikde mi ho nechtějí přijmout.“

„A to proč?“ nechápal ředitel.

Co teď víme? Proč nechtějí zapsat chlapce do školy? Co si myslíte, že je tím důvodem? O čem příběh bude, jak to bude dál? Proč si to myslíte? Teď poslouchejte další část a dozvíte se víc.

„Inu proto, že můj syn je příliš velký a nemůže sedět v žádné třídě.“

„Tak jak – třeba na chodbě?“

„Nevejde se ani na chodbu,“ povídá otec.

„Tak ho dáme do tělocvičny.“

„Jenže on se nevejde ani do tělocvičny,“ říká otec smutně.

„Pak je mi líto, tatínku, ale vašeho syna nebudeme moci přijmout ani my,“ na to ředitel.

„Chápu vaše důvody, pane řediteli, ale, prosím, pochopte i vy moje,“ bránil se otec. „Můj Pavlík, račte vědět, už je školou povinný a do školy chodit musí, tak praví zákon. Kromě toho nemůžu dopustit, aby můj syn zůstal nevzdělaný. A pokuty též nemám z čeho platit.“

„Teď už víme o trochu víc. Co víme? Překvapilo vás to? Jak se asi Pavlík cítí? A co jeho tatínek? Co myslíte, že se stane teď? Dovolí ředitel zapsat Pavlíka do školy? A pokud ano, kam ho dají? Poslouchejte dál, uvidíme, co se stane.“

Nakonec se dohodli, že Pavlíka Bednařika do školy přeci jen zapíšou. A že bude sedět na dvoře a oknem se dívat do třídy, aby celé vyučování viděl a slyšel. Když přijde zima, bude Pavlík sedět také na dvoře, jenže v kožichu a na uších bude mít sluchátka, protože tehdy budou okna, pravdaže, zavřená. No a psát, kreslit – to je to nejmenší. Na kolena si Pavlík položí tabuli a bude to.

Druhé ráno přišel Pavlík Bednařík do školy. Zůstal na dvoře, hlavu ve stejné výšce jako komín, a rozpačitě přešlapoval ve svých obrovských botách. Děti se s křikem rozutekly do tříd a zvědavě vykukovaly okny. I Pavlík Bednařík nakukoval okny, chtěl uhádnout, do které třídy bude chodit. Ale jinak bylo ticho, děti oněměly úžasem a Pavlík? Kdoví, proč mlčí obři.

Co víme teď? Co si myslíte o tom, jak se vyřešilo Pavlíkovo chození do školy? Bude to tak fungovat? Proč děti mlčely a proč mlčel Pavlík? Jak byste se cítily vy, kdyby za vašimi okny seděl obr? A co myslíte, jak se asi cítí Pavlík? Poslechněte si další část a všimněte si v příběhu jednoho z dětí.

Příloha č. 5

Dokládáme na ukázce z učebnice **Čeština s překvapením pro 4. ročník základní školy** (s. 184) nakladatelství Scientia.

JARO UŽ OTVÍRÁ DVEŘE

Jaro už otvírá
strakaté dveře.
Vstaňte rychle od oběda
nebo od večeře,
snídani nechte snídání,
do dlaní
naberte kuličky na hraní,
vemte si švihadlo,
když vás to napadlo,
namažte máslem dva krajíce,

obujte toulavé střevíce,
v klusu
pošlete sluníčku pusu
a pak se aspoň chvíli
hoňte za motýly
na louce okolo keře...

Jaro už otvírá
strakaté dveře.

Jindřich Balík

Doplňte k uvozovací větě přímou řeč podle básničky:

Básník nás vybízí: „_____!“

„_____,“ **připomíná nám básník.**

„_____,“ **nabádá nás básník,**

„a _____.“

A také na další ukázce z této učebnice pro 4. ročník ZŠ (s. 187–188):

JAK RUKÁVY UTEKLY

Rukávy utekly
zelenému saku!
Vůbec nic neřekly
a běžely k vlaku.
Když se v noci páraly,
knoflíky je káraly,
říkaly jim: „Neblázněte,
nechodte pryč, radši spěte.“

Jenže kdepak rukávy!
Vzrušeně se vlnily,
do puntíku splnily,
co si vzaly do hlavy:
naskočily tajně na vlak
a odjely z města.

Sako řeklo: „Stal se zázrak!
Ze mne je teď vesta!“

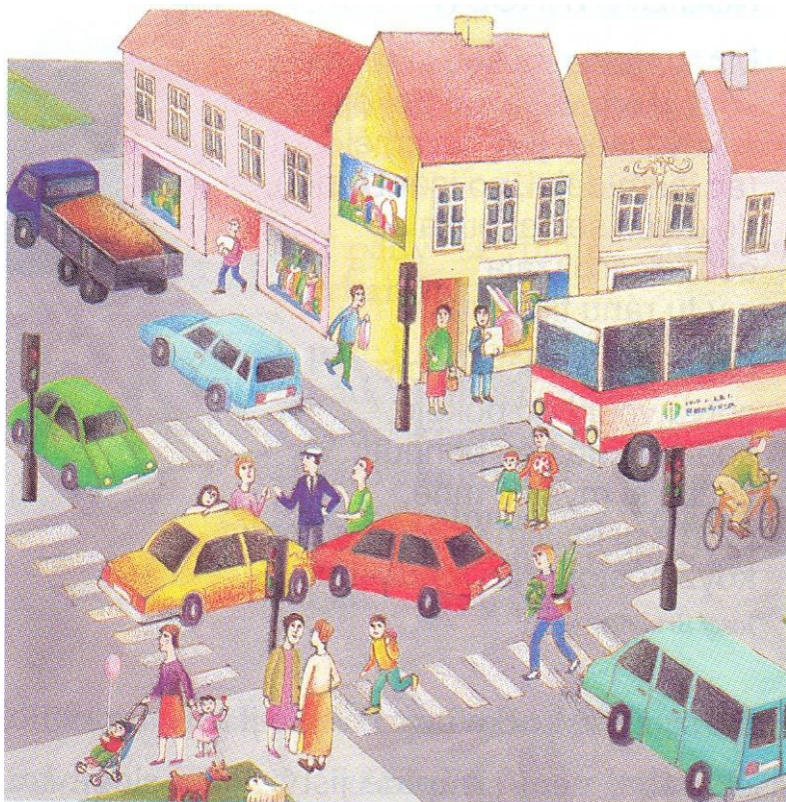
Jiří Havel

- Sami oslovujte neposlušné rukávy a různými způsoby vyjádřete tyto možnosti:
 - a) Co nejostřeji jim zakažte utíkat.
 - b) Porad'te jim, aby nikam nechodily.
 - c) Varujte je před útekem.
 - d) Přátelsky jim doporuč'te zůstat.
 - e) Laskavým tónem jim porad'te zůstat.
 - f) Pokářejte rukávy za neuvážený útek.Některé možnosti запиšte a porovnejte.

Příloha č. 6

Ukázka z učebnice *Čeština s maňáskem Hláskem pro 3. ročník ZŠ* (s. 77)
nakladatelství Scientia.

8. Najedli jsme se a teď hurá do ulic. Jenže ve městě na křižovatkách často bývá rušno. Může se stát, že to dopadne jako na našem obrázku. Co se vlastně přihodilo?



křižovatky, semaforey, auta, silnice, policisté, kola,
srážky, řidiči, zatačky, cyklisté, světla

Převeďte podstatná jména do jednotného čísla a určete jejich rod.

Príloha č. 7

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003, s. 173–196. ISBN 80-10-00328-X.

Spoločný obrázok

V dvojiciach nakreslite *dom* a *strom* tak, že máte k dispozícii len jeden výkres a jediné spoločnú ceruzku. Po nakreslení žiaci spoločné obrázky ukážu triede a odpovedajú na otázky:

Ako ste sa cítili pri spoločnej práci? Ako ste sa dohadovali o spoločnom výsledku? Kto vie-dol? Kto viac počúval druhého? Ako ste sa cítili vo svojej úlohe? Ako je to v každodennej komunikácii? Chceli by ste na tom niečo zmeniť?

Čo nás spája a v čom sme jedineční

Žiaci vytvoria štvorice. Vzájomnými otázkami a porovnávaním sa hľadajú odpoveď na otázku, čo majú spoločné a v čom je každý z nich iný.

Rád ťa počúvam

Žiaci si donesú do školy obľúbenú fotografiu alebo predmet, s ktorým sa im spája istý zážitok. V dvojiciach si zážitky potichu porozprávajú. Potom si roly vymenia. Poslucháč prerozpráva triede príbeh, ktorý počul od spolužiaka. Ten zhodnotí, či spolužiak bol dobrým poslucháčom. Cvičením navodíme rozhovor o funkcii počúvania v dialógu, o chybách a prekážkach v počúvaní.

Poznámky

- (1) ČECHOVÁ, M. *Výučování slohu*. Praha : SPN, 1985, s. 208. (bez ISBN)
- (2) ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha : ISV, 1998, s. 38. ISBN 80-85866-32-3.
- (3) ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha : ISV, 1998, s. 39. ISBN 80-85866-32-3.
- (4) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 12.
- (5) *tamtéž*
- (6) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 14.
- (7) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 16.
- (8) *tamtéž*
- (9) PALENČÁROVÁ, J. *Umenie počúvať*. In. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 4. ISBN 80-7042-292-0.
- (10) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 12.
- (11) ULÍČNÝ, O. *Čeština a škola*. In. *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993*. Sborník z olo-moucké konference 23.–27. 8. 1993. 2. díl. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 270.
- (12) SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 102. ISBN 80-7042-175-4.
- (13) SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 104. ISBN 80-7042-175-4.
- (14) *tamtéž*

- (15) Vycházíme samozřejmě z předpokladu, že žáci jsou již určitým způsobem komunikačně zdatní a jejich komunikační dovednosti mají být zdokonaleny např. o nový mluvnický či pravopisný jev.
- (16) SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 106. ISBN 80-7042-175-4.
- (17) PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003, s. 13. ISBN 80-10-00328-X.
- (18) Vyučující českého jazyka by si také měli uvědomit nutnost vyhnout se zbytečnému ulpívání na okrajových jevech, které si žáci mají možnost vyhledat v rozličných příručkách.
- (19) PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003, s. 13. ISBN 80-10-00328-X.
- (20) ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998, s. 16. ISBN 80-85937-47-6.
- (21) PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003, s. 153. ISBN 80-10-00328-X.
- (22) ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1.vyd. Praha : ISV, 1998, s. 46. ISBN 80-85866-32-3.
- (23) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 4.
- (24) ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1.vyd. Praha : ISV, 1998, s. 121. ISBN 80-85866-32-3.
- (25) ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1.vyd. Praha : ISV, 1998, s. 122. ISBN 80-85866-32-3.
- (26) Klasifikaci vyučovacích principů čerpáme z publikace SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 24–38. ISBN 80-7042-300-5.
- (27) ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1.vyd. Praha : ISV, 1998, s. 132. ISBN 80-85866-32-3.
- (28) Klasifikace přejata dle M. Čechové.
- (29) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 10.
- (30) Vycházíme z očekávaných výstupů vymezených pro komunikační a slohovou výchovu pro 1. období 1. stupně ZŠ, jak je stanovuje RVP ZV.
- (31) SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 80–81. ISBN 80-7042-300-5.
- (32) PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003, s. 173. ISBN 80-10-00328-X.
- (33) Bez ovládnutí pravopisných pravidel a zvládnutí gramatické stavby věty není možno psanou formu využít pro výuku slohové výchovy.
- (34) PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003, s. 193–196. ISBN 80-10-00328-X.
- (35) DVOŘÁKOVÁ, Z. – STYBLÍK, V. – ONDŘÁŠKOVÁ, K. *Český jazyk pro 2. ročník základní školy*. Praha : SPN, 1997. ISBN 80-85937-58-1.; NOVÁKOVÁ, Z. – ŠVEJDOVÁ, V. *Český jazyk pro 2. ročník*. Všeň : Alter, 1995. ISBN 80-85775-03-4.; SVOBODOVÁ, J. – KLÍMOVÁ, K. *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy*. Praha : Scientia, 1997. ISBN 80-7183-071-2. Při výběru jsme si zohlednili dobu vzniku všech tří zvolených učebnic (SPN a Scientia – 1997, Alter – 1995), abychom žádnou z nich nezvýhodnili.
- (36) Více viz také METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2008, s. 35–47. ISBN 978-80-7368-653-6.

Tvorivé písanie ako prostriedok komunikácie

Brigita Lehoťanová

Resumé: V príspevku vymedzujeme pojem komunikačná kompetencia a poukazujeme na dôležitosť rozvíjať všetky komunikačné zručnosti: čítanie, písanie, hovorenie aj počúvanie. Podrobnejšie sa venujeme čítaniu nahlas a tvorivému písaniu.

V príspevku sa opierame o reprezentatívny výskum čítania desaťročných detí, ktorý uskutočnilo Národné literárne centrum. Časť výskumu je zameraná na čítanie ako jeden zo systémov komunikácie. Výskum zisťuje frekvenciu čítania nahlas mimo školy a výskytu potreby podeliť sa o zážitky z čítania, a to vo voľnom čase mimo školy a na pozadí iných komunikačných činností. Výsledky výskumu poukazujú na význam rodiny z hľadiska rozvíjania komunikačnej kompetencie. Čítanie nahlas je potrebné spájať s aktivitami, ktoré pomáhajú deťom reflektovať literárne dielo, podporujú získavanie komunikačnej kompetencie, vytvárajú pozitívny vzťah k literatúre a kultivujú osobnosť. K takýmto aktivitám patrí aj tvorivé písanie.

Výrazné čítanie môže vyvolať estetický zážitok podnecujúci tvorivé písanie. V tejto súvislosti v príspevku upozorňujeme na význam tvorivého písania ako prostriedku komunikácie so sebou samým i s inými ľuďmi. Tvorivé písanie je významnou stratégiou vplývajúcou na kreativizáciu osobnosti. Pri tvorivom písaní sa deti učia vyjadrovať prostredníctvom písania svoje myšlienky a emócie, učia sa upravovať napísaný text po obsahovej aj po formálnej stránke. Cibí sa schopnosť produkovať množstvo rozmanitých originálnych a po formálnej stránke dobre dopracovaných nápadov. V príspevku uvádzame, ako ovplyvňuje tvorivé písanie intelektuálne procesy (vnímanie, myslenie, reč, schopnosti) a vlastnosti osobnosti. Upozorňujeme na potrebu uplatňovať pri tvorivom písaní stratégie humanistickej výchovy.

Kľúčová slova: komunikácia, čítanie nahlas, tvorivé písanie.

Abstract: Our paper introduces the concept of communication competence and shows the importance of developing all the communication skills: reading, writing, speaking and listening. More specifically, we deal with reading

aloud and creative writing. The paper is based on the representative survey of reading of ten-years-old children that has been conducted by the National Literary Center. This survey was partially focused on reading as one of the communication systems. It has established the frequency of reading aloud outside of school, the need to share the experience of reading, within the leisure time, and on the background of other communication activities. The results show the importance of family in terms of developing communication skills. Reading aloud should be accompanied with activities that help children to reflect the literary work, promote the acquisition of communication competence, create positive attitude to literature and cultivate the personality. Creative writing belongs to such activities. Reading may cause significant aesthetic experience that encourages creative writing. In this context, our paper points out the importance of creative writing as a means of communication with oneself, as well as with other people. Creative writing is an important strategy impacting the creativity of personality. In creative writing, children learn to express their thoughts and emotions, and learn to edit their texts for content and technically. They also cultivate their ability to produce many different original and technically completed ideas. We show how creative writing affects intellectual processes (perception, thinking, speech, skills) and characteristics of personality. We also draw attention to the need of applying strategies of humanistic education in creative writing.

Key words: communication, reading aloud, creative writing.

Úvod

Základom reči je vrodená schopnosť človeka osvojiť si jazyk. Psychické dispozície vplývajú na spôsob, ako človek zaraďuje svoje komunikačné skúsenosti do systému, ako ich dokáže zovšeobecniť, ako pohotovo ich vie využiť pri recepcii a produkcii reči. Osobnosť sa tak po kognitívnej, ako aj po nonkognitívnej stránke rozvíja v činnostiach. Platí to aj pre komunikačnú kompetenciu. V našom príspevku sa chceme podrobnejšie zaoberať tvorivým písaním a čítaním nahlas. Nie preto, že by sme ich z komunikačného hľadiska uprednostňovali. Domnievame sa však, že sa celkom nedoceňuje ich prínos pre kultivovanie osobnosti.

Komunikačná kompetencia

Pojem komunikačná kompetencia vymedzuje V. Obert (2003, s. 110) ako „schopnosť fungovať pri dorozumívaní, vyjadrovaní, schopnosť komunikovať, prístupnosť v komunikácii. Je to potenciálna možnosť, pripravenosť a predurčenosť vstúpiť do procesu oznamovania a spracovania konkrétnych informačných obsahov.“ (1)

Podľa J. Průchu a i. (2001, s. 105) je komunikačná kompetencia „súbor jazykových znalostí a schopností umožňujúcich hovoriacemu realizovať rôzne komunikačné potreby, a to primerane k situácií, charakteristikám poslucháča a i. Zahŕňa tiež uplatňovanie sociálno-kultúrnych pravidiel (tzv. rečová etiketa). Je súčasťou komunikačne orientovanej výučby materinského jazyka a cudzích jazykov.“ (2) Adresátom komunikácie však nemusí byť len poslucháč, ale aj čitateľ. Autorom komunikácie môže byť tak hovoriaci, ako aj pisateľ. Komunikácia môže byť realizovaná nie len jazykovými, ale aj mimojazykovými prostriedkami. Dôležité je nie len mať jazykové vedomosti a schopnosti, ale aj vedieť ich primerane využiť v danej komunikačnej situácii. Komunikačnú kompetenciu možno získavať nie len vo vyučovaní materinského jazyka a cudzích jazykov, ale aj vo vyučovaní iných predmetov. A, samozrejme, aj mimo vyučovania.

Keď teda hovoríme o komunikačnej kompetencii, máme na mysli súhrn predpokladov, vlastností, vedomostí človeka, ktoré sú potrebné na používanie primeraných jazykových a mimojazykových prostriedkov v komunikačných situáciách so zreteľom na kultúrne zvyklosti a na osobnosť príjemcu tak, aby bol dosiahnutý komunikačný zámer. Z hľadiska získania komunikačnej kompetencie je dôležité naučiť sa recipovať i produkovať reč v ústnej i v písomnej podobe. Preto treba venovať patričnú pozornosť všetkým komunikačným zručnostiam: čítaniu, písaniu a hovoreniu aj počúvaniu.

Často dochádza k nedorozumeniu len preto, lebo máme problémy s porozumením tomu, čo nám chce hovoriaci povedať, čo je jeho komunikačným zámerom. Úlohy zacielené na porozumenie by sa nemali viazať len na čítanie textu. Dôvodom neporozumenia však môže byť aj nevhodne sformulovaný prejav. Dochádza k tomu z rozličných dôvodov. Jedným z nich je aj problém s pretransformovaním vnútornej reči do vonkajšej reči. Vnútorňá reč je redukovaná, nemá komunikačnú funkciu. Vonkajšia reč túto funkciu má. Vyžaduje si preto presnejšiu formuláciu a usporiadanie myšlienok. Vonkajšou rečou vyjadrujeme svoje myšlienky navonok, a to vo zvukovej podobe (hovorená reč) alebo v písomnej podobe (písaná reč). V hovore-

nej reči uplatňujeme i parajazykové výrazové prostriedky, a to zvukové aj vizuálne, ktoré pomáhajú hovoriacemu presnejšie sa vyjadriť. K zvukovým prostriedkom patrí frázovanie, intonácia, slovný a vetný prízvuk, funkčná modulácia sily, tempa, výšky a farby hlasu. Z vizuálnych prostriedkov využíva hovoriaci mimiku a gestá, celkovú pozíciu tela. Písaná reč zvukové prostriedky nevyužíva. Z vizuálnych prostriedkov využíva typ, veľkosť, farbu písma, celkové grafické usporiadanie textu. Písaná reč si v porovnaní s hovorenou rečou vyžaduje dôkladnejšie formulovanie myšlienok, presnejšie zostavovanie textu. Písaná reč je preto pre pisateľa i pre čitateľa náročnejšia.

Tvorivé písanie

Tvorivé písanie je významnou stratégiou vplývajúcou na kreativizáciu osobnosti. Pod stratégiou rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti.

F. E. Williams (1972) zaraďuje tvorivé písanie k stratégiám tvorivého vyučovania:

1. Učte pomocou paradoxov
2. Učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí
3. Učte pomocou analógií
4. Učte žiakov vidieť a chápať rozdiely, protiklady
5. Kladte podnecujúce otázky
6. Používajte príklady na zmenu, dynamiku
7. Používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia)
8. Umožnite žiakom hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie
9. Učte žiakov výskumne pracovať
10. Budujte toleranciu k viacznačnosti, viacvýznamovosti
11. Umožnite intuitívne vyjadrovanie
12. Učte žiakov nie prispôsobovať sa, ale napredovať, rozvíjať
13. Vedte žiakov k tomu, aby študovali životopisy a prácu tvorivých ľudí
14. Žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie
15. Rozvíjajte tvorivé videnie žiakov
16. Cvičte tvorivé počúvanie
17. Rozvíjajte tvorivé čítanie
18. Cvičte tvorivé písanie

Stratégie nie sú hierarchicky usporiadané. Ani o jednej z nich nemožno hovoriť ako o najdôležitejšej. Uplatňovať sa môžu nie len na vyučovaní, ale aj mimo vyučovania. Uvedené stratégie možno vzájomne kombinovať. Platí to, samozrejme, aj pre tvorivé písanie. Spojenie s inou stratégiou, alebo i s niekoľkými inými stratégiami, môže tvorivé písanie obohatiť.

Pri tvorivom písaní sa žiaci učia vyjadrovať prostredníctvom písania svoje myšlienky a emócie, učia sa upravovať napísaný text po obsahovej aj po formálnej stránke. Cibí sa schopnosť produkovať množstvo rozmanitých originálnych a po formálnej stránke dobre dopracovaných nápadov.

Cvičenia tvorivého písania majú podľa M. Zelinu (2006, s. 14) ovplyvňovať najmä tieto intelektuálne procesy a vlastnosti:

„*Vnímanie*: vnímanie všetkých stránok predmetu, presné pozorovanie, všímavosť, postreh (najmä k nevýznamným, zvláštnym detailom, náhodným javom), prístupnosť dojmom, estetická senzitivita.

Myslenie: divergentné myslenie, usudzovanie a riešenie zložitých problémov, tvorenie predpokladov, hypotéz, vhlad do situácie, kombinácia a integrácia myšlienok, horizontálne aj vertikálne myslenie, transformácia, variačné myslenie, kontrastné a dialektické myslenie, vysoké abstrakcie, orientácia na symbolické ekvivalenty, cit pre analógie, obratnosť v používaní logických a intuitívnych procesov, cvičenie asociácií.

Reč: novotvary a odchylná syntax, expresivita, premenlivá dikcia, zaujímavá intonácia, vyjadrovanie gestami a mimikou, bohatý slovník, estetickosť a elegancia vo vyjadrovaní, jazykový cit, kladenie otázok, vyjadrovanie „rozpracovaných“ myšlienok, tvorenie metafor, imaginatívne hry.

Schopnosti: vyššia inteligencia a intelektová kapacita, fluencia, flexibilita, originalita, citlivosť k problémom, nedostatkom a disharmónii, konštrukcia a formulácia problémov, reštrukturalizácia, elaborácia, metodickosť, precíznosť, estetické cítenie, schopnosť poodstúpiť od faktov.

Osobnostné rysy a vlastnosti, ktorých je veľký počet z oblasti záujmov, motivácie, potrieb, prekonávania prekážok, citovej stability, etiky, sebadôvery, sebaregulácie, a i.“ (3)

K tvorivému písaniu možno zaradiť množstvo rozličných činností. Ich spoločným znakom je písomná forma divergentnej verbálnej produkcie.

M. Zelina (2006) rozdelil divergentnú produkciu do 9 skupín takto:

1. Faktor slovnej fluencie – divergentná produkcia symbolických jednotiek
2. Faktor asociačnej fluencie – divergentná produkcia sémantických vzťahov

3. Faktor expresívnej (vyjadrovacej) fluencie – divergentná produkcia sémantických systémov
4. Faktor ideačnej fluencie – divergentná produkcia sémantických transformácií
5. Faktor spontánnej sémantickej flexibility – divergentná produkcia sémantických tried
6. Faktor sémantickej originality – divergentná produkcia sémantických transformácií.
7. Faktor sémantickej originality – divergentná produkcia symbolických jednotiek
8. Faktor sémantickej originality – divergentná produkcia symbolických tried
9. Faktor sémantickej originality – divergentná produkcia sémantických obsahov

Prostredníctvom tvorivého písania sa získava nie len komunikačná kompetencia pisateľa. Osobnosť sa rozvíja všestranne.

Tvorivé písanie môže byť motivované rozličnými podnetmi. Hlavným podnetom môže byť vôňa, zvuk, chuť, dotyk, vizuálny vnem, konkrétny predmet, prostredie, hudba, pohyb, postoj, tanec, výtvarné dielo, film, dramatické predstavenie, slovo, rozprávanie, rozhovor, otázka, sformulovaný problém, napísaný text, literárne dielo... Dôležité je viesť deti k citlivosti na podnety, k nevšednému vnímaniu skutočností, k hodnotiacemu mysleniu, k emocionálnemu prežívaniu. Tvorivé písanie nemusí byť len tvorením asociácií, hraním sa so slovom, písaním podľa daných pravidiel. I keď všetky tieto činnosti majú svoj nepopierateľný význam. Tvorivé písanie môže byť i písaním literárneho textu. Takéto písanie môže plniť viacero funkcií: informačnú, emocionálnu, estetickú, etickú, relaxačnú, únikovú, terapeutickú... Pri tvorivom písaní pisateľ podáva informácie o svojom vnútornom svete a zároveň si aj formuje svoj vnútorný svet. Preto je veľmi dôležité citlivo pristupovať k pisateľovi a citlivo sa vyjadrovať i k produktom tvorivého písania pri ich rozbere. Odporúčame uplatňovať stratégie humanistickej výchovy.

Podľa J. H. Ellensa (1990) k stratégiám humanistickej výchovy patrí::

1. Opatera – pozitívne prijímanie človeka
2. Posilňovanie ega – uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie, rozvoj myslenia a cítenia

3. Reflexia citov – rozpovedanie prežívania, citov, postojov
4. Reflexia skúseností – porozprávanie vlastných skúseností a spätná väzba zameraná na uvedenie si seba a na svoje zlepšenie
5. Interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie medziľudských vzťahov
6. Analýza vzorov – nadväzuje na interpersonálnu analýzu s cieľom uprednostňovať efektívnejšieho asertívneho správania sa
7. Podnecovanie – systém odmien za pozitívne správanie sa
8. Sebaodhalenie – odhaľovaním vlastných slabých stránok smerovať k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak nemožno slabé stránky prekonať
9. Hodnotová orientácia – pomáhajú pri vytváraní pozitívneho hodnotového systému osobnosti
10. Prehľadnocovanie skúseností – uvedenie si disfunkčných dôsledkov správania a hľadanie možných riešení
11. Uvedenie si seba, svojho tela – registrovanie informácií, ktoré nám dáva naše telo
12. Interpretácia – vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré poskytujú iný, nový pohľad na správanie osobnosti.

Uplatňovanie týchto stratégií podporí lepšie pochopenie, pozitívne formovanie osobnosti, zlepšovanie vzťahov medzi ľuďmi. V tom spočíva neoceniteľný prínos týchto stratégií nie len pre človeka, ale aj z hľadiska humanizácie spoločnosti.

Tvorivé písanie možno využiť v rozličných vyučovacích predmetoch. Nie je výhradne spätý len s vyučovaním materinského jazyka, čítania a literárnej výchovy. Tu je však jeho uplatnenie, vzhľadom na ciele vyučovacieho predmetu, nadmieru opodstatnené. Škoda, že sa tvorivé písanie častejšie nespája s výrazným čítaním literárneho textu.

Výrazné čítanie

Pri hodnotení čítania našich detí sa často odvolávame na medzinárodnú štúdiu čitateľskej gramotnosti PIRLS 2006. V teste čítania boli úlohy zamerané na štyri úrovne čitateľských zručností:

1. vyhľadávanie určitých informácií,
2. vyvodzovanie záverov,

3. interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií,
4. hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov.

Všetky spomínané čitateľské zručnosti sú nepochybne významné z hľadiska práce s textom. O neutešených výsledkoch našich detí sme sa mali možnosť dozvedieť z Národnej správy zo štúdie PIRLS 2006. Len zriedka sa však v súvislosti s hodnotením kvality čítania hovorí o výraznosti čítania. Výraznosť čítania je najvyššou kvalitou čitateľského výkonu. Predpokladom na výrazné čítanie je osvojenie si ostatných kvalít čitateľského výkonu: správnosti a plynulosti čítania a porozumenie čítanému. Ak má čitateľ s nimi problémy, možno len ťažko očakávať uplatňovanie zvukových charakteristiky reči, ktoré je charakteristickým znakom výrazného čítania. Výrazné čítanie je výsledkom hlbšieho estetického zážitku na základe pochopenia a hodnotenia čítaného textu. Takéto čítanie môže mať charakter noblesnej kultúrnej zábavy vyvolávajúcej hlboký estetický zážitok. Tvorivé písanie môže byť reflexiou naň. Výrazné čítanie však býva nezriedka finálnou aktivitou bez následnej odozvy. I keď vytvára príležitosť na spojenie všetkých komunikačných zručností.

Komunikácia o nahlas prečítanom literárnom texte

Naše deti, žiaľ, len v malej miere vôbec komunikujú o nahlas prečítanom literárnom texte. A málo nahlas v mimoškolskom čase niekomu čítajú. Upozorňujú na to výsledky výskumu kultúrneho profilu detského čitateľa, ktorý zrealizovali P. Valček a P. Rankov z Literárneho informačného centra. Výskum sa uskutočnil na reprezentatívne zostavenej vzorke 1 500 žiakov štvrtých tried na celom území Slovenskej republiky. Verejnosť sa s ním môže zoznámiť na internetovej stránke Literárneho informačného centra. Z výskumu vyberáme niektoré veľmi zaujímavé údaje. Všetky tabuľky, ktoré budeme v príspevku uvádzať sú zverejnené na stránke <http://www.litcentrum.sk/36083>.(4) Táto stránka je venovaná časti výskumu: Čítanie ako jeden zo systémov komunikácie.

Deti odpovedali na otázky zamerané na frekvenciu čítania nahlas mimo školy, čítania pre seba samého mimo školy, na výskyt potreby podeliť sa o zážitky z čítania s priateľmi, s rodičmi, a to vo voľnom čase mimo školy a na pozadí iných komunikačných činností.

Tabuľka 1 Ak nie som v škole uvedenén činnosti robievam

1 – denne • 2 – jeden či dva razy týždenne • 3 – jeden či dva razy mesačne
• 4 – nikdy

%	1	2	3	4
Čítam niekomu nahlas	27,6	38	16,9	17,5
Čítam si sám	50,9	35,9	9,6	3,6
Rozprávame sa priateľmi o tom, čo sme si prečítali	15,4	28,1	25,1	31,4
Pozerám televíziu alebo video	74,9	19,2	4,5	1,4
Posielame si s priateľmi sms	12,6	25,7	18,2	43,6
Mailujeme si s priateľmi	4,3	7,8	9,5	78,4
Rozprávam rodičom o tom, čo som čítal	21,4	31,7	25,3	21,6

Z uvedených činností najviac, až 74,9% denne pozerá televíziu. V porovnaní s čítaním nahlas je to takmer trojnásobok.

27,6% detí čítajúcich niekomu denne nahlas vo voľnom čase nie je veľmi uspokojivým výsledkom. No ešte menej poteší, že až 17,5% detí denne mimo školy nahlas vôbec nečíta. Nepoteší to najmä, ak si uvedomíme, že v tomto čase si deti osvojujú techniku čítania. Správnosť, plynulosť aj výraznosť čítania sa nacvičuje hlasným čítaním. Čas venovaný čítaniu v škole na automatizáciu čítania nemôže stačiť. Je škoda, že rodičia nevenujú hlasnému čítaniu detí väčšiu pozornosť. Hlasné čítanie môže byť súčasťou spoločnej práce alebo hry. Deti môžu čítať, postup práce, pravidlá hry, úlohy, ktoré treba splniť. Môžu zisťovať potrebnú informáciu z letákov, z informačných tabulí, z encyklopédií alebo z inej literatúry. Môžu ju vyhľadávať na internete. Deti majú veľmi rady aj spoločné čítanie rozprávok, povestí, legiend, bájok, básní... Najmä, ak je čítanie spojené ešte s ďalšími aktivitami. Napríklad s rozhovorom o prečítanom, s maľovaním, výrobou bábok, hraním divadla alebo s tvorivým písaním. Iniciátormi činností bývajú aj deti, ak takýmto spôsobom pracovali s textom v škole alebo v záujmovom krúžku. Prostredníctvom čítania a aktivít, ktoré sme spomínali, sa vytvára vzťah dieťaťa k čítaniu a k literatúre, komunikáciou sa učí dieťa komuni-

kovať a rozvíja sa jeho osobnosť po kognitívnej aj nonkognitívnej stránke. Je pravdou, že tieto aktivity si vyžadujú pozornosť a čas rodičov. Ale takto strávený čas pomáha vytvárať rodinné puto, prehľbovať pozitívne vzťahy v rodine. Poznáme prípad, keď si matka so synom písali na počítači spoločnú knihu. V nej si prostredníctvom literárnych postáv vysvetľovali svoje postoje, riešili konflikty, hľadali cestu k vzájomnému porozumeniu. Písali si prostredníctvom fiktívnych postáv to, o čom mali problémy komunikovať priamo. I takýto význam môže mať tvorivé písanie.

Podľa výskumu si 50,9% detí číta denne potichu pre seba. Z detí, ktoré nahlas čítajú denne až 93,9% číta denne aj potichu pre seba. Existuje väzba medzi čítaním nahlas a čítaním potichu.

Výskum zisťoval, či sa deti o prečítanom rozprávajú s rodičmi alebo s kamarátmi. Deti, ktoré nahlas čítajú denne, sa o prečítanom viac rozprávajú s rodičmi ako s kamarátmi. Je zrejmé, že rodinné prostredie, to, ako sa stavajú rodičia k čítaniu zohráva významnú rolu. Deti, ktoré nečítajú nahlas vôbec, sa viac o prečítanom rozprávajú s priateľmi ako s rodičmi..

Výskum zisťoval aj motiváciu detí k čítaniu.

1. Hľadanie zaujímavostí bolo motívom 96,2% detí, ktoré denne čítajú nahlas, a 85,9% detí, ktoré vôbec nečítajú nahlas.
2. Získavanie nových poznatkov bolo motívom 95,9% detí, ktoré denne čítajú nahlas, a 81,3% detí, ktoré vôbec nečítajú nahlas.
3. Zábava bola motívom 90,1% detí, ktoré denne čítajú nahlas a len 28,8% detí, ktoré nikdy nečítajú nahlas. Pre deti, ktoré nečítajú denne čítanie veľmi zábavnou činnosťou zjavne nie je.

Zaujímavé rozdiely medzi skupinami vidno v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 2 Čítam, lebo mi to prikazujú rodičia

1 – úplne súhlasím • 2 – trochu súhlasím • 3 – skôr nesúhlasím
• 4 – nesúhlasím

	1	2	3	4
nahlas nečíta vôbec	13,1%	10,8%	12%	64,1%
nahlas číta denne	20,1%	17,5%	15,5%	46,9%
celá vzorka / priemer	14,4%	16,4%	15,6%	53,7%

Opäť sa potvrdzuje význam rodinného prostredia. Rodičia sú významnými iniciátormi čítania detí nahlas.

Rodičia môžu ovplyvniť aj chodenie detí do knižnice, aj budovanie si vlastnej knižnice. Výskum zisťoval eticko-emocionálny vzťah detí ku knihe.

Tabuľka 3 Veľmi rád dostávam knihy

1 – úplne súhlasím • **2** – trochu súhlasím • **3** – skôr nesúhlasím • **4** – nesúhlasím

	1	2	3	4
nahlas nečíta vôbec	39,9%	39,1%	12,9%	8,1%
nahlas číta denne	60,3%	30,8%	6,6%	2,3%
celá vzorka / priemer	51,6%	35,4%	9%	4,1%

Tabuľka 4 Knihy ma veľmi nezaujímajú, radšej sa zabavím inak

1 – úplne súhlasím • **2** – trochu súhlasím • **3** – skôr nesúhlasím • **4** – nesúhlasím

	1	2	3	4
nahlas nečíta vôbec	21%	21,8%	22,2%	35%
nahlas číta denne	12,1%	23,5%	23%	41,3%
celá vzorka / priemer	14,1%	25%	26,5%	34,4%

Obe skupiny detí pomerne rady dostávajú knihy. Prekvapujúce je však zistenie, že 12,1% detí denne čítajúcich nahlas tvrdí, že ich čítanie nezaujíma. Predpokladáme, že čítajú najmä z povinnosti. Je škoda, že povinnosť sa nespojila s potešením. Nie je jedno, ako motivujú rodičia deti k čítaniu. O možnostiach, ako neurobiť z čítania nepríjemnú povinnosť, sme sa už zmienili.

Dôležitý je aj výber literatúry. Knihy by mali zodpovedať čitateľským záujmom detí.

Tabuľka 5 **Štruktúra čitateľských záujmov detí, denne čítajúcich nahlas**
1 – úplne súhlasím • 2 – trochu súhlasím • 3 – skôr nesúhlasím • 4 – nesúhlasím

%	1	2	3	4
Najradšej čítam:				
o dobrodružstvách	54,6	31,3	4,9	9,2
o deťoch, ako som ja	38,2	36,2	12,1	13,5
o zvieratách	70,5	22	5,7	1,8
o športovcoch	33,2	27,8	20,3	18,7
o neznámych krajoch	37	33,3	15	14,7
o technike a jej zlepšeniach	33,7	29,3	19,9	19,1
o vesmírnych objavoch	48,6	25,7	12,1	13,6
rôzne návody a inštrukcie	36	35,7	13,1	15,2

Tabuľka 6 **Štruktúra čitateľských záujmov detí, nečítajúcich nahlas**
1 – úplne súhlasím • 2 – trochu súhlasím • 3 – skôr nesúhlasím • 4 – nesúhlasím

%	1	2	3	4
Najradšej čítam:				
o dobrodružstvách	45,8	29,3	14,5	10,4
o deťoch, ako som ja	17,3	31	22,2	29,4
o zvieratách	40,6	26,3	17,5	15,5
o športovcoch	27	16,1	23,8	33,1
o neznámych krajoch	16,4	34	21,6	28
o technike a jej zlepšeniach	24,1	19,7	24,1	32,1
o vesmírnych objavoch	34,8	27,6	15,2	22,4
rôzne návody a inštrukcie	25,4	27,9	23,4	23,5

V oboch skupinách detí, i keď s rozličným percentuálnym zastúpením, vyhrávajú tie isté oblasti. Deti najradšej čítajú o dobrodružstvách, o zvieratách a o vesmírnych objavoch. Túto skutočnosť je potrebné zobrať na vedomie pri výbere literatúry aj pri výbere činností spojených s čítaním. Osobitne je to dôležité pri motivovaní k čítaniu detí, ktoré nepatria k intenzívnym čitateľom. Tieto oblasti môžu byť inšpiratívne i pri výbere iných aktivít ako je čítanie. Môžu byť i základnými témami tvorivého písania.

Záver

Výsledky výskumu frekvencie čítania nahlas mimo školy a výskytu potreby podeliť sa o zážitky z čítania, a to vo voľnom čase mimo školy a na pozadí iných komunikačných činností poukazujú na význam rodiny z hľadiska rozvíjania komunikačnej kompetencie. Čítanie nahlas odporúčame spájať s aktivitami, ktoré pomáhajú deťom reflektovať literárne dielo, podporujú získavanie komunikačnej kompetencie, vytvárajú pozitívny vzťah k literatúre a kultivujú osobnosť. V tomto zmysle je podnetné i tvorivé písanie.

Poznámky

- (1) Obert, V. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: Aspekt 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- (2) Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7066-546-7.
- (3) Zelina, M. Tvorivé písanie. In: Zborník zo sympózia tvorivého písania. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave 2006. ISBN 80-7164-409-9.
- (4) Kultúrny profil čitateľa [online]. Dostupné na <http://www.litcentrum.sk/36083> [cit. 25. 3.2009]
- (5) Ladányiová, E. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ Národná správa zo štúdie PIRLS 20006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2007.
- (6) Ellens, J. H. 1990. Actualization therapy. In D. G. Benner (ed.) Baker encyclopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids 1990.
- (7) Williams, F. E. A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs 1972.

Komunikace s literárním textem jako součást komunikační výchovy

Vlasta Řeřichová

Resumé: Mezi přední cíle komunikační výchovy na základní škole a v nižších ročnících víceletého gymnázia patří dovednost žáků chápat různá jazyková sdělení a kriticky posoudit jejich obsah, schopnost rozlišovat subjektivní a objektivní sdělení, odhalit komunikační záměr autora a rozhodovat se na základě přečteného textu. Rozvoj komunikativní kompetence má vést především k využívání komunikativních dovedností pro vlastní rozvoj žáků a přispívat k jejich aktivní spolupráci s ostatními. V optimálním případě jsou tyto cíle naplňovány prostřednictvím všech vyučovacích předmětů, přesto ale literární výchova, jestliže je realizována jako komunikace s literárním textem, může v rozvoji komunikativní kompetence sehrát zásadní roli. Tato skutečnost je dána nejen samotnou podstatou literárního textu. Výběr pro žáky čtenářsky atraktivních a zároveň tematicky i žánrově různorodých literárních ukázek podporuje interakci čtenáře s textem a poskytuje příležitost zaměřit se na aktuální témata jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Komunikace s literárním textem vede také k posilování pozitivního vztahu žáků k literatuře, k vytváření schopnosti využívat jako informační zdroje různorodé texty, pěstuje v žácích kritické myšlení a schopnost rozlišovat literaturu hodnotnou a konzumní. Výstupem projektu Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV na základních školách a víceletých gymnáziích proto budou mimo jiné pracovní listy s názvy Kdo jsem, Stopami času, Za hranicemi slov, Ve světě objevů a vynálezů, Příběhy slavných, Čtu, čteš, čteme, My a oni, oni a my, Svět je báječné místo k narození, Zas mě to táhne o kus dál a Humor není smáti se, ale lépe vědět, které budou reflektovat uvedené aspekty komunikační výchovy.

Klíčová slova: komunikační výchova, komunikace s literárním textem.

Abstract: The leading goals of the communication education in lower secondary schools include the ability of a student to understand different information and critically assess its content, the ability to distinguish between subjective and objective communication, to identify authors' intentions and make decisions on the basis of text. The development of communicative competences should aim at the use of communication skills for the personal development of pupils and contribute to their active cooperation with others. Ideally, these objectives are pursued in all subjects, however, literary education, if implemented as a communication with literary text, can play a crucial role in the development of communicative competences. This is due not only to the very essence of a literary text. The selection of attractive while thematically diverse literary genres and examples supports an interaction between the reader and the text and provides an opportunity to focus on current issues of specific educational fields and cross-cutting themes. The communication with literary text also strengthens a positive relationship between literature and students creating their ability to use a variety of information sources, students learn the methods of critical thinking and are able to distinguish between quality and trivial literature. The output of the project The preparation and implementation of educational materials to support communication education of the Framework Educational Programme for Elementary Education (RVP ZV) in the teaching of Czech language and literature at primary and grammar schools, will include the worksheets with the titles Who I am, Stop the time, Beyond the words, In the world of discoveries and inventions, Stories of the famous, I read, you read, we read, We and they, them and us, The world is a wonderful place to be born to, I feel like walking on and Humor is not to laugh, but to know better, reflecting the aspects of communication training.

Key words: communication education, communication with literary text.

* * *

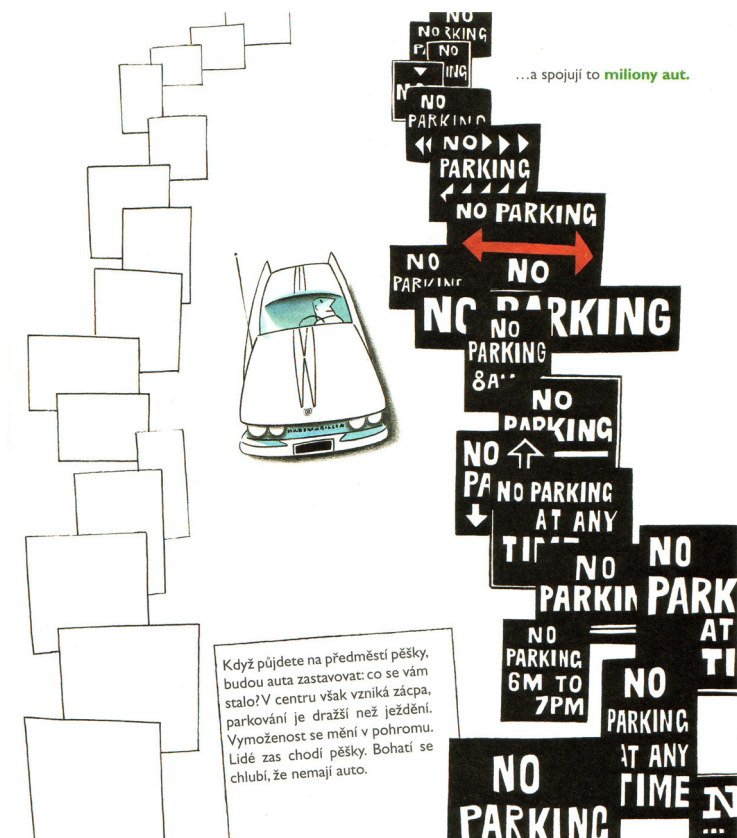
K nejvýznamnějším výstupům komunikační výchovy na základní škole a v nižších ročnících víceletých gymnázií patří schopnost odlišit ve čteném textu fakta od názorů a hodnocení a ověřovat si je pomocí dostupných informačních zdrojů, rozpoznat subjektivní a objektivní sdělení a komu-

nikační záměr autora, poznat manipulativní komunikaci a zaujmout k ní kritický postoj. Dalšími dílčími cíli komunikační výchovy, jak je formulují Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, je schopnost vyhledávat v textu klíčová slova, formulovat hlavní myšlenky textu a vytvořit poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu. Komunikační výchova pohlížející na komunikaci jako na komplexní sémiotický proces však rozšiřuje repertoár dorozumívacích kódů, kterým se při výuce věnuje. Zaměřuje se také na obrazová sdělení (ilustrace, tabulky, schémata, fotografie, karikatury, diagramy aj.) a schopnost žáků komunikovat s nimi.(1) Uvedené aspekty komunikační výchovy jsou realizovány především ve vyučování mateřskému jazyku, resp. v jeho složce Komunikační a slohová výchova. Četné podněty však poskytuje i komunikace s literárním textem v literární výchově.

Společně s L. Lederbuchovou vycházíme z přesvědčení, že „komunikativnost v estetickovýchovných předmětech není dána jen sokratovskou metodou dialogu mezi učitelem a žákem, ale především komunikací žáka s uměleckým dílem jako učivem a uměním. Komunikativní literární výchova staví svůj obsah na četbě žáka, která není jen prostředkem k dosažení literárněvýchovných cílů (není jen jedním z prostředků poznání literatury a osvojení literárněvýchovného učiva), ale i cílem (žákem osvojené učivo je nástrojem zvyšování jeho čtenářské kompetence a prohlubování jeho zájmu o literaturu, pomáhá utvářet jeho potřebu a návyk číst beletrii a poezii).“(2) Dílčím výstupem projektu Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV na základních školách a víceletých gymnáziích proto bude soubor pracovních listů s názvy Kdo jsem, Stopami času, Za hranicemi slov, Ve světě objevů a vynálezů, Příběhy slavných, Čtu, čteš, čteme, My a oni, oni a my, Svět je báječné místo k narození, Zas mě to táhne o kus dál a Humor není smáti se, ale lépe vědět, které budou reflektovat uvedené aspekty komunikační výchovy a současně budou propojovat učivo jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

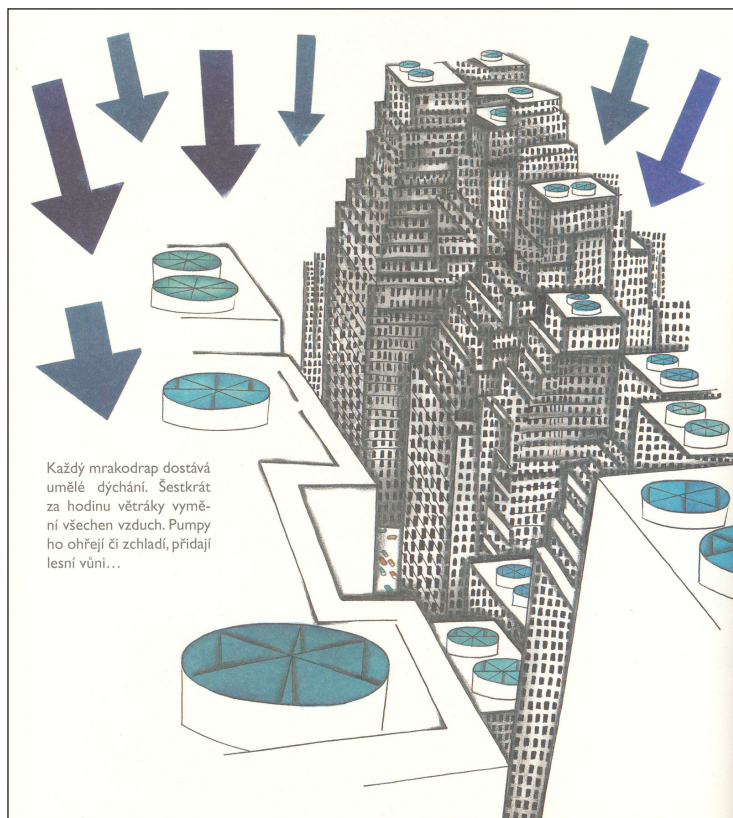
V prvním z vytvořených pracovních listů s názvem Zas mě to táhne o kus dál se jako výchozí text uplatňuje ukázka z knihy Zdeňka Mahlera (3) a Vladimíra Fuky (4) New York. Publikace byla poprvé vydána již v roce 1964, ale vzhledem k emigraci ilustrátora V. Fuky do Spojených států v druhé polovině 60. let byl celý její čtyřicetitisícový náklad ještě před uvedením na knižní trh zničen. Z. Mahlerovi se podařilo zachránit alespoň kompletní archy nátisků, ze kterých později sestavil její jediný přeživší exemplář, a zno-

vu vydat ji se rozhodl až v roce 2008. Oba tvůrci v tomto díle čtenáři nabízejí sedm symbolických klíčů k poznání historie i současnosti New Yorku. Prostřednictvím umělecké zkratky, jejíž účinek zvyšuje těsné propojení textu s ilustracemi, zachycují především specifickou a neopakovatelnou atmosféru města, v níž se odráží jeho historie i současnost, jeho architektura, kultura i každodenní život multikulturní newyorské společnosti.



Obrázek 1

Mahler, Z. a Fuka, V. *New York*. Praha: Albatros 2008, s. 55.



Obrázek 2

Mahler, Z. a Fuka, V. *New York*. Praha: Albatros 2008, s. 62.

Jedním z klíčů, jež chtějí umožnit poznání New Yorku, je kapitola věnovaná fenoménu pro New York typickému a nepřehlédnutelnému – reklamě a její primární funkci spočívající v ovlivňování myšlení a chování potenciálních zákazníků.

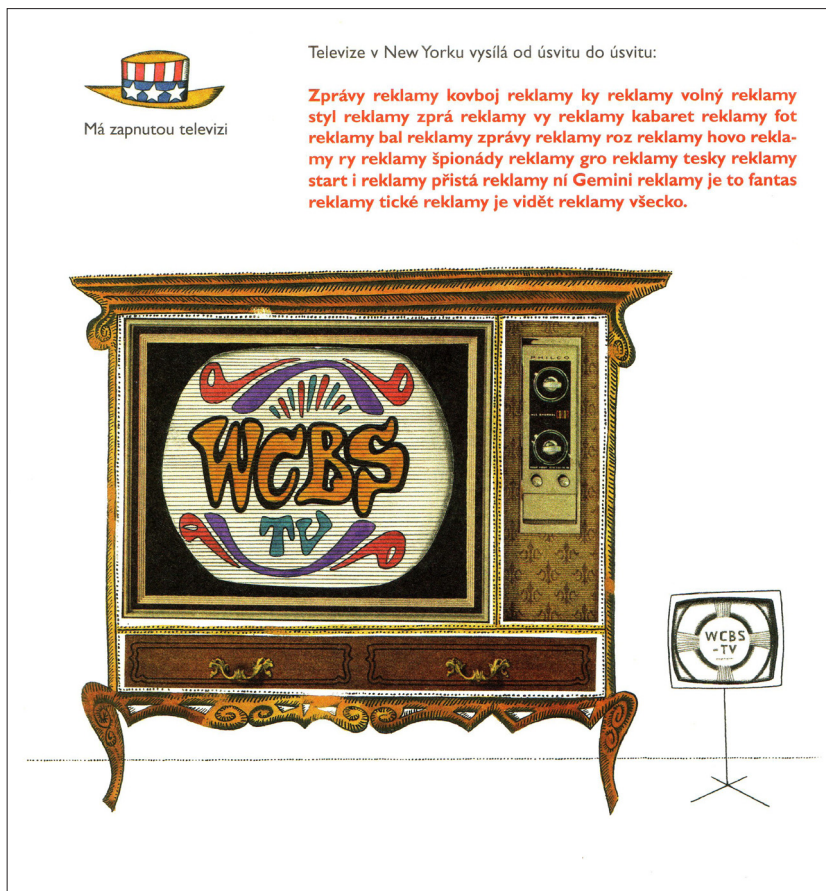
Když reklama vemlouvá dámě střežičky, nabízí jí hezké nohy. Doporučuje-li pleťový krém, slibuje mládí. Kdo si kupuje pomeranč, žádá nervovou svěžest. Muž bez auta není muž. Správný Newyorčan je dítě reklam, je sám reklamou.



Obrázek 3

Mahler, Z. a Fuka, V. *New York*. Praha: Albatros 2008, s. 73.

Autoři zachytili svým osobitým způsobem také podobu televizní reklamy:



Televize v New Yorku vysílá od úsvitu do úsvitu:

Zprávy reklamy kovboj reklamy ky reklamy volný reklamy styl reklamy zprá reklamy vy reklamy kabaret reklamy fot reklamy bal reklamy zprávy reklamy roz reklamy hovo reklamy ry reklamy špionády reklamy gro reklamy tesky reklamy start i reklamy přistá reklamy ní Gemini reklamy je to fantas reklamy tické reklamy je vidět reklamy všechno.

Obrázek 4

Mahler, Z. a Fuka, V. *New York*. Praha: Albatros 2008, s. 98.

Cílem pracovního listu je představit žákům cestopis jako specifický žánr literatury faktu, v němž se v různé míře uplatňují i prvky literatury umělecké. Dílčím cílem je rozvoj čtení zážitkového, čtení věcného, čtení studijního a čtení kritického. Práce s textem se zaměří na rozvíjení kompetence komunikativní, kompetence k učení a kompetence občanské, uplatní se při

ní průřezová témata mediální výchova, výchova demokratického občana (výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech), případně multikulturní výchova. Budou rovněž využity přesahy do vzdělávacích oborů výchova k občanství, výtvarná výchova a hudební výchova. V gymnaziálních třídách se žáci seznámí s dalšími autory cestopisné literatury a budou vedeni k rozpoznávání základních znaků individuálního stylu autora.

V úvodní části vyučovací hodiny, případně střednědobého projektu realizovaného v nižším ročníku víceletého gymnázia, si žáci poslechnou píseň Wabiho Daňka Fram, jejíž text budou mít k dispozici. (5) Slova této písně předznamenávají vlastní téma hodiny (projektu) především tím, že country je lyrickoepický žánr zpívané poezie spojovaný nejčastěji s americkým prostředím. Text současně odkazuje na jeho samotnou podstatu příznačnou individualistickou stylizací lyrického hrdiny a jeho výpovědí o dálkách, které symbolizují nezávislou povahu a touhu po vzdáleném, často ale nedosažitelném cíli. Takovým cílem byla pro celé generace Evropanů i obyvatel dalších kontinentů, jak to v úvodu své knihy připomínají i Z. Mahler a V. Fuka, právě Amerika.

Fram

Zas mě to táhne o kus dál
zas nemám doma nikde stání
desítky důvodů si sháním
už abych na cestu se dal
Pelikán křídly zamával
vítr je příhodný a stálý
za námi slunce mosty pálí
tak proč bych ještě vyčkával

Klenotník měsíc zavřel krám
z výkladních skříní šperky sklízí
obrysy domů v dálce mizí
tak naposled ti zamávám
z paluby lodi jménem Fram

Dávno už vyvětral se dým
mých věčných cigaret a dýmek
ty žiješ jenom ze vzpomínek
a já se stále nevracím
Námořní mapy pokrýl prach
mé knihy nikdo neutírá
nevíš, zda právě neumírám
tam někde na ledových krách

Klenotník měsíc zavřel krám
z výkladu svoje šperky sbírá
chlap jen tak lehce neumírá
na modré lodi jménem Fram
tě za pár roků vyhledám

Na poslech ukázky naváže krátký rozhovor o textu, který završí motivační fázi vyučovací hodiny (projektu). Při tomto rozhovoru mohou být využity následující otázky a úkoly:

- Vyznačte v textu písně slova nebo slovní spojení, která považujete za nej-důležitější, a svoji volbu zdůvodněte.
- Co láká na poznávání cizích krajů vás?
- V refrénu písně se opakuje jméno lodi Fram. Setkali jste se s ním už v jiných souvislostech? Potřebné informace najdete v některé naučné encyklopedii nebo na internetu. (6)

Další částí vyučovací hodiny bude společná četba vybraného textu z knihy New York. Jako nejvhodnější se nabízejí ukázky ze třetí a páté kapitoly, v nichž autoři glosují současnou podobu města a životní styl obyvatel New Yorku, a závěrečný doslov Z. Mahlera objasňující okolnosti vzniku a vydání knihy. Následovat bude modelový interpretační rozhovor o přečteném textu:

- Co všechno jste se z ukázky o New Yorku dozvěděli?
- Jaký byl podle vás základní záměr autorů knihy?
- Jaké jazykové prostředky a prvky vizuálně obrazného vyjádření autoři použili? Všimněte si originálního spojování slova a obrazu a také užití barvy tisku.

- Jak Z. Mahler komentuje působení reklamy a reklamní vysílání v americké televizi?
- Vysvětlíte, proč byla kniha, která vznikla v roce 1964, vydána až v roce 2008.
- Napište vypravování o svých zážitcích z cestování. Doplňte ho vlastními ilustracemi nebo fotografiemi.
- Navštivte prostřednictvím internetu Muzeum lodi Fram v Norsku a poznamenejte si základní informace o Fridtjofu Nansenovi, Otto Sverdrupovi a Roaldu Amundsenovi.

Na 2. stupni základní školy lze práci s textem realizovat v průběhu jedné vyučovací hodiny, za optimální však považujeme věnovat tématu dvě vyučovací hodiny, přičemž poslední dva úkoly budou žáci plnit v rámci domácí přípravy na druhou hodinu.

V nižším ročníku gymnázia je možné formou projektu rozšířit práci o interpretaci vybraného textu z díla M. Holuba (7) *Anděl na kolečkách* a jeho srovnání s ukázkou z knihy Z. Mahlera a V. Fuky a téma realizovat v podobě střednědobého projektu.

Holubova prozaická prvotina je souborem črt, úvah a poznámek, které byly inspirovány autorovým studijním pobytem v USA. M. Holub v ní zaznamenává své postřehy plynoucí z konfrontace amerického a evropského životního stylu a z rozmanitých úhlů pohledu zachycuje atmosféru New Yorku 60. let minulého století. Jeho komentáře týkající se každodenního života však často přerůstají v obecnější zamyšlení o moderní civilizaci a místě člověka v ní. „Holubova tvůrčí metoda spočívá v kaleidoskopickém, nechronologickém zaznamenávání dílčích postřehů, příhod a situací, z nichž se postupně skládá „velký“ příběh americké společnosti, v obecnějším kontextu pak moderní civilizace vůbec. Holub přitom rezignuje na kanonické pojetí reportáže, respektive cestopisu, text se ocitá v oblasti literárního experimentu. Publicistické prvky (fakticita, uplatnění statistických údajů, příp. nákre-su, věcnost sdělení) se v rychlém sledu střídají s prostředky uměleckého stylu. Lineární, prozaická forma často spontánně přechází ve formu vertikální, konkrétně ve volný verš. Holub poetickým gestem eliminuje novinářské klišé. Zároveň se však snaží o maximální stručnost, zkratku a jednotlivé záznamy mají podobu aforismů, anekdot, causerií či glos, tedy krátkých literárních útvarů, pro něž je příznačná originální pointa. Holubův básnický naturel je zřetelný i z užití enumerace a jiných rytmizujících prvků. Na stav-

bě díla se významnou měrou podílejí rovněž citace. Své vlastní dojmy autor staví do juxtapozice s texty amerických básníků (A. GINSBERG, G. CORSO, L. FERLINGHETTI, K. PATCHEN, E. SIEGL), prozaiků (H. MILLER, W. SAROYAN, G. STEINOVÁ) a vědce R. OPPENHEIMERA. Juxtapozice na rovině tvarové slouží Holubovi ke zdůraznění kontrastů a protikladů na rovině tematické. V těchto intencích autor reflektuje opozice technika x člověk, hypermodernost techniky x konzervativnost Američanů, zářivý svět reklam x ponurá existence sociálně nejslabších skupin obyvatelstva aj.“ (8)

Do pracovního listu jsme zařadili Holubovy postřehy o newyorské dopravě:

„Usedaje za volant, stávám se krvinkou. Součástí proudu, který dnem a nocí koluje v tepnách tohoto kontinentu a tohoto města.

Po první cestě domů, která byla pro českého řidiče dobrodružstvím vsutku zvláštním (neboť zvyknout si zároveň na způsob jízdy, na automatickou převodovku, na jízdu "nárazník na nárazníku" a najít přitom neznámou cestu domů, se vymyká možnostem i podstatně inteligentnějších osob), jsem se pozvolna stal plnocennou krvinkou, která zná, nebo tuší, nebo prostě najde cestu od mozku k ledvinám, od kostní dřeně do sleziny a podobně.

Jsa za volantem, znám jen dvě místa klidu: svou ulici v Long Beach a absurdně volné parkoviště u ústavu. Jinak není klidu, nýbrž neklid štvanců, kteří nemají kde zaparkovat, štvání zákazy, tlakem jiných štvanců, strachem z pokutového lístku za 15 dolarů, děsem z odtažení za dalších dvacet dolarů, jakož i úsilím platit za parkování co nejméně a co nejméně riskovat, že na parkovišti někdo neuzamčený vůz vykrade. Nekradou se vozy, ale jejich obsah. To vím dobře od té doby, kdy jsem zaparkoval s novou kamerou na Washingtonově náměstí.

A pokud neparkuji, jedu, platě poplatky za tunely, mosty i dálnice. Tam, kde neplatím, jsou mosty i dálnice zpravidla horší kvality.

V městě samém jest počítati především s taxikáři. Tito bodří muži jezdí jakýmkoli způsobem, zastavují kdekoli a snaží se vás zatlačit z cesty kdykoli, i když je místa dost pro všechny. Zčásti je to jejich zábava, zčásti nutnost. V Evropě jsou země, kde takhle jezdí všichni. Tady jen taxikáři.

Takže na Grand Central Expressway jsem si jist určitými mezemi, které víceméně ovládají mne i ty druhé: nutnost uklidit se z levého proudu, když nechcete jet dvacet mil přes povolený limit (který je kolem padesáti mil za hodinu na každé, byť sebezpečnější tepně bez signálních světel). Právo vynutit si zařazení do jiného proudu. Právo střídavého zařazování, po jed-

nom voze z té a po jednom voze z oné strany. Právo silnějšího a chytřejšího. Objed' kudy chceš, neohlížeš se na ohledy a pocity sounáležitosti, když ostatní stojí a ty sis našel skulinu nebo objíždku zprava, dobře, byls chytřejší. Když máš vůz s větší akcelerací, dostaň se na první pozici před světly, nauč se bleskové reakci a vyraž: předjedeš všechny a budeš mít dvě nebo osm vteřin volnou cestu před sebou, než tě pohltí jiné stádo zuřivě se řítících kamsi, kde budou muset stejně zastavit jeden kvůli druhému...

Je to nová příroda, ovládaná darwinskými principy a i meze v ní mají své meze a z přírodních zákonů existují výjimky a přežívá silnější a slabí mají rány v boku a stojí na okrajích mimo proud a čekají, až přijede havarijní služba.

Jest ovšem srážek tak málo, že by podle toho v zemi, kde není dohromady víc vozů než tady v Brooklynu, neměla být za týden srážka jediná.

Jest srážek málo, ale jsou. V jednom proudu stojí dva vozy, řidiči zvedli kapoty na znamení nepojízdnosti svých prostředků pohybu, slušně si diskutují a na sedadle připosraženého vozu sedí paní choť a tiše si krvácí z čela do kapesníku. Do nedohledna dozadu je dálnice přecpána vozy, které se spořádaně zařazují z tří proudů do dvou, s jemnou účastí pozorují zneschopněné vozy a jedou pak docela malou chvilku pomaleji, to jest jen asi pět mil přes limit, to jest asi tak, jako když je v dohledu policejní vůz.

A z vozů za mírného počasí, které dovoluje jet s otevřenými okny, proudí americká hudba sfér a skřehotání reklam a vemlouvání zpráv.

A vidí bůh měst, že jest to tak dobré. A benzín proudí do karburátoru a výfuky vyrážejí dýmy a pachy k jeho počtě.“ (9)

Závěrečná fáze projektu vyústí ve shrnutí poznatků a jejich využití formou vlastní práce žáků. V průběhu její realizace se mohou uplatnit následující otázky a úkoly:

- Všimněte si, jakých jazykových prostředků používají autoři obou knih. Co je pro jejich způsob vyjadřování typické?
- Srovnajte roli vypravěče v obou ukázkách (M. Holub: ich-forma – vyznačuje se subjektivností, epičností a zážitkovostí, Z. Mahler: er-forma – častěji převažuje věcnost až enumerativnost).
- Vytvořte prospekt cestovní kanceláře, který nabízí zájezd do New Yorku. Další potřebné informace najdete na internetu nebo v knižně vydaných turistických průvodcích.
- Prezentace a společné vyhodnocení žákovských prací.

Uvedené náměty obsažené v pracovním listu budou ověřeny v praxi a případně upraveny tak, aby v optimální míře přispívaly jak k naplňování cílů komunikativní výchovy, tak i obecnějších výchovně-vzdělávacích cílů 2. stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia.

Poznámky

- (1) ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 65.
- (2) LEDERBUCHOVÁ, L. *Literárněteoretické poznatky v literární výchově*. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/literarneteoreticke-poznatky-v-literarni-vychove.html> [citováno 4. 4. 2010].
- (3) S tvorbou Z. Mahlera (1928) se někteří žáci už možná setkali – autor vydal několik knížek pro děti a mládež, např. životopis W. A. Mozarta *Sbohem, můj krásný plameni* (1. vyd. 1984). Je také autorem či spoluautorem několika filmových scénářů (*Svatba jako řemen*, *Flirt se slečnou Stříbrnou*, *Nebeští jezdci*), působil jako odborný poradce při natáčení filmů M. Formana *Amadeus* a *Goyovy přízraky*.
- (4) Malíř, grafik a ilustrátor V. Fuka (1926–1977) patřil k předním výtvarným umělcům 60. let 20. století. Po emigraci do USA se jeho jméno ocitlo v tehdejším Československu na indexu a knihy, které ilustroval, potkal stejný osud jako publikaci věnovanou New Yorku.
- (5) Text písně je převzat z knihy J. Dobiáše *Brnkání na duši*. Praha: Práce: Mladý svět, 1990.
- (6) Loď byla postavena z podnětu norského polárníka F. Nansena a v letech 1893–1896 absolvovala pod jeho vedením cestu k Severnímu pólu. Výprava však nebyla úspěšná, dosažení Severního pólu Nansenovi zabránilo nepříznivé počasí. Druhá expedice v čele s O. Sverdrupem se uskutečnila v letech 1898–1902 a jejím cílem bylo probádat severozápadní pobřeží Grónska. Během třetí výpravy vedené R. Amundsenem v letech 1910–1912 byl dobyt Jižní pól.
- (7) Básník, esejista a prozaik Miroslav Holub (1923–1998), civilním povoláním lékař-imunolog, jeden z nejvýznamnějších tvůrců tzv. poezie všedního dne, která začala vznikat od 50. let 20. století zásluhou literární skupiny soustředěné kolem časopisu Květen. Principy poezie všedního dne se odrážejí také v autorových souborech próz (*Anděl na kolečkách*, *Žít v New Yorku*, *K principu rolnícky aj.*).
- (8) DOKOUPIL, B., ZELINSKÝ, M. aj. *Slovník české prózy 1945–1994*. 1. vyd. Ostrava: Sfinga, 1994, s. 109–110.
- (9) HOLUB, M. *Žít v New Yorku*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1969, s. 97–99.

Literatura

- DOBIÁŠ, J. *Brnkání na duši*. 1. vyd. Praha: Práce: Mladý svět, 1990. 254 s. ISBN 80-208-0015-8.
- DOKOUPIL, B., ZELINSKÝ, M. aj. *Slovník české prózy 1945–1994*. 1. vyd. Ostrava: Sfinga, 1994. 490 s. ISBN 80-85491-84-2.
- HOLUB, M. *Žít v New Yorku*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1969. 169 s.

- LEDERBUCHOVÁ, L. Literárněteoretické poznatky v literární výchově. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/literarneteoreticke-poznatky-v-literarni-vychove.html> [citováno 4. 4. 2010].
- MAHLER, Z., FUKA, V. *New York*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2008. 147 s. ISBN 978-80-00-02252-9.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. aj. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha; Litomyšl: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.
- BERMAN, E. *New York*. 3. (rozš.) vyd. Praha: Ikar, 2007. 448 s. ISBN 978-80-249-0826-7.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 126 + 92 s. ISBN 80-87000-02-1.
- Slovník české literatury po roce 1945*. <http://slovníkceskeliteratury.cz/> [citováno 4. 4. 2010].
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.

Analýza školních vzdělávacích programů olomouckých víceletých gymnázií (se zaměřením na mediální výchovu)

Jana Sladová

Resumé: V příspěvku analyzujeme zveřejněné školní vzdělávací programy olomouckých víceletých gymnázií. Všímáme si přitom zvláště oblasti mediální výchovy a jejího pojetí v těchto dokumentech.

V rámci nových principů kurikulární politiky, které byly vymezeny a formulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání ČR, byl do naší vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, které se bezprostředně dotýkají vzdělávání žáků ve věku od 3 do 19 let a jsou vytvářeny na dvou úrovních. Státní úroveň je dána Národním programem vzdělávání a rámcovými vzdělávacími programy. Školní úroveň reprezentují školní vzdělávací programy, které vychází ze zásad stanovených v jednotlivých rámcových vzdělávacích programech, ale současně mohou vyjadřovat určitá specifika a priority konkrétních škol. Pro obě úrovně je typické, že se budou postupně vyvíjet či modifikovat, a to na základě vývoje společnosti a jejich potřeb. Důležitá bude analýza a evaluace nového systému a jeho dílčích částí. Jde o otevřené systémy, na jejichž výsledky bude třeba adekvátně reagovat.

Uvědomujeme si, že se v posledních letech výrazně proměňuje podoba komunikačních aktivit a vzrůstá účast jedinců i skupin na mediální komunikaci, proto sílí význam mediální gramotnosti a mediální výchovy. Analýza školních vzdělávacích programů olomouckých víceletých gymnázií se hlouběji zabývá právě oblastí mediální výchovy, která je zařazena do rámcového vzdělávacího programu jako průřezové téma. Pozornost věnujeme zvláště tematickým okruhům a jejich vztahu k rozvoji osobnosti žáka, ale též metodám a formám práce.

Klíčová slova: kurikulární dokumenty, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, víceletá gymnázia, komunikační výchova, mediální výchova.

Abstract: In the entry we analyse public school educational programmes of grammar schools in Olomouc. We focus on the area of media education and its concept in the documents.

Within the framework of new principles of curricular policy, which was defined and formulated in National Programme of Education Development in the Czech Republic, a new system of curricular documents was introduced to our educational system. The system has two levels that directly effect education of pupils at the age of 3 to 19 years. The state level is set by National Programme of Education and by framework educational programmes. School level is represented by school educational programmes which are based on principles given in concrete framework educational programmes and, consequently, refer to certain specifics and priorities of individual schools. The common feature of both levels is that they are going to develop or modify in relation to the society development and its needs. It is essential to analyse and evaluate the new system and its parts. Furthermore, we have to respond to the results of this open system adequately.

We are aware of distinct changes of communicative activities forms in recent years. In the field of media communication the number of individual and group members has been increasing therefore the importance of media literacy and media education has grown. The analysis of school educational programmes of grammar schools in Olomouc deals with the area of media education which creates a part of framework educational programme as one of cross-curricular topics. We focus on topics-related education and its relation to a pupil's personality development. We also deal with methods and forms of school work.

Key words: curricular documents, framework educational programmes, school educational programmes, grammar schools, communicative education, media education.

Úvod

Každý z nás je objektem i subjektem mnoha transformací, které se přirozeně, dobrovolně i nechtěně, stávají součástí našeho života. Tlak a nejistota, které jsou průvodním jevem většiny změn, často vedou k pocitu odcizení, vykořeněnosti, frustrace, k dojmu nesounáležitosti či disharmonie. S tím

mnohdy souvisí nejen problémový stav či diskomfortní pocit jednotlivce, ale i hlubší sociální problémy, případně kvantitativní růst negativních společenských jevů. Lidé mají tendenci hledat oporu, cestu k sebedůvěře, k pevným vazbám. Výchova a vzdělání mohou být dobrým prostředkem k pochopení soudobé společnosti a našeho místa v ní. Současné strategie vzdělávací politiky reagují proto nejen na potřeby society, ale mají na zřeteli též plný a mnohostranný rozvoj každé lidské bytosti, zaměřují se na její osobnostní rozvoj.

Jarmila Skalková připomíná, že Mezinárodní komise UNESCO, která pracovala pod vedením předsedy J. Delorse, formulovala ve zprávě z roku 1996 (zveřejněné pod názvem *Vzdělávání pro 21. století*) perspektivní cílovou představu, že jednou z hlavních funkcí vzdělávání je uzpůsobit lidstvo tak, aby mohlo převzít kontrolu nad svým rozvojem, který musí umožnit každému vzít osud do vlastních rukou a přispět k pokroku společnosti, v níž žije. (Skalková, 2004, s. 92)

Výchova má pro člověka zásadní význam, utváří ho, kultivuje. Díky výchově a vzdělávání se stáváme společenskými bytostmi, které se – různou měrou a pod různými vlivy – přizpůsobují společnosti a její kultuře. Takové přizpůsobení dané společnosti (socializace) neznamená jednostrannou adaptaci. Jedinec některé vlivy přijímá, některé odmítá, utváří se jako neopakovatelná individualita (individuace). Všechny jeho sebeutvářecí a sebevyjadřovací projevy (personalizace) nalézají svůj význam na pozadí kulturního života společnosti, do kterého vrůstá (enkulturace). (Kučerová, 1996, s. 9)

Společenská transformace započatá u nás po roce 1989 přinesla mnohé změny v různých oblastech života. Patří mezi ně i úsilí reformovat školství. Součástí proměn bylo také stanovení nových prioritních i navazujících cílů a obsahu ve výchově a vzdělávání, a to s ohledem na potřeby jedince i společnosti.

Výzvou, jež nás nutí zabývat se potřebnými změnami, jsou určité krizové projevy jako součást dnešního věku globalizace. (1) Nejčastěji se hovoří o krizi euroamerické společnosti, ale také o krizi školy a výchovy. Pozitivní roli zde může sehrát moderní pedagogika, duchovní oblast, humanitní vědy. Rozvoj věd o člověku přináší nové pohledy na osobnost, její chápání a vývoj. Tyto skutečnosti se odráží v koncepci globální výchovy a jejím vztahu k jiným oblastem výchovy a edukace. „Z vytvořené koncepce jsou pak od-

vozeny požadavky na osobnost učitele, zvláště s akcentem na kompetenci hodnotovou.“ (Horká, 2000, s. 8)

Z pohledu moderní pedagogiky se termín výchova obvykle definuje jako proces záměrného a cílevědomého vytváření i ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého člověka, a to v souladu s jeho individuálními dispozicemi. Je podporována snaha stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Z tohoto pojetí vychází model osobnostně rozvíjející výchovy s respektem k dítěti a k rozvoji jeho potencialit, který je jedním ze základních principů, na nichž jsou založeny změny v našem školství v posledním dvacetiletí.

Charakteristika strukturálních a kurikulárních změn v českém školství po roce 1989

Společenské, politické a ekonomické změny, které započaly po listopadu 1989, se týkaly v neposlední řadě také oblasti výchovy a vzdělávání. V 90. letech se pak objevily nové projekty školské reformy a další materiály či dokumenty. Jedním z nejvýznamnějších byl Standard základního vzdělávání z roku 1995, který obsahuje soubor státem preferovaných vzdělávacích cílů a naznačuje některé nové tendence v oblasti vzdělávání v naší republice. Následovaly jednotlivé vzdělávací programy, včetně alternativních (Obecná škola, Základní škola, Národní škola, Česká škola waldorfského typu). Nové cíle vzdělávací politiky schválila vláda na základě svého programového prohlášení v roce 1999, a to formou usnesení sloužícího jako východisko pro další postupy.

Nově vytvořený závazný vládní dokument, tzv. Bílá kniha obsahující texty strategického charakteru, reprezentuje obecně přijatý rámec vzdělávací politiky pro následující období. (2)

Vznik Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knihy) byl v roce 2001 zlomem, který přinesl nový koncept. Dotýká se všech klíčových otázek: pojetí, rolí či funkcí školy, cílů i obsahu vzdělávání, struktury, řízení a financování školského systému, obsahu vzdělávání i jeho evaluace, pojetí profese učitele, jeho kompetencí, profesního rozvoje apod. Obsahuje výzvu, aby v informační společnosti, o které mluvíme jako o společnosti vědění, nezůstávalo prioritou paměťové osvojování množství poznatků. Důraz má být kladen na rozvoj myšlení, schopnost nalézt, vybrat, kriticky zhodnotit a dobře zpracovat informace, kvalitně a účelně komunikovat, konstruktivně řešit problémy, orientovat se v dnešním mediálním světě plném moderních

technologií. Rozvíjí se přitom požadované kompetence, postoje, hodnoty a osobnostní kvality. „Bílá kniha upozorňuje na to, že k prosazení nového paradigmatu vzdělávání (3) je nutná vnitřní reforma školy, a považuje za důležité vytvořit podmínky k její systémové podpoře.“ (Spilková a kol., 2005, s. 22) V této souvislosti vyslovujeme přesvědčení, že právě slibované podmínky nebyly vytvořeny a zabezpečeny tak, aby proklamovaná reforma mohla být opravdu úspěšná.

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Bílé knize a zakotvenými ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.), se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Týká se předškolního, základního, středního, vyššího odborného i jiného vzdělávání. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (RVP) představují v tomto systému státní úroveň. První dokument vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, rámcové vzdělávací programy určují teritorium vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní, střední. Školní úroveň reprezentují v rámci dané soustavy školní vzdělávací programy (ŠVP) usměrňující vzdělávání na jednotlivých školách. V obou případech jde o veřejné dokumenty dostupné odborníkům i široké veřejnosti.

V návaznosti na Bílou knihu vznikl v letech 2001 až 2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – konkrétní reakce na změnu v hierarchii cílů vzdělávání. Základem je vybavit žáky tzv. souborem klíčových kompetencí, který je chápán jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, k řešení problémů, dále kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.“ (RVP ZV, 2005, s. 14–17)

Důraz na paměťové osvojování a související postupy je nahrazován akcentem na všestranný rozvoj a kultivaci osobnosti dítěte, na oblast kompetencí, postojů a hodnot. V oblasti kognitivní se preferuje kompaktní přístup, tedy nejen získávání poznatků, ale také získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací a vyšší úroveň myšlení. (Spilková a kol., 2005, s. 23)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, z nichž každá je spojena s určitými vzdělávacími obory (uvádíme je v závorce pouze tehdy, pokud se plně neshodují

v názvech): Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce. Škola rozčlení vzdělávací obsah oborů do vyučovacích předmětů, dále ho rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách. V rámci každé vzdělávací oblasti je uvedena její charakteristika, cílové zaměření, vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů, a to včetně doplňujících vzdělávacích oborů, které rozšiřují obsah základního vzdělávání. Řadí se mezi ně nejen Další cizí jazyk a Dramatická výchova, ale od 1. 9. 2010 (z rozhodnutí MŠMT ČR) také Etická výchova. Učivo je v rámcovém programu strukturováno do tematických okruhů (témat, činností), „je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.“ (RVP ZV, 2005, s. 18). Požadované výstupy jsou na konci 3. ročníku orientační, ale na konci 5. a 9. ročníku závazné. Systém umožňuje integraci vzdělávacího obsahu nejen na úrovni témat a tematických okruhů, ale též vzdělávacích oborů, což je v kompetenci kvalifikovaných učitelů. Ti mají při tvorbě a inovacích ŠVP spolupracovat a posilovat mezipředmětový/nadpředmětový přístup ke vzdělávání.

Výrazným principem transformace našeho školství po roce 1989 je nejen demokratizace a decentralizace, ale také humanizace školy (4), což může být rozličně nahlížená teze, která však obvykle znamená prosazování kulturační funkce školy. Dítě je vzděláváno a vychováno v nejširším smyslu slova, výrazně se posiluje antropologická orientace. V centru zájmu je dítě a jeho potřeby, mění se životní situace dětí, mládeže i dospělých. Základní perspektivní tendence vedou k humanizaci vzdělávacích obsahů, k hledání nových přístupů. (Helus, 2004; Skalková, 2007)

Za významný krok směrem k reflexi potřeb jedince i společnosti v situaci současného školství radíme také skutečnost, že byly formulovány a vymezeny tzv. klíčové kompetence, tedy univerzálně použitelné schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro život v dynamicky se měnícím světě. Lidé by je měli získat a rozvíjet právě prostřednictvím moderního školského systému, kterým během života prochází a který je formuje. Provázaný systém výchovy a vzdělávání by je měl co neadekvátněji připravovat na reálný život a společenskou praxi. Vymezením klíčových kompetencí v kontextu výchovy pro

21. století se široce zabývá například Hana Horká, která uvádí následující přehled fundamentálních schopností a dovedností (Horká, 2000, s. 41):

- adaptovat se a prosadit v měnícím se prostředí, být odolný vůči rizikům;
- kriticky přistupovat k možným negativním důsledkům civilizace, anticipovat je;
- neustále se učit a vzdělávat (celoživotně), být otevřený novým poznatkům, všestranně zpracovávat informace, zvládat nové informační technologie, počítačovou gramotnost (pojem učící se společnost);
- porozumět současné společnosti, ekonomice a dalším problémům (životní prostředí, sociální problémy, jiné kultury apod.).

Z uvedených bodů vychází dnes mezinárodně přijímaná formulace čtyř pilířů, respektive základních cílů vzdělávání pro 21. století:

- učit se poznávat;
- učit se jednat;
- učit se žít společně;
- učit se být.

Konstatujeme, že klíčové kompetence a vzdělávací cíle nachází svůj paralelní obraz v konkrétních krocích, které určovaly reformní změny českého školství v posledních dvaceti letech.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a role průřezových témat

V RVP ZV jsou jako nedílná součást základního vzdělávání zařazena také průřezová témata. Reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a mají funkci důležitého formativního prvku. Ve svém vymezení vždy obsahují základní charakteristiku i přínos k rozvoji osobnosti žáka ve všech sledovaných oblastech, což zahrnuje sféru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Součástí jsou také tematické okruhy, a to včetně nabídky určitých témat, respektive činností a námětů. (RVP ZV, 2005, s. 90)

Jednotlivé školy autonomně rozhodují o výběru témat i způsobu jejich zpracování, a to tak, aby vyhovovala jejich prioritám či zaměření. Pro etapu základního vzdělávání je Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání dáno šest závazných průřezových témat:

- osobnostní a sociální výchova;
- výchova demokratického občana;

- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- multikulturní výchova;
- enviromentální výchova;
- mediální výchova.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Ve školních vzdělávacích programech musí být zařazena (na prvním i na druhém stupni) celá jejich škála v rozsahu uvedeném v RVP ZV.

„...průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu, nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.“ (RVP ZV, 2005, s. 90)

Průřezová témata mají přispět ke komplexnosti vzdělávání všech žáků a mohou výrazně pozitivně ovlivnit celý proces utváření i rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Je to dáno skutečností, že jednotlivé tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují tak efektivně, smyslně a cíleně propojit podle potřeby vzdělávací obsahy oborů. Této skutečnosti by měli systematicky a velmi promyšleně využívat učitelé, respektive tvůrci ŠVP na školách.

Takto formulovaný úkol však vyžaduje náročnou týmovou práci, dlouhodobou kooperaci s jasně vymezeným cílem, úzkou spoluprací profesně dobře připravených pedagogů. Ti musí mít na zřeteli, že podmínkou účinnosti a funkčnosti průřezových témat při realizaci vzdělávacích programů je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem vyučovacích předmětů a s obsahem dalších námětů a činností žáků realizovaných ve škole i mimo školní zařízení. Jen tak je možné dosáhnout toho, aby aplikace průřezových témat byla funkční, k užtku všech zúčastněných v rámci vzdělávacího a výchovného procesu. Hlavním (ale reálným) nebezpečím je v tomto případě pouhý formalismus. Jistou prevencí, ale především užitečnou aktivitou, je výměna a předávání zkušeností, vyhledávání příkladů dobré praxe a další vzdělávání učitelů.

V druhé polovině příspěvku se více zaměříme právě na úlohu průřezových témat, všimáme si specifik Mediální výchovy, jejího významu

a integrace do školních vzdělávacích programů vybraných olomouckých víceletých gymnázií, jež jsou vázána k systému RVP ZV.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a víceletá gymnázia

Již jsme konstatovali, že RVP ZV byl jako kurikulární dokument vytvořen pro realizaci základního vzdělávání v České republice. Tato zóna je spojena s povinnou školní docházkou a legislativně ji upravuje školský zákon v souladu s příslušnými vyhláškami MŠMT ČR. Základní vzdělávání se ne-realizuje pouze na základních školách, ale také na některých dalších typech vzdělávacích institucí (například na gymnáziích nebo umělecky zaměřených školách).

V popředí našeho zájmu budou nižší ročníky víceletých gymnázií, které poskytují svým žákům možnost získat (dokončit) základní vzdělání. Pro vyšší stupně víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia je určen jiný kurikulární dokument, konkrétně Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV).

Jeden z odpovídajících postupů, který se uplatňuje při aplikaci RVP ZV na víceletých gymnáziích, si můžeme doložit na přístupu k zařazení průřezových témat do školních vzdělávacích programů těchto škol. „Šestiletá gymnázia musí do vzdělávacího obsahu zařadit celé průřezové téma Výchova demokratického občana z RVP ZV, které není obsaženo v RVP GV, a všechna průřezová témata z RVP GV. Ostatní průřezová témata z RVP ZV mohou zařadit, pokud to považují za účelné... Osmiletá gymnázia musí na nižším stupni zařadit do vzdělávacího obsahu všechna průřezová témata RVP ZV. Z toho průřezové téma Výchova demokratického občana musí zařadit celé, z ostatních průřezových témat RVP ZV musí škola zařadit alespoň některé tematické okruhy tak, aby žáky připravila na realizaci tematických okruhů průřezových témat obsažených v RVP GV.“ (RVP ZV, 2005, s. 90)

Připomeňme, že ŠVP si vytváří školy samostatně podle zásad stanovených v příslušných rámcových vzdělávacích programech. Vodítkem či inspirací jim může být Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který je nabízen ke každému RVP. Texty manuálů vznikaly pod dohledem Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, seznamují s postupem při vytváření ŠVP a uvádí konkrétní příklady pro školní praxi.

Média, mediální komunikace a mediální gramotnost v kontextu soudobé společnosti i školní praxe

Jedním z typických znaků dnešní společnosti je nebývalý rozvoj médií a mediální komunikace. Sledujeme jejich rostoucí vliv, který se projevuje pronikáním do života nás všech. S jejich pomocí (a často jejich prostřednictvím) vnímáme svět.

Média chápeme jako zprostředkující činitele, nositele informací, údajů, sdělení apod. Jsou účinným prostředkem formování osobnosti člověka i jeho komunikačních možností, proto vzbuzují také rostoucí zájem odborníků, včetně těch, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním. Pro člověka se zdá být stále důležitější porozumět médiím – pochopit jejich funkci, typologii, strukturu nebo principy, na nichž fungují. (5)

Komunikaci zprostředkovává široký okruh médií, protože komunikace bez média je ve své podstatě nemožná. J. Jiráček a B. Köpplová uvádí, že se někdy za médium pokládají i kódy používané při komunikaci (například přirozený jazyk – čeština), které lze považovat za primární média, nejsou však zcela dostačující. Proto se během vývoje lidské společnosti objevují sekundární média, s jejichž pomocí člověk překonává časovou a prostorovou omezenost vysílaných sdělení – obrázky, písmo, signalizace, tisk, nahrávání, počítačové sítě a podobně. (Jiráček a Köpplová, 2003, s. 17–19)

Mediální komunikace je pro člověka významným zdrojem zkušeností a prožitků, pro média a mediální komunikaci jsou přitom zásadní tři aspekty:

1. média v sobě zahrnují užití určitých technologií a jsou jimi utvářena;
2. média mají současně postavení společenské instituce;
3. média se podílejí na utváření kulturního prostředí.

Z hlediska popisu chování médií ve společnosti je užitečný funkcionalistický přístup, který přisuzuje médiím následující úlohy (Jiráček, Köpplová, 2003, s. 44):

- informování (poskytování informací apod.);
- socializace (vysvětlování, komentování informací apod.);
- kontinuita (podpora převládajících kulturních vzorců, včetně objevování subkultur apod.);
- zábava (prostředek uvolnění, oslabování sociálního napětí);
- získávání (agitování pro významné cíle).

Studium médií zvyšuje možnost kontroly nad tím, jaké interpretace světa, dějů, vztahů a hodnot média nabízí. Je nezbytné stále zdůrazňovat, že mediovaná sdělení jsou interpretacemi. Média vnášejí do společenského života nový rozměr mediované komunikace, respektive mediace. To znamená, jak uvádí J. Jiráček, že mnoho společensky relevantních komunikačních aktivit (ekonomické, politické i kulturní) se odehrává prostřednictvím médií, s jejich aktivní účastí. „Aktivní vstup médií do sociálně komunikačního ‚života‘ společnosti zvyšuje potřebu vědět, v čem tento aktivní vstup spočívá. Proto je stále důležitější, snažit se jednání masových médií poznat a pochopit... Utváří se tak nová svěbytná kompetence – mediální gramotnost.“ (Jiráček, 2004, s. 187)

Masová média produkují množství obsahů, které sahají od zábavy po různá závažnější sdělení (zpravodajství aj.), jejich množství a variabilita se ještě umocnila s nástupem tzv. síťových médií (digitalizovaná data a počítačové sítě).

Masová komunikace a rostoucí vliv masových médií (6) je tématem bádání mnohých teoretiků. Mezi přední odborníky patří D. McQuail, který za čtyři hlavní sociální trendy (mající význam pro masovou komunikaci) označil postmoderní kulturu, informatizaci, internacionalizaci a individualizaci. Pro proces masové komunikace uvádí následující typické znaky: velký rozsah, jednosměrný tok, asymetrii, neosobnost a anonymitu, propočítanost vztahu, standardizovaný obsah. Média vidí jako zdroj moci (potenciální prostředek vlivu, pramen informací apod.), jako prostředí (arénu), kde se odehrávají mnohé události veřejného života, ale také jako významný pramen výkladů sociální reality a představ o ní, i jako primární klíč ke slávě a postavení známé osobnosti. (McQuail, 1999, s. 21)

Masově mediovaná produkce je běžnou součástí našeho světa, proto si mnohdy ani neuvědomujeme dosah vlivu médií. Je třeba věnovat této otázce významnou a trvalou pozornost, analyzovat situaci, řešit problematiku masových a síťových médií i v souvislosti s obsahem a klíčovými kompetencemi základního vzdělávání a výchovy.

„Váha, kterou masová média mají, je tak velká, a produkce, kterou nám nabízejí, do té míry neprůhledná, že ‚žít s médii‘ stále zřetelněji vyžaduje speciální přípravu...A proto je stále běžnější součástí všeobecného vzdělávání po celém světě výchova k životu s médii – mediální výchova.“ (Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 8)

Máme na mysli vnitřně provázanou oblast patřící k všeobecnému vzdělání každého dnešního člověka. Termín mediální gramotnost (svěbytná kompetence pro život s médii) se nejčastěji definuje jako soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v mediálních produktech. Mediální gramotnost pokládáme za jednu z podob funkční gramotnosti, tedy vybavenosti člověka k realizaci aktivit vyžadovaných naší civilizací. Je tvořena kombinací kritického odstupu od médií i maximálního využití jejich potenciálu, kontrolou vlastního užívání médií. (Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 8–9)

Průřezové téma mediální výchova v rámcových a školních vzdělávacích programech se zaměřením na vybraná víceletá gymnázia

Média se prosadila jako důležitý socializační faktor s přímým či nepřímým vlivem na chování jednotlivců i společnosti, mají své místo v utváření životního stylu, ovlivňují kvalitu života, mají své místo v oblasti výchovy a vzdělávání. J. Skalková uvádí, že se konstituují nové oblasti tzv. mediální pedagogiky a didaktiky, vžil se termín mediální výchova. (7) Současně připomíná i postavení médií v rámci tzv. moderních didaktických prostředků. Rozdíl charakterizuje tak, že mediální didaktika se především ptá, jak zařazovat média do procesu vyučování, jak je efektivně využít pro optimalizaci procesu učení žáků. Mediální pedagogika (mediální výchova) činí předmětem analýzy vlastní média a jejich používání/využívání. Autorka však ihned konstatuje, že obojí těsně souvisí, případně se často prolíná. (Skalková, 2004, s. 137)

V jiné své práci otvírá autorka otázku formativního významu získávání informací prostřednictvím médií a moderních technologií. Ptá se, jak se projeví individuálně rozvojové a sociální funkce mediálního a informačního vzdělávání. Skalková upozorňuje, že nejde pouze o zisk informací a poznatků, ale též o reflektovaný postoj k nim, o uvažování v souvislostech, jež nabývá i osobnostních kvalit. Je nutné rozvíjet náročné pojmové a kritické myšlení, hledání a chápání souvislostí, soustředěné uvažování. (Skalková, 2007, s. 64–65)

Průřezové téma Mediální výchova je obsaženo jak v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (vyšší, čtyřletá), tak v RVP ZV, s nímž se pracuje v oblasti základního vzdělávání. Všimneme si tedy blíže jejího pojetí v tomto dokumentu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zahrnuje mediální výchovu mezi šest vymezených průřezových témat, která mají žákům základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií poskytnout elementární poznatky a dovednosti související s mediální komunikací a prací s médii.

V rámci analýzy vybraných ŠVP jsme se zaměřili na dvě reprezentativní olomoucké střední školy, které patří tradičně k nejlépe hodnoceným nejen v rámci Olomouckého kraje, ale také v širším kontextu. První z nich je Gymnázium Olomouc – Hejčín (dále také GO-H), druhou školou je Slovanské gymnázium Olomouc (dále také SGO). Obě školy realizují osmileté, čtyřleté i šestileté vzdělávací programy. (8)

Při srovnání přístupu jednotlivých škol k mediální výchově můžeme konstatovat, že oba ústavy věnují této oblasti systematickou pozornost. Průřezové téma Mediální výchova je zařazeno do všech ročníků nižšího gymnázia (prima, sekunda, tercie, kvarta) na obou sledovaných školách, a to především formou integrace do jednotlivých předmětů.

Nejčastěji je integrace v rámci jazykově zaměřených předmětů, zvláště silné postavení má v této souvislosti komunikační a slohová výuka, ale také literární výchova. Přístup GO-H se jeví jako koncepčnější, mediální výchova je zde zastoupena ve většině zařazených předmětů, v případě druhé školy (SGO) je počet zapojených předmětů nižší (převládají jazykově orientované předměty).

Můžeme také sledovat, že GO-H se nespokojuje pouze s integrací mediální výchovy do jednotlivých vyučovaných předmětů, ale častěji zahrnuje do plánu také projekty na téma mediální výchova.

Důležitým orientačním prvkem pro zkoumání uplatnění mediální výchovy jako průřezového tématu je také přehled tematických okruhů, s nimiž se pak dále operuje při přípravě výukové jednotky. SGO vyčleňuje jako základní témata kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, vztah mediálních sdělení a reality, tvorbu mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti.

Také SG-H pracuje s tematickými okruhy průřezových témat, dělí je však na činnosti receptivní: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti. Produktivní činnosti pak dále vymezují tvorbu mediálního sdělení, ale také prací v realizačním týmu.

Žáci obou škol mají možnost účastnit se na tvorbě školního časopisu, a tím také rozvíjet některé prvky mediální výchovy.

Mediální výchova je ve ŠVP obou uvedených škol pojímána jako důležitý prostor pro podporu některých kompetencí, které mají žáci získat v rámci základního vzdělávání. Uvedeny jsou různé aktivity, které podporují kritické myšlení, kooperaci a práci v týmech. Mediální výchova zde není uplatňována pouze formálně, ale je funkční součástí výchovného a vzdělávacího plánu školy.

Závěr

V současné historické epoše hovoříme o učící se společnosti, pro kterou je principiální idea celoživotního vzdělávání. Má-li se stát realitou, „pak roste naprosto zásadním způsobem význam kvality vzdělávání veškeré populace na primárním a nižším sekundárním stupni, tedy vzdělání základního.“ (Skalková, 2007, s. 47) Posilováním jeho kvality se může nastupující generaci dostat pevného základu pro další vzdělávání a sebevzdělávání, které budou během života realizovat různými formami. (9)

Jde tedy o novou interpretaci obsahu a pojetí vzdělávání z hlediska individuálního i společenského. Jde o to, připravovat člověka tak, aby nebyl jen manipulován fungujícím jednorozměrným systémem, do něhož je začleněn. Vzdělávání je trvalým procesem rozvíjení člověka, který mu poskytuje vědění i dovednosti, představující potřebné kompetence v epoše globalizace. Vybavuje jej zároveň kritickým myšlením, vlastnostmi a hodnotovou orientací, které jsou významné z hlediska demokracie a humanizmu.“ (Skalková, 2004, s. 92)

V této souvislosti má neformální a systematická mediální výchova své trvalé místo.

Poznámky

- (1) V této souvislosti připomeňme, že J. Skalková varuje před pouhým dedukováním nových pedagogických problémů ze společenských rozborů. Pedagogika má uplatňovat vlastní formy analytického kritického myšlení, které jsou důležité pro formulaci a chápání nových pedagogických aspektů sociální skutečnosti, má též zhodnocovat a využívat podněty jiných disciplín. Patrné je to na vývoji a tematizaci problematiky výchovy a vzdělávání v širokém kontextu globalizace. Podrobněji viz citovaná literatura. (Skalková, 2004, s. 11–12)

- (2) Součástí přípravy a práce na tomto dokumentu MŠMT ČR měla být i národní diskuse známá pod jménem Výzva pro deset milionů. Zůstala však spíše na okraji zájmu politiků i veřejnosti, přestože šlo o možnost perspektivně ovlivnit rozvoj a kvalitu vzdělávání v České republice. Podněty vyplývající ze zmíněné akce shromažďoval pražský Ústav pro informace ve vzdělávání.
- (3) Paradigma chápeme jako základní ideový vzor, s jehož pomocí celkově vnímáme, chápeme a interpretujeme určitou oblast skutečnosti. Je zároveň jednotícím a integrujícím schématem dané oblasti – viz citovaná literatura. (Skalková, 2004, s. 12)
- (4) Princip humanizace školy je spojován, zaměřován či obsažen také v pojmech idea humanizace, nutnost humanizačních změn, humanizační program školské reformy aj. Apel na humanizaci školy nemá zcela jednoznačný obsah. Dnes je humanizace školy nejčastěji interpretována s důrazem na kultivační roli školy v duchu zásad J. A. Komenského. Těžištěm je zvýšený zřetel k dítěti, tedy škola/vzdělávání orientované na dítě/žáka, tzv. pedocentrismus nové generace. Podrobněji se tematikou zabývají například B. Suchodolski, I. Wojnar, V. Spilková, Z. Helus a další odborníci. (Spilková a kol., 2005, s. 32–36)
- (5) Vývoj komunikace podle převládajícího média systematizovali mezi prvními H. I. Innis a M. McLuhan. Druhý z nich rozdělil r. 1962 vývoj do čtyř základních období: orální kmenové kultury (svět ucha, akustický prostor), psané kultury (rukopisy, vizuální vnímání), období tzv. Gutenbergovy galaxie (tištěná kniha), nástup elektřiny. Dnes můžeme přiřadit rozvoj tzv. nových médií (digitalizaci apod.). (McLuhan, 1991) H. A. Innis postihl vliv komunikačních prostředků na informace, jež přenášejí, a v důsledku i na společnost. Rozlišil např. média těžká (kámen aj. – odolnost, obtížnější transport) či lehká (papír aj. – snazší přemístění, rychleji podléhají zkáze). (Jirák, Köpplová, 2003, s. 19)
- (6) Teoretik D. McQuail definuje pojem masa jako projev masové společnosti, velký soubor lidí (nové společenské uskupení – masové publikum), který není diferencovaný, má převážně zápornou podobu a postrádá pořádek. Masové publikum charakterizuje jako početné, velmi roptýlené, neinteraktivní, anonymní, heterogenní, neorganizované a neschopné samostatné akce. Některé z uvedených aspektů, které se vztahují k základním pojmům, je třeba vnímat v širším kontextu – viz citovaná literatura. (McQuail, 1999, s. 21)
- (7) V této souvislosti lze připomenout jména odborníků, kteří dané tematice věnují určitou pozornost, patří mezi ně E. Clark, G. Salomon, F. W. Kron, Y. Bertrand, G. Tulodziecki aj. Klasifikaci a využití moderních didaktických prostředků sleduje například J. Maňák.
- (8) Podrobnější informace jsou dostupné na internetových adresách: www.gytool.cz (Gymnázium Olomouc – Hejčín) a www.sgo.cz (Slovanské gymnázium Olomouc).
- (9) Změny v obsahu vzdělávání jsou spjaty s globalizačními tendencemi, které našly své vyjádření v r. 2000 v evropském strategickém textu – v tzv. lisabonské strategii. Ta zdůrazňuje přípravu pro život v informační společnosti, význam celoživotního vzdělávání a investice do lidských zdrojů. Pro naše podmínky byly vize konkretizovány v dokumentu Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. Mimo jiné zavádí a objasňuje termíny: vzdělávání formální (poskytované legislativně vymezenými institucemi – např. školami), neformální vzdělávání (realizace mimo formální vzdělávací systém – zabezpečují různé instituce, např. nadace, kluby aj.), informální vzdělávání (vědomosti, dovednosti a postoje získané zkušeností, z kontaktů – vzdělávání neorganizované, nesystematické, institucionálně nekoordinované). Uvedené dokumenty nás směřují spolu s většinou zemí našeho civilizačního okruhu k obdobným hodnotám a nazírání na život a jeho priority. (Skalková, 2007, s. 67–68)

Literatura

1. **HELUS, Z.** *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
2. **HORKÁ, H.** *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
3. **JIRÁK, J.** Mediální gramotnost jako kompetence svého druhu. In *Sborník příspěvků z 11. ročníku Letní školy „Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti“.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 187–193. ISBN 80-244-0952-6.
4. **JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B.** *Média a společnost.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-6.
5. **KUČEROVÁ, S.** *Člověk. Hodnoty. Výchova. Kapitoly z filosofie výchovy.* Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
6. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.* Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.
7. **McLUHAN, M.** *Jak rozumět médiím. Extenze člověka.* Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.
8. **McQUAIL, D.** *Úvod do teorie masové komunikace.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.
9. **MIČIENKA, M. JIRÁK, J. A KOL.** *Základy mediální výchovy.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
10. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G).* Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
11. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
12. **SKALKOVÁ, J.** *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
13. **SKALKOVÁ, J.** *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
14. **SPILKOVÁ, V. A KOL.** *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
15. **VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOL.** *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Výuka čtení v elementární třídě v kontextu kurikulárních změn

Martina Fasnerová

Resumé: Příspěvek pojednává o proměnách školy v kontextu současné škol-
ské reformy. Jsou zde naznačena východiska pro reformu i odraz reformy
do výuky čtení v elementární třídě základní školy. Metody i formy práce,
prostřednictvím kterých žáci získávají čtenářskou gramotnost, jsou pod-
pořeny i naplňováním klíčových kompetencí, které jsou nedílnou součástí
zavádění nového kurikula. Využívání aktivizačních výukových metod, kte-
rými je např. didaktická hra, se jeví při naplňování klíčových kompetencí
a nového kurikula jako jeho nedílná součást. Příspěvek obsahuje soubor
didaktických her využitelných při výuce čtení analyticko – syntetickou me-
todou v elementárním ročníku, ale i při výuce metodou globální. Výuka
prvopočátečního čtení je považována za primární a současně nejobtížnější
etapu celého vzdělávacího procesu člověka. Kvalitní čtenářské schopnos-
ti jsou proto hlavním předpokladem dalšího osobnostního růstu dítěte.
Prostřednictvím čtení dochází zároveň k naplňování cílů vzdělávání, které
jsou v novém kurikulu, kterým je RVP ZV, závazné. Vhodným výběrem
výukových strategií učitelem dochází u žáků k vytváření pozitivní vnitřní
motivace pro čtení a kladnému vztahu k mateřskému jazyku.

Klíčová slova: kurikulární reforma, Rámcový vzdělávací program pro zá-
kladní vzdělávání, klíčové kompetence, výukové metody.

Abstract: The paper describes the transformation of schools in the context
of current educational reform. There are implied basis for the reform and
reflection of the reform into the teaching reading at the first class of pri-
mary school. Methods and forms of work, through which pupils acquire
literacy, are supported by the fulfillment of key competencies, which are
an integral part of the implementation of the new curriculum. The use of
activating teaching methods, which is a didactic game, appears in imple-
menting the key competencies and the new curriculum as an integral part.

Post contains a set of educational games to teach reading by the analytic – synthetic method in the elementary grade, but in teaching by genetic and global methods too. Early Teaching reading is considered as primary and the most difficult stage of the educational process too. Quality reading skills are therefore a key prerequisite for further growth of the child's personality. Through the reading further to the infill the educational objectives, which are in the new curriculum, which is *Framework Educational Program for Primary Education*, binding. Appropriate selection of teaching strategies by teacher, is for pupils to develop positive internal motivation for reading and a positive relationship to the mother tongue.

Key words: Curricular Reform, the Framework Curriculum for Basic Education, Key Competencies, Teaching Methods.

* * *

Současná reforma ve školách slibuje dlouho očekávané změny v pojetí obsahu, ale i strategií učení.

Dne 1. září 2007 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV), (Jeřábek, Tupý, 2005) jako nový kurikulární dokument, který vymezuje hlavní cíle, požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání žáků v základním vzdělávání, tedy vzdělávání žáků ve věku 6–15 let. Cesta k vytvoření nového kurikulárního dokumentu však nebyla snadná.

Rokem 1989 končí více než čtyřicetileté období budování socialismu v Československu. Politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu také v oblasti školství. Změna vzdělávacího systému měla navázat na domácí tradice a zároveň korespondovat s progresivními tendencemi západoevropského školství.

V československém vzdělávacím systému byly realizovány některé radikální změny strukturální, administrativní, kurikulární i změny v oblasti financování, které však nebyly příliš promyšlené, a proto měly v prvním porevolučním období spíše destrukční charakter (např. likvidace institucionálního systému dalšího vzdělávání učitelů a institucionální základy pedagogického výzkumu).

Přesto se některé projekty dají považovat za úspěšné. Mezi nejvýznamnější z nich patří projekt NEMES Svoboda ve vzdělání a česká škola (1991). Jak uvádí V. Spilková (2005, s. 16), velmi významnými se staly také reformy zpracované týmem Jiřího Kotáška, tehdejšího děkana Pedagogické fakulty UK v Praze, vydané pod názvem *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*.

Oba projekty školské reformy vidí nutnost změny vzdělávací soustavy ve všech prvcích. Mělo dojít k vnitřní proměně škol, v pojetí školního vzdělávání, cílů a obsahu vzdělávání i v pojetí vzdělávacích přístupů. Za základní principy byly považovány humanizace, liberalizace a demokratizace.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vypracovalo v roce 1994 dokument pod názvem *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. (1994) Tento dokument byl velmi významný, neboť položil základ pro transformaci školského zákona i kurikulární politiky. Navrhoval (s výjimkou vysokých škol) vzdělávací standardy, které byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů.

Do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum. Kurikulum je zde chápáno jako vzdělávací program, projekt nebo plán. Další význam pojmu zahrnuje průběh studia a jeho obsah a třetí význam kurikula vidí v jeho obsahu veškerých zkušeností, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jako je plánování a hodnocení. Kurikulum je ale pouze jednou částí celku vytvářejícího úspěšnou školu.

V návaznosti na dokument *Kvalita a odpovědnost* byl v roce 1995 zveřejněn organizační dokument pro české školy pod názvem *Standard základního vzdělávání* (1999) (dále jen Standard). Jednalo se o dokument, jehož prostřednictvím lze garantovat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání všech žáků základních škol. Standard vyjadřoval představu o podobě povinného základního vzdělání, formuloval vzdělávací cíle (poznatky, vědomosti, kompetence a hodnotové orientace žáků), obsahy byly vyjádřeny prostřednictvím kmenového učiva a měly význam pro tvorbu vzdělávacích programů. *Standard základního vzdělávání* (1999) přinesl do oblasti vzdělávání v České republice některé nové tendence. Po dlouhém období centrálně stanovených cílů a obsahu vzdělávání v podobě závazných a detailně propracovaných osnov představoval Standard rámcový základ vzdělávání. Naděje, jež byly do Standardu vloženy, se nenaplnily, a to v důsledku kon-

krétního vymezení výčtu kmenového učiva, jehož zvládnutí všemi žáky byly nereálné. Vliv tohoto dokumentu na dění ve školách byl minimální a tím nesplnil očekávání s ním spojené. Proto byly v letech 1996–1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání (Obecná škola (1996), Základní škola (1996) a Národní škola (1997)), které nahradily dosavadní učební osnovy a učební plán.

Podle těchto programů se v současné době ještě na základních školách učí ve 4. a 5. třídách 1. stupně a 9. třídách 2. stupně základní školy.

Začaly se také prosazovat alternativní směry, jako například Angažované učení, Škola hrou, Zdravá škola, Otevřené vyučování nebo některé prvky, jiných alternativních forem, které se začleňovaly do výuky v českých školách, a to prvky např. Montessoriovské školy. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 63).

V České republice však dále probíhaly diskuse o procesu transformace školství. V těchto diskusích byla rozebírána podkladová zpráva pro OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) „*Proměny vzdělávacího systému v ČR*“, které zpracovalo Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě UK v roce 1995, a také Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice z roku 1996 (Kotásek, 1997, s. X). V těchto zprávách a dokumentech jsou formulovány požadavky na rozvoj dalšího vzdělávání u nás, které pružně reagují na změny na trhu práce a nutně požadují ochotu k celoživotnímu vzdělávání, schopnost komunikovat a spolupracovat, zpracovávat informace a také mít schopnost sebehodnocení, tedy zpětné vazby ve formě evaluace a autoevaluace.

Zahraniční inspirací pro kurikulární reformu českého školství se staly čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století, formulované J. Delorsem.

Na otázku, proč je potřeba vytvořit nová kurikula, odpovídá zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“ (Delors, 1997). V tomto dokumentu jsou uvedeny již zmiňované Delorsovy čtyři pilíře vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít mezi lidmi a učit se být. Učit se poznávat předpokládá, že člověk se učí učit se. S tímto pilířem české školství nemá vážnější problémy, ale zbývající tři pilíře jsou podle V. Pechánka (2006, s. 23) slabinou našeho školství. Učit se jednat předpokládá, že co se žák naučil, umí využít v praxi, je připraven reagovat na změny v pracovním prostředí a nečeká, až někdo vyřeší problém za něho. Učit se žít mezi lidmi znamená zvládnout dovednost komunikace, spolupráce i prosté existence vedle

druhých a s druhými včetně otevřenosti k odlišnosti všeho druhu. Učit se být představuje stanovení priorit, osobních rozhodnutí a schopnosti nést zodpovědnost sám za sebe.

V roce 2000 začala Rada pro vzdělávací politiku pracovat na strategickém dokumentu, který směřoval ke změnám v českém školství. V roce 2001 vznikl „Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha“ (Kotásek, 2001), který nastínil rozvoj vzdělávání v ČR. Jednou ze zásadních myšlenek je ústup od encyklopedických vědomostí a šablonovité práce, jak již o tom v nedaleké historii hovořil Václav Příhoda. Tento dokument definoval šest hlavních cílů vzdělávání a stal se podkladem k realizaci školské reformy.

V novém pojetí české školy se klade důraz na rozvoj myšlení, klíčových kompetencí a postojů. Bílá kniha upozorňuje na nutnost vnitřní reformy. Zdůrazňuje zajistit větší autonomii škol a využít výrazněji kreativity učitelů při sestavování kurikula.

V letech 2001–2004 začaly vznikat Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé etapy vzdělávání, které vycházejí z obsahu Bílé knihy a navazují na již výše zmíněné kurikulární dokumenty. V roce 2004 byl schválen školský zákon (zákon č. 561/2004)*, zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004)**. Školský zákon*** uzákonil tvorbu Rámcových vzdělávacích programů a poskytl návod na tvorbu školních vzdělávacích programů.

RVP ZV (Jeřábek, Tupý, 2005) vznikl v letech 2001–2004 jako klíčový dokument konkretizující požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Vychází z nového pojetí základního vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, pojetí kvalitní školní výuky a strategií učení. Od roku 2004 byl postupně připomínkován a ověřován v pilotních školách a od 1. 9. 2007 se stal závazným dokumentem pro žáky 1. a 6. ročníků všech základních škol.

Hlavním cílem pro základní vzdělávání podle RVP ZV nejsou pouze vědomosti. V nové reformované škole by mělo jít především o rozvoj klíčových kompetencí, které je třeba chápat jako soubor komplexních způsobilostí

* Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbirka zákonů. Ročník 2004.

** Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbirka zákonů. Ročník 2004.

*** Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbirka zákonů. Ročník 2004.

využitelných v životě a v dalším vzdělávání. Klíčové kompetence jsou podle RVP ZV jedním z výsledků vzdělávání z pohledu vzdělávání celoživotního. Základní vzdělávání pokládá základy pro další rozvoj klíčových kompetencí. Novinkou z pohledu tradiční školy jsou také formulace očekávaných výstupů, které jsou dány pro delší časové období, což dává možnost důslednému uplatnění individualizace vzdělávání. Dříve bylo výsledkem vzdělávání učivo. Nyní je důraz kladen na komplexní působení na žáka. Učivo se nestává cílem, nýbrž prostředkem vzdělávání.

Důležitým trendem v koncipování kurikula v zahraničí je zařazování průřezových témat. I v RVP ZV jsou vnímána průřezová témata jako podpora obsahové integrace, která umožňuje hlubší chápání vztahu a propojování získaných poznatků, celková organizace výuky je volnější.

RVP ZV je stále otevřeným dokumentem, který se bude inovovat podle evaluačních zpráv, a to každoročně. Bude reagovat na potřeby žáka a měnící se podmínky vedoucí k vnitřní motivaci pro celoživotní vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že RVP ZV vymezuje pouze rámec vzdělávání, školy jsou nuceny si vytvořit své Školní vzdělávací programy, které reagují a vycházejí z aktuálního stavu a potřeb školy, potažmo žáků, rodičů i učitelů.

Školní vzdělávací programy se staly povinným dokumentem pro mateřské školy, základní školy a víceletá gymnázia od školního roku 2007/2008, a proto základní školy začaly poprvé vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů 1. září 2007, a to v 1. a 6. ročníku.

Školy měly poprvé možnost realizovat své představy o výchově a vzdělávání v návaznosti na podmínky, které měly k dispozici. Kolektiv učitelů vytvořil vlastní osnovy, které odpovídaly jejich představě o vyučování, ale zároveň byly nuceny respektovat profesní, materiální i prostorové vybavení školy.

ŠVP dává příležitost jednotlivým učitelům zužitkovat svoje zkušenosti a týmovou práci směřovat pedagogický kolektiv, který zrealizuje své představy o tom, jak bude naplňovat a zajišťovat požadavky RVP ZV a zároveň přizpůsobovat výchovu a vzdělávání žákům v konkrétních podmínkách dané školy. Tvorba ŠVP ZV posiluje potřebu dalšího vzdělávání a navozuje nový styl práce jednotlivců i školy jako celku. Stává se prostředkem profesního růstu učitelů, jejich odpovědnosti za vlastní práci i dosažené výsledky. (Manuál, 2005).

Otázkou, kterou je třeba si položit je: „*Proč by se naše vzdělávání mělo měnit?*”

Především proto, že doposud byla výuka postavena z velké části na transmisivním, herbartovském pojetí vyučování. Transmisivní způsob vyučování je založen na dominantním postavení učitele. Aktivním činitelem je učitel, který ovládá komunikační prostor. Komunikace je převážně jednostranná, a to ze strany učitele, který soustavně uplatňuje metodu výkladu. Žákům jsou předkládána hotová fakta a poznatky, které jsou určeny k osvojení. Velký důraz je kladen na verbální předávání informací posluchačům, v našem případě dětem. Žákům často chybí konkrétní představa o řešeném problému, a proto se projevují ve vzdělávacím procesu pouze jako pasivní pozorovatelé. Jejich úkolem je naslouchat a odpovídat na položené otázky, zapamatovat si fakta a umět reprodukovat předkládané informace. V takovémto přístupu nedochází k vlastnímu objevování a ani neprobíhá žádná vlastní myšlenková operace, či praktická činnost. Lehce dochází k potlačování přirozené touhy dětí po vědění, neboť proces kontroly oceňuje pouze sumu encyklopedických znalostí a vědomostí, které je žák schopen reprodukovat. V transmisivním pojetí vzdělávání nenajdeme proces přetváření vědomostí v dovednosti.

Je třeba pohlížet na žáka jako na vzdělávající se bytost, která nepřichází do školy jako nepopsaná deska, ale jako aktivní činitel, který bude své dosavadní poznatky organizovat, obohacovat a dále je rozvíjet. Učitel by měl vystupovat v roli garanta takové výukové strategie, která by žákovi tyto kompetence co nejsnadněji a nejefektivněji pomohla získat. Je nutné vycházet ze znalostí a zkušeností žáka, vést ho k tomu, aby se tyto poznatky naučil efektivně využívat. Prostřednictvím vyučovacího procesu, který je organizovaný a naplánovaný, je třeba směřovat žáka k záměrnému rozšiřování učiva prostřednictvím zážitkového učení, neboť umožňuje snadnější zapamatování, ale také pro snazší orientaci v dané problematice.

Podle V. Spilkové je: „*východiskem vyučovacího procesu navození akční, problémové situace, která má pro žáky nějaký smysl, vzbuzuje jejich zvědavost a chuť ji řešit. Akční situace má být adekvátní stavu vývoje dětí, učitel musí mít např. jistotu, že žák disponuje pojmy, jež jsou nezbytné pro řešení problému.*“ (Spilková, 2005).

Současná školská reforma přináší mnoho změn také ve strategiích učení. Kolektivy pedagogů byly nuceny konkrétně pojmenovat a popsat výukové metody a organizační formy, které používaly doposud, a uvědomit si, v čem spočívá nutnost změn ve školách, tj. v přístupu pedagogů k celému výchovně-vzdělávacímu procesu.

V novém pojetí vyučovacího procesu jde především o rozvoj myšlenkových dovedností u žáka. Je kladen důraz na porozumění, pochopení souvislosti a schopnost použití poznatků k řešení problémů v situacích reálného života. Žák by měl být schopen zaujímat vlastní stanoviska a postoje, na posilování odpovědnosti za vlastní rozvoj a přístup k životu. Z pohledu metod a strategií výuky lze hovořit o činnostním a zkušenostním učení. Učitel vytváří situace pro tvořivé činnosti a pro uplatnění vyšších úrovní myšlení. Vytváří problémové situace a vede žáky k získávání informací z různých zdrojů.

Mezi nejvyužívanější metody v činnostním pojetí učení patří: řešení problémových úkolů, projekty, dialogické metody, diskuse, myšlenkové mapy, brainstorming, tvořivá hra, dramatizace, experimentování a další. Vysoce jsou hodnoceny zejména metody, které vedou k chápání vztahů a souvislosti uvnitř jedné vzdělávací oblasti, ale také napříč celým spektrem vzdělávání.

Zaváděním výše uvedených vyučovacích metod a strategií učení se zcela zásadně mění způsob vyučování na základních školách. Tyto změny jsou zakotveny v ŠVP každé školy. Všechny tyto aktivity učitelů a celé školy jsou podmíněny i zpětnou vazbou, která umožňuje ve zmíněné oblasti kvalitativní posun.

Současná moderní pedagogika, zvláště po zavedení ŠVP, se dívá na strategii učení komplexnějším pohledem než doposud a dbá více na stabilnější zakotvení v edukačním procesu.

Strategie učení je *„posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Metodické jednání učitele je součástí koncepce výuky. Pohledem do historie se dá konstatovat, že výukové metody se měnily podle doby, ve které byla výchova a vzdělávání žáků realizována. Podle podmínek, ve kterých docházelo k edukačnímu procesu, byly voleny vhodné postupy, pomocí kterých učitelé dosahovali vyšších vzdělávacích výsledků u žáků. K dosažení edukačních cílů bylo a je potřeba zvolit optimální a nejúčinnější výukovou metodu. **Vyučovací metoda** je chápána podle V. Skalkové *„jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“* (Skalková, 2008).

Učitel má v současné době k dispozici velké množství vyučovacích metod, které představují procesuální stránku vyučování. Pedagog prostřednictvím vyučovací metody upravuje vnitřní podmínky poznávacích procesů žáků, které navozuje a usměrňuje.

Je třeba si však také uvědomit, že žádná metoda nepůsobí izolovaně, nýbrž je součástí komplexu dalších činitelů, kteří do výuky zasahují. Je také úzce spjata s organizačními formami vyučování. **Organizační forma** je „*v tradiční pedagogice chápána jako vnější stránka organizačních metod. Progresivní je komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Vycházíme tedy z formální stránky vyučování. Podle J. Maňáka a V. Švece v některých případech dochází často k zaměňování a prolínání pojmu organizační forma a vyučovací metoda. Zjednodušeně by se dalo konstatovat, že vyučovací metoda zprostředkovává žákům učivo a prostřednictvím okolní reality jim umožňuje chápání a poznávání světa, ve kterém žijí a vzdělávají se. V této fázi se jednoznačně kloubí vztah metody k obsahu výuky a k cílům, ke kterým výchovný vzdělávací proces směřuje.

Přehlednost a pestrá nabídka vyučovacích metod inspiruje pedagogy k výběru takové metody, která nejefektivněji splní vytýčený výukový cíl. Výběr vhodné metody by však neměl být pro učitele mechanickou záležitostí, nýbrž by měl neustále hodnotit a sledovat kritéria edukačního procesu, individuálních okolností a složení žáků ve třídě. Mezi zmiňovaná kritéria pro správnou volbu vyučovací metody řadíme logické, psychologické a didaktické zákonitosti výukového procesu. Důležitým kritériem je také cíl a úkoly výuky. Konkrétní vyučovací předmět vytýčí obsah a metody daného oboru. Nesmíme zapomínat na úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků a jejich připravenost pro školní edukaci.

Důležitým faktorem se jeví zvláštnosti etnik a celkové složení žáků ve třídě, kontinuita a kompatibilita třídního kolektivu. Vše je podmíněno specifiky demografickými a materiálním vybavením školy, ve které výuka probíhá. Nepostradatelným faktorem je také osobnost učitele, jeho odborná kvalifikace a metodická kompetence a zručnost. V této souvislosti můžeme hovořit o pedagogickém mistrovství a odborných i lidských zkušenostech.

S vhodným výběrem výukových strategií se potýkají především učitelé prvního stupně základních škol. Jak je zřejmé, je to způsobeno zejména tím, že pracují s nejmladší věkovou kategorií žáků, tedy s dětmi přibližně ve věku od 6 do 10 let.

S těmito žáky je nutné pracovat přiměřeně jejich věku a neustále se vyrovnávat s faktem, že žáky musí veškeré činnosti, prostřednictvím kterých se ve škole učí, zajímat, jinak nedojde k vybudování a zakotvení vnitřní motivace k učení, která je základním prvkem pro vytvoření potřeby celoživotního učení.

Již v elementárním ročníku se žáci začínají učit nejdůležitější činnosti v celém svém vývoji, a tou je čtení. Výuka prvopočátečního čtení je právem považována za primární, ale současně za nejobtížnější etapu celého vzdělávacího procesu, jímž člověk prochází. Kvalitní čtenářské schopnosti jsou jedním z hlavních předpokladů dalšího osobnostního růstu dítěte. Bez nich má ztížené podmínky vzdělávání, což se naprosto zřetelně projevuje v následujících ročnících základní školy. Jedním ze stěžejních cílů v elementární třídě je osvojení si základů gramotnosti. Žák se nemůže úspěšně vzdělávat bez osvojení si čtení a psaní. V případě, že dojde k tomu, že si žák techniku čtení neosvojí včas, není schopen dále obohacovat svou slovní zásobu, vědomosti, dovednosti a zaostává i jeho duševní vývoj. Mnoho učitelů tvrdí, že stále více přibývá žáků, kteří mají potíže se zvládnutím techniky čtení a také se zvládnutím gramatické stavby jazyka. Ve vyšších ročnících se tato nedostatečnost projeví především v naukových předmětech. Z těchto důvodů se pozornost pedagogů, psychologů a dalších odborníků z praxe obrací k otázkám osvojování těchto dovedností a také k zjišťování příčin poruch v této oblasti.

Chceme-li, aby žáci dosahovali dobrých čtenářských výkonů, musíme klást důraz na správnou výslovnost a výcvik techniky mluvené řeči. Prostřednictvím dechových, hlasových a artikulačních cvičení rozvíjíme mluvní dovednosti žáků. Snažíme se především o to, aby žáci sami dokázali pozorovat změnu svého hlasu. Žáci by si měli vytvořit schopnost procvičovat artikulační ústrojí, pozorovat při vyslovování činnost jazyka, měkkého patra, rtů, zubů i změny v postavení mluvidel. Již od 1. třídy bychom měli pečovat o kulturu mluvené řeči, abychom tak naplňovali kompetenci komunikativní, jak nám ukládá nové kurikulum.

A. Příklady průpravných cvičení pro přípravu mluvidel:

- **automasáž mluvidel** – (masáž dásní před i za zuby; masáž tváří; masáž měkkého i tvrdého patra špičkou jazyka; masáž rtů špičkou jazyka; úsměv se širokým roztažením úst střídavě s mračením; kroužek ze rtů střídát se zíváním...);

- **cvičení pohyblivosti jazyka** – (houpačka: ústa široce otevřená, vypláznutý jazyk, špička se ohýbá nahoru a dolů; sekačka: otevřená ústa, vypláznutý jazyk se pohybuje vpravo a vlevo; čertík: jazyk drnká o horní zuby);
- **uvonění rtů a čelistí** – (jíme ovoce: hodně otevíráme ústa aá, méně otevíráme oó, ústa otevíráme maličko uú; smějeme se: doširoka se smějeme a vyslovujeme hlásku ééé; pískáme: špulíme rty – průprava hlásek u, o, č, š, ž).

B. Dechová cvičení – je potřeba naučit žáky hospodařit s dechem. Učíme tzv. bráničnímu dýchání. Na dechovou hygienu dbáme nejen v hodinách čtení, ale také v hudební výchově a dalších předmětech, ve kterých je nutné dodržovat zásady správného dýchání. Příklady dechových cvičení:

- **příklady hlubokého nádechu** – (přivoň ke květině; co vaří maminka v kuchyni; procházka lesem – hluboký nádech nosem, nezvedáme ramena, jednu ruku položíme na břicho, druhou na hrudník);
- **cvičení výdechu** – (hra na pejsky, tzv. psí dýchání; na mašinku – dlouhý výdech; foukání do peříčka; foukání na zmrzlé ruce; foukání do horké polévky – střídání síly a délky výdechů).

C. Hlasová cvičení – probíhají zároveň se cvičeními sluchovými. Zaměřujeme pozornost na měkký hlasový začátek, ale také na dynamiku, intonaci, přízvuk, výšku a barvu hlasu. Cvičíme v poloze mezzoforte. Kolektivně i individuálně.

- **dynamika hasu** – (voláme z rozhledny, voláme o pomoc, svolávání na oběd – hlasité volání; uspáváme panenku, sdělujeme tajnou zprávu – tichá mluva);
- **změna rytmu** – (hra na sportovního komentátora, prostořeké holčičky);
- **intonace** – (upovídáná sousedka, chlubitý bratr);
- **slovní přízvuk** – („Musíme si promluvit s naším sousedem“ – klademe důraz na různá slova této věty a sledujeme, jak se mění její význam).

D. Artikulační cvičení – jsou považována za základ celého mluvního výcviku. Artikulační cvičení navazují na dechová a hlasová cvičení. V elementárním ročníku tato cvičení vybíráme podle různých hledisek, např. podle motivačního zaměření na začátku vyučovací hodiny jako rozcvička se zřetelem k vyvozované hlásce. Příklady artikulačních cvičení:

- **říkanky zaměřené na probírané souhlásky** – („Šmidli fidli, deset židlí“ – ž, š; Král, král, na dudy hrál, královna za časů hrávala na basu“ – r; „Ene, bene, Emane, kdo tu babu dostane?“ – m, n;
- **artikulace samohlásek** – („Máma má málo máku.“ – m; „Indiáni kvílí, mají dlouhou chvíli“ – í.);
- **hrátky se slovy** – (bolí, nebolí, zabolí, nezabolelo...; nese, nenese, neponese, nepoponese, nedoneseme...);
- **jazykolamy** – (roztoč kolotoč, myši v koši, střelec střelil střevíc...).

První rok školní docházky žáka je základním stavebním kamenem ve výchově v dobrého čtenáře. Hlavním úkolem učitele je vzbudit u žáků zájem o četbu a vytvořit u nich potřebu čtení. Vypěstovat kladný vztah ke knize, motivovat je k individuální mimoškolní četbě. V současné době se setkáváme s tzv. sekundární ngramotností, což znamená, že žák sice zvládá techniku čtení, ale textu dobře nerozumí a z těchto důvodů ztrácí o četbu zájem.

V profilu žáka, po prvním období vzdělávání podle nového kurikula, by měla být naplněna prostřednictvím oboru Jazyk a jazyková komunikace především kompetence komunikativní, kompetence k učení i kompetence k řešení problémů. Tyto kompetence by žáci měli získávat již od počátku vzdělávání. Podle A. Skowronské by měl být rozvoj dítěte v jednotlivých sférách učení harmonický s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem dítěte. (Skowronská, 2009). Proto i vhodný výběr metod, prostřednictvím, kterých je žák vzděláván v prvopočátečním čtení, je nesmírně důležitý.

Výuka čtení a psaní je složitý didaktický proces, který vyžaduje neustálé zdokonalování užívaných metod. Většina učitelů elementaristů se snaží o optimální způsob a postup ve výuce čtení, aby pomohli žákům předejít obtížím v osvojování čtenářských dovedností, prostřednictvím kterých získají výše zmíněné kompetence. V České republice se ve velké míře žáci v 1. třídě učí číst a psát prostřednictvím analyticko-syntetické metody. Přesto je známo, že tato metoda nemusí vyhovovat všem dětem, a proto by měl učitel užívat i jiné metody ve výuce čtení a psaní, které se také velmi osvědčily, a to především u dětí s predispozicí ke specifickým poruchám učení. Méně používanou metodou ve výuce prvopočátečního čtení, o které na tomto místě hovoříme, je metoda globální.

Základem **globální metody** ve výuce prvopočátečního čtení a psaní je tvarová psychologie. Vychází z celku, jímž je slovo nebo věta a zabývá se

jím tak dlouho, dokud žák nedojde vlastním vývojem k rozboru. U nás byl propagátorem dané metody V. Příhoda.

Etapy výuky globální metodou:

- Období přípravy – cvičení a rozvoj paměti, pozornosti, mluvní cviky, básničky, písničky, říkadla. Jedná se o zdůraznění myšlenkových celků.
- Období paměti – nejnáročnější. Žákům jsou předkládány grafické podoby slov a vět. Častým opakováním si má žák zapamatovat obraz tištěného slova. Dokáže přečíst slovo, aniž by znal jednotlivá písmena.
- Období analýzy – etapa rozboru vět na slova – slabiky – písmena – hlásky. Žák dojde sám k rozboru celků na části.
- Období syntézy – využití hry, doplňovaček, tajenek, přesmyček.
- Období výcviku čtení – individuální práce s žáky, docvičování čtení, zjišťování úrovně čtení.

Jak jsme se již zmínili výše, jen málo učitelů v současnosti prostřednictvím této metody vyučuje elementární čtení a psaní v ČR. Větší procento výuky globální metodou se vyskytuje v Čechách, na Moravě a ve Slezsku se vyučuje převážně metodou **analyticko – syntetickou**.

Základem metody analyticko – syntetické ve výuce čtení a psaní je mluvené slovo. Propagátorem zmíněné metody je O. Chlup a od roku 1952 do roku 1990 to byla jediná metoda, kterou se vyučovalo prvopočáteční čtení. Podrobnou metodiku zpracovala J. Hřebejková a mnozí učitelé podle této metodiky pracují dodnes.

Etapy výuky analyticko – syntetickou metodou:

- **Jazyková příprava žáků na čtení** – jedná se o přípravu fonemického sluchu žáků, rozvoj komunikativních dovedností a zvládnutí analýzy a syntézy slabik. Důležitá je také mluvní, hlasová a artikulační technika, jak jsme se již zmínili výše.
- **Etapa slabičně analytického způsobu četní** – seznámení s novými hláskami a písmeny a opět rozvoj fonemického sluchu. Cvičí se akusticko – kinestetická analýza a syntéza, dále optická a sluchová analýza a syntéza. Tuto etapu členíme do čtyř fází podle náročnosti hláskové stavby. (čtení otevřených slabik – ma, máma...; čtení zavřených slabik na konci slov – les, salát...slova s dvojhláskou ou, au... čtení slov s předložkami – u domu...; čtení slov se dvěma souhláskami na začátku – stuhu...slova

jednoslabičná čtyřpísmenná – kluk...; čtení slov se slabikotvornými hláskami – vlk, krk..., s písmenem ě (dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě), se skupinami di, ti, ni, a slova se shluky souhlásek – vrků.

- **Etapa plynulého čtení** – dochází k automatizaci čtení, se správným přízvukem a intonací, s porozuměním. Úkolem této etapy je také vzbuzovat zájem o četbu.

Současná školská reforma, jak jsme již podrobně popsali výše, umožňuje pedagogům využít svou kreativitu a sestavit takovou strategii učení, která žáky zaujme a bude je povzbuzovat k další tvůrčí práci. Vzhledem k tomu, že hovoříme stále o dětech mladšího školního věku, pro které je základní činností hra, pokusíme se některé hry navrhnout pro výuku v elementárním čtení, které lze využít pro učení kteroukoliv výukovou metodou.

Didaktické hry k rozvoji řeči:

- **Co jsem udělala** – učitelka udělá několik činností. Děti sledují a komentují:
„Otevřela jste zásuvku, ze zásuvky jste vytáhla tužku a položila jste ji na lavici.”
- **Na zvědavého** – učitelka oznámí a zeptá se: „Já umím plavat. Co umíš ty? „První žák odpoví: „Já umím plavat a lyžovat. A co umíš ty?“ Druhý žák odpoví: „Já umím plavat, lyžovat a bruslit. A co umíš ty?...Odpovědi se řetězově rozšiřují.
- **Na panáka za skleněnou zdí** – Učitelka stojí před dětmi. Mezi ní a dětmi je „skleněná zeď“. Chce se s dětmi dorozumět, ale ony ji neslyší. Odezírají a nahlas opakují. Obměna: učitelka vyslovuje hlásky a děti ukazují písmena na kartách.
- **Hledej a najdeš** – teta Abeceda ztratila svoje písmena. Ta se schovala někde ve třídě. „Pomůžeme písmena tetě najít?“ Učitelka schová po třídě písmena různých velikostí, barev, materiálů a děti hledají. Písmeno může být ve čtyřech podobách.
- **Pereme prádlo** – ve třídě je natažená prádelní šňůra a děti vytahují z koše vyprané prádlo, na kterém je připevněno písmeno. Písmeno přečtou a kolíkem připevní na šňůru. Sestaví řadu písmen, které přečtou. Obměnou této činnosti je čtení slabik, slov...

- **Obrázkové pexeso** – učitelka má připraveny obrázky na jedné kartě a slabiky na jiných kartách. Děti přiřazují a hledají správnou slabiku ke správnému obrázku (Motýl – MO...).
- **Ukryté písmeno** – učitelka zakryje písmeno ve slově, děti hádají, které písmeno tam patří. Učitelka zapomněla písmeno napsat a teď je slovo smutné. Děti ho rozveselí tím, že ho dopíší.
- **Co tam nepatří** – na magnetické tabuli jsou obrázky, které začínají stejnou hláskou. Mezi ně se zamotaly obrázky, které začínají jinou hláskou a na tabuli nepatří. Najděte je a odstraňte.
- **Na zlého skřítku** – učitelka napsala na tabuli slova, ale skřítek přeházal písmena a slova se nedají číst. Děti to napraví a slova napíší správně. (oTm-Tom, alicev-lavice...)

Jak jsme se již zmínili, osvojení dovednosti čtení patří zcela jistě k nejobtížnějším úkolům nejen elementárního ročníku základní školy, ale i celého primárního vzdělávání. Zvládnutí čtení s porozuměním je předpokladem pro další vzdělávání. Jedná se o velmi složitý a komplikovaný proces, jehož úspěch a kvalita závisí na mnoha faktorech, předpokladech a schopnostech dítěte. Velkou roli také sehrává osobnost učitele a jeho metodické umění. V současné době mají učitelé otevřené možnosti využití nejen klasických výukových metod, ale i aktivizačních, komplexních i alternativních, neboť nová kurikulární reforma tyto aktivity učitelů podporuje. I podle vhodné zvolené strategie učení si budou rodiče vybírat školu a učitele pro své děti. Proto je vhodné při výuce čtení a psaní co nejvíce uplatňovat hravé a přitažlivé postupy a formy práce.

Závěr

Je zřejmé, že výsledky nové školské reformy budou pozorovány a zaznamenávány ještě velmi dlouhou dobu. K takovýmto velkým změnám, jaké si autoři reformy představují, nelze dojít po třech letech reformních snah. Někteří učitelé ji vnímají jako užitečnou a přínosnou, někteří však o pozitivě této reformy přesvědčení nejsou a zadané úkoly plní pouze z pozice nutnosti, bez osobního zaujetí. Nemalou skupinu také tvoří učitelé, kteří reformu jednoznačně odmítají. Tento postoj se pochopitelně objevuje i ve vztazích, které se odrážejí v celkovém klimatu školy. Zvláště pak danou situaci velmi citlivě vnímají rodiče dětí, které školu navštěvují.

Hlavní přínos současné školské reformy tak spatřujeme v aktivizaci učitelů při společné práci nad tvorbou ŠVP. Došlo ke stmelení pedagogického sboru, zvláště při propojování učiva z jednotlivých předmětů a připravování strategií pro získání vědomostí žáků pro život a praxi. V této fázi tvorby ŠVP se projevovala aktivita a kreativita pedagogů a učitelé do tvorby ŠVP vytvořené pro potřeby školy zainteresovali i rodičovskou veřejnost.

Literatura:

- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*: Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. (ISBN neuvedeno)
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: NIDV, 2006. ISBN 80-86956-01-6.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- KOTÁSEK, J. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPÁČILOVÁ, H. ŠUBOVÁ, L. *Přáprava žáka na psaní*. Olomouc, PdF UP, 2004. ISBN 80-244-0761-2.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SKOWRONSKA, A. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. Czestochowa. WOM, 2009.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-8531-19-2.
- Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.
- Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.

Komunikace s uměleckým textem jako stěžejní aktivita literární výchovy

Ivana Gejgušová

Resumé: Příspěvek je věnován novým pohledům na výuku literatury na základní škole. Autorka vychází z poznatků současné oborové didaktiky a klade důraz na komunikační, čtenářské a komplexní pojetí literární výchovy, které je založeno na soustavné práci s uměleckým textem, na jeho analýze a interpretaci.

Interpretační přístup klade značné nároky na přípravu a vedení výuky, s nimiž se poměrně obtížně vyrovnávají zvláště začínající učitelé. To se potvrzuje při realizaci souvislé pedagogické praxe studentů učitelských oborů v závěrečném ročníku studia. Budoucí učitelé při autoevaluaci výsledků praxe označují často právě interpretaci uměleckého textu za jednu z nejobtížnějších výukových aktivit.

Překonat uvedené obtíže mají studentům pomoci materiály, které vznikají jako výstup z řešení projektu ESF Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost Synergie – spolupráce vysokých škol se ZŠ a SŠ. Materiály mohou sloužit pro samostudium, primární je však jejich využití při realizaci výuky nově vytvořených předmětů, které jsou přípravou pro úspěšné realizování souvislé pedagogické praxe a pro zahájení profesních pedagogických aktivit.

Stěžejní část příspěvku obsahuje ukázkou z připravovaných materiálů, zpracovanou přípravu pro výuku tematického celku věnovaného významnému literárnímu žánru – baladě.

Klíčová slova: Výuka literatury, základní škola, komunikační, čtenářské a komplexní pojetí výuky, interpretace uměleckého textu, studijní materiály pro začínající učitele, souvislá pedagogická praxe, zahájení profesních aktivit, ukáзка z materiálů, balada.

Příspěvek byl zpracován v rámci řešení projektu Synergie – spolupráce VŠ se ZŠ a SŠ. CZ.1.07/2.2.00/07.0355.

Abstract: This thesis has observed new approaches to literature instruction at an elementary school. The author proceeds from the knowledge of current special didactics, highlighting the communication, reader's and overall perception of literature education which is based on a systematic work with, analysis and interpretation of an artistic text.

Interpretative approach represents great demands on learning preparation and performance, which is quite difficult especially for beginning teachers. This fact has been confirmed in the course of continuous pedagogical practice of those studying any of pedagogic branches in their final academic year. In their self-evaluation, future teachers often report the interpretation of an artistic text as one of the most difficult learning activities.

As a support to overcome the above obstacles, students are provided with materials generated as an output from an Operational Programme within ESF Project, Education for competitiveness – Synergy – cooperation of universities with elementary and secondary schools. They can be used for self-study; however their primary use is in the implementation of teaching newly created subjects that are preparation for successful passing of continuous pedagogic practice and for starting professional pedagogic activities.

Key part of the thesis provides an illustration from materials being prepared, which is an elaborated preparation material for teaching of a thematic unit dedicated to a significant literary genre – ballade.

Key words: Literary education, elementary school, communication, reader's and overall perception of literature education, interpretation of an artistic text, beginning teachers, continuous pedagogic practice and for starting professional pedagogic activities, illustration from materials, ballade.

Úvod

Probíhající reforma českého školství s sebou nese nové pohledy na optimální podobu výuky jednotlivých předmětů, těchto inovačních požadavků se nemůže zříkat ani výuka mateřštiny a jednotlivé složky předmětu Český jazyk a literatura, tedy jazyková a slohově komunikační výuka a literární výchova. Oborová didaktika kladou ve vztahu k výuce literatury důraz na komunikační a čtenářské pojetí a na komplexnost literární výchovy.

Těchto cílů je možno dosáhnout při naplnění požadavků, z nichž jako zásadní vymezují tyto:

- stěžejní výukovou aktivitou se stává **četba** vhodně zvoleného uměleckého textu, který respektuje **reálné čtenářské kompetence žáků** vzhledem k jejich věku, čtenářským zájmům a intelektuálním předpokladům, současně znalosti a dovednosti žáků úměrně překračuje a tím je intelektuálně stimuluje;
- četba textu je nerozlučitelně spjata s jeho **interpretací** při využití rozmanitých **metod a forem práce** a s jeho dalším využitím.

Statí

Při vymezení komunikačního, čtenářského a komplexního pojetí literární výchovy vycházím z didaktických prací badatelů, východiskem jsou poznatky M. Germuškové, která vnímá umělecký text ve výuce jako „*médium, prostrednictvom ktorého sa uvádzajú do pohybu, do komunikačných vzťahov všetky didaktické činitele: učiteľ, žiak, metódy, formy a prostriedky vyučovania. Od literárneho textu sa odvíja akákoľvek činnosť v školskej metakomunikácii.*“ (GERMUŠKOVÁ, 2003: 6)

L. Lederbuchová upozorňuje na další podstatnou skutečnost týkající se výuky koncipované na komunikačním a čtenářském pojetí, když zdůrazňuje, že v takto pojaté výuce se nesmí využití literárních ukázek omezit jen na to, aby se s jejich pomocí teoreticky potvrzovaly konstatované teze, platnost definic literárních termínů, aby učitel pomocí textového materiálu jen doplňoval a zpestřoval literární výklad. Tento přístup k uměleckému textu L. Lederbuchová označuje jako výukovou situaci, v níž je text pojímán jen jako učivo. Třebaže i toto využití textu má v literární výchově své důležité, oprávněné místo, neboť literární výchova se „*nemůže vzdát poznatků usnadňujících komunikaci, které v bezprostředním spojení s ní vejdou jako nová kvalita do čtenářské zkušenosti a budou se podílet na zvyšování čtenářské kompetence žáka*“ (LEDERBUCHOVÁ, 1995: 20), za žádoucí autorka považuje to, aby text fungoval ve výuce v rozhodující míře jako umění. Nejlépe tak, že „*při dobře vedené didaktické interpretaci text osciluje mezi oběma funkcemi (umění a učiva), v úvodní a závěrečné fázi dominuje text jako umění*“. (LEDERBUCHOVÁ, 2001: 83)

Současně je nutno respektovat, že čtenářsky a komunikačně pojatá výuka má vést k inspirativnímu nakládání s textem, k uvědomění si skutečnosti, že umělecký text, s nímž recipient vstupuje do komunikace, neustále pod-

něcuje ke zpětné reakci, tedy k jeho interpretaci. Ta představuje na jedné straně aktivitu silně individuální, na druhé straně ale ve školním prostředí nabízí možnost vzájemného sdílení postojů, prožitků a názorů jednotlivých recipientů.

Opakovaně jsem konstatovala,¹ že výuka literatury vytváří specifický prostor, v němž se realizuje komunikace na dvou úrovních. První z nich představuje komunikaci, do níž vstupuje žák (čtenář, recipient, příjemce), umělecký text a jeho tvůrce. Další úroveň naplňuje didaktická komunikace založená na interakci mezi již uvedenými komunikanty a nově vstupujícími aktéry – učitelem, který by měl spíše plnit roli poučenějšího a čtenářsky i lidsky zkušenějšího čtenáře než jedince, který disponuje jediným možným a správným pohledem na umělecký text, a případně dalšími žáky.

Z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je možno vyvodit požadavek, aby komunikativně pojatá výuka literatury směřovala k osvojení potřebných vědomostí, ty se však stávají jen nutným výchozím základem pro pěstování požadovaných schopností a dovedností, které jsou využitelné v četných situacích a o nichž platí, že jde o dovednosti, „*které v sobě logicky mnoho znalostí obsahují*“. (HNÍK, 2008: 36) Tak jako ústí ve školní výuce realizované všestranné rozvíjení komunikačních dovedností žáků ve schopnost adekvátně reagovat v rozmanitých komunikačních situacích v reálném životě, tak soustavný kvalitní kontakt s uměleckými díly a literárními texty ve výuce literatury vytváří předpoklady pro zdárné mimoškolní celoživotní komunikování s dalšími, dosud nepoznanými uměleckými díly různých druhů a typů.

Současně je třeba respektovat, že interpretace textů v literární výchově na základní i střední škole nemá podobu komplexní analýzy, která by v úplnosti postihla jednotlivé aspekty díla, jeho významy a souvislosti, ale směřuje k dílčí analýze, při níž je v konkrétním textu věnována pozornost vybranému okruhu problémů v závislosti na výukových, případně výchovných cílech. To upřesňuje V. Vařejková (1998: 28), když konstatuje, že „*jedinečné kvality textu, o které nám jde, nelze postihnout v obecné rovině globálním pohledem zevnějšku, který v sobě neustále nese nebezpečí apriorismu, nýbrž interpretací dílčích, ale příznakových elementů daného textu umožňující dohlédnout řadou vztahů k něčemu podstatnému v jeho sdělení, tedy jakou-*

¹ Podrobněji k dané problematice např. GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vydání. Ostrava: PdF Ostravské univerzity, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8.

si mikroanalýzou. Chápu ji jako interpretační krok od dílčího komponentu básně či prozaického útvaru k uchopení jeho smyslu, od jednotlivého prvku k sdělnosti celku, od výrazu k významu raději než naopak (i když opačná cesta je stejně dobře možná).“

Vedle čtenářského a komunikačního pojetí literární výchovy byla zdůrazněna také komplexnost ve výuce literatury, kterou jsem opakovaně vymezila² jako výuku vycházející ve vhodných proporcích ze tří základních literárně-vědných disciplín, kterými jsou literární historie, literární teorie a literární kritika, jako výuka, která je zastřešena soustavnou prací s uměleckým textem. Domnívám se, že takto vedená výuka umožňuje efektivně spojit funkční předávání literárněhistorických, literárněteoretických poznatků i kritických pohledů na vývoj literatury i na konkrétní umělecká díla a ukázat žákům, jak je možno literárněvědné poznatky využít v literární komunikaci k rozvoji čtenářských kompetencí.

Jako optimální se dále jeví literární výchova, která neopomíná postupy zážitkové pedagogiky a využitím konstruktivistického pojetí výuky podněcuje žáky k samostatnému objevování poznatků a hledání cest k jejich dalšímu využití.

Realizace takto pojaté výuky klade na učitele vysoké odborné i didaktické požadavky, vyžaduje zvláště kvalitní přípravu výuky.

Jedním z výstupů závěrečné souvislé pedagogické praxe studentů Ostravské univerzity je zpracování dotazníku, v němž studenti – budoucí učitelé – mimo jiné konkrétně uvádějí ty výukové aktivity, které jim při výuce v rámci souvislé praxe činily největší potíže. V dotaznících studentů Učitelství ČJ pro 2. stupeň ZŠ je v souvislosti s literární výchovou opakovaně označováno jako velmi náročné vedení výuky v komunikačním duchu a efektivní interpretace uměleckého textu.

Na zkvalitnění profesní přípravy studentů učitelských oborů se na Ostravské univerzitě v současné době zaměřuje Projekt ESF Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost Synergie – spolupráce vysokých škol se ZŠ a SŠ.³ Jedním z mnoha výstupů projektu jsou metodické

² Blíže např. GEJGUŠOVÁ, I. Komplexnost v literární výchově I. In: *Literární výchova jako cesta k četbě. Sborník z konference*. Ústí nad Labem : UJEP, 2008, s. 128–134. ISBN 978-80-7414-009-9.

³ V zadání projektu, který je realizován v letech 2009 až 2012, se konstatuje, že reaguje na strukturalizaci vysokoškolského studia a na probíhající transformaci kurikula základ-

materiály, vycházející z dotazníkových šetření. Můžou se stát východiskem pro samostudium, primární je však jejich využití při realizaci výuky nově vytvořených předmětů, které jsou vyučovány blokově před nástupem na souvislou pedagogickou praxi v závěrečném ročníku studia a reagují na výsledky výše připomenutých dotazníkových šetření.

Stěžejní část zpracovaných materiálů pro budoucí učitele českého jazyka a literatury tvoří právě ukázkové přípravy jednotlivých vyučovacích hodin nebo celých tematických výukových bloků, v nichž je důraz kladen na interpretaci konkrétních uměleckých textů. Část literárních ukázek byla vybrána z používaných čítanek, v nichž se sice v některých případech objevují náměty na využití textů, ale obvykle jsou velmi kusé.⁴ I když jsou k čítankám zpracovány metodické příručky nebo příručky pro učitele, objevují se v nich povětšinou z pochopitelných – kapacitních – důvodů jen strohé odpovědi nebo dále nekomentovaná řešení zadaných úkolů a kladených otázek. Domnívám se však, že zvláště začínající učitelé potřebují vydatnější pomoc. Následující část příspěvku přináší ukázky nově zpracovávaných učebních textů. První ukázka již byla začleněna do elektronických distančních opor, které byly poskytnuty studentům v akademickém roce 2009/2010, druhá ukázka, věnovaná baladě, je zpracovávána pro nově vznikající studijní materiály.

Podmínkou pro kvalitní přípravu výuky je uvědomění si, že příprava hodiny, jejíž základ tvoří interpretace uměleckého textu, má zahrnovat tři základní kroky:

- odborná příprava učitele – učitel musí být vybaven základními literárněhistorickými znalostmi, povědomím o společenském a kulturním kontextu doby, v níž vzniklo interpretované literární dílo, musí se v potřebné míře orientovat v literární teorii. Vyučující nejprve zpracuje li-

ních a středních škol. Univerzita má v tomto procesu tvořit centrum vzdělanosti regionu a propojovat inovační aktivity jednotlivých vzdělávacích institucí. V zadání projektu je zdůrazněna potřeba, aby došlo ke zkvalitnění profesní přípravy absolventů učitelských oborů jednotlivých fakult univerzity, ke zlepšení jejich pozice na trhu práce a posílení jejich konkurenceschopnosti.

⁴ Například *Čítanka pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia* nakladatelství Fragment nabízí za jednotlivými literárními ukázkami obvykle jednu až tři otázky nebo úkoly typu: ukázka z románu Z. Wintra Mistr Kampanus – otázky a úkoly: Která tragická událost je vylíčena v ukázce? Kdo byl Jan Jessenius (Jesenský)? Nahraď synonymy slova mázhaus, rýnk a rathous.

terárněvědnou analýzu, interpretaci uměleckého textu s maximálním využitím literárněvědných i literárněteoretických znalostí;

- didaktická příprava učitele – na základě zpracované analýzy učitel připraví strategii pro **didaktickou interpretaci v hodině** – navrhne úkoly a otázky, z nichž bude vycházet při práci s textem; pořadí a znění úkolů však není dogma, učitel bude pružně reagovat na vzniklou situaci ve výuce;
- organizační příprava učitele – vyučující připraví časový plán hodiny, maximální a minimální verzi, promyslí využití pomůcek, připraví je, zhotoví podkladové texty atd.

Pokud se chce učitel ujistit, zda zrealizoval v dostatečné kvantitě a kvalitě úvodní literárněvědnou přípravu, může k ověření využít tvrzení, která zformulovala J. Zítková. Žádoucí je kladné potvrzení následných sdělení:

Učitel si uvědomuje, zda:

- zná základní údaje o životě a tvorbě autora, popř. ilustrátora (především u českých a známých zahraničních autorů),
- zná postavení textu v kontextu celé knihy (pokud se jedná o úryvek),
- má knihu k dispozici (lze jí využít k ukázce originálních ilustrací, seznámení s jinou zajímavou částí příběhu atd.). (ZÍTKOVÁ, 2004: 12)

Nejnáročnější část literárněvědné fáze přípravy výuky představuje zpracování **interpretačního komentáře** k vybrané umělecké ukázce. Učitel by měl provést interpretaci v co nejširší míře, třebaže ví, že ze soustředěných poznatků využije ve výuce jen malou část. Právě hloubka proniknutí do textu mu dává šanci získat potřebný nadhled a s jeho pomocí vybrat umělecké, mravní, společenské hodnoty, které je žák daného věku schopen vnímat a chápat a které jsou vhodné pro vytváření jeho osobnosti. Zpracovaný interpretační komentář je východiskem pro přípravu didaktické interpretace a vytvoření časového plánu výukových aktivit.

UKÁZKA Č. 1

Příprava hodiny literární výchovy pro 9. ročník základní školy, česká poezie přelomu 19. a 20. století

Na základě studia existujících školních vzdělávacích programů je možno konstatovat, že v 9. ročníku základní školy převažuje v literární výchově chronologické pojetí výuky, jejímž cílem je postupné utvářet povědomí o jednotlivých etapách vývoje české i světové literatury. Jak ukazují vzdělávací dokumenty, žáci 9. ročníků se ve výuce téměř výhradně setkávají s tzv. velkou literaturou, školní vzdělávací programy jen ojediněle zařazují tituly literatury pro děti a mládež. Zda je tento postup vhodný, nebudu v tomto okamžiku komentovat.

Tato skutečnost klade velké nároky na žáky, ale i na učitele při přípravě hodin, v nichž se nejednou pracuje s texty, které mnohdy značně převyšují recepční schopnosti žáků daného věku.

Přiblížení české literatury přelomu 19. a 20. století je ve školních vzdělávacích programech opakovaně spojeno s uvedením konkrétních autorů, generace České moderny bývá zastoupena J. S. Macharem nebo A. Sovou, následná generace buřičů debutující většinou v prvních letech 20. století zvláště F. Šrámkem a F. Gellnerem.

Následující text simuluje přípravu hodiny, věnované interpretaci dvou básní dvou autorů výše vymezeného období, interpretaci lyrickoepické básně J. S. Machara a lyrické básně A. Sovy.

Interpretované texty:

J. S. Machar – Krajina v Latii

Sedmero vrchů zvedá rezavé své hřbety
k rozžhavenému nebi. Mezi nimi vleče
své líné zakalené tělo Tiber
k dálnému moři.

Je ticho. Slunce žhne. Na roztažených křídlech
ve výši leží orel. Na jednom z těch kopců
pod zakrnělým fíkem drímají dva
nahatí chlápci.

Dvě děti vysazených pro hod divé zvěři
usnulo unaveno nařikáním, hladem.
A rozhodivše ručky oddychují
růžová tílka.

Co zatím vlčice máť, jejíž vlčata shlt
sám otec vlk snad v nestřežené chvíli, bloudí
pahrbků travou, zakrslými stromky
bolestí skučíc,

neb řady vemen jejich nality jsou mlékem
a prasknout hrozí. Krví zalitými zraky
vlčice hledíc ku žhavému nebi,
ubíhá dále...

Ó Štěstí Říma! Poprvé v té tiché chvíli
jsi zasáhlo zde! Kdo ved utrýzněné zvíře
až ve stín fíku? A kdo vzbudil děti
v tu chvíli právě?

Kdo vlčici vnuk pokleknout na přední nohy
a tíži vemen sklonit k lapajícím rtíkům?
Ó Štěstí Říma! Na jednom z těch vrchů
stálo jsi jistě,

s úsměvem zlatým hledíc k zakrslému fíku...
Vlčice oddychala, děti mlaskaly si.
Vysoko vzduchem kolébal se orel.
Žhlo tiše slunce.

A. Sova – Rybníky

Ty české rybníky jsou stříbro slité,
žíhané temnem stínů pod oblaky,
vloženy v luhy do zeleně syté
jsou jako krajů mírné, tiché zraky.
Tu sluka steskne v rákosí blíž kraje
a kachna vodní s peřím zelenavým,
jak duhovými barvami když hraje,
se nese v dálce prachem slunce žhavým;
chlad s dechem puškvorců lukami stoupá
a s vůní otavy po kraji dýchá,
vzduch mírně chlazen vlnami se houpe
a něco jako věčný stesk v tom vzdychá.

Následující oddíly nabízejí možnou podobu přípravy hodiny literární výchovy, jejíž těžiště spočívá v interpretaci básnického textu. Příprava je záměrně zpracována v **naddimenzované podobě**, aby názorně vyniklo, co by vyučující neměl v přípravné fázi opomenout.

a) Odborná příprava učitele se zaměřením na literárněvědnou analýzu textu:

J. S. Machar vstoupil do literatury v závěru 80. let 19. století, byl představitelem realistického proudu v umění, byl považován za pokračovatele nerudovské literární tradice. Zapojil se do kritických diskuzí o stavu a dalším vývoji českého písemnictví i soudobé společnosti, připomeňme spory o hodnocení Hálkovy literární tvorby a účast na manifestu České moderny.

Byl autorem lyrických i epických básní, jeho epika je mimo jiné silně inspirována antikou, kterou vnímá jako jeden z civilizačních, kulturních vrcholů lidstva. Inspirace antickým světem je patrna také v analyzované básni, jejíž interpretace vyžaduje, aby byl učitel vybaven řadou informací, s jejichž pomocí přiblíží žákům podstatu textu a provede je alespoň některými významovými vrstvami básně.

Potřebné vstupní informace:

Krajina v Latii je báseň lyrickoepická, v dominantní lyrické rovině přináší obraz krajiny v centru Apeninského poloostrova, na březích řeky Tibery.

Báseň je zasazena do dávné, mýtické minulosti, do doby, kdy v těchto místech teprve bude založen Řím, budoucí centrum gigantické římské říše. Epická linie je opět tvořena odkazy k mýtům, zobrazujícím počátky římských dějin. Zmínka o vlčici a dvou chlapcích odkazuje k mýtům o Romulovi a Removi a dál až k příběhům o Aeneovi, v nichž se musíme orientovat.

Zopakujme si to základní:

Aeneas bojoval spolu s Trójany v trojské válce, při zničení města zahynula jeho žena a on odplul se synem, otcem a dalšími bojovníky od asijských břehů, aby hledal nový domov. Po dlouhé cestě se zastávkou na Krétě a v Kartágu připlula posádka k apeninskému pobřeží, do Latia, oblasti, kterou protéká řeka Tibera (jméno řeky se požívá jak ve tvaru Tibera /fem., tak Tiber /mask.), jež tu ústí do moře.

Zdejší vládce Latinus Aenea a jeho bojovníky přijal. Aeneas se zamiloval do jeho dcery Lavinie, o tu se však již ucházel bojovník Turnus. Aeneas zabránil hrozící kruté bitvě tak, že Turnovi navrhl, aby o Lavinii bojovali jen oni dva. Aeneas v boji zvítězil.

O několik generací později došlo mezi Aeneovými potomky ke sporům o trůn. Amulius porazil svého bratra Numitora, zmocnil se vlády a bratrovu dceru Rheu Silvii odsoudil k věčné cudnosti, aby nemohla porodit dědice trůnu. Do Rhey Silvie se zamiloval bůh Mercur a zmocnil se jí, Rhea přivedla na svět dvojčata Romula a Rema. Vládce Amulius přikázal, aby byli chlapci utopeni. Sloužící však nebyli schopni bezbranné děti zabít, nechali je na břehu řeky. Tady je našla vlčice, která je živila svým mlékem, později se jich ujali pastýři.

Když chlapci dospěli, dozvěděli se o svém urozeném původu a pomohli dědečkovi Numitorovi získat zpět trůn. Po letech na místě, kde byli zachráněni vlčicí, založili město. I je však rozdělila revnivost, ve vzájemném boji zvítězil Romulus, zabil bratra a město bylo pojmenováno po něm. Stalo se základem římské říše, která se neustále rozrůstala, územního maxima dosáhla v druhém století našeho letopočtu, kdy se rozkládala na třech kontinentech: v Evropě, Asii a Africe.

Interpretace básně:

Dominantním znakem básně je využití kontrastu. Na jedné straně je tu obraz vyprahlého, horkého Středomoří: rozžhavené nebe, rezavé hřbety vrchů, líné tělo Tiberu, slunce žhne, vše je znavené, lenivé, nehybné, prostoupené

dusnem. Pocit, že zobrazená krajina apaticky odpočívá, malátně dřímá, je posílen personifikacemi (sedmero vrchů zvedá své...hřbety, vleče své líné tělo, krajina jako unavená bytost). Jen vysoko na obloze pomalu krouží orel, jeho nehybnost je výstižně vyjádřena obratem: Na roztažených křídlech ve výši *leží* orel. Pro pochopení básně je podstatné, abychom měli na zřeteli, že ptáci na obloze byli v římském světě vnímáni jako osudové, božské znamení, z něhož mohl věstec vyčíst budoucnost.

A proti této nehybnosti je postavena dvojí tragédie navázaná na epickou linku skladby – paralelní obraz opuštěných dětí určených k záhubě a trpící vlčice bez mládat (všimněte si využití slovesných tvarů, kombinace tvarů v čase přítomném a minulém). Je-li krajina zobrazena jako nehybná, statická, pak vlčice a chlapi jsou spojeni s pohybem, dynamikou. Děti pláčou a *rozhodivše ručky oddychují*, vlčice běží a *řady vemen jejich nalitý jsou mlékem a prasknout hrozí*.

V onom zdánlivém nehybném klidu (*tichá chvíle*) se cesty dětí a zvířete osudově, dramaticky protnou. Vyčetl by to věstec z letu orla vysoko na obloze? Všimněte si, v poslední sloce je přítomnost orla opět připomenuta. Tady a teď se začnou psát nové řádky římských dějin, i když se zdánlivě v panujícím horku a dusnu nic podstatného nestalo! Přežily však dvě bytosti, které budou stát u zrodu Říma a ovlivní výrazně další vývoj lidské civilizace.

Záchrana Romula a Rema je komentována opakovaným zvoláním: *Ó Štěstí Říma!* Štěstí je zde zosobněno, (psáno *Štěstí*) jako by z dálky řídilo běh vlčice, nyní sleduje s radostí objevení dětí – *Na jednom z těch vrchů/ stálo jsi jistě, s úsměvem zlatým hledíc k zakrslému fíku...*

Báseň obsahuje 8 slok po čtyřech verších s pravidelným počtem slabik: první dva verše sloky mají 13 slabik, další 11 a poslední 5 slabik. Povšimněte si: absence rýmu, záměrného nesouladu mezi podobou veršů a větnými celky, převažujícího přímého pojmenování, ale využití personifikace, bohatost epitet (spojená např. se smyslovými vjemy: zobrazují barvy – rezavé hřbety, růžová tílka, zakalené tělo řeky; odkazují k prostoru – dálná moře atd.).

A. Sova se ve své literární tvorbě vyrovnal s jednotlivými uměleckými směry konce a přelomu století, do literatury vstoupil debutem v roce 1890 a tvořil do doby meziválečné. Uvedená ukázka demonstruje vlivy impresionismu, využití křehkých niterných pocitů lyrického subjektu při smyslovém kontaktu s přírodou, jde o obraz přírody ryze české, o zachycení míst jakoby důvěrně známých, která evokují dávné prožitky a vzpomínky na ně, převažuje

obraz podzimní krajiny a dne, který se pomalu naklání k noci. Sova v básni zachycuje smyslové vjemy. Dominantní jsou vjemy vizuální, tedy zrakové (barvy, buď pojmenované přímo – *do zeleně syté, s peřím zelenavým*, nebo náznakem – *jsou stříbro slité, žíhané temnem, duhovými barvami hraje*), vjemy sluchové, zobrazení zvuků nebo jejich absence (*tiché zraky, sluka steskne, chlad...dýchá, stesk vzdychá*), další vjemy zastupuje např. konstatování – *se nese prachem slunce žhavým, chlad dýchá, vzduch se houpá*. Obraz podzimu a končícího dne je opakovaně využit k navození melancholie, smutku z něčeho krásného, ale pomíjivého, k zobrazení meditativních nálad, vnitřní rekapitulace uplynulého.

Interpretace básně:

Rybníky jsou krátká lyrická báseň o 12 verších (střídavý rým, daktylotrochej) můžeme hovořit o přírodní, reflexivní lyrice. Je v ní zobrazena typická česká krajina, pro níž jsou příznačné vodní plochy, uměle budované rybníky. Lyrický subjekt se jakoby zastavuje v místě, které ho zaujalo svou krásou, a nechává oslovit a okouzlit své smysly, zvláště zrak, sluch. Pohled na krásnou krajinu v něm vyvolává libé pocity a melancholickou náladu.

b) Didaktická příprava učitele se zaměřením na didaktickou interpretaci:

Při přípravě hodiny pro 9. ročník můžeme vyjít z toho, že žáci mají z výuky dějepisu základní znalosti o období antiky, alespoň okrajově se orientují v antické mytologii, v literární výchově se seznámili se základními žánry – pověst, báje, mýtus. Je možné předpokládat, že někteří z nich mají čtenářské zkušenosti např. s Petiškovými *Starými řeckými bájemi a pověstmi*.

Cílem práce s prvním textem je dovést žáky k tomu, aby si uvědomili, **jaká událost** je v básni zobrazena, tedy kdo jsou oni zachránění chlapci, a jak je tato událost **hodnocena autorem**. V tomto případě bude převažovat **kognitivní složka výuky**.

Vhodnou metodou pro práci s tímto konkrétním textem je vyhledávání informací v odborné literatuře, sběr informací, jejich vyhodnocení a další využití při interpretaci.

Ve výuce je možno využít učebnice dějepisu, dostupné encyklopedie, atlasy, podle možností internetové zdroje atd.

Cílem práce s druhým textem je rozvíjení **zážitkovosti** v literární výchově, do popředí by se měla dostat **estetická funkce textu**. Využít je možno

zkušeností z předchozí výuky, možné jsou vazby na slohovou výuku, konkrétně na slohový útvar popis, líčení.

c) Organizační příprava učitele, časový plán hodiny

(zvolena tzv. smíšená hodina):

1. Úvodní organizační blok. Frontální opakování zásadních a základních poznatků z uplynulých hodin, na něž bude výuka navazovat. 4 min.
2. Vstupní motivace – stručné vymezení náplně hodiny s cílem poznat tvorby dvou významných českých autorů přelomu století, využití na tabuli předem připravené časové osy (s mezníky 1868 založení Národního divadla, 1895 manifest České moderny, 1914–1918 první světová válka, 1918 vznik ČSR).

Četba obou básní bez dalšího komentáře – čte učitel kvalitním interpretačním čtením. 4 min.

3. Práce s textem *Krajina v Latiu* (je zařazena jako první, neboť bude pravděpodobně časově náročnější). Opakovaná četba a následná lexikální analýza (ověřujeme, zda žáci znají význam jednotlivých slov a slovních spojení).

Společné zvažování, či záchrana je v básni zobrazena, cíl dojít k Romulovi a Removi.

Práce s informačními zdroji ve skupinách, hledání informací o bratřech a jejich osudech.

Na základě zjištěného pokus o interpretaci s využitím úkolů a otázek zhruba tohoto znění:

Vyjádřete epické jádro básně!

Kde se příběh odehrává? Jsou využity zeměpisné názvy?

Jak je popsána krajina, která je místem zobrazených událostí? Vyber ukázky!

Co prožívají chlapci a vlčice, jak se cítí, co vlčici a chlapce spojuje?

Jaký je vztah mezi zobrazením přírody a zachyceným příběhem zachráněných chlapců?

V úvodu a závěru básně se konstatuje, že se na obloze vznáší orel. Co pro tebe orel symbolizuje? Co víš o římských věštách, z čeho se mohl vyčíst další osud člověka nebo země?

Proč je v závěru básně oslovováno Štěstí (apostrofa)?

Jak je hodnocena záchrana chlapců?

Přepiš například druhou sloku básně jako prozaický text a přečti ji nahlas. Co z typických prostředků poezie v této básni chybí?

4. Shrnutí interpretace s využitím informací o autorově pohledu na antický svět a jeho kulturu. 17 min.
5. Práce s textem *Rybníky*, čtení básně a lexikální rozbor. Při četbě a poslechu klademe důraz na intenzivní vnímání textu, **např. využijeme opakování poslech se zavřenýma očima, výzva k tomu, abychom si popisované dále představili.** 4 min.
6. Učitel žákům předloží (ideálně pomocí dataprojektoru nebo meotaru) stručný odborný text popisující rybníky a okolní faunu a flóru. Vyzve žáky ke srovnání: Jak zobrazil rybník vědec? Jak umělec? Najdeme v textu pojmenování téhož, ale pomocí různých jazykových prostředků? Najděte příklady!
Poté mají jednotlivé skupiny žáků v básni hledat konkrétní smyslové vjemy, např. jedna skupina barvy, druhá zvuky, třetí zobrazený pohyb spojený opět např. se zvuky nebo proměnou barev.
Jaké pocity vyvolává v lyrickém subjektu pohled na rybník? Vybatve si okamžik, kdy jste také pocítili sladkou melancholii, kdy se ve vás spojoval pocit krásna a vedle toho pocit smutku, lítosti!
7. Shrnutí interpretace se zdůrazněním toho, že autor patří k básníkům, kteří dokázali oslavit krásu přírody a domova (Sova bývá srovnáván např. s Máchou). 10 min.
8. Zápis do sešitu, uvedení jmen autorů a období tvorby (možné využití časové přímky), názvy básní s drobnými poznámkami max. na 1 až 2 řádky. 3 min.
9. Závěr hodiny, zhodnocení práce skupin (možná i autoevaluace vybrané skupiny), organizační pokyny k příští hodině atd.

Vzhledem k tomu, že při interpretaci textu je velmi obtížné odhadnout potřebný čas, byla tvořena tzv. maximální a minimální podoba hodiny. V předchozím textu jsou podtržením označeny aktivity, která by v případě nedostatku času byly vynechány. Příprava jako celek představuje tzv. maximální verzi, po vypuštění podtržených částí tzv. minimální verzi.

Literatura pro zpracování přípravy vyučovací hodiny:

BAHNÍK, V. A KOL. *Slovník antické kultury*. 1. vydání. Praha: Svoboda, 1974. 717 s.
KOLEKTIV AUTORŮ *Mytologie. Ilustrovaný průvodce světovými mýty a legendami*. 1. vydání. Praha: PERFEKT, bez vročení. 687 s. ISBN 80-8046-333-6.

PALMER, J. *Všechno o Zemi. Místopisný průvodce světem*. 1. vydání. Praha: Reader's Digest Výběr, 1998. 768 s.

ZAMAROVSKÝ, V. *Bohové a hrdinové antických bájí*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 1965. 352 s.

UKÁZKA Č. 2

Příprava výukového bloku (2 vyučovací hodiny) pro literární výchovu v 7. ročníku – Balada v české literatuře 19. století

K literárním žánrům, které jsou pravidelně začleňovány do výuky literatury na 2. stupni základních škol, patří balada. Dobíhající osnovy např. vzdělávacího programu Základní škola spojovaly daný žánr s literární výchovou 6. a 7. ročníku, obdobně je včleňována balada do nově vzniklých školních vzdělávacích programů. Balady představují texty vhodné a přitažlivé pro daný věk, jejich interpretace současně umožňuje využívat zkušenosti získané z četby dalších žánrů, např. pohádek a pověstí, a nově představit žánry zdánlivě okrajové, např. kramářskou píseň.

Příprava zahrnuje dvě vyučovací hodiny, předpokládá, že žáci již mají základní znalosti o podstatě žánru. Cílem první hodiny je představit baladickou tvorbu počátku 19. století interpretací balady *Král duchů* (J. W. Goethe), *Vnislav a Běla* (Š. Hněvkovský) a vzhledem k vlivu kramářské písně na počátky naší novodobé baladiky je dílčí pozornost věnována tomuto žánru. Stěžejní činností navazující vyučovací hodiny je interpretace vybrané balady z Erbenovy Kytice a z Nerudovy sbírky Balady a romance.

1. vyučovací hodina

a) Odborná příprava učitele se zaměřením

na literárněvědnou analýzu textu:

Balada představuje literární žánr, který byl a je pěstován v evropské literatuře hojně a po dlouhou dobu. Balada bývá definována jako „*lyrickoepický útvar s pochmurným, dramaticky spádným dějem, hutnými dialogy a tragickým zakončením; základem příběhu je zpravidla konflikt člověka s démonickými živly, přírodou, vlastními vášněmi či se společenskými silami*.“ (NEJEDLÁ, 1989 : 21)

A právě vymezený konflikt ve své tragické podobě plní v baladě zásadní funkci. Do konfliktu, jež má společenskou podstatu a v němž se zrcadlí složitost mezilidských vztahů, vstupuje hrdina, který svým jednáním uvádí do pohybu síly, často síly nadpřirozené, ztělesňující vyšší hodnotový a mravní řád, a podstupuje s nimi obvykle předem prohraný boj ústící v jeho

smrt, případně dospívá k poznání, které zásadně proměňuje jeho dosavadní hodnotový systém. Možným pozitivem konfliktu je nově nabytá zkušenost cenná pro lidskou pospolitost a předávána dál. Právě obraz nekončícího usilování člověka o nalezení štěstí a naplnění života, které se opakovaně dostává do střetu s rozmanitými překážkami a s trvale přítomnou tragikou lidského bytí, činí z balady literární žánr, který má bohatou minulost i reálnou budoucnost.

Balada využívá celou plejádu motivů, z nichž se jako stěžejní jeví ty, jež jsou budovány na principu protikladných dvojic: motiv viny a trestu, lásky a nenávisti, boje a porážky, přátelství a zrady, ale nosný je i motiv osudového, neodvratitelného neštěstí a smrti.

Většina z těchto motivů má rozmanité podoby. Například láska je zobrazována ve své ambivalentnosti – jako obohacující i zničující cit, jako něžná touha i vášnivá posedlost, jako cit bytosti dávající i uzurpující a majetnický omezující. Zobrazena bývá milenecká, manželská, mateřská i otcovská láska, láska k člověku v křesťanském duchu apod.

Hrdina balady je ve svém konání motivován, obvykle se rozlišuje pozitivní a negativní motivace, záměrné a nahodilé motivování, neuvážené jednání, jež je různým způsobem trestáno, nejednou neadekvátně. Hrdinovo jednání opakovaně provází obava a strach, strach z pochybení, z porušení mravního řádu, odhalení negativních pohnutek.

V českém prostředí nastal rozkvět balady zvláště v pobělohorském období, v 18. století; lidové balady poutaly, i pod vlivem vývoje ostatních národních literatur, zájem sběratelů, staly se inspirací pro tvůrce prvních umělých balad.

Pro přiblížení vývoje žánru se jeví proto jako vhodné představení několika vybraných ukázek:

- Z německé literatury, jejíž vliv na českou baladickou tvorbu byl velmi podstatný, je možné představit Bürgrovu baladu Lenora (následně lze srovnat s Erbenovou baladou Svatební košile), jeden z vrcholů německé baladiky představuje Goetheho Král duchů.
- Počátky novodobé (umělé) balady přibližuje např. tvorba představitele generace puchmajerovců Šebestiána Hněvkovského, zvláště skladba Vnislav a Běla. Tato ukázka tvoří současně prostor pro představení kramářské písně (světského charakteru s katastrofickými a hororovými tématy) a následné srovnání obou žánrů, které spojuje zvláště poutavé zobrazení tragických událostí a jejich mravní vyznění. Hněvkovský

ve Vnislavovi a Běle přejímá z postupů kramářské písně zvláště výraznou hyperbolizaci, morbiditu a naturalistickou doslovnost, dryáčnickost, sentiment, na rozdíl od baladického spádu je patrná záměrná mnohmluvnost, popisnost a květnatost projevu, neobjevují se nadpřirozené bytosti, podstatou konfliktu je lidské dobro a zlo.

- Vrcholná podoba balady 19. století může být manifestována pomocí libovolné ukázky z Erbenovy Kytice, balad J. Nerudy (zvláště ukázky z Balad a romancí).

Interpretace balady Král duchů (J. W. Goethe), text balady viz Příloha č. 1

Tato skladba je dokladem mistrného naplnění baladického žánru. Na malé ploše osmi čtyřveršových slok (desetislabičný a jedenáctislabičný verš, sdružený rým) je zachycen krátký časový úsek zasazený do hluboké noci. V úvodní sloce kontrastuje větrná noc s citem a ochranným gestem otce. Následný text je budován pomocí dialogu, jehož jednu rovinu tvoří rozmluva otce se synem, promluvy dítěte naplněné strachem ze zásahu nadpřirozené síly jsou doplňovány o otcovy odpovědi na otázky a konejšící repliky. Druhou rovinu dialogu tvoří promluvy nadpřirozené síly, krále duchů, který láká dítě do své říše. Rostoucí dramatická je spojena s promluvou krále duchů, jehož nežné vábení se mění v jednoznačný ortel: *bud' po dobrém půjdeš, bud' násilím*, a s rostoucím strachem dítěte. V závěrečné sloce je lakonicky konstatována neodvratitelná smrt. Text nechává čtenáře na pochybách, nakolik je vystupující nadpřirozená síla přeludem dětské mysli, zda se tak nezhmotňuje strach dítěte. Obdobně chybí odkaz k motivaci konání krále duchů, jako by v příběhu jen ožily dobové pověry o hluboké noci jako o časovém prostoru, v němž je člověk vystaven vyšším silám, které daným okamžikům vládou. Tato nedořečenost a záměrná přibližnost posiluje účinek textu.

Interpretace Hněvkovského balady Vnislav a Běla, text balady viz Příloha č. 2

Vnislav a Běla je rozsáhlá báseň o čtyřiceti osmi šestiveršových slokách, využívá desetislabičný a jedenáctislabičný verš, úvodní dva verše jsou spojené sdruženým rýmem, další obkročným rýmem. Báseň bývá v odborné literatuře různě vymezena žánrově, nejčastěji jako balada čerpající podněty z kramářské písně, čímž autor ve shodě s cíli puchmajerovců navazoval na domácí básnickou tradici doby baroka a současně vycházel vstříc do-

bovému vkusu čtenářů. (Další informace o kramářských písničkách a o jejich výskytu v regionu severní Moravy jsou obsaženy v **příloze č. 3.**) Báseň zlidověla, šířila se označena lehce změněným incipitem Na blízku od města. Ve shodě s kramářskou písní je zobrazený příběh situován na konkrétní místo, v úvodní části je obsáhle zobrazena láska milenců, umocněna opakovaným slibem věrnosti a Vnislavův odjezd. Následně je rozehráno Halislavovo nečestné jednání, Běla se do jisté míry mění v oběť promyšleného podvodu a klamu, to je posíleno zobrazením jejího váhání ve svatební den a spojeno s trojím pochybováním o správnosti rozhodnutí a trojí snahou ho zvrátit. Nejrozsáhlejší část básně zobrazuje Vnislavovo zklamání ze zrady, jeho pomstu, závěr přináší zobrazení smrti obou ústředních hrdinů, Vnislavovu smrt na popravišti a Bělinu sebevraždu. Místo nadpřirozených sil jako nositelů tragična v klasické baladě tu figuruje zlo a podlost konkrétního jedince (záměrné Halislavovy úklady), lidské pochybení (Bělino podlehnutí slibům), prchlivost a touha po pomstě, neochota litovat činu (Vnislavovo jednání). V mnoha drobných detailech (obraz popravy, sběh lidí k popravišti, soucítění s osudem milenců) Hněvkovského báseň předjímá vrcholné básnické dílo 19. století – Máchův Máj.

b) Didaktická příprava učitele se zaměřením na didaktickou interpretaci:

Cílem interpretace balady Král duchů je upozornit na básnickou schopnost vyjádřit mnohé na malé ploše uměleckého textu využitím vhodně komponovaných dialogů. Rozsah a podoba textu umožňuje jeho využití k posílení **zážitkových prvků** ve výuce, jako optimální se jeví **četba v rolích** (vypravěč, otec, syn, král duchů) a pokus o rekonstrukci prožitků lidských bytostí, otec a syna.

Při práci s baladou Vnislav a Běla bude kombinován **kognitivní a zážitkový aspekt**. Vzhledem k rozsahu balady je optimální zadání četby v domácí přípravě nebo využití tichého čtení v hodině, učitel může individuálně reagovat na případné obtíže žáků s porozuměním textu. Interpretace balady bude spojena s využitím poznatků o **literární postavě**. Halislav bude jistě žáky spojen s označením záporná postava a žáci pracující ve skupinách mu budou přiřazovat negativní vlastnosti, doloží je konkrétním činem hrdiny. Hlavní pozornost bude věnována ústřední milenecké dvojici, ani jedna z postav nebude předem hodnocena, cílem je ukázat na složitost lidských charakterů a na pochybení jedince, která jsou různě motivována, v baladě jsou spojena s přísným trestem.

**c) Organizační příprava učitele, časový plán hodiny
(zvolena tzv. smíšená hodina)**

1. Úvodní organizační blok. Připomenutí základních znaků balady z předchozí výuky.
2. Vstupní motivace – stručné vymezení náplně hodiny s cílem představit tvorbu významných autorů počátku 19. století – J. W. Goethe a Š. Hněvkovský, krátká zmínka o obou tvůrcích, časové zařazení jejich tvorby. 5 min.
3. Interpretace balady *Král duchů*.
Četba básně v rolích. Vzhledem k rozsahu je možné i opakované čtení dvou skupin žáků.
Následné vymezení:
epického jádra příběhu – Co báseň zobrazuje? Jaká událost je popsána? místa a času děje – Kdy, v které denní době se příběh odehrává? Jak si představuješ místo, kudy otec se synem jedou? Jaké pocity to v tobě vyvolává?
prožitků postav syna a otce – Jaké pocity prožívá syn? Jak na jeho obavy reaguje otec? Ovlivňuje synův strach otcovo jednání? Jak láká král duchů dítě do své říše? Má dítě možnost volby?
V baladě je zachycen konflikt mezi člověkem a nadpřirozenou bytostí. Konflikt mnohdy plyne z dobových pověr. Jaká pověra by nejlépe odpovídala zobrazenému příběhu?
Pokud se z magického světa balad přeneseme do reálného světa, najdeme pro chování dítěte logické, rozumové vysvětlení? Co mohlo způsobit jeho smrt? 15 min.
4. Četba balady *Vnislav a Běla*. 8 min.
5. Interpretace: Jestliže rozlišujeme kladné a záporné postavy, jak můžeme označit postavu Halislava? Doložte pomocí konkrétních odkazů k textu!
6. Rozdělení třídy do skupin, úkolem je charakterizovat postavu Vnislava nebo Běly na základě jejich činů. Přiřaďte postavám výrazné charakterové znaky, doložte ukázkami z textu! Které jejich vlastnosti vnímáte jako kladné, které jako záporné? Jaké okolnosti přispěly k tragickému konci vztahu? Jak reagoval Vnislav na Bělinu zradu? Proč Běla řeší situaci sebevraždou?
7. Pokus o dílčí srovnání: Co spojuje obě balady? Čím se naopak liší? Jaký je konec jednotlivých příběhů? Jaké postavy v baladách vystupují? Jak jednají? Která balada tě víc zaujala? Uveď konkrétně proč!

8. Shrnutí poznatků a zápis do sešitu, názvy básní s drobnými poznámkami max. na 1 až 2 řádky. 10 min.
9. Závěr hodiny, zhodnocení práce jednotlivců a skupin (možná i autoevaluace vybrané skupiny), organizační pokyny k příští hodině atd. 2 min.

2. vyučovací hodina

a) Odborná příprava učitele se zaměřením na literárněvědnou analýzu textu:

Druhá vyučovací hodina je věnována vrcholné baladické tvorbě 19. století. Zcela neopomenutelným dílem je Erbenova Kytice a Nerudova sbírka Balady a romance, z nich vybíráme k interpretaci tematicky blízké skladby *Poklad a Romance helgolandská*.

Erbenova *Kytice z pověstí národních* byla vydána v roce 1853, autor vycházel z lidové slovesnosti a čerpal z ní časem a bohatstvím životních situací mnoha generací prověřené mravní hodnoty. Jeho přístup k tvorbě je označován jako vědecký, skladby vznikly jako výsledek dlouholeté sběratelské, badatelské a umělecké činnosti a plně platí, že „*Erbenova básnická tvorba se nesnažila zachytit pomíjivou jevovou stránku života, nýbrž soustřeďovala se na podstatné rysy, na hluboké problémy osudovosti, mravní svobody, viny a trestu, náhody a řádu*“. (Haman, 2002: 70)

Jedinci, vystupující v Erbenových baladách, nalézají životní štěstí jen tehdy, když žijí v souladu s mravním řádem, neporušují ho, neboť každé překročení platné morálky, třeba i bezděčné, je spojeno s krutým, často neúměrným trestem, který je výjimečně možno odvrátit jen upřímným pokáním. Obdobně musí s pokorou přijímat vše, co jim přinese osud, vzdorovat mu je zbytečné, bezvýsledné. Erben učinil ústředními postavami balad ženy a zachytil je v sociálních rolích matky, dcery, popř. manželky. Jen výjimečně je vybavil jménem, aby tak zdůraznil všeplatnost představ o ženě, zvláště o ženě-matce.

Také v baladě *Poklad* Erben zobrazuje střet mravních příkazů a konkrétního konání hrdinky, v tomto případě chudobné matky, která se nechá zlákat vidinou bohatství, které nalézá ve skále zázrakem otevřené na Veliký pátek. Rovina pohanská spojená s uvedenou pověrou o pokladech se propojuje se zobrazením křesťanských Velikonoc, s obrazem Kristova utrpení a ukřižování. Matčina chudoba a tíha životních povinností je pomyslným křížem, utrpením roční bolest ze ztráty dítěte a vykoupením jeho nalezení o dalším Velkém pátku. *Poklad* náleží k té skupině balad, v níž Erben praco-

val s motivem viny, lidského pochybení, ale i s motivem pokání a odpuštění, a právě tyto dva motivy jsou posíleny zasazením příběhu do velikonočního času, času naděje.

Erben v baladě hojně využívá popisné pasáže (zobrazení krajiny, jeskyně s pokladem, matčina obydlí atd.), obvyklý dialog je vzhledem k zaměření na jedinou postavu střídán povětšinou monologem, odrážejícím matčiny pocity, nejprve její okouzlení bohatstvím a nadějí na lepší život, pak bolest ze ztráty dítěte. Drobné dialogické pasáže zachycují volání dítěte a matčiny konejšivé, ale odmítavé reakce. Opět se využívá opakování, gradace, číselná symbolika (skála tři sta kroků od kostela, trojí příchod matky do jeskyně, dvakrát odnáší poklady v podobě stříbra a zlata, potřetí zachráněné dítě).

Nerudova sbírka *Balady a romance* byla vydána roku 1883, navazuje na baladickou tvorbu z Knih veršů. Velká pozornost je opakovaně věnována tomu, jak Neruda při označení jednotlivých básní pracuje s pojmem balada a romance. Ukazuje se, že pro balady bývá příznačné využití legendárních, nadpřirozených prvků, zobrazení vyšších sil a žvlů, naopak romance zpracovávají ryze českou tematiku, časově a politicky aktuální dění a pozemský rozměr života.

To platí i o *Romanci helgolandské*, pro jejíž vznik byla inspirací autorova cesta k Severnímu moři a tradované příběhy o pobřežních pirátech. Jedním z nich je John, čekající na svou oběť, která mu má přinést bohatství, věno pro dceru. Blížící se tragédie je evokována od prvního verše zachycujícího bouři a divoké moře, stejně kruté jako následné činy hrdiny, kterého neobměkčí ani prosby a sliby topícího se muže. Závěr básně tvoří pointa, poznání, kdo je obětí Johnova činu.

Tak jako u Erbeny i zde je zobrazena lidská touha po bohatství, majetku, zabezpečení obživy, která se nejednou dostává do konfliktu s mravním řádem, mravními příkazy. V obou básních jsou hrdinové potrestáni, matka se vykupuje upřímným pokáním, John tuto možnost nemá, jeho čin a následný trest má širší dopad, zasahuje nejen jeho, ale i nic netušící dceru. Obdobně jako v některých baladách Erbenových se tu objevuje trest spojený s utrpením nebo se smrtí nevinné bytosti.

b) Didaktická příprava učitele se zaměřením na didaktickou interpretaci: Při interpretaci balad budeme opět kombinovat **kognitivní** a **zážitkový aspekt**. Čtení textů se může dít rozdílně, obsáhlejší Poklad může být čten tichým čtením i jako součást domácí přípravy na výuku, *Romance helgoland-*

ská hlasitým čtením ve vyučování. Pozornost bude zaměřena na skutečnost, že v obou básních je pozornost věnována téměř výlučně jediné postavě, která je hybatelem všeho dění. Cílem bude vymezit a srovnat motivaci postav, pojmenovat trest a zhodnotit jeho podobu.

**c) Organizační příprava učitele, časový plán hodiny
(zvolena tzv. smíšená hodina)**

1. Úvodní organizační blok. Připomenutí základních poznatků z předchozí výuky.
2. Vstupní motivace – v případě domácí četby Erbenovy balady sdělení, že hodina bude založena na srovnání textů s obdobnou tematikou, byť zasazenou do různých časových i prostorových souvislostí. 5 min.
3. Četba *Romance helgolandské* s krátkým vysvětlením pojmu romance a Nerudovým přístupem k využití obou pojmů. 10 min.
Rozdělení třídy na skupiny s možností volby, s kterou básní chce žák dále pracovat.
Zpracování odpovědí na stejné otázky:
K epickému jádru příběhu – Co báseň zobrazuje? Jaká událost je popsána?
K místu a času děje – Kdy, v kterém ročním období nebo denní době se příběh odehrává?
K postavám: Kdo je ústřední postavou básně? Co vše se o ní můžeš dovědět přímo z textu? Jakého činu se dopouští? Proč tak jedná? Je její jednání správné? Je její jednání pochopitelné? Jaký trest následuje? Jde o krutý text? Objevují se v básních nadpřirozené postavy?
4. Seznámení s výsledkem práce skupin, společné srovnání, pojmenování toho, co je pro obě balady společné, čím se naopak liší.
5. Shrnutí dosud získaných poznatků o baladickém žánru, o baladách, s nimiž se žáci seznámili, doplnění zápisu do sešitu. 25 min.
9. Závěr hodiny, malý nástin dalšího vývoje žánru a uvedení dvou, tří autorů, kteří se žánru věnovali a s nimiž se žáci případně setkají v další výuce. 5 min.

Závěr

Uvedené ukázky příprav hodin literatury, v nichž se má uplatnit komunikační, čtenářské a komplexní pojetí výuky, potvrzují výše konstatovaný fakt, že takto pojatá výuka klade na vyučující velké profesní nároky.

Práce s uměleckým textem je často spojena s nečekanými reakcemi žáků, nezvyklými pohledy na text, jeho význam a možnou interpretaci. Učitel musí být vybaven znalostmi a dovednostmi, které mu umožní okamžitě reagovat na případné dotazy, názory a postoje, ocenit nosné pohledy žáků na umělecký text a vhodně korigovat případné desinterpretace. Tak se může vytvářet ve výuce podnětná pracovní atmosféra, čerpající z toho, že žáci – mnohdy jen intuitivně – vnímají profesní kvality pedagoga a přijímají ho jako důležitého účastníka komunikace s uměleckým textem, jako průvodce a potřebného pomocníka v okamžicích interpretačního tápání.

Literatura

- FOŘT, V. *Tisíc let české poezie II. Česká poezie XIX. století*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. 227 s.
- HANZOVÁ, M. – ŽÁČEK, J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia*. 1. vydání. Praha: Fragment, 1999. ISBN 80-7200-282-1.
- NERUDA, J. *Ballady a romance*. Praha: nakladatel Kvasnička a Hampl, 1924.
- GEJGUŠOVÁ, I. Problematika práce s uměleckým textem v hodinách českého jazyka a literatury. Interpretace uměleckého textu jako základ literární výchovy. In: Höflerová, E. (ed.) *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – Teorie a současná praxe*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity, 2004, s. 55–65. ISBN 80-7042-361-7.
- GEJGUŠOVÁ, I. Komplexnost v literární výchově I. In: *Literární výchova jako cesta k četbě. Sborník z konference*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2008, s. 128–134. ISBN 978-80-7414-009-9.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vydání. Ostrava: PdF Ostravské univerzity, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GERMUŠKOVÁ, M. *Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základnej školy)*. 1. vydání. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2003. 120 s. ISBN 80-8068-193-7.
- HAMAN, A. *Česká literatura 19. století*. 1. vydání. České Budějovice: JU, 2002. 327 s. ISBN 80-7040-539-2.
- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vydání. Jinočany: H&H, 2007. 157 s. ISBN 80-7319-067-2.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy I*. 1. vydání. Plzeň : ZČU, 1995. 57 s. ISBN 80-7043-170-9.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy II*. 1. vydání. Plzeň : ZČU, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura ve škole jako učivo, nebo jako literatura? In: *Ergo*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2001, s. 73–84. ISSN 1212–8317.
- MOCNÁ, D. – PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vydání. Praha: Litomyšl: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.
- NEJEDLÁ, J. *Balada v proměně doby*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1989. 250 s. ISBN 80-202-0121-1.

- SMETANA, R. – VÁCLAVEK, B. *České písně kramářské*. 2. vydání. Praha: Svoboda, 1949. 221 s.
- VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. 1. vydání. Brno: PdF Masarykovy univerzity, 1998. 47 s. ISBN 80-210-1726-0.
- VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. 2., rozšířené vydání. Praha: Československý spisovatel, 1984. 465s.
- ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku základní školy*. 1. vydání. Brno: PdF Masarykovy univerzity, 2004. 56 s. ISBN 80-210-3327-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

Uplatnění principů komunikační výchovy při interpretaci uměleckého literárního textu

Jaroslav Vala

Abstrakt: Komunikační výchova vyžaduje schopnost žáků kultivovaně prezentovat svoje názory, naslouchat názorům ostatních, diskutovat a obhajovat svoje postoje. Příspěvek se zaměřuje na to, jak se dané jevy uplatňují v literární výchově při interpretaci literárního textu. Zde probíhá komunikace trojího typu: žák – umělecký text, učitel – umělecký text a žák – učitel. Tato komunikace má svá specifika daná mnohovýznamovostí uměleckých literárních textů, jejichž interpretace se odvíjí od osobnostní struktury čtenáře. Vycházíme z teorie kostnické recepční školy, podle které není význam díla dán předem, nýbrž je konstruován v mysli každého čtenáře. Daná situace je velkou výzvou pro učitele literární výchovy a jejich schopnost přijímat takové pohledy na text, které se odlišují od jejich vlastních, a zároveň vyvolávat diskusi uvnitř třídy a vzájemně srovnávat různorodé pohledy žáků. Budeme prezentovat zajímavý didaktický přístup vycházející z recepční estetiky, při kterém žáci představují tzv. fórum, kde je učitelův názor jedním z mnoha. Tím dosáhneme toho, že se žáci učí přistupovat k textům samostatně bez tradiční navádějící interpretace učitele. Studentský nepoučený pohled může být zajímavý právě svoji autenticitou, jelikož vychází pouze z textu. Neodmítáme ovšem učitelovu aktivitu v dané oblasti, pouze varujeme před její extrémní podobou, nedávající žákům vlastní myšlenkový prostor. Případné informace o kontextu vzniku díla může přinášet učitel až později při vysvětlování svého pohledu na významy textu. Poukážeme na některé nedostatky objevující se v dané oblasti ve školní praxi a na základě teoretických východisek kostnické recepční školy shrneme na konkrétním příkladu principy, které je vhodné při práci s literárním textem dodržovat.

Klíčová slova: Komunikační výchova, pedagogická komunikace, forma výuky, metody výuky, didaktika literární výchovy, recepce poezie, interpretace literárního díla, kostnická recepční škola.

Abstract: *Use of Principles of Communication Education within Interpretation of Literary Text.* Communication education demands the ability of pupils to present their opinions in a polite way, listen to the thoughts of others, discuss and argue their own attitudes. The article deals with question of how the above mentioned phenomenon is connected in Literary Education within interpretation of a literary text. In this case, communication at three levels occurs: pupil – literary text, teacher – literary text, and pupil – teacher. This communication has its own specifics given by multi-meaning of belletristic literary texts the interpretation of which is set by the personality of a reader. We come out from the theory of Konstanz school of reception aesthetics to which the meaning of a piece of text is not set in advance but is constructed in the mind of every single reader. The given situation is surely a challenge for Literary Education teachers and their ability to receive new attitudes towards the text which differ from their own ones, and incite discussion within the class and reciprocally compare different attitudes of the pupils. We present interesting methodological approach coming out from reception aesthetics during which pupils represent so called forum where teacher's opinion is on the same level as the pupil's one. By this we reach the state that pupils learn to approach to texts on their own without the traditional helping interpretation of the teacher. Student's view can be interesting especially by its authenticity because it comes out only from a text. We do not refuse teacher's activity in this field; we only warn against its extreme form which does not give pupils their own intellectual space. Possible information concerning the context of the text can be brought by the teacher later or when explaining teacher's view to the meanings of the text. We also point at some absences appearing in the given area at schools and on a simple example, at the basics of theoretical resources of Konstanz school of reception aesthetics, summarize principles which are suitable when working with a literary piece of text.

Keywords: Communication education, classroom communication, teaching forms, teaching methods, methodology of literary education, poetry reception, interpretation of literary text, Konstanz school of reception aesthetics.

S termíny komunikace a komunikační výchova se v oblasti školního vzdělávání setkáváme v různých podobách stále častěji. V RVP se objevují v podobě klíčových kompetencí, zastoupeny jsou mezi průřezovými tématy (především Osobnostní a sociální výchova) a komunikační výchova přímo spoluvytváří vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Komunikační výchova vyžaduje schopnost žáků kultivovaně prezentovat svoje názory, naslouchat názorům ostatních, diskutovat a obhajovat svoje postoje. Příspěvek se zaměřuje především na to, jak se dané jevy uplatňují v literární výchově, a to zejména při interpretaci literárního textu. Poukážeme na úskalí, s nimiž se mohou učitelé a žáci při interpretaci textu setkávat.

V oblasti vzdělávání a školství se setkáváme s několika typy komunikace, na které můžeme pohlížet z různých hledisek. Jednu z nich představuje tzv. pedagogická komunikace, jež je běžně pojímána jako výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu a slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Vychází ze specifických pravidel, která jsou určena pravomocemi jejich účastníků a mírou souměrnosti jejich komunikačních aktivit. Z jiného úhlu můžeme na otázku komunikace pohlížet jako na pěstování základních komunikačních dovedností mezi žáky. Jedna z klíčových kompetencí RVP, nazvaná kompetence komunikativní, shrnuje, jakých dovedností, schopností, vědomostí by měl žák na konci základního vzdělání v dané oblasti dosáhnout. Smyslem a cílem vzdělání 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. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Znamená to, že komunikativní kompetence nejsou pouze záležitostí komunikační a slohové výchovy, ale měly by procházet všemi vzdělávacími oblastmi.

Vzájemný dialog nad uměleckým textem mezi učitelem a žáky, jakož i žáky navzájem, vytváří důležitou složku hodin literární výchovy a vyžaduje připravenost všech akterů. Tento požadavek se týká především učitelů, protože jsou to oni, kdo komunikaci usměrňuje. Je zřejmou skutečností, že učitelé bez osobního vztahu k umělecké literatuře jen obtížně dovedou tento vztah pěstovat ve svých žácích. A jak ukazují výsledky šetření realizovaného mezi absolventy základní školy, žáci si danou skutečnost sami dobře uvědomují. (Vala, 2003) 42% respondentů domnívá, že v literární výchově

může být úroveň vyučování ovlivněna osobností učitele více než v ostatních předmětech. Důvody tohoto tvrzení vysvětlují některé z komentářů:

„V literatuře musí dokázat, že opravdu o spisovateli něco ví, četl jeho díla atd. Ve fyzice stačí, když si přečte Newtonův zákon před hodinou a celou hodinu o něm dokola mluví.“

„Literatura je moc zvláštní, a když ji učitel podá žákům zajímavým způsobem, žáci se o ni začnou více zajímat a učitele mají za ‚fascinujícího vypravěče‘. A on sám se pak tak také cítí.“

„V ostatních předmětech jsou látky dány naprosto přesně, kdežto v literatuře se kantor může při vyjadřování více uvolnit a podat látku s humorem. Když to neumí, klesne v očích žactva.“

„Literatura je více spojena s lidským životem než třeba matematika a fyzika.“

S výše uvedenými komentáři souvisí i odpověď na otázku, co žáci na práci jejich učitele vnímají nejkritičtěji. Nejčastější odpovědi zmiňovaly učitelovu práci bez zájmu a všudypřítomnou monotónnost a nudu:

„Mohla by se k literatuře vyjádřit svým osobním hodnocením, a ne jen tak povrchně vykládat látku.“

Součástí komunikace mezi učiteli a žáky by mělo být i vzájemné naslouchání a porovnávání názorů na různé oblasti literární výchovy. Důležitou roli má učitel, který vytváří základní pravidla komunikace v rámci předmětu, a právě on by se měl snažit porozumět základním žakovským postojům k umělecké literatuře. Tyto postoje nemusí automaticky přejímat, nýbrž konfrontovat se svými, vyvolávat diskusi, objasňovat svůj pohled. Srovnáním postojů žáků a učitelů k četbě a jejímu smyslu se věnovala Homolová (2007) a zde přinášíme některé její závěry užitečné pro pedagogickou praxi:

- a) Žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé.
- b) Žáci vnímají kvantitu četby jako málo důležitý faktor pro celoživotní čtenářství, učitelé naopak.
- c) Žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně, učitelé tuto motivaci nereflektují.
- d) Literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité, učitelé je preferují.
- e) Dnešní žáci jsou více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, učitele uspokojuje více četba.

Ztotožňujeme se s konstatováním Gejgušové (2009, s.7), že v souladu s probíhajícími reformami školství je jako optimální vnímána taková výuka literatury, v níž tvoří nezpochybnitelnou osu výukových aktivit četba žáků respektující jejich reálné čtenářské kompetence. Gejgušová v této souvislosti hovoří o výuce založené „na komunikačním a čtenářském pojetí“. Toto pojetí souvisí s recepční estetikou a jejím důrazem na osobní chápání významu textu ze strany čtenářů. Wolfgang Iser (2001), představitel kostnické recepční školy, již v 60. letech 20. století odmítá názor, že text uměleckého literárního díla má jeden konkrétní význam nezávislý na jeho jakýchkoli subjektivních realizacích: „*Kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je buď přijmout, nebo zavrhnout.*“ (s. 40) Podle něj tento jeden základní význam přisuzovaný textu představuje pouze jednu z mnoha možných konkretizací, která je však s textem identifikována. Přijetí této teze má pro učitele i studenty zásadní význam, neboť by mohla vytvořit ve vyučování otevřenou atmosféru a studenti by měli méně obav z tzv. špatné odpovědi. Umělecký literární text totiž umožňuje čtenáři prostor pro možné aktualizace svou vlastností – tzv. principem nedourčenosti.

Kulka (1991, s. 23–24) konstatuje, že „*umělecké dílo je esteticky komunikovaný artefakt, přesněji, soubor všech možností konkrétních realizací uměleckého projektu a jejich recepcí*“. Z toho vyplývá, že „*umělecké dílo existuje ve společenském vědomí jako soubor komunikačních možností (neustále otevřených), které jsou vždy realizovány sociálně historicky a individuálně psychologicky*“. Každá doba tedy může do umění promítat své vlastní myšlenky, jinak je interpretovat a aktualizovat. Umělecké dílo tak překonává dobu svého vzniku, je živé a aktuální (někdy s jistými výkyvy) stále, přestože si z něj různé generace v odlišných společenských podmínkách mohou brát pokaždé něco jiného. Rozdíly ve vnímání díla se však nemusí objevovat pouze ve zmíněné diachronní rovině literární komunikace, nýbrž i v komunikaci synchronní: dílo již v době svého vzniku může být čtenáři přijímáno různě. V praxi to znamená, že čtenář dílo dotváří, že zaplňuje tzv. bílá místa. Každý tak ovšem činí trochu jinak na základě svých životních zkušeností, prožitků, znalostí apod., je tedy pochopitelné, že se individuální interpretace částečně odlišují.

Metaforicky můžeme literární text označit za skříňku naplněnou významy, z nichž si každý vybírá takový, který jej oslovuje v danou dobu. Tento přístup však v sobě skrývá i několik úskalí, která vnímaví učitelé dobře znají

a vyrovnávají se s ním. Nemělo by pro ně být problémem přijmout skutečnost, že některý text, zejména básnický, vnímají studenti v řadě aspektů odlišně. Naopak takovýto studentský pohled může být občas velmi přínosný a obohacující stávající učitelovu interpretaci. Další zkouškou pro učitelovu profesní připravenost představuje jeho práce s ukázkou, kterou záměrně vybral na základě svého vkusu; snaží se její kouzlo přiblížit žákům a setkává se s nepochopením či odmítáním. Gejgušová (2009, s. 8) uvádí, že by učitel měl mít na zřeteli fakt, že postoj žáků k textu není odrazem vztahu žáků k učiteli samotnému. Její konstatování bychom však raději trochu poupravili na formulaci, že postoj žáků k textu *většinou* není odrazem vztahu žáků k učiteli samotnému. Ale nutno přiznat, že pokud nefunguje pedagogická komunikace mezi učitelem a žáky a hodiny jsou vedeny v monotónním duchu bez osobní učitelovy angažovanosti, často ani sebelepší text nedovede zájem žáků probudit. Jako by byli žáci přepnuti na režim pouhého přežívání hodiny, a nikoli osobního otevření a tvůrčího uvažování, tolik nezbytného pro interpretaci textu.

V řadě vyučovacích předmětů je učitelova činnost prioritně zacílená na transmissi poznatků k příjemcům – žákům a z toho nutně vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování. V literární výchově je situace specifická, probíhá zde trojí komunikace: žák – umělecký text, učitel – umělecký text a žák – učitel. A tato komunikace logicky navazuje na tzv. literární komunikaci, která vedla ke vzniku literárního díla. Kulka (1991) považuje umělecké sdělování za specifický typ předávání informací (využívá uměleckých prostředků) a zdůrazňuje jeho jednosměrnost: jde od autora k příjemci a příjemce je ovlivňován. Autor jako by měl převahu nad příjemcem právě tím, že mu chce sdělit něco, co čtenář sám ještě nezažil. Jak však uvádí Haman (1999), dnešní teorie aktivizují roli příjemce, avšak jeho aktivitu nechápou jako dialog mezi příjemcem a autorem, ale jako dialog mezi příjemcem a sdělením.

Čtenář literárního díla, tedy subjekt recepce, dekoduje autorovu výpověď ve smyslu vlastního čtenářského očekávání. Liba (1987, s. 123) uvádí, že stupeň adekvátnosti, tj. ideálního porozumění a maximálního osvojení díla závisí na individuálním recepčním vzorci čtenáře. Čtenářská interpretace se může lišit od autorské, přesto získává stejnou platnost. Někdy může být dokonce lepší než např. autorova metavýpověď o vlastním díle. Liba zmiňuje dvě krajní řešení napětí mezi autorem a čtenářem:

1. četba, kterou autor nabízí, je náhlým popřením existujících recepčních stereotypů čtenáře, čímž vzniká značný rozestup v dorozumívání.

2. autor se sníží na úroveň čtenáře a nabízená četba čtenáři nic neříká ani nedává.

Obě řešení přinášejí krizi vztahu mezi autorem (dílem) a čtenářem, kterou oba svébytným způsobem překonávají. Od čtenáře je vyžadována jistá námaha, práce, vůle překlenout tuto bariéru.

Z výše uvedených informací plyne závěr o významu subjektivity v recepci literárního díla. Přijmeme-li tuto premisu, musíme začít uvažovat nad tím, jaká je za těchto okolností skutečná úloha učitele literární výchovy? Podle Fleminga (1992) není jeho úkolem odkrývat objektivní smysl díla na základě své zkušenosti, a předávat tak hotová fakta, nýbrž pomoci studentům vytvořit jejich smysl vlastní. Hlavním východiskem je tedy studentské chápání textu. Pike (2000) rozvíjí teorii textu jako stimulu pro samostatné uvažování studentů o básni, autorovi i o sobě samotných. Z výzkumu, v němž sledoval recepci poezie napsané před rokem 1900, cituje studentská vyjádření k vybraným básním i záznamy spontánních studentských diskusí. Studenti jsou některými básněmi nadšeni a povzbuzeni k další četbě tehdy, když v nich najdou něco, co se týká jejich starostí, či to, co se aktuálně dotýká dnešního světa. V takových případech se starším básním podařilo překonat velkou časovou vzdálenost a oslovit i současné čtenáře. Báseň se tedy líbí nikoli pouze kvůli svému izolovanému, samotnému obsahu, ale i svou aktuálností, potažmo možností vztáhnout její smysl do přítomnosti.

Báseň nemá být cvičením na pochopení, takové cvičení čtenáře frustruje svou dvojsmyslností. Zároveň není ani pouze dílem samotného básníka, naopak vzniká vzájemnou komunikací autora (přítomného svou básní) a čtenáře. Vrátime-li se k přirovnání literárního uměleckého textu ke skříňce naplněné významy, musíme ovšem dodat, že interpretace nemůže být bezbřehá a že není možno do textu přidávat nic, co v něm není; vše musí být v textu alespoň signalizováno (Kožmín, 1990).

Termín „responsive teaching“ užívá Pike (2000) pro označení vyučování, které vychází ze studentské reakce na text – startovní čára leží tam, kde se nachází žák, nikoli učitel. Reaguje na jeho vnímání textu, aby nedocházelo k situacím, že žák spíše opakuje učitelovy názory a nezaujímá vlastní hodnotící pozici. Toto nebezpečí je zvláště akutní tam, kde se pracuje se starší poezií: učitelé totiž disponují sumou doplňujících informací, které mají tendenci předávat žákům, aby jim umožnili lepší porozumění textu.

Autor neodmítá učitelovu aktivitu v této oblasti a priori, pouze varuje před jejími extrémními podobami. Záleží na míře, s jakou jsou doplňující informace podávány. Je totiž nutné dbát na to, aby se text ve srovnání s nimi nestal vedlejší záležitostí. Značná část studentů se v literární výchově dříve setkávala a občas stále setkává s odlišným odstupem: učitel vybavený metodickou příručkou, anebo dědictvím tradice, přistupoval k básni jako k rébusu, v němž je třeba najít dopředu známou odpověď. Odpověď hledali pouze studenti, učitel ji měl připravenou předem a báseň nefungovala jako živá složka komunikačního řetězce, ale jako nehybná, záhadná materie, která pasivně čeká na své dešifrování. Studenti k ní nebyli zvyklí přistupovat aktivně, na základě vlastního pocitu, vzpomínek, asociací, čtenářské zkušenosti, de facto s ní nekomunikovali. Jejich cílem bylo uhodnout, co si myslí učitel, odhadnout jeho předem připravenou interpretaci, která sice mohla být zajímavá a podnětná, ovšem nezřídka také vzdálená zkušenostem pubescentních čtenářů. Obavy z chybné odpovědi vedla většinu z nich k mlčení.

Výzkumné šetření mezi studenty prvních ročníků gymnázia, tj. čerstvých absolventů základních škol, přináší v ukázkách jejich odpovědí potvrzení tohoto postupu. (Vala, 2003) Velké množství respondentů odmítá formální rozbor básně, bezúčelné určování druhu rýmů, hledání tropů a figur. Pod tímto necitlivým přístupem učitele se pak samotná báseň vytrácí: „...rýpáním se ničí účinek“. Kritizován je i přístup k interpretaci textu ze strany učitele, který mnohdy nepřipouštěl jiný výklad než svůj vlastní: „...každý by si měl v básni najít sám sebe a ne paní učitelku se zápisníkem na známky“. Na rozdíl od hledání epitet některé studenty dle jejich vyjádření bavilo „přemýšlení nad smyslem básně a hledání skrytých významů“. I v tomto případě je však nutné dát žákům prostor pro vlastní vyjádření, pro vlastní pohled na báseň, a nikoli trvat na nalezení konkrétního skrytého smyslu, který je v básni obsažen: „Nesnášela jsem otázku: „Co tím chtěl básník říci?“ Nikdy nemůžeme vědět, co chtěl říci, to může vědět jen on sám. Tohle bylo děsný.“ „Rozborům jsme se moc nevěnovali, a když ano, učitelka si to většinou odvykládala sama.“ „Rozbor nebyl nic pro mě, vždy když jsem si něco myslela, nedokázala jsem to vyjádřit a bála jsem se, že se mi ostatní budou smát, a to byla moje slabina.“

Odpovědi na otázku, čemu by na místě učitele věnovali při práci s poezií větší pozornost, byly téměř jednoznačné – učitelé by měli mnohem více pozornosti věnovat názorům žáků, jejich pocitům, prožívání a pohledu na poezii: „Měli by se zaměřit na to, co si myslí (cítí) žák o tom, co je napsané.

A ne co si myslí básník.“ „Na pochopení básně, aby ji žáci skutečně chápali a ne se učili nazpaměť rozbor podle učitelovy předlohy.“

Žáci volají po společné diskusi, po spolupráci, po pluralitě názorů, po možnosti vyslovit svůj odlišný názor. Zároveň podotýkají, že je učitelé nesmí do ničeho nutit. Jiní zdůrazňují, že by více než formálnímu rozboru věnovali pozornost smyslu básně, pocitům, jež vyvolává či autorově motivaci k jejímu napsání. Zajímavý je i požadavek věnovat se vztahu básně k současnosti. Komunikace s uměleckým literárním textem totiž představuje zároveň komunikaci se sebou samým. Vytvoření prostoru pro studentské reakce na přečtený text může být pro učitele nakonec velmi podnětné: daný text se mu najednou zjeví v jiném kontextu, než jej vnímá sám – v kontextu daném osobnostními specifiky dané věkové skupiny recipientů.

V úvodu příspěvku jsme uvažovali nad tím, jak bývá pro učitele obtížné snést občasnou čtenářskou lhostejnost nad texty, které pro své žáky připravuje. Podobně náročné nezřídka bývá i zmíněné vytvoření interpretačního prostoru pro žáky, neboť učitel je vystaven řadě různých názorů na text, musí je bleskově analyzovat a okomentovat. Vedle názorů, mířících vložení mimo intence textu, se však setkává i s takovými, které v jeho pojetí balancují kdesi na hraně akceptování. A jejich kritické zhodnocení před očima celé třídy bývá nelehké.

Jednou z možných metod, jak podrobně sledovat čtenářskou recepci vybraných textů a její proměny v průběhu času, představují žákovské deníky. O jejich využití u studentů se zmiňuje Pike (2000c), který popisuje výzkum, při němž byly po tři roky sledovány čtenářské reakce studentů celé školní třídy. Cílem šetření realizovaného pomocí učitelů – výzkumníků byl rozvoj čtenářství, a to také u těch žáků, kteří před začátkem výzkumu vykazovali minimální čtenářskou aktivitu a jejich vztah k poezii byl otažitý. Šest studentů, kteří na počátku výzkumu vykazovali značný nedostatek nadšení pro poezii, bylo sledováno zvláště pozorně. Žáci sami měli sledovat, jak se jejich postoje k literatuře mění. Zjišťován byl také rozdíl, ke kterému došlo mezi 9. (věk 13–14 let) a 11. (věk 15–16 let) ročníkem ve vztahu žáků k poezii. Pikeův výzkum ukázal, že negativní vztah mnoha studentů k poezii není nepřekonatelný. Z výsledků vyplývá, že po seznámení studentů z principy recepční teorie (a po jejím uvedení do praxe) se výrazně zvýšil pozitivní přístup k četbě poezie. Mnozí studenti překvapili učitele osobní otevřeností svých komentářů, kterými konfrontovali své osobní postoje s vyzněním básně i s názory ostatních studentů. Hlavní přínos Pikeova článku spočívá

v ukázce toho, že studentský postoj k poezii lze za *ideálních podmínek* efektivně pěstovat. Otázkou je, jak se bude totéž dařit v *podmínkách reálných*, tj. ve třídách, které nebudou mít pocit, že jsou předmětem bádání zaměřeného právě jejich vztah k poezii; a s učiteli, jejichž pracovní náplň je mnohem širší, než aby si mohli dovolit upřít všechny své schopnosti na práci s poezií.

Úroveň komunikace žáků s uměleckým textem sledovala Atkinsonová (1985, s. 22–34), která realizovala výzkum mezi 285 žáky ve věku 11. – 13. let a zabývala se rozdíly v čtenářské recepci u různých věkových kategorií. Aby bylo možné srovnání, dostali všichni respondenti k posouzení dvě stejné básně: *A Poison Tree* od W. Blakea a *Cynddylan on a Tractor* od R. S. Thomase. Po poslechu četby básně bylo úkolem respondentů provést písemný záznam tak, jako kdyby měli přiblížit (pomoci pochopit) báseň někomu, kdo ji nezná. Reakce rozdělila do čtyř kategorií: 1. *Převyprávění* – jde o povrchní popis toho, co četli (narativní reakce). 2. *Zájem (účast, zapojení)* – žáci vyjadřují, jak se identifikovali s tím, co četli; jaké v nich báseň vzbuzovala pocity apod. 3. *Interpretace* – vyjádření, jak žáci pochopili smysl toho, co četli. 4. *Hodnocení* – vyjádření úsudku o tom, co četli. Jak autorka konstatuje, byly patrné podstatné rozdíly mezi zkoumanými věkovými kategoriemi. Mezi nejmladšími respondenty nejvíce převažoval nejjednodušší narativní způsob reakce, zatímco u kategorií starších se objevovalo úsilí o interpretaci a hodnocení. U mladších čtenářů se objevilo množství reakcí, z nichž byl patrný různý stupeň bezradnosti. Ačkoli byly obě básně použité ve výzkumu zařazeny do čítankových antologií pro tuto věkovou skupinu, ukázalo se, že žáci nebyli pro četbu adekvátně připraveni. Z této skutečnosti by měli vycházet učitelé při výběru textů a výukových strategií. V tomto věku, klíčovém pro případné vzbuzení zájmu o poezii, je skutečně kontraproduktivní vybírat příliš náročné a nepřitažlivé texty. Vyučovací strategie uvádějící žáky do tajemství básnictví jsou v těchto okamžicích minimálně stejně důležité jako samotný hlas poezie.

Řada čtenářských reakcí, zejména u mladších žáků, působila váhavě a nejistě. Při bližším prozkoumání se ovšem ukázalo, že reakce mnohdy obsahovaly zajímavý vhled do básně a prozrazovaly mnohé o průběhu recepcce. Je proto žádoucí věnovat pozornost i těmto na první pohled irelevantním postřehům. Autorka dále uvádí, že mnozí žáci měli značné problémy s formulací vlastního názoru na báseň: je pro ně dosti obtížné překonat propast mezi pojmem „(ne)líbit se“ a vlastním úsudkem. Toto zjištění však není nikterak překvapivé. Jedná se o tzv. verbalizaci estetického soudu, velmi

náročný myšlenkový proces analýzy vnitřních pocitů a snaha o jejich převezení do sdělitelné podoby. Učitelé by se měli během komunikace s žáky snažit o rozvíjení této schopnosti např. otázkami typu: *Proč se vám daný text (ne)líbí? Pokuste se zformulovat důvody. Vyjádřete svůj pocit z daného textu. K čemu byste tento pocit přirovnali? Zažili jste v nějaké situaci podobný pocit? Která slova z básně jsou klíčová pro vyvolání celkové atmosféry textu? Jakou svou stránkou vás text oslovil? Které verše považujete za nejpůsobivější a proč?* Tyto a podobné otázky by měly být voleny tak, aby vedly k prohloubení čtenářského zážitku a zároveň k jeho alespoň částečnému objasňování.

Se čtenářským zážitkem se úzce pojí lidské emoce, jejichž úlohou se v daném kontextu zabývá Jonák (2007), který klade důraz na posílení emocionální gramotnosti u žáků jako jednoho z prostředků literární recepce. Oproti aristotelovskému pojetí funkce literárního díla jako prostředku pro vyvolání katarze, tj. jakési regulace psychického napětí, zastává spíše teorii transformace emocí. Tento přístup chápe recepci jako střet scénářů nabízených literárním dílem a scénářů vytvořených během života v emocionální zkušenosti čtenáře. Literatura umožňuje čtenáři ověřit si, nakolik jsou jeho scénáře označené v emočním mozku negativními či pozitivními znaménky stále platné a zda by nemělo vlivem nových zkušeností dojít k jejich modifikaci. Autor sice dle vlastních slov neusiluje o vytváření didaktiky literární výchovy, ale spíše upozorňuje na potřebu prohloubení přístupu k textu na základě výsledků výzkumu emocí v oblasti psychologie emocí a neurovědy. Uvádí několik základních oblastí, které je pro rozvoj emocionální gramotnosti žádoucí v žácích posilovat: *1. vědomí vlastního emočního stavu; 2. schopnost rozpoznat emoce druhých lidí; 3. schopnost porozumět verbální i neverbální reprezentaci emocí u lidí i literárních postav; 4. pochopení, že vnitřní stavy mohou být odlišné od vnější exprese (výraz obličeje, gesta); 5. znalost kulturních pravidel pro vyjadřování emocí.* Výše uvedené faktory jsou důležité nejen při recepci literárního díla, ale uplatňují se také v dalších vyučovacích předmětech, a především v soukromém životě.

Velký vliv na podobu literární výchovy a interpretaci uměleckých textů bude mít skutečnost, jak se podaří mezi učiteli rozšířit informace o principech recepční teorie, emocionální gramotnosti a zásadách komunikační výchovy, a navíc je přesvědčit o jejich užitečnosti. Zodpovědnost za tento úkol by neměla spočívat pouze na různých přednáškách a praktických seminářích v rámci dalšího vzdělávání učitelů, nýbrž by měla být součástí studijního programu rovněž na pedagogických fakultách připravující budoucí učitele.

Seznam pramenů a literatury

- ATKINSON, J. How children read poems at different ages. *English in Education*, 1985, roč. 19, č. 1, s. 22–34.
- FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31–41.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: OU, 2009.
- HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1999. 179 s. ISBN 80-86022-57-9.
- HOMOLOVÁ, K. Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta. *E-pedagogium*, 2007, č. 2, s. 36–37.
- ISER, W. Apelová struktura textů. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 39–61. ISBN 80-86055-92-2.
- JONÁK, Z. Úloha emocí při recepci literárního díla. 2007. Metodický portálu www.rvp.cz. ISSN: 1802-4785. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html> [cit. 12. 3. 2010]
- KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. 1. vyd. Brno : K 22a, 1990.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 435 s. ISBN 80-04-23694-4.
- LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. 390 s.
- PIKE, M. Keen Readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 2000, roč. 52, č. 1, s. 13–28.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3
- VALA, J. *Výzkum čtenářské recepce lyrické poezie metodou sémantického diferenciálu*. Olomouc: disertační práce, 2004. Nepublikováno.
- VALA, J. Poezie v hodinách literatury na základních školách, *E-pedagogium*, 2003, č. 3, s.10–15.
- VALA, J. Literatura na základní škole očima žáků. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003, s. 53–57. ISBN 80-244-0627-6.

Mediální výchova – inspirační zdroje pro školní praxi

Rostislav Konopa

Abstrakt: Příspěvek se zabývá smyslem a využitím průřezových témat ve školské praxi. Autor vychází z premisy, že je-li komunikace základním pilířem průřezových témat, je třeba se jí přestat obávat. Ačkoliv průřezová témata vznikla na základě požadavků a cílů vzdělávání v EU, jejich účelné využití ve školní praxi závisí především na konkrétním učiteli, který může zpracovat libovolné průřezové téma z oblasti ekonomiky, politologie, globalizace, etiky, manipulace atd. Autor člení průřezová témata na pozadí souvislostí a předpokládaných cílů české školské reformy s přihlédnutím ke globálním problémům 21. století. Je přesvědčen, že průřezová témata mají být zajímavá, inspirativní, provokativní a vzbuzující otázky. Jejich principem je totiž prožitek, který nelze nahradit žádnou formou frontální výuky. Oslovují-li současného teenagera nejvíce audiovizuální informace v podobě hudby, filmových trailerů, počítačových her, ale i reklamních spotů a webových portálů, jako jsou MySpace, Facebook a YouTube, učitelé by tomu měli přizpůsobit obsah výuky. A právě proto se zejména mediální výchova může stát vhodným klíčem k porozumění světa, konkrétním obrazem společnosti či nástrojem obrany před manipulací a propagandou. Autor poskytuje základní návod, jakým způsobem aktivity vytvářet, předkládá návrhy témat k mediální výchově, která lze po úpravě použít na základních a středních školách, uvádí příklady z vlastní školní praxe, upozorňuje na inspirativní webové stránky, zdroje, aplikace a oblasti mediálních nástrojů, které běžný učitel může využít při přípravě hodin mediální výchovy, přičemž některá témata její vzdělávací rámec překračují. V neposlední řadě rovněž upozorňuje na to, jak na stahování audiovizuálních souborů pohlíží autorský zákon.

Klíčová slova: výuka, klíčové kompetence, výukové cíle, průřezová témata, mediální výchova, mediální gramotnost, internet, inspirace, aktivity.

Abstract: The contribution discusses the purpose and the application of cross-sectional themes in school praxis. The author starts from the following premise: If communication is the main pillar of cross-sectional themes,

it is necessary to refrain from the fear of it. Although the cross-sectional themes have evolved from requirements and objectives of education in the EU, their meaningful use in school praxis depends primarily on the individuality of the teacher who can treat any issue from the economics, political science, globalisation, ethics, manipulation etc. The author classifies the cross-sectional themes with respect to the context and estimated objectives of the ongoing Czech School System Reform and also taking into account the global issues of the 21st century. He emphasizes that the cross-sectional themes should be interesting, inspiring, confrontational and question arousing. Their principle, it is the experience which cannot be substituted by any form of a frontal education. Should the today teenagers be the most appealed by audiovisual information in form of music, movie trailers, computer games, advertisement spots or web portals as MySpace, Facebook and YouTube, it is up to teachers to adjust the content of their lessons accordingly. And this is the reason why the media literacy education aspires to become a suitable key to understand the world, a real image of the society or a tool of defence against manipulation and propaganda. The author gives basic instructions how to create suitable activities; he presents several media education themes which can be modified both for elementary and secondary schools, offers examples from his own experience, points out some inspiring websites, sources, applications and media tools that any teacher can use while preparing media literacy lessons; some themes even exceed its educational frame. Last, but not least, he mentions how the Czech Copyright Act affects the downloading of audiovisual materials.

Key words: lesson, key competence, education objective, cross-sectional themes, media literacy, internet, inspiration, activity.

* * *

Ačkoli již třetím rokem probíhá v České republice největší školská reforma od vlády císařovny Marie Terezie a tato událost se dotýká nejen dnešní, ale především budoucí generace, veřejnost o ni zatím nejvíce zájem.

Příprava reformy se datuje od počátku 90. let. 20. století. V roce 1999 byla veřejnosti představena tzv. Zelená kniha (analytická studie nazvaná „České vzdělání a Evropa“), která vyvolala po letech vášnivých diskusí i rozepří nad cestou, kterou by se mělo vydat české školství, první větší zájem

odborníků a pedagogické veřejnosti. Naopak opravdu nadějná „Výzva pro deset milionů“, která měla probudit českou společnost v letech 1999–2000 skončila na naprostém nezájmu společnosti i politiků. V roce 2001 byl slavnostně představen strategický dokument nazvaný Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice).¹ Tento dokument definoval šest hlavních cílů vzdělávání, z nichž mimo jiné vycházelo i vytváření Rámcových vzdělávacích programů, které se společně s tvorbou několika zákonů, jako byl zákon o ústavní výchově (zákon č. 109/2002), školský zákon (zákon č. 561/2004) a zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004), staly pilířem postupné přeměny celého vzdělávacího systému v České republice.

Průběh reformy zatím není nijak uspokojující, protože Ministerstvo školství nedovedlo přijatelným způsobem tento doslova sagitální řez vzdělávací soustavou společnosti vysvětlit tak, aby tyto nezbytné změny dokázala přijmout. Řada nedostatečně informovaných pedagogů, ale i rodičů, proto reformu dodnes odmítá a na jejích změnách se nechce podílet.

Reforma školství přitom vychází ze společenských jevů přelomu 21. století v celé Evropě a ve světě. Evropská unie se již několik let snaží reagovat na problémy spojené s globalizací, zmírnit eskalace násilností plynoucích z chudoby, řešit nedostatek přírodních zdrojů, omezit svou přílišnou energetickou závislost na ruské ropě, zvládat kulturní i náboženské rozpory s imigranty a jiné závažné problémy. Předpokládalo se, že nastartování úspěšných reforem dá zemím EU nový impuls a rozvine ekonomiku. Namísto toho přišla nečekaná dlouhotrvající ekonomická krize. Ačkoli se státy EU stále více integrují pod vlivem zákonů přicházejících z Bruselu, Evropa dnes jednotný školský systém nemá, snaží se ale vycházet z obecných moderních, vzdělávacích a pedagogických trendů.

Paradoxem dnešní doby je stále větší přerozdělování světového bohatství směrem do Asie. Ekonomická síla Evropy ochabuje, protože se výroba čím dál více přesouvá na Východ. Pracovní síla v Evropě přestává být konkurenceschopná, výroba se robotizuje a automatizuje. O to víc vyvstává na důležitosti nahradit znalosti moudrostí. Čím více budou v budoucnosti vykonávat logickou činnost místo lidí počítače, tím více je třeba klást důraz na kreativitu člověka. Stroje totiž čím dál častěji nahrazují člověka a vítězí nad ním v logice, ale nejsou kreativní, nemají fantazii, neumí snít a pod vlivem fantazie i tvořit.

Čas od času se z rozhořčených pedagogických řad ozvou požadavky, na které by měl být v evropském školství 21. století kladen důraz, jako např.: žít v harmonii s přírodou, klást důraz na osvojování si nových technologií, zdůrazňovat demokratické principy, dbát na solidaritu, ocenit kreativitu namísto unifikace apod. To jde ale těžko, ne-li vůbec, pokud tyto jistě účtyhodné principy vztáhneme k českému školství, které zásadně nezměnilo svoji tvář během posledních 250 let.

Učitel současnosti musí být spíše kompasem než mentorem, jak je tomu stále v prostředí základních a středních škol. Evropské školství potřebuje v hodinách aktivitu, provokující kontrasty, kreativitu a soutěživost, proto se zdálo logické, že se v kurikulární reformě kladl největší důraz na klíčové kompetence. Ty dnes tvoří páteř celého nového systému vzdělávání. Celkově jich Rada Evropy v roce 2000 formulovala 39, z nichž nejdůležitějším pilířem je komunikace, z ní vyplývá kompetence a gramotnost v oblasti matematiky a přírodních věd, informačních a komunikačních technologií, dále schopnost učit se, zejména cizím jazykům, a také vybavenost interpersonální, sociální a občanská, jako jsou např. podnikatelské dovednosti a kulturní rozhled.

Evropská Unie se tak měla „*stát nejkonzekventnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti*“.² Vzhledem k současné ekonomické krizi budou zásadní cíle Lisabonské strategie zřejmě přehodnoceny.

Základy klíčových kompetencí měly být osvojeny v průběhu základní školní docházky a dále rozvíjeny a zdokonalovány středním a terciárním vzděláváním. Klíčové dovednosti byly v rámci EU formulovány jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.³

Školní vzdělávací programy (ŠVP) měly být vytvořeny tak, aby výuka zajišťovala především rozvoj klíčových kompetencí: 1) kompetence (K) k učení (učit se učit), 2) K řešení problémů (vyřešit problém), 3) K komunikativní (umí se vyjadřovat), 4) K sociální a personální (interpersonální), 5) K občanské a kulturní (hodnotový a etický rozměr), 6) K pracovní (nejméně měřitelné vzhledem k budoucí profesi; zahrnují iniciativu a podnikavost), 7) K matematické (umí počítat), 8) K komunikačních technologií (oblast

vědy a technologií, práce s informacemi), 9) K odborné (souvisí úzce s jejich profesí). Žáci si i nadále měli osvojovat věcné učivo, ale to již není cílem, ale PROSTŘEDKEM, na jehož základě by se měly rozvíjet žákovy dovednosti, např. nebyť manipulativní, umět komunikovat, dokázat používat PC, být schopný pracovat v týmu atd. Zjednodušeně řečeno, kompetence jsou chápány jako soubor vědomostí, dovedností a postojů.

Jsou-li kompetence utvářeny především vědomostmi, můžeme je chápat jako základní stavební kameny. Jednotlivé klíčové kompetence jsou považovány za stejně důležité, každá z nich přispívá k úspěšnému životu ve společnosti. Řada kompetencí se překrývá a je navzájem propojena, aby se pokryly všechny oblasti. Nezbytným pilířem klíčových kompetencí je kompetence k učení, komunikace a týmová práce, o prožitkové zkušenosti ani nemluvě.

Klíčovou otázkou zůstává, zda jsou dostatečně vybaveni klíčovými kompetencemi i učitelé. Stačí se jen projít po školních chodbách nebo nahlédnout do leckteré sborovny a uslyšíte nářky typu:

- „Jenže on se ale vůbec neumí učit!“
- „Jeho interpretace textu je příšerná.“
- „Nezvládne vyřešit jednoduchý příklad.“
- „Neumí se věcně vyjadřovat.“
- „Myslí jenom na sebe.“
- „Je lhostejný.“
- „Nedokáže se soustředit.“
- „Nepřipravuje se na vyučování.“
- „Ten úkol normálně opsal.“
- „Zase přišel pozdě.“
- „To, co udělal, je strašně nezodpovědné.“
- „Nedokáže porozumět psanému textu.“
- „Neumí pracovat samostatně.“
- „Když to jde, tak se uleje.“

Zní to úsměvně, ale přesně tohle děláme i my, učitelé. Neumíme se sami učit, nebo to odmítáme („Co mě budete učit, já učím už ... (doplňte si libovolnou cifru) let.“), neumíme se vyjadřovat, neumíme se soustředit, opisujeme ve školách ŠVP jeden od druhého, nedokážeme porozumět psanému textu a o samostatné práci a „ulejvání“ není třeba ani hovořit. Navíc kvůli stále se zhoršující pozornosti studentů začíná čím dál více platit, že vyučovací hodina je živým organismem, který nemusí být v momentálním

souladu s výukovými cíli, které si učitel předsevzal. Lakonicky řečeno: učit je stále náročnější.

A těchto bolestných problémů samostatnosti a rozhodování se týkají průřezová témata (PT), která jsou, společně s klíčovými kompetencemi, nejdiskutovanější novinkou ve školské reformě. Jejich prostřednictvím se mají žáci seznamovat aktivní formou s problémy současného světa. Mohou být realizována v libovolných ročnících studia. Škola má pouze dbát o žáky a přizpůsobit témata jejich věku. Forma realizace PT je naprosto libovolná a je obrovskou výzvou pro kreativitu učitelů. Lze vytvořit samostatný předmět, integrovat je do výuky, naplánovat projekt průřezového tématu nebo další sekundární formy, které budou specifické pro konkrétní školu. Pokud vytvoříme samostatný předmět, bude nutné vypracovat učební osnovy zahrnující obsahové a časové plány a organizaci předmětu, včetně rozpracovaného obsahu učiva. Nejčastěji zpracovávanou formou na základních školách je projekt, který je ovšem časově a organizačně náročný, protože počítá se zapojením více pedagogů. Jeho výhodou je však prolomení komunikačních bariér mezi učiteli, kteří spolu běžně nespolupracují. Projektové vyučování je cosi jako řízená exploze, kde učitel zastává roli pyrotechnika a studenti tvoří vyhledávací a navigační tým. Právě z toho důvodu se jich někteří ředitelé škol děsí. Není-li projekt dobře připravený, jsou zbytečně ztraceny desítky hodin práce.

Průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Jejich cílem je vrátit do škol aktivní metody vyučování. Je pozoruhodné, že řada učitelů na základních a středních školách si s nimi neví rady. Osobně je přitom považují za úžasnou výzvu jak pro učitele, tak pro studenty. Považte: životní prostředí, vztahy mezi etniky a kulturami, problémy globalizace, demokracie a humanita, sociální a hodnotový růst člověka a svět médií a spousta dalších a dalších věcí – skvělý to koktejl pro každého učitele, který chce učit v souvislostech. Učitelé často namítají, že průřezová témata nejsou nic nového, protože dříve se jim říkalo mezipředmětové vztahy. Tak proč s nimi mají takové problémy?

Kámen úrazu vidím v tom, že pro řadu učitelů jsou průřezová témata co do rozsahu neuchopitelná. Jako učitelé a dospělí máme tendenci vše třídit a katalogizovat, vytvářet vzorce, kategorie a „šuplíčky“ a běda, když problém nemůžeme zařadit. Kam s ním? No, přece vytvořit nový „šuplíček“.

Řada učitelů se průřezových témat děsí proto, že se jim zdají obsáhlá. „To by nedokázal učit ani Superman“, říkají. Necítí se být specialisty na globální oteplování, rasismus, holocaust, manipulaci a další problémy, které do PT patří. A už vůbec nechtějí akceptovat, že se fakticky týkají i jich samotných. Někteří z nich však podvědomě chápou, že hlavním hybatelem hodiny je učitel, neboť pokud chci se studenty něco rozebírat, musím tomu v první řadě rozumět já. To znamená problematiku řádně prostudovat. Nebo snad váš student pochopí souvislosti bez znalostí? A potom ten příčný řez, protnout vše, co s problémem souvisí, to je další kámen úrazu. Průřezová témata vytrhují ze samozřejmosti, v níž žijeme. Cítíme, že se tenhle svět mění a my se musíme měnit s ním (ač se to může zdát patetické, je to nezbytné), a co je důležité, některé negativní jevy bychom měli zastavit. Učitelé se ptají: pokud PT směřují k oblasti postojů a hodnot, jak je máme hodnotit? Lze vůbec postoje a hodnoty nějak hodnotit? Samozřejmě, že ano. To, jaké vyznáváme postoje, může hodnotit náš přítel, známý, ale i policista a soudce, pokud náš postoj bude pošlapávat práva jiného člověka.

Schéma průřezových témat je přitom snadné: na začátku máte nějakou představu, kterou chcete studentům sdělit, zvolíte k tomu určitý postup (základy průřezových témat jsou jako cihly, z nichž musíte stavět: hry, aktivity, pravidla, která stanovíte), samozřejmě chcete odstranit nějaké předsudky (k tomu průřezová témata přímo vybízejí). Nemůžeme pominout, že z her vyplývají určité dovednosti, vědomosti a hodnoty, k nimž chceme studenty dovést.

Nemusím připomínat, že základem toho všeho je skupinová práce, protože spolupráce v týmu je důležitým kompozičním prvkem, který učí studenty toleranci a rozvíjí jejich komunikační dovednosti.

Přesto si ještě někteří učitelé představují, že prostě téma rasismu nebo xenofobie za katedrou „odvykládají“. Prožitek z aktivity není možné nahradit sebelepším výkladem a dohadováním. Studenti se v průběhu učí i vymezení rolí a spolupráci ve skupině. Musíme si však uvědomit, že do situací, do nichž studenty během her a aktivit dostáváme (záměrně nebo náhodně), se promítají i naše vztahy a postoje! To je velmi důležité, a proto je nezbytné, abychom problému nejen rozuměli, ale abychom si byli vědomi svých vlastních postojů a předsudků. A že jich jako učitelé nemáme málo...

Jaký by měl být úkol v rámci hry nebo aktivity? Nepochybně přiměřený věku a mentálním schopnostem studentů. Měl by být zajímavý, jinak nebude třídu bavit. Měl by mít nějaký smysl, protože např. když budu chtít, aby se

žáci plazili po školní chodbě, mělo by to mít nějaký význam, kromě toho, že uklízečka nebude muset vytírat a maminky žáků to příliš neocení. S tím souvisí i praktičnost a realizovatelnost: pokud bude úkol nad síly studentů, ztratí k němu chuť. A rozhodně by měl být konfliktní a provokující, protože taková už sama průřezová témata z principu jsou.

Pokud nebude přítomen provokující konflikt (což neznamená, že si v průběhu aktivity musí studenti nasadit boxerské rukavice), aktivita ztrácí jiskru. Nezanedbatelné je i řešení úkolu, jež by mělo být systematické a komplexní (proto jsou to témata průřezová). Mělo by být přiměřeně obtížné, srozumitelné, a rozhodně, a na to kladu důraz: jakékoli řešení by pro studenty mělo být obohacující (minimálně v tom, že školní chodbu je lepší a jednodušší vytrít mokrým hadrem).

Na začátku je vždy nutné stanovit cíl. Poté následuje otázka: Co? Bude to forma celodenního projektu ve škole nebo mimo školu? Jak? Studenti budou vyhledávat informace? Budou hrát hry, aktivity? Budou diskutovat nebo něco vyrábět? Kde? Ve škole, na ulici, v přírodě...? Proč? Fatální otázka, jaký to bude mít smysl? Otázka souvisí s cílem. Očekávaná podpora? Budu potřebovat úpravu rozvrhu, uvolnění prostor počítačové učebny, čas na exkurzi a peníze na pomůcky (řediteli sdělí nejoblíbenější učitel). Můžeme to vyjádřit i jinak: PT – téma (jakékoliv) – zdroje (informační) – materiál (pomůcky, materiál) – činnosti (hry, aktivity, exkurze, válení po chodbě...) – výstupy (zpětná vazba) – čas – očekávaná podpora.

průřezové téma – řešení x úkol

řešení:	systematické	úkol:	přiměřený
	komplexní		zajímavý
	přiměřeně obtížné		systematický
	srozumitelné		praktický
	obohacující		realizovatelný
			konfliktní
			provokující

Mezi učiteli občas vládne panika, protože se ptají: „Proboha, a kdo to bude učit?“ To je otázka k věci, protože na průřezová témata samozřejmě nikdo nemá aprobaci. „Uf, to jsem si oddychl“, pomyslí si řada učitelů, protože se domnívají, že se jich průřezová témata netýkají. Ale ruku na srdce:

nechceme my všichni, aby naše děti byly tolerantní, uměly řešit problémy, dokázaly pomoci lidem v nouzi a nebyly snadno manipulovatelné?

Proto je zařazení průřezových témat do vzdělávání geniálním šachovým tahem, který však může skončit patem, pokud narazí na odmítavé postoje nekreativních učitelů. V opačném případě se naskytá nápaditým učitelům nepřeborné množství témat a souvislostí, které lze v průřezových tématech využít. A základním pilířem průřezových témat se musí stát mediální výchova. Magické slovíčko komunikace se totiž prolíná prakticky všemi předměty.

Mezi hlavní cíle v mediální výchově patří:

- student umí zpracovávat, hodnotit, využívat, kriticky nahlížet informace, s nimiž se může v životě setkávat v různých mediálních formách
- dokáže vyhodnotit a posoudit manipulativní sdělení, lež, nadsázku, sexistickou reklamu, podbízení a dvojsmyslnost sdělení
- má povědomí o důležitosti médií ve světě a umí pracovat s informacemi
- dokáže interpretovat mediální sdělení, dokáže rozlišit bulvární informaci
- umí argumentovat
- rozvíjí své komunikační dovednosti (umí veřejně přednést projev)
- je citlivý na projevy xenofobie, předsudky a zjednodušující soudy ve společnosti

Mediální komunikace je nejdůležitější ze všech průřezových témat. Učit ji je paradoxně nejjednodušší, protože témata k výuce nalezneme prakticky všude kolem nás. Vyžaduje však pozorného učitele, který bude neustále sledovat aktuální společenské problémy. Světu médií vládne obraz, který čím dál více dominuje textu v publicistice, proto je vhodné mít vybavenou učebnu televizí s připojením na internet, což je pro řadu státních škol zatím ve sféře snů. Takto vybavené by měly být všechny učebny školy, nejen některé, jako je tomu dosud, plazmová televize v učebně a učitel vybavený notebookem je navíc levnější řešení než stále poměrně drahá interaktivní tabule. Samozřejmě by mělo být i wifi připojení v učebnách školy.

Dovolím si zde uvést některé návrhy a příklady nabízející učitelům ZŠ a SŠ různá témata z oblasti mediální výchovy. Zpracování se bude samozřejmě lišit dle invence a zadání jednotlivého vyučujícího. U většiny témat si vystačíme s běžnou audiovizuální technikou, pokud nezadáme žákům výzkum.

S úspěchem lze využít běžně dostupných sdělovacích prostředků, dnes je navíc řada audiovizuálních záznamů k dispozici na internetu.

- **politické projevy** z poslanecké sněmovny, mítinků, tiskových konferencí – projekt může být založen na předkládání argumentů, sledování verbálního a neverbálního projevu, analýza připravenosti a spontánnosti řečníka
- **řeč hluchoněmých** – jakým způsobem se převádí kód neverbální komunikace mezi neslyšícími (vybavení zde je velmi specifické; povaha a zaměření výzkumu nebo aktivity by mělo být konzultováno s odborníkem na tuto problematiku současně s lingvistickou projekcí a očekáváním, co to žákům přinese)
- **řeč audiovizuální reklamy**
televize
rozhlas
kino
(Školám se nabízí nejrůznější spolupráce s různými mediálními institucemi (ČT, NOVA, PRIMA, můžeme oslovit mediální agentury, regionální rozhlasové stanice, apod., případně využít zdrojů internetu: stále častěji platí mediální paradox, čím větší je odpor k poskytování informací, tím více se šíří prostřednictvím internetové sítě.)
- **zájmové nebo profesní skupiny a jejich řeč** – zkoumání funkce jazykového kódu, šifrování, slang, argot... (zábavnější je zkoumání aktuálního stavu řeči než mapování starších variant)
skautské oddíly, studenti základních, středních a vysokých škol, trampové, učitelé základních, středních a vysokých škol, katolíci, protestanti, jehovisté... vodáci, horolezci, počítačová programátoři, hráči počítačových her, správci sítě
hudebníci (nutno diferencovat) atd. – podle zájmů a možností studentů (vybavení: diktafon, videokamera,...aj. specifický materiál nutný pro zkoumanou oblast)
- **komunikace po síti**
charakter SMS zpráv, sociální sítě, YouTube, Facebook..., hlavní rysy e-mailové komunikace – komparace s běžným dopisem (komunikace přes Internet; jazyk a řeč hromadného dopisování, elektronické konference), řeč Web stránek, dvojí tvář bannerů (počítačová řeč a reklama), interaktivní komunikace – chatování
(vybavení: specifické; připojení k Internetu, projektor),

- **mluvený projev informativního charakteru**
připravené a spontánní projevy informativního charakteru v MHD, připravené a spontánní projevy informativního charakteru v železniční dopravě, interní rozhlas velkých firem, interní rozhlas ve škole, připravené a spontánní projevy informativního charakteru v obchodních domech a velkých nákupních střediscích
(vybavení: diktafon, magnetofon)
- **mluvený projev na VKV**
taxi služba, messenger service, policie, záchranná služba, (vybavení: radiostanice + velmi specifické – zde by byl výzkum nesmírně zajímavý, ale přístup k jazykovému materiálu bude obtížný a aktivity by byly jistě jen pro starší studenty)
- **psané projevy interní povahy**
interní firemní předpisy, školní řády (vybavení: xerox, psací potřeby)
- **billboardy** – tematické vymezení podle zaměření na druh a typ propagovaného výrobku či výběr dle jiných specifických kritérií, např. podle umístění plakátovacích ploch
- **novinová reklama** – členění dle charakteru novin
- **časopisecká reklama** – členění podle charakteru a zaměření časopisu
- **reklamní letáky** (metro, tramvaje, autobusová doprava, plakátovací plochy menšího rozsahu – nutné specifikovat konkrétně)
reklamní noviny slev – zaměřeno na reklamní tiskoviny nabízející slevu (inzeráty, plakáty, časopisy, reklamní letáky distribuované do domovních schránek)
(vybavení: fotoaparát, videokamera, scanner...)
- **psané projevy určené spotřebitelům**
instrukce výrobců, návody, manuály, pokyny a uživatelské příručky
(vybavení: psací potřeby)
- **řeč nátlaku a manipulace**
prezentace firmy s cílem přesvědčit spotřebitele o výhodné koupi výrobku
prezentace firmy s cílem náboru nových pracovníků
komunikace s cílem náboru nových členů do náboženské komunity
(vybavení: diktafon, psací potřeby, videokamera)
- **oficiální projevy slavnostního charakteru**
projev hlavy státu o slavnostních příležitostech, projevy profánního a ceremoniálního charakteru, funerální, sakrální (kázání, křest, biřmo-

vání...), křty hudebních nosičů, vernisáže, iniciační projevy, maturitní plesy a jiná specifická prostředí
(vybavení: diktafon, videokamera, magnetofon, psací potřeby...)

Mediální výchovu a komunikaci je třeba učit na oblasti médií, je proto nutné využívat internet, deníky, periodika různého zaměření, reklamní tiskoviny, televizní kanály, videoklipy, filmové a počítačové trailery, hudbu atd. Nejdůležitější je klást si otázky ohledně toho, co mládež obklopuje: Víme např., co poslouchá dnešní teenager? Pokud to víme, můžeme ho získat přes hudbu, kterou poslouchá? Můžeme ho ovlivnit v tom, co poslouchá? Lze připravit nějakou aktivitu se zapojením PT v oblasti hudby? Propojuje hudba podobně jako knihy svět? atd.

Pokud škola disponuje moderními mediálními učebnami, vede nejednodušší cesta k aktivitám přes síť internetu. Uvedu řadu webových stránek, které můžete využít k mediální výchově a vaši studenti budou nadšení.

YouTube – vězte, že vedle Facebooku na něm studenti tráví týdně mnoho hodin. Pro učitele mediální výchovy je www.youtube.com poklad, který mu poskytuje nepřehledné množství reklam, filmových a hudebních klipů, výukových videí, zajímavých dokumentů, animovaných filmů, reportáží atd. Stačí si nainstalovat jednoduchý program na stahování videí, např. VDownloader (je lepší si klipy stahovat, nebudete je muset pak často pracně hledat a většina z nich, pokud je nejvyšší HD kvality, bude mít jen okolo 50 MB).

Doporučuji vyhledávat videa nejdříve v nejvyšší HD kvalitě, pro potřebu výuky je důležité, aby videoukázka byla co nejlepší.

Použití do výuky se dá téměř cokoliv. V současné době mě např. zaujal videoklip **70 milion** od skupiny **Hold Your Horses** (vyhledej: *70 milion by Hold Your Horses*). Vtipná skladba složená ze slavných malířských pláten. Vhodné do výuky občanské nauky, češtiny, výtvarné výchovy a samozřejmě angličtiny. Můžete se studenty přeložit text písničky, nechat je hádat plátna od Michelangela, Chagalla, Goyi, Rembrandta, Muncha, Caravaggia a jiných slavných malířů. Lze zkusit zadat za domácí úkol či v PC učebně vyhlásit soutěž, kdo nejdříve na internetu najde seznam všech děl použitých v klipu.

Vynikající je také komparace původního klipu a jeho parodie. Pro příklad můžete srovnat jeden z nejsledovanějších klipů zpěvačky **Lady Gaga** – **Bad Romance** a její parodie, kterou najdete pod názvem **Lady Gaga – Bad**

Romance parody. Zkuste to i s výborným klipem **Her Morning Elegance** od Oren Lavieho a neméně povedenou parodií.

Studenti vyhledávají na internetu kromě sociálních sítí především videa a hudbu, které prostřednictvím Facebooku s ostatními sdílejí. Proto je důležité používat zajímavé ukázky.

Možná namítnete, co se lze naučit na parodujícím videu? Komunikace skrze multimedia přesahuje všechny hranice, které člověk dosud před vlivem manipulace uchránil. Proto, čím „bláznivější“ video, z něhož můžete navázat do různých oblastí průřezových témat, tím lépe. Uvolní se vám ruce, ze všeho nejdůležitější je zprvu zaujmout a upoutat jejich pozornost. Ostatně, nejvražednější zbraní pro lidskou existenci se nestala ve dvacátém století atomová bomba, nýbrž třicetivteřinový reklamní šot. Ale k tomu se ještě vrátíme.

Global Rich List <http://www.globalrichlist.com/> – je jedním z řady pozoruhodných webů, které by při výuce mediální výchovy neměly ujít vaši pozornosti. Naprosto jednoduše a názorně ukáže roční příjem člověka vyspělé země (k níž samozřejmě ČR patří) a student vidí, že pojem chudoby a bohatství je velmi relativní.

Cost of War <http://www.costofwar.com/> – z řady statistických stránek vybočuje vypočítáváním utracených peněz na válečné účely v Iráku, jako demonstrace výše válečných výdajů je pro učitele víc než přínosný. Podobných statistických serverů je celá řada, u nás je nejznámější www.verejnydluh.cz – **Veřejný dluh** – ukazující zvyšující se zadlužení České republiky v reálném čase. Jeho tvůrcem je ekonom Aleš Michl.

Stránka, s níž si ve výuce můžete vyhrát spoustu hodin a studenty její údaje v reálném čase budou jistě bavit, je <http://www.worldometers.info/> – **World statistics updates in real time**. Porovnejte počet poslaných emailů, prodej aut, televizí, výdaje na odtučňovací kúry s počtem lidí, kteří denně zemřou hladu; zamyslete se nad počtem dnů, které zbývají do doby, než vyčerpáme známá ložiska ropy a mnoha dalšími daty. Můžete ji přepnout na českou jazykovou mutaci.

Vrh křidel – <http://www.petr-fabian.cz/antologie/> – Antologie české poezie je na naše poměry svým pečlivým zpracováním naprosto výjimečnou stránkou, jež vám umožňuje stažení přes 700 básnických textů využitelných v hodinách českého jazyka.

K výuce češtiny, alespoň k mediální výchově, se vám může stát naprosto nepostradatelný server <http://www.newspaperindex.com/en/> –

Newspaperindex – z něhož se každý den dozvíte, co vyšlo na přední straně novin po celém světě. Noviny jsou denně aktualizovány i v takových jazycích jako je hindi, vietnamština a japonština. Srovnajte se svými studenty přední stránky světových deníků a porovnejte, jakým událostem věnují žurnalisté pozornost.

Na internetu je nespočet webů v angličtině, které lze využít k výuce hlubších souvislostí mezi průřezovými předměty, např. etika – historie, filosofie – náboženství – historie apod. Např. organizace **Palestinian Media Watch** – <http://www.palwatch.org/> se dlouhodobě věnuje monitorování izraelsko-palestinského konfliktu a podává otřesná svědectví indoktrinace palestinských dětí, které jsou již v útlém věku vychovávány v podpoře k sebevražedným atentátům. Portál poskytuje nespočet dalších příkladů do hodin občanské výchovy, dějepisu, filosofie, etiky, společenské výchovy atd. Video jsou vybavena anglickými titulky.

Humornou, pro mnohé učitele až cynickou a nepřijatelnou formou, je web dvou Izraelců **Ahmed a Salim** <http://www.ahmedandsalim.com/>, který je takovým izraelským South Parkem, tzn. je, podobně jako jeho americký předobraz, plný vulgarismů. Pokud se ale přes to dokážete přenést (ostatně South Park je mezi teenagery legendárním seriálem), zabodujete. Ahmed a Salim, hlavní hrdinové seriálu, jsou synové muslimského radikála Yasira, který své syny sice miluje, ale ze všeho nejraději by je viděl slavně umřít při nějakém teroristickém činu vůči Izraeli. Kluci se pokouší svému tátovi občas vyjít vstříc, ale jejich útoky se pokaždé zvrtnou proti nim a nevydají se, což otce dohání k šílenství. Vtipné komentáře pak glosují celou řadu událostí v neklidném regionu Blízkého východu. Pokud se povznesete nad ne právě kultivovaný slovník, zjistíte, že tento web skutečně můžete využít v hodinách dějepisu, občanské nauky, angličtiny atd. Je vhodný spíše pro vyšší ročníky středních škol. Na YouTube můžete najít některé díly přeložené do češtiny.

Zábavnou formou lze využít i web **Angry Alien** – <http://www.angryalien.com/> – pomocí nějž můžete sledovat třicetivteřinové hollywoodské trháky v animované podobě králíčků. Ideální vzhledem k rozsahu. Výborně ztvárněné filmové zkratky.

Stovky hodin materiálů k výuce dějepisu, občanské nauky a dalších společenskovědních předmětů naleznete na stránce <http://www.archive.org/>. Neobyčejný portál **The Internet Archive** je nabitý digitalizovanými dokumenty, videonahrávkami a kulturními artefakty, které budete i v digitálním věku jen těžko shánět. Doporučuji vám zdarma se zaregistrovat.

Mezi stránky, které jistě využijete, pokud učíte v souvislostech, patří web, z něhož můžete čerpat do výuky nejružnější časové osy: <http://www.hyperhistory.com> **Hyper History Online**. Podobné interaktivní časové osy světové historie naleznete na www.mapsofwar.com

Pokud byste potřebovali svůj výklad doplnit fotografiemi, ať už z historie nebo ze současnosti, zkuste www.life.com nebo www.photo.net kde najdete fotografie všech významných fotografů na světě.

Internet je, jak vidíte, plný materiálů, které se nabízí zdánlivě volně k použití. Kromě samozřejmého ověřování informací a dezinformací se nevyhnete otázce autorských práv. Vše totiž někomu patří. Učitelé se často ptají, jak je využívání různých materiálů ve výuce v souladu s autorským právem. Stahování nejružnějších obrázků, videoklipů, fotografií, grafů, hudby a jiných pomůcek, bez nichž prakticky žádnou aktivitu nevytvoříte, protože vlastní zdroje učitele jsou jen velmi omezené, podléhá autorskému zákonu (Zákon č. 121/2000 Sb.).

Autorský zákon definuje duševní vlastnictví jako „jakýkoli produkt nebo formu vyjádření, která je vytvořená vlastním intelektem“, je nová a unikátní (např. literární nebo umělecké dílo, počítačový software, pracovní postup atd.). Z tohoto hlediska můžeme považovat jakoukoli aktivitu k PT za originální z hlediska duševního vlastnictví, navíc je použita pro vzdělávací účely. Je totiž absurdní představa, že budete žádat např. zpěvačku Madonnu nebo skupinu U2, aby vám dali svolení k tomu, že jejich hudební klip použijete v mediální aktivitě pro studenty.

Ve využívání audiovizuálních materiálů vám z právního hlediska nestojí nic v cestě, samozřejmě za předpokladu, že uvedete zdroj. Zjišťování autorství může být problémem i pro zkušené novináře, učitel by se tím ale neměl nechat odradit. Ve výuce můžete bez obav použít téměř cokoli, co si stáhnete z internetu. Jedinou výjimkou, na kterou byste si měli dát pozor, je kopírování počítačových programů, pokud nepatří mezi volně šiřitelné.

Pokusil jsem se velmi stručně načrtnout, jakým způsobem lze čerpat inspiraci pro mediální výchovu a jak je její výuka zasazena do dnešních školních vzdělávacích programů. Mediální výchovy není třeba se bát. Naopak, ovládnutí komunikace a médií dnes znamená sílu, sebevědomí, svobodu a všeobecný rozhled. Snažme se, abychom informacím vládli my, a ne naopak. Selhání v oblasti mediální gramotnosti by totiž mohlo být fatální. Jak již řekl Karel Kryl: „Nevěřme ostatnému drátu, byť by se stokrát tvářil jako růže.“

Poznámky

- (1) <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- (2) Rada Evropy: Podrobný pracovní program vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě (Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe), 2002.
Vzhledem k současné ekonomické krizi mají být zásadní cíle Lisabonské strategie přehodnoceny.
- (3) Pro splnění Lisabonského procesu bylo ustanoveno 8 pracovních skupin, které tvoří odborníci na danou problematiku členských a přidružených zemí EU. Výsledky jejich práce slouží jako doporučení pro vývoj vzdělávací politiky.

E-Bezpečí as a platform for the implementation of media education

Kamil Kopecký

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na oblast percepce a produkce mediálních sdělení, která jsou formálně či obsahově nebezpečná a potenciálně zneužitelná uživateli virtuálních komunikačních prostředí. Autor se zabývá také zneužitím osobních údajů na internetu (zejména údajů mladistvých uživatelů internetu), problematikou rizikových informací na internetu (hoax/spam), rizikovými komunikačními jevy (kyberšikanou, kybergroomingem) a dalšími souvisejícími tématy. Autor představuje příklady vzorových aktivit, které přímo vedou ke zvyšování úrovně kritické percepce informací z internetu s přímou návazností na rozvoj kritického myšlení. Konkrétně se jedná o aktivity „pavouci z Iráku“ a aktivity „pravda nebo lež“. V rámci těchto cvičení žáci ověřují pravdivost předložených zdrojů, učí se pracovat se specializovanými internetovými stránkami www.hoax.cz a www.e-bezpeci.cz. Při práci si uvědomují, jak je složité ověřit pravdivost např. falešné/poplašné zprávy, která obsahuje věrohodné a uvěřitelné informace. Kromě percepce se autor zabývá také kritickou produkcí informací v rámci synchronní a asynchronní komunikace (např. v chatu, diskusních fórech apod.). Rovněž upozorňuje, že v současnosti neexistuje účinná regulace informací na internetu, což představuje pro zletilé i nezletilé uživatele značné riziko a vede k sociálně-patologickému chování. Zároveň upozorňuje na nutnost realizace etické výchovy jako průřezového tématu RVP ZV. Témata prezentovaná autorem jsou součástí preventivně-edukačního projektu E-Bezpečí (www.e-bezpeci.cz) a také projektu Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích (www.komunikativnivychova.cz).

Klíčová slova: nebezpečná komunikace, mediální výchova, mediální gramotnost, kyberšikana, kybergrooming, ochrana osobních údajů.

Resumé: The article focuses on the perception and production of mediated communication (contents), which are potentially misused by users of virtual communication environments (chat, social networks etc.). The author examines the misuse of personal data on Internet (especially young Internet users), problems of dangerous information on the Internet (hoax / spam), risk communication phenomena (cyberbullying, cybergrooming) and other related topics. The author presents examples of sample activities that directly lead to increasing levels of critical perception of information from the Internet to increase a critical thinking of pupils – especially, the activities called “Spiders of Iraq” and “True or false.” In these exercises students verify the veracity of submitted resources, learn to work with specialized websites – www.hoax.cz and www.e-bezpeci.cz. They are aware how difficult is to verify the truth and false information (e.g. hoax), which contains reliable and credible information. In addition to perception, the author also deals with the production of critical information within synchronous and asynchronous communication (e.g. chat, discussion forums etc). It also notes that there is currently no effective regulation of information on the Internet. Absence of internet regulation is risk for adult and juvenile users and leads to the socio-pathological behavior. Author also calls on need of implementing ethics education as a transversal theme into RVP ZV. Topics presented by the author are parts of a preventive and educational project E-Bezpečí (www.e-bezpeci.cz) as well as project Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích www.komunikacnivychova.cz).

Keywords: hazard communication, media education, media literacy, cyber kybergrooming, privacy.

Úvod

Jedním ze základních úkolů průřezového tématu Mediální výchova* je vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako ústřední kurikulární dokument pak mediální gramotnost definuje takto:

* Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. Online na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Mediální gramotnost zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučení, 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.*

Z této velmi obecné definice lze předpokládat, že mediální gramotnost představuje soubor znalostí a dovednost nutných k práci s médii – včetně schopnosti kritické percepce (ale také produkce informací). Tento obecný cíl by se tedy učitelé mediální výchovy měli snažit naplnit.

Cílem tohoto článku je představit několik příkladů, jak lze zvýšit znalosti a dovednosti žáků tak, aby byli schopni pracovat s mediálními obsahy – a to na zcela konkrétních příkladech a v konkrétních situacích. Nejdříve je však nutné představit si, jak vlastně v současnosti funguje percepce mediovaných informací.

Percepce informací u dětí jako téma mediální výchovy

Nejdůležitějším médiem, které žákům slouží k percepci a produkci informací, je bezesporu internet. Internet je pro žáky základním zdrojem pro získávání informací všeho druhu, slouží rovněž k jejich aktivní produkci (řada žáků má své vlastní internetové stránky, blogy, či profily v sociálních sítích). Žáci internet každodenně používají, aktivně s informacemi z internetu pracují a podílejí se také na jejich dalším šíření.

Internet je ve srovnání s jinými typy masmédií velmi odlišný, a to v několika zásadních oblastech:

1. Na internetu neexistuje garance kvality obsahu

Při vyhledávání informací dítě přejímá velké množství neověřených a nekvalitních informací, které pak často nekritickým způsobem zpracuje. Jistou formu garance mohou představovat ověřená média, která kromě internetu fungují např. i v tištěné či jiné podobě (např. různé celoplošné deníky, televize aj.). U informací, které jsou sdělovány čtenářům těmito médii, můžeme

* Tamtéž.

předpokládat jistou formu redakční garance, spojené s ověřováním zdrojů pro zveřejněné informace např. prostřednictvím renomovaných zpravodajských agentur (Reuters, Mediafax, ČTK, CNN). Bohužel při vyhledávání informace nejsou výsledky řazeny podle kvality zdroje, ale podle jiných kritérií. Často se pak při vyhledávání dostaneme ke zcela nekvalitnímu zdroji.

Specifickou formu garance kvality obsahu představuje také jakási interpersonální skupinová garance u tzv. online otevřených encyklopedií, z nichž nejznámější představuje známá Wikipedie (www.wikipedia.com). Wikipedie (stejně jako další otevřené encyklopedie) poskytují čtenářům informace ověřené samotnými čtenáři. Garance pak vychází z principu, že každý může zasahovat do obsahu článků a větší část autorů bude usilovat o co nejvyšší kvalitu příspěvku.

2. Internet není regulován

Internet představuje masmédiu, které není regulované a nefiltruje tedy obsah, který si uživatelé na monitorech svých počítačů zobrazí*. Děti se tak velmi snadno dostanou k informacím, které pro ně nejsou primárně určeny a které pro ně mohou být jistým způsobem nebezpečné (např. pornografie, extremismus, tzv. falešné a nepravdivé zprávy čili hoaxy, různé formy phishingu** apod.). Internet samozřejmě nereguluje ani své návštěvníky – je to svobodné médium, které neověřuje/nezjišťuje identitu osob, které se na něm vyskytují. Stírá tak rozdíly mezi lidmi (věk, pohlaví, společenský statut, rasa atd), kteří pak komunikují a šíří informace jinak, než v běžném nevirtuálním světě.

3. Internet je interaktivní médium

Na rozdíl od ostatních masmédií je internet médiem interaktivním. Umožňuje tedy kromě percepce i produkci vlastních mediálních obsahů. Interaktivita umožňuje uživatelům vyjadřovat své názory, prezentovat svou osobnost, zapojit se do komunikace s jinými lidmi apod. Děti (stejně jako dospělí lidé) velice rádi komunikují s dalšími lidmi, internet je pro ně tedy ideálním prostředím pro nejrůznější synchronní či asynchronní komunikační formy. Vrcholem těchto komunikačních možností se v posledních letech

* Výjimku tvoří pouze regulace tzv. dětské pornografie či záznamů sexuálně zneužívaných dětí.

** Phishing – forma kybernetického útoku, při které útočník prostřednictvím falešné internetové stránky usiluje o získání přístupových údajů k některému z účtů obětí (zejména internetbankingového).

staly zejména sociální sítě, které umožňují realizovat velké množství forem sociální interakce (v řadě případů velmi rizikové a nebezpečné).

4. Internet je snadno dostupný

Přístup k internetu je v současnosti pro dítě velmi snadný – požadovanou informaci získá rychle a s minimálním úsilím, přístup k internetu má téměř každá domácnost, škola, knihovna, na internet můžeme přistupovat i s použitím mobilních telefonů. Svou úlohu při upřednostňování internetu na úkor ostatních dostupných masmédií či poskytovatelů informací hraje totiž často opomíjený přitom velmi důležitý faktor = lidská lenost. Děti (stejně jako dospělí) totiž při vyhledávání a ověřování informací volí nejjednodušší a nejrychlejší možnost, i na úkor toho, že získané informace nemusí být stoprocentně pravdivé. Při vyhledávání na internetu odpadá zdoluhavé prohledávání papírových publikací či novin, návštěva městské knihovny atd.

Z výše uvedených charakteristik můžeme tedy vyslovit závěr, že internet je ideální platformou pro synchronní i asynchronní formy komunikace, která je pro děti (žáky, studenty) nejatraktivnější a nejvyužívanější.

Některé faktory způsobující existenci rizikového chování

Internet má však kromě velkého množství pozitiv také svá negativa, úzce spojená s online komunikací. Tato negativa se odrážejí zejména v rizikové virtuální komunikaci – tedy v komunikačních situacích, při kterých dochází k ohrožení dítěte. Rizikové chování je způsobeno kombinací různých vzájemně koexistujících a synergicky působících faktorů:

1. Anonymita uživatelů internetu

Internet poskytuje prostor pro anonymitu svých uživatelů. Online komunikující jsou ve virtuální komunikaci otevřenější, snadno navazují kontakt s komunikační partnery (např. v rámci chatu). Zároveň však anonymita umožňuje komunikovat bez kontextových vodítek, uživatelé nejsou schopni odhadnout, zda komunikant lže či hovoří pravdu, nelze rozpoznat věk a pohlaví atd. Mezi anonymními uživateli se tak může skrývat např. zloděj, který plánuje vyloupit náš byt, sexuální útočník, který usiluje o osobní schůzku s dítětem, či třeba jen učitel, který si ověřuje, o čem se baví jeho žáci na internetu.

2. Změna společenských rolí

Dalším rizikovým faktorem ovlivňujícím bezpečnost při mezilidské komunikaci na internetu je destrukce společenských rolí na internetu. Na internetu neexistují při komunikaci vztahy nadřazenosti či podřazenosti, dochází ke stírání věku, společenského statutu, prestiže apod. Všichni uživatelé jsou rovnocennými hráči. Tato rovnocennost pak umožňuje běžnou komunikaci dospělých s dětmi.

3. Nezávislost na čase a prostoru

Zatímco v reálné mezilidské komunikaci (rozumějme komunikaci tváří v tvář) závisí na časoprostorových možnostech komunikantů, internetová komunikace je nezávislá na čase a prostoru. To v praxi znamená, že internet poskytuje celodenní neomezený prostor pro produkci a percepci informací všeho druhu. Tato nezávislost na čase a prostoru otevírá možnosti pro neohraničené šíření sociálně-patologických jevů, jako je kyberšikana, kybergrooming, sexting, stalking apod.

4. Otevřenost uživatelů internetu

Otevřenost uživatelů internetu v komunikaci je úzce svázána s anonymitou. Uživatelé internetu, kteří nejsou spoutáni společenskými konvencemi a normami, snadno hovoří o velmi intimních věcech, se kterými by se v běžné nevirtuální komunikaci náhodným známým zcela jistě nesvěřili. Aniž si to uvědomují, poskytují uživatelům internetu citlivé materiály, které mohou být zneužity např. k vydírání, vyhrožování, pomlouvání atd. Velmi rádi a ochotně se svěřují zejména žáci 1. a 2. stupně ZŠ, v komunikaci pak často nedodržují základy bezpečné komunikace a svěřují se s takovými informacemi, jako např. kdy chodí rodiče do práce, kdy je byt prázdný, kdy odjíždějí na dovolenou apod. Poskytují tak ideální podmínky pro zloděje – tzv. bytaře. Vrcholem otevřenosti uživatelů internetu v komunikaci jsou pak sociální sítě (zejména Facebook) a tzv. zdi a statuty. V rámci těchto sociálních sítí děti sdělují různorodé informace všem návštěvníkům jejich profilu na sociální síti – bez jakékoli kontroly.

5. Snadný přístup k informacím

Jak již bylo řečeno, internet umožňuje snadný přístup k informacím všeho druhu, umožňuje snadný kontakt s uživateli a rychlou komunikaci. Na jednu stranu ohromná výhoda. V případě, že však chceme získat citlivé infor-

mace, abychom ublížili a poškodili oběť, nalezli diskriminující informace a rychle je zveřejnili, stává se snadný přístup k informacím velkým rizikem.

6. Absence kritické percepce informací

Toto riziko funguje na internetu, ale také v reálném světě – děti často nejsou vybaveny dostatečnou úrovní kritické percepce informací, čehož řada internetových služeb využívá.

Typickým příkladem služby, které internet poskytuje, jsou nejrůznější marketingové akce nabízející uživatelům internetu „dárčky“ za poskytnutí osobních údajů. Dítě, které poskytne osobní údaje neověřené instituci/osobě, se může snadno stát obětí – v mírnějším případě spamu, v horším případě útoků sexuálního útočníka či online vyděrače, sociálního inženýra apod.

Absence kritického myšlení a kritické percepce informací se rovněž projevuje např. v různých podvodných e-mailech nabízejících zisk pouze za odeslanou SMSku, prosté zatelefonování apod. Dítě, které se nechá natchytat, pak snadno přijde o kredit a ještě předá neznámé osobě/firmě své telefonní číslo.

7. Podceňování zveřejňování osobních údajů na internetu

Zveřejňování osobních údajů se obecně podceňuje, protože lidé nechápou, jak mohou být zneužity. Obvykle pak sdílí osobní údaje s dalšími osobami – a to až do chvíle, kdy dojde k problému a objeví se kritická situace. Tou může být např. zveřejnění falešného online profilu s intimní fotografií doplněnou o vulgární text a telefonní číslo, kam mohou potenciální návštěvníci profilu zasílat své SMSky či přímo telefonovat. Z poradenské praxe Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci známe řadu případů, ve kterých internetový útočník získal citlivé osobní informace a údaje o vyhlédnuté oběti (nezletilé dívce), vytvořil jí falešný profil a všechny citlivé údaje s velmi vulgárními texty doplněné o fotografie oběti zveřejnil. Jaký to mělo na oběť dopad si jistě umíte představit sami.

8. Virtuální sociální vztahy

Markantním problémem, který se začal intenzivně projevovat zejména u tzv. sociálních sítí, jsou tzv. virtuální sociální vztahy. Zatímco v běžném životě sociální vztahy vznikají na základě přímého bezprostředního kontaktu (ve kterém dochází ke kombinaci kognitivní, emoční a senzomotorické/

psychomotorické složky lidské osobnosti), na internetu vznikají vztahy zcela jiné úrovně a kvality. V běžném sociálním vztahu vstupuje do hry verbální i neverbální složka komunikace, sociální a emoční inteligence apod., na internetu jsou sociální vztahy velmi zjednodušené a omezené téměř výhradně na textovou komunikaci doprovázenou emotikony (smajlíky). Virtuální vztah na internetu může být díky neexistujícím kontextovým vodítkům, potvrzujícím pravdivost a autenticitu komunikace a komunikujících, pouhou hrou či vtipem.

9. Nízká úroveň osvěty v oblasti rizikové komunikace

V rámci systému primárního, sekundárního i terciárního vzdělávání není v současnosti oblast prevence v oblasti rizikové komunikace např. na internetu řešena koncepčně. Riziková komunikace ve virtuálních prostředích je součástí dotační politiky MŠMT (oblast prevence rizikového chování), do školních dokumentů se však toto téma dostalo pouze prostřednictvím metodických pokynů/doporučení pro primární prevenci sociálně-patologických jevů. Existuje však řada zajímavých projektů, které nabízejí školám velmi propracované vzdělávací programy zaměřené na tato témata (např. www.e-bezpeci.cz či www.e-nebezpeci.cz).

10. Absence kritické produkce informací

Je třeba rovněž uvědomit si, že děti (stejně jako dospělí) jsou aktivními tvůrci internetového, tedy mediálního obsahu. Chatují, diskutují, vedou své blogy, vytvářejí diskusní skupiny na Facebooku. Bohužel texty, které na internet umísťují, jsou často vytvářené a publikované výhradně z důvodu snahy pomstít se vybrané osobě (např. učiteli) před okruhem čtenářů a zapojit do tohoto šíření co nejvíce osob. Dochází tak k nárůstu sociálně-patologického chování ve virtuálních prostředích – zejména kyberšikany, sextingu, kybergroomingu aj.

Příklady aktivit, které podporují rozvoj mediální gramotnosti

Nyní se zaměříme na příklady aktivit, které jsou zaměřené na podporu mediální gramotnosti a zvýšení schopnosti kritické percepce a produkce informací na internetu.

Příklad 1 – Kybergrooming

Jedním z velmi nebezpečných komunikačních jevů, se kterými se mohou děti na internetu setkat, je kybergrooming. Termínem kybergrooming označujeme sérii manipulačních technik, které používají dospělí uživatelé internetu (zpravidla sexuální útočníci) k tomu, aby nezletilé přinutili k osobní schůzce. V rámci pracovního listu je pomocí několika technik představeno, jak lze „vymámit“ jejich osobní údaj a jeho prostřednictvím pak dítě vydírat.

Ukázka:

Představte si, že by vás váš internetový kamarád požádal o vaši fotografii obličeje. Jednoho dne by v chatu napsal např. toto:

Ahoj, už se spolu bavíme skoro 6 měsíců a já stále nevím, jak ve skutečnosti vypadáš. Víš, já bych tě strašně moc chtěl poznat. Pošleš mi svojí fotku?

Úkoly:

1. Napište, jak byste se zachovali a proč.
2. Pokud zvolíte NE, pokračujte textem číslo 2.
3. Pokud zvolíte ANO, pokračuje textem číslo 3.

Text 2:

Tak ty mi nechceš dát svou fotografii? To si říkáš kamarád? Ty mi asi nedůvěřuješ a nemáš mě rád, co? To je smutné, že mi nevěříš. Tak já ti pošlu za tvou fotografii na tvůj mobil kredit, tatínek pracuje u Vodafone a mám od něj spoustu dobýjecích kupónů. Mám tu kupón za 1000,- Kč, když ti dobiju telefon, pošleš mi svojí fotku?

Úkoly:

1. Napiš, jak by ses zachoval/a. V případě, že bys zvolil odpověď ANO, pokračuj na Text 3.
2. Pokud jsi zvolil/a variantu dobítí kreditu bez poskytnutí fotografie, uvědom si, že při dobítí kreditu jsi útočníkovi prozradil své vlastní telefonní číslo. Má tak další komunikační kanál, přes který tě může obtěžovat.

Text 3:

Díky za tvou fotografii, sluší ti to. Tak, a teď už nic nebrání tomu, abychom se setkali osobně! Pokud bys snad nechtěl/a na osobní schůzku přijít, začne ti peklo...

V manipulaci dítěte lze samozřejmě pokračovat dále, zejména tak, když dítěti představíme, jak moc se dá jeho fotografie zneužít.

Příklad 2 – Pavouci z Iráku

Příkladem aktivity, která je zaměřená na kritickou práci s informacemi z internetu a na rozvoj mediální gramotnosti, je hoaxová zpráva Pavouci z Iráku. V našem případě se jedná o falešnou zprávu, která kombinuje vědecky pravdivá fakta s vymyšlenými, aby bylo dosaženo co nejsilnějšího emočního dopadu na čtenáře. Aktivita vede studenty/žáky ke zkoumání pravdivosti informací, které jsou šířeny internetem, a ke schopnosti ověřit si tuto informaci u důvěryhodného zdroje.

Pavouci z Iráku!!!

Běhají rychlostí 16 km/h, doskočí 92 cm, jsou to noční pavouci, takže vycházejí ven jen v noci nebo pokud jsou ve stínu. Když vás kousnou, dostáváte dávku novocainu, takže okamžitě ztuhnete. Ani nevíte, když vás kousne ve spaní, pak se jen probudíte bez chybějící částí nohy nebo ruky, protože vám ji ohlodával celou noc.



Když při chůzi narazíte na něco ve stínu a slunce vám najednou ukáže, s čím jste se potkali, je lepší utíkat. Okamžitě totiž vyrazí za vaším stínem a vříská celou dobu, co vás pronásleduje.

PS: Tohle jsou pavouci, které nacházejí denně vojáci v Iráku.

Představte si probuzení, při kterém spatříte jednoho z těchto bastardů ve vašem stanu.

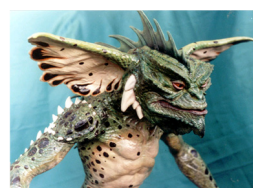
Sladké sny!

Úkoly k textu:

1. Zkuste popsat své pocity po přečtení výše uvedené zprávy. Myslíte si, že byste na „pavouka z Iráku“ mohli narazit i u vás doma?
2. Myslíte si, že je zpráva pravdivá? Uveďte argumenty.
3. Myslíte si, že je zpráva nepravdivá? Uveďte argumenty.
4. Ověřte, zda je zpráva pravdivá a nepravdivá. Použijte kvalitních internetových zdrojů (např. www.hoax.cz). Výsledky svého hledání sdělte ostatním spolužákům.

Příklad 3 – Pravda nebo lež?

U aktivity rozlišující pravdivé a nepravdivé informace zůstaneme i v tomto úkolu, který je zaměřen na rozlišení fotografií skutečných živočichů od fiktivních zvířat (podvrhů*). Podstatou aktivity je rozpoznat pravdu a lež a vše si ověřit.



Úkoly k fotografiím:

1. Prohlédněte si výše uvedené fotografie a rozhodněte, které z nich označují skutečná a které fiktivní živočichy.
2. Své názory ověřte s pomocí internetového vyhledávače.

* Podvrhy, padělký, falešné záznamy se často označují anglickým termínem fake (padělek, falzifikát).

3. Naleznete další fiktivní či reálné zvíře a nechte spolužáky tipovat, zda se jedná u skutečného živočicha či zdařilý padělek.

Příklad 4 – Pozor na osobní údaje

Dalším důležitým souborem aktivit, které mohou přispět ke zvýšení mediální gramotnosti, jsou aktivity zaměřené na ochranu osobních údajů na internetu. V úvodu aktivit jsou žákům představeny následující zprávy, se kterými se mohou setkat na internetu:

„Ahoj, vyhrál jsi v soutěži „Dítě chatu VIP“ hlavní cenu! Tou je skvělá večeře v centru Prahy v luxusním prostředí firmy Max. Akce pouze pro děti do 15 let! Odpověz na tento e-mail, zašli nám své jméno, příjmení a telefonní číslo a získej bližší podrobnosti!“

„Milí žáci, máte jedinečnou možnost získat ZDARMA nový luxusní počítač – ideální pro hraní počítačových her a surfování. Stačí nám napsat na e-mailovou adresu vaše jméno, příjmení, věk a adresu, kam máme počítač doručit. Posledních 30 kusů! Akce pouze pro žáky základních škol!“

„Ahoj, tvoje e-mailová adresa byla náhodně vybrána s dalším 20 adresami ze 4 milionů dětí v České republice. Vyhráváš nový mobilní telefon Apple iPhone 4G. Odpověz na tento e-mail, připoj své jméno, příjmení, věk a adresu, kam máme telefon poslat. Nezapomeň připojit barvu iPhone, o který máš zájem (černá nebo bílá). Vše zdarma! Odpověz do 5 dnů!“

Úkoly k textům:

1. Přečtete si pozorně výše uvedené texty a zkuste popsat, o co tyto texty usilují.
2. Důvěřujete obdobných zprávám na internetu? Popište, co by se stalo, kdybyste na zprávu odpověděli a jejím autorům zaslali své osobní údaje.
3. Jaký osobní údaj je podle vašeho názoru nejcitlivější a lze jej zneužít proti vám? Svě rozhodnutí zdůvodněte.

Odhalování citlivosti osobních údajů můžete rovněž doplnit o následující úkol:

Přečti si výběr následujících osobních údajů a odpověz na otázky pod textem:

Jméno, příjmení, adresa, věk, rodné číslo, telefonní číslo, číslo účtu, PIN k účtu, e-mail, fotografie obličeje, barva očí, barva vlasů, výška, váha...

Úkoly:

1. Z výše uvedených osobních údajů vyber pro dítě nejcitlivější a zároveň nejnebezpečnější osobní údaj.
2. Proč je právě tento údaj nejcitlivější?
3. Napište, jak jej lze zneužít a proč.
4. Kdo z Vás má tento osobní údaj na internetu?

Nejcitlivějším osobním údajem dítěte, který lze na internetu poměrně snadno zneužít, je fotografie obličeje. Fotografie obličeje totiž umožňuje přesnou identifikaci konkrétní osoby. Fotografie obličeje lze po internetu snadno šířit, upravovat, vytvářet její modifikace. Proto můžeme výše uvedené aktivity rozšířit o další otázky:

Další rozšiřující otázky:

1. Představte si, že by vaši fotografii někdo upravil tak, aby vás co nejvíce zesměšnil a ponížil. Jak byste se cítili? A jak byste se zachovali?
2. Zažil někdo z vašich spolužáků či známých něco podobného? Jak jste se zachovali? Snažili jste se mu pomoci? Jak?
3. Jste vy sami schopni upravit fotografii spolužáka či spolužačky tak, aby byla co nejsměšnější a spolužáka/spolužačku co nejvíce ponižovala?
4. Znáte vy sami nějakou vtipnou grafickou koláž, na které je známý politik, sportovec, zpěvák/zpěvačka či jiná celebrita? Zkuste nám popsat, co je na koláži zachyceno.

Chování, při kterém upravujeme a rozesíláme fotografie jiných osob prostřednictvím internetu, abychom jim ublížili, patří mezi tzv. kyberšikanu. Kyberšikanu lze trestat kázeňsky, ale také v rámci občanskoprávní žaloby. Některé projevy kyberšikan patří mezi trestné činy, za které může být původce (autor zesměšňující fotografie a její šířitel) odsouzen i k trestu odnětí svobody.

Dávejte si tedy vždy pozor, jak budete s fotografiemi nakládat!

Kritická práce s informacemi jako součást mediální výchovy

Kritická práce s informacemi tvoří nedílnou součást mediální výchovy. Nejedná se však pouze o kritickou percepci mediálních obsahů, ale také kritickou produkci sdělení nejrůznějšího typu. Děti jsou na internetu velmi tvořivé, často si však neuvědomují, že informace, které vytvářejí, budou masmédií dále šířeny a mohou poškodit další osoby. Typickým příkladem tohoto chování jsou různé blogy a urážlivé diskuse např. na sociálních sítích o učitelích. Je třeba uvědomit si, že to, co žáci vnímají jako žert, může být v očích učitele velmi urážlivé. A samozřejmě z tohoto chování mohou být vyvozeny pro žáky přímé důsledky (např. v podobě kázeňského trestu).

Kritické práci s informacemi nelze naučit pouze na základě práce s internetovými materiály, výuka a nácvik musí vycházet z reálných komunikačních situací (např. práce s internetovými chaty, diskusemi, sociálními sítěmi apod.). Nácvik musí vždy vycházet z produkce informací s využitím tzv. pravidel netikety*. Děti je třeba naučit nejenom přehodnocovat pravdivost mediálních sdělení, ale zároveň produkovat kvalitní, obsahově i formálně zajímavý internetový obsah. Nezbytným předpokladem pro fungování principů kritické práce s informacemi je rovněž intenzivní podpora etické výchovy (která je jako vzdělávací obor od roku 2010 zavedena do RVP ZV).

Chceme-li tedy skutečně funkčně rozvíjet mediální gramotnost žáků a studentů, musíme je naučit kriticky pracovat s mediálními sděleními a zároveň vytvářet kvalitní mediální obsah.

* Netiketa = soubor etických norem chování na internetu.

Metoda brainstormingu a myšlenkové mapy jako základ projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností u žáka základní školy

Kateřina Víšková

Resumé: Autorka ve svém příspěvku předkládá metody brainstormingu a myšlenkové mapy jako základ školního projektu s názvem „Sít“ zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností u žáků základní školy, které jsou známkou všeobecné vyspělosti žáka a je nutné hledat nové metody a formy práce, jimiž je lze rozvíjet. Příspěvek reaguje na požadavky RVP ZV, které nabádají učitele volit takové metody a formy práce, jež povedou k získání klíčových dovedností. Autorka zároveň vychází z požadavků vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, které říkají, že prostřednictvím jazykového vyučování by měl žák být vybaven takovými dovednostmi a znalostmi, které mu umožňují nejen vnímat různá jazyková sdělení, ale také jim rozumět a vhodně se vyjadřovat, rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného, tedy účelně komunikovat. Při realizaci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svou roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. V závěrečné části příspěvku autorka seznamuje s projektem, který realizovala s žáky prvního stupně základní školy. Hlavním cílem projektu je seznámit žáky s metodami brainstormingu, myšlenkových map a nastínit jejich uplatnění v praxi, např. při řešení různých problémů a doplňování informací, a rozvíjet tak jejich schopnost komunikace. Kostra projektu je dána autorkou, větší část projektu je ovšem spoluutvářena – ne-li přímo utvářena – žáky, neboť výsledky jejich hledání, stejně tak jako jejich nápady ovlivňují následující témata, a tím i činnosti. Autorka se pokouší žáky mimo jiné přivést k řešení problematiky různých novodobých způsobů komunikace (skype, email, ...) a seznámit je blíže se samotným pojmem „komunikace“.

Klíčová slova: brainstorming, myšlenková mapa, projektová výuka, základní vzdělávání, rámcový vzdělávací program, komunikace.

Abstract: Studies in presents a method for generating and thought maps as the basis of a school project with the name „Net“ aimed at the development of communication skills for pupils of primary school. Since these are the General maturity of the pupil and need to find new methods and forms of work, which can be developed. The contribution is responding to INCREASING that general education programm encourage teachers to vote such methods and forms of labour to obtain the key skills. The author also relies on the Language requirements of educational and linguistic communication which say through language teaching should pupil be equipped with the skills and knowledge, enabling him to not only perceive different linguistic communication, but also they understand and appropriately express, decide on the basis of read or heard, thus effectively communicate. In the implementation of the education sector English language and literature are prerequisites for effective interpersonal communication that pupils learn to interpret their reactions and feelings to him understand its role in the various communication situations and knew how to orient in the perception of the world and themselves. The final part of the author introduces the project undertook the first-level primary school pupils. The main objective of the project is to acquaint students with the method for generating, thought maps and outlining their practical application. in resolving the various problems and complete information and develop their ability to communicate. Skeleton project is given by, the greater part of the project is shape if not directly been shaped pupils, since the results of their search, as well as their thoughts affect the following topics and activities. The author tries to pupils, inter alia, lead to tackling various modern means of communication (email, skype, ...) and to acquaint closer alone „communication“.

Key words: brainstorming, mind map, project-based teaching, basic education, general education program, communications.

Úvod

Ve svém příspěvku předkládám možnost využití metody brainstorming a myšlenkové mapy jako součást výuky českého jazyka na prvním stupni

základní školy. Konkrétně jako základ projektu, odvíjejícího se od klíčového slova „sít“, zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností u žáků prvního stupně základní školy. V příspěvku reaguji na požadavky RVP ZV, a sice vést žáky k dosažení klíčových kompetencí. Zaměřím se na rozvoj kompetence komunikativní, troufám si však tvrdit, že cestou k vybavení žáka jakoukoli kompetencí rozvíjíme téměř vždy nějakou další.

Člověk je tvor společenský, proto je jeho umění hovořit a působit na ostatní velmi ceněné. Základům „umění“ komunikovat by se žák měl učit především v rodině, jenom ve škole to nelze dohonit. Přesto o to v mnoha případech v našich školách usilujeme, neboť ne každá rodina dítěti poskytuje optimální podmínky pro rozvoj jeho jazykových a komunikačních dovedností. Ve školách se o zdokonalování výše uvedených dovedností stará vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, a to prostřednictvím všech tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, tedy Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Každá z těchto složek má svá témata a prostředky, jakými u žáka napomáhají rozvíjet klíčové kompetence. I v případě, že naše slovní zásoba je bohatá, užíváme mnohdy ve skupině lidí, s nimiž se dennodenně stýkáme, ustálené fráze. Podobně jednají také žáci mezi svými vrstevníky. I s přihlédnutím k této skutečnosti se domnívám, že je nezbytně nutné žáky v této oblasti rozvíjet všemi možnými způsoby, protože čeština je jazyk schopný vyjádřit ty nejjemnější pocitové odstíny, je to jazyk pro dokonalou verbální komunikaci.

Stať

V následující části blíže popíši metody využitě v praktické části příspěvku. Jedná se o metodu brainstormingu, myšlenkové mapy a projektovou metodu.

Projektová metoda je postavena na tom, že zkušenost je základem poznání. Staví žáka před řadu otázek a problémů soustřeďujících se k téže jednotící myšlence. Projekt nepředkládá látku ve formě slovních formulací k memorování, nýbrž usiluje o těsnou souvislost myšlení a praxe. Projektová metoda staví před žáka překážky, které jej burcují k aktivitě. Tento moment je velice důležitý, protože teprve tam, kde jsou překážky, žák začíná skutečně myslet.

Metody brainstormingu a myšlenkové mapy umožňují přehledným způsobem vizualizovat myšlenkové postupy žáka při hledání odpovědi

a řešení úloh, čímž se stávají platnými metodami doprovázejícími projektové vyučování. Využití metody brainstorming, v přesném překladu „bouře mozků“, volně přeloženo jako „burza nápadů“, je vhodné v případech, kdy je naším cílem vygenerovat co nejvíce nápadů, protože na dané téma či položenou otázku neexistuje jednoduchá nebo jednoznačná odpověď. Podstatným znakem brainstormingu je možnost sdělit první nápad, který každému po položené otázce vytane na mysl. Jeho nosnou myšlenkou je předpoklad, že lidé ve skupině, na základě podnětů ostatních, vymyslí více, než by vymysleli jednotlivě. To umožňuje zapojit se do řešení úlohy i žákovi se sníženou schopností komunikace. Dalším přínosem této metody je spontánnost vyjádření nápadů, názorů, postojů, prožitků, zkušeností, současně učí konstruktivně hodnotit nápady ostatních, argumentovat a obhajovat návrhy své. Příjemná atmosféra ve skupině podporuje divergentní (rozbíhavé) myšlení, které podporují kreativitu.

Metoda myšlenkové mapy, na rozdíl od brainstormingu, lépe vyjadřuje vazby mezi jednotlivými pojmy, vizuálně znázorňuje vzájemné vztahy myšlenek či pojmů. Mapy svým charakterem stimulují a odpovídají současnému používání obou mozkových hemisfér. Využívají se například k vizualizaci projektů, problémů, plánů a cílů, k učení a pamatování, k řešení problémů, nebo v rozvoji tvořivého myšlení. Ve výuce předmětů je lze využít například jako podklady pro diskuse, k analýze problémů, nebo jako způsob záznamu výuky. Podstatou této metody je vytvoření „sítě“ (mapy), která vzniká kolem ústředního pojmu umístěného uprostřed komunikační plochy, k němuž se připojují další pojmy, které s ním souvisí. K jejímu vytvoření lze použít nejen tužku a papír, ale i počítačový program (např. <http://freemind.sourceforge.net>, <http://www.mindmeister.com/>, <http://www.bubbl.us>). Tato metoda podněcuje aktivní myšlení a rozvíjí dovednosti analyzovat a třídit pojmy, nalézat mezi nimi vztahy a souvislosti. Myšlenková mapa může stát na počátku jakéhokoliv projektu. Jedná se o graficky uspořádaný text, doplněný obrázky a s vyznačením souvislostí.

Metoda myšlenkové mapy s podporou brainstormingu má, dle kanadského psychologa Tonyho Buzana, hluboké neurovědné opodstatnění. Její tvůrce totiž vycházel z poznatku, že si informace ukládáme do paměti nikoli v lineárním uspořádání, v jakém je získáváme, ale hierarchicky uspořádané ve formě jakýchsi trsů, od čehož se vyvinula i forma grafického zápisu myšlenkových map. Tento asociační paralelní způsob práce s myšlenkovými postupy vyhovuje lépe psychickému vybavení žáka základního vzdělávání

než způsob lineární, jak jej nabízí klasický frontální výklad učitele nebo učebnice.

V praktické části příspěvku se pokusím na konkrétní ukázce popsat využití metod brainstormingu, myšlenkové mapy a projektové metody jako metod vhodných pro rozvoj komunikačních dovedností. Popisovaný projekt s názvem „Síť“ byl realizován ve čtvrté třídě základní školy v Hradci Králové.

Cílem projektu bylo:

- rozvíjet komunikaci,
- zlepšit žákovu představu o obsahu pojmu,
- ukázat žákům využití internetu jako zdroje informací a prostředku k výuce,
- orientovat se ve slovnících, internetových vyhledávačích atp.,
- zjistit „čeho jsou žáci schopni“,
- učit žáky vizualizovat své myšlenky,
- rozvíjet klíčové kompetence.

Příprava učitele před realizací tohoto projektu nevyžadovala mnoho hodin práce. Vzhledem k využitým metodám práce to nebylo ani možné. Zvolené metody práce umožnily pouze „orientačně“ projít cestu aktivitami, které byly žákům nabízeny a dále zajistit organizační část projektu. Žáci tak mohli přistupovat k dílčím činnostem i k aktivitám spolužáků s vědomím jejich významu v celkové koncepci projektu, mohli je obměňovat a přizpůsobovat vlastním představám, utvářet projekt samy, což působilo motivačně. Při práci jsem vycházela z konstruktivistického paradigmatu.

Jako organizační forma vyučování byla zvolena skupinová práce, proložená prací individuální. Skupinová práce je vhodná pro rozvoj spolupráce, ale také komunikace. Žáci byli do skupin rozděleni náhodně. Jednotlivé skupiny byly tedy heterogenní. Každý žák si vybral jednu kartu se slovním spojením, obrázkem či skupinou slov. Do tříčlenných skupin se žáci sdružili na základě významu (viz Schéma 1).

Při této příležitosti jsme si připomněli učivo o významu a vzniku slov (př. slova souřadná, nadřazená, slova přejatá atp.). Dále se naskytla možnost pohovořit o tom, kde je možné vyhledat význam neznámých slov.

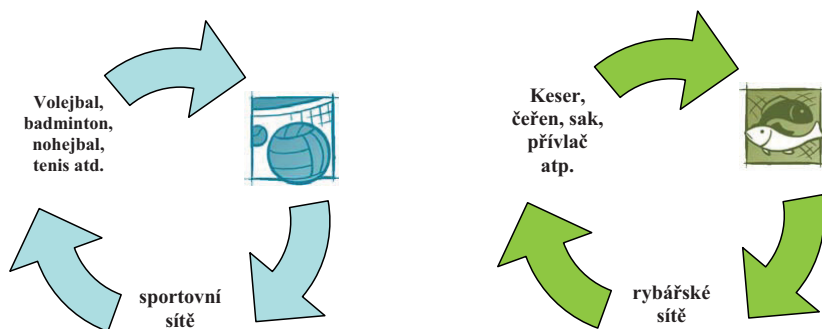


Schéma 1 Ukázka výsledku dělení dle významu

Projekt byl motivován problémovou úlohou: „*Představte si, co se mi stalo. Minulý týden jsem dostala záhadný list. Je celý popsáný nějakými čísly, písmeny, vůbec nevím, co to znamená ☹. Zkusili byste mi s tím poradit?*“

Žáci dostali šifrovací tabulku (viz. Tabulka 1), s jejíž pomocí měli rozluštit text. V případě, že by se jim nedařilo, mohli získat za správně zodpovězenou otázku návod (např. slovo *pozdávka* v zašifrované zprávě má tuto podobu D2 D1 F3 E5 F5 C5 C2 A1).

Projekt na téma „Síť“ byl v průběhu motivován také jako hra na badatele, odborníky, kteří chtějí o „skrytém“ významu pojmu „síť“ zjistit co nejvíce a své výsledky se potom pokusí vyložit na vědecké konferenci, která je čeká již za týden.

	1	2	3	4	5	6
A	a	b	c	č	d	d'
B	e	f	g	h	ch	i
C	j	k	l	m	n	ň
D	o	p	q	r	ř	s
E	š	t	ť	u	v	w
F	x	y	z	ž	á	é
G	í	ý	ó	ů	ú	x

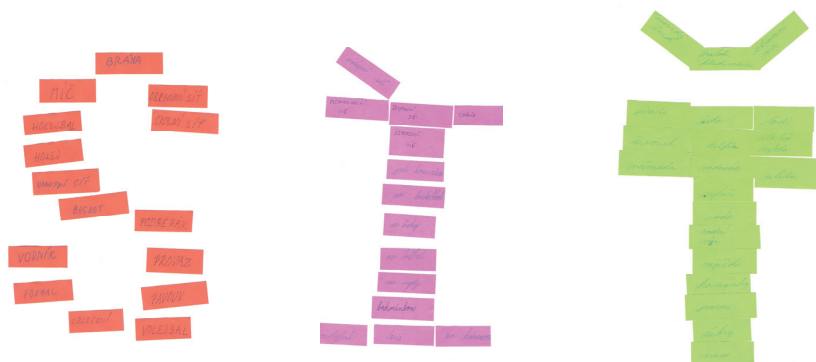
Tabulka 1 Šifrovací tabulka

Po sestavení skupin následoval brainstorming. Žákům byl stručně uveden a předložen problém. Následně byli vyzváni k tomu, aby dodržovali tato pravidla:

- zapisujete vše, co vás napadne, když se řekne slovo „síť“;
- mluví vždy jen jeden z členů skupiny,

- nikdo nesmí vyslovené myřlenky kritizovat,
- kromě vlastních nápadů se každý snaží rozvíjet, obměňovat a doplňovat nápady ostatních.

V další etapě je nutné nápady třídít, provést užší výběr. Ze zaznamenaných slov se proto řáci pokusili vybrat ta, která se jim zdála nejvýznamnější. Tato slova přepsali na kartičky, z nichž potom sestavili jednotlivá písmena z názvu projektu (viz Obrázek 1).



Obrázek 1 Výsledek brainstormingu

Z nápadů, které odolaly kritice, řáci hledali možná řešení otázky, co vše se skrývá pod pojmem „sít“. Mezi pojmy a slovní spojení, která se dostala do užšího výběru, se objevovala tato slova či slovní spojení – *nákupní sít*, *řkolní sít*, *nemocniční sít*, *dopravní sít*, *řtvercová sít*, *basketbal a jiné sporty*, *rybář*, *zlatá rybka* (nabízí možnost vymýřlet tři přání, sehrát scřnku; vyhledávat další pohádky, kde se tři přání objevují, tvořit hádanky typu: „*Přeji si věč, která vypadá jako...Co si přeji?*“ atp.).

Každá skupina pak o výběru svých slov diskutovala se zástupci ostatních skupin. Obhajovala začlenění těchto slov do užšího výběru a snařila se o vysvětlení jejich významu (např. *nákupní sít* – „*to znamená, ře ve městě máme hodně obchodáků, ve kterých nakupujeme a ty tvoří takovou sít; jsou rozmístěné tak, aby byly snadno dostupné a každý do nich měl blízko; tenhle výraz je důležitý, protože je nadřazený mnoha dalřím názvům atp.*“).

Učitel zde pouze usměrňuje, upřesňuje, případně doplňuje neúplné informace. Samotná izolovaná klíčová slova však k řešení nestačila, bylo zapotřebí vysvětlit a vyznačit vazby mezi jednotlivými pojmy. Tyto možnosti nabízí metoda myšlenkové mapy.

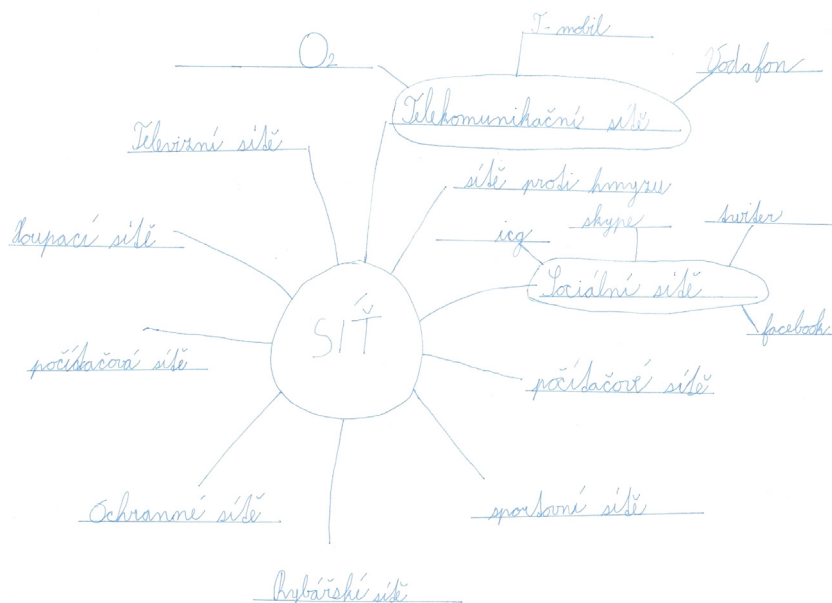
Další část projektu, tvorba myšlenkové mapy, proběhla v počítačové učebně. Hned po usazení k počítačům si děti uvědomily, že v minulé hodině opomněly počítačovou síť a internetovou síť, ačkoliv s počítačem i internetem pracují téměř každý den. Pro zahájení práce bylo nutné s dětmi, na základě názorné ukázky, vyvodit, co se skrývá pod pojmem myšlenková mapa a jak postupovat při její tvorbě. K lepšímu pochopení napomohlo přirovnání myšlenkové mapy ke stromu: *„Hlavní větve vycházejí z kmene (z centra stromu), dělí se na další a vzniká tak jakási rozvětvená koruna stromu, odpovídající svojí košatostí a znázorněním důležitosti velikosti našich myšlenek a řešeného problému.“*

Žáci byli podobně jako u brainstormingu vyzváni, aby dodržovali určitý postup:

- do středu papíru umístěte hlavní námět (název nebo obrázek),
- kolem hlavního tématu rozmístěte další související části a spojte je se středem čarami (hlavní větve),
- hlavní větve můžete dále dělit dle potřeby,
- grafickými symboly, barvami, obrázky apod. můžete vyjádřit další vztahy a zvýraznit podstatné,
- v mapě používejte spíše jednoslovná vyjádření, případně krátká slovní spojení
- hlavní síla myšlenkové mapy je ve strukturování a vizualizaci problému, nikoliv v množství textu,
- vytvořte si svůj osobní styl tvorby myšlenkových map.

Následoval rozhovor o tom, jaké znají internetové vyhledavače a zadání: *„Zkus zadat do vyhledavače slovo „sít“ a pokus se výsledky svého hledání zaznačit do své myšlenkové mapy.“*

Žáky vytvořená myšlenková mapa (viz Obrázek 2) byla využita k další práci žáků na záměrech projektu. Pro důkladné porozumění podstaty tématu byl důležitý nejen grafický zápis složený z jednotlivých klíčových slov, který slouží ke zmapování pojmové struktury, ale i následná interpretace hesel a jejich vyjádření formou souvislých vět.



Obrázek 2 Ukázka myšlenkové mapy

Z toho důvodu si každé dítě vybralo jednu z oblastí a o té se pokusilo vyhledat co nejvíce informací a připravit si krátký text, kterým ji představí (pokud se udělá reklamu apod.). Seznámení s danou oblastí proběhlo na „vědecké konferenci“, na niž byli všichni žáci pozváni. Témata „příspěvků“ byla odlišná, proto se žáci pokusili o podrobné vysvětlení své problematiky. Nechyběla samozřejmě ani tolik oblíbená diskuze. Pro zajímavost uvádím několik témat „vědecké konference“ – význam ochranných sítí na stavbách, velice poutavě mluvil jeden z žáků o síti multikin Cinestar a zajímavý byl i příspěvek k tématu sociální síť.

Další činností žáků bylo vytvořit příběh, ve kterém se objeví slovo *síť*. Pro představu uvádím přesný přepis jednoho z textů s názvem *Horor abc* (viz. Obrázek 3): „Žila jednou jedna holka jménem Alena. Alena připravovala síť, že si zahraje tenis s její kamarádkou Žanetou. Ale ona onemocněla a Alena byla našťavaná musela tu síť zase uklidit a už byl večer její rodiče odjeli na ples a ona byla doma sama chtěla se dívat na televizi ale najednou jí někdo zabouchal na okno ale byla tam jenom pavučinová síť. Bylo jí to divné a chtěla

*zavolat rodičům ale v tom se rozpršelo. Začali blesky a volat jí nešlo řekla si
že si půjde přečíst knížku ale v tom si vzpomněla ...“*

Novor ale

*už jednou jedna holka jmenem Alena. Alena připravovala siť že si
nahrává kenis s její kamarádkou Zuzkou. Ale ona onemocněla a Alena
byla narušovaná a musela tu siť zase ukliďat a už byl večer její rodiče odjeli
na pes a ona byla doma sama. Chtěla se dívat na televizi ale najednou
ji někdo narušoval na okna a Alena se bledla a pomalu se šla podívat na
okno a ale byla tam její pavučinová siť. Byla jí na domě a chtěla
zavolat rodičům ale v tom se rozpršelo. Začali blesky a volat jí nešlo
řekla si že si půjde přečíst knížku ale v tom si vzpomněla X*

Obrázek 3 Ukázka žakovského textu

K další činnosti mě přivedli žáci sami svými příběhy. Zadání znělo:
„Dokonči příběh.“ V několika z nich se totiž objevil otevřený konec. Jako
zdroj nedokončených příběhů tedy posloužily přímo žakovské práce.

Po přečtení několika z nich a jejich dokončení, se žáci pokusili i o jejich
dramatizaci. Dále jsme se snažili např. pomocí výrazu v obličeji uhodnout
pocit, který žák předvádí, což nabídlo možnost hledat synonyma či anto-
nyma k tomuto slovu atp.

Závěr

V průběhu projektu byla využita celá řada metod, např. metoda infor-
mativní, výkladu a demonstrace, problémových úloh (mají za cíl žáka mo-
tivovat k tvůrčí spolupráci tím, že ho nechají samostatně objevovat cesty
k řešení úkolu), metody simulační (umožní žákovi zažít konkrétní situaci,
a lépe si tak osvojit dovednosti potřebné v běžném životě). Jako hlavních
metod bylo využito metody brainstormingu a myšlenkové mapy. Ty vyho-

vují řákům se řirokým rozhledem a řákům aktivním, ale umožňují i efektivně pracovat řákům se speciálními vzdělávacími potřebami, např. se řáky hyperaktivními, s dyslektiky či s dysgrafií. Ve srovnání s metodami, při nichž učitel celé třídě něco vysvětluje nebo ukazuje, motivují metody brainstormingu a myšlenkové mapy řáky k aktivitě, podporují tvořivé či kritické myšlení, posilují rozhodovací i komunikativní schopnosti a řymovou práci. Jde o účinné metody, které motivujícím způsobem umožní zapojit řáky do spoluutváření projektů. Další přínos těchto metod je v tom, že učí řáky lépe se zorientovat v probírané látce a rozlišit klíčové a doplňující informace. Učivo zaznamenané ve struktuře myšlenkových map se řákům lépe vybavuje a umožňuje postup od obecných informací ke specifickým.

Hodnocení projektu bylo zaměřeno jednak na obsahovou úroveň, tzn. úplnost, pravdivost a věrohodnost zjištěných informací, grafickou úroveň a stylistickou úpravu, schopnost spolupráce, ale zejména na mluvený projev řáků.

Projekt rozvíjí schopnost analyzovat, srovnávat, vyhodnocovat texty v klasické i digitální podobě, podporuje divergentní myšlení, motivaci ke spolupráci a komunikaci a zapojuje řáky do přípravy, čímž z nich dělá důležitý „komunikující“ článek probíhající výuky.

Použité zdroje

- JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, 2005. ISBN 80-86666-24-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0599-7.
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>

Mladý Demosthenes – školní kolo

Petra Müllerová, Eva Stránská

Resumé: Příspěvek s názvem Mladý Demosthenes – školní kolo přináší výsledky průzkumného šetření, které autorky realizovaly v rámci hodiny Mediální výchova na jedné základní škole Olomouckého kraje. Cílem příspěvku bylo porovnat komunikační dovednosti žákyň a žáků na II. stupni základní školy (konkrétně sedmý a osmý ročník). Vzhledem ke skutečnosti, že závažné myšlenky sdělované bezprostředně řečí jsou nejpůsobivější a nejúčinnější, zaměřily se autorky na zdůraznění významu kultury mluveného projevu.

Soutěžící nejprve předvedli 1- až 2minutový monolog na libovolné téma, které si sami vybrali, poté reagovali na porotou zvolené téma, neboť autorky chtěly komunikační dovednosti soutěžících porovnat také v nepřipraveném projevu.

První část příspěvku zpracovává nedostatky v mluveném projevu soutěžících, druhá část naopak poukazuje na jejich zdařilé výkony. Každý myšlenkově hodnotný obsah je nezbytné sdělovat odpovídající jazykovou formou s náležitým uplatněním zásad spisovné výslovnosti i zvukových prostředků souvislé řeči. Hodnocení výkonů soutěžících autorky rozčlenily na několik oblastí, a to na oblast morfologie, lexikologie a syntaxe.

Říká se, že pouze nezkušený řečník dbá jen na to, co říká. Na posluchače však nepůsobíme pouze slovy, ale i svým neverbálním projevem, proto se rovněž stal nedílnou součástí hodnocení poroty.

V závěru příspěvek nabízí několik rad soutěžícím, jak nejlépe bojovat s trémou.

Autorky se domnívají, že podobné soutěže z oblasti komunikační výchovy zaručeně přispějí ke zdokonalení kultury mluveného projevu současné mladé generace, a proto by učitelé (alespoň mateřského jazyka) měli podpořit komunikační aktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Klíčová slova: Mladý Demosthenes, komunikační dovednosti, verbální projev, neverbální projev, kultivovaný projev, připravený projev, nepřipravený projev, monolog, základní škola, žákyňe a žáci.

Abstract: The paper called Mladý Demosthenes – school competition brings the results of research which was realized within the Medial education lesson at one elementary school in Olomouc region. The aim of the paper is to compare communication skills of pupils of seventh and eighth grade. The main area of authoresses' interest is to emphasize the necessity of culture of spoken manifestation because it is known that serious thoughts which are said act as most impressive.

The competitors had to interpret a monologue in period from 1 to 2 minutes. The topic, they spoke about, was their choice. After, they had to speak about the theme which was chosen by the jury. The aim of this was to compare the competitors also when speaking about something unknown with no possibility to prepare.

The first part of the paper is focused on deficiencies in competitors' spoken manifestation, whereas in the second part there accomplishments are mentioned. Any profound content has to convey with appropriate language form with emphasis on literary pronunciation and phonetic facilities of continuous speech. Evaluation of competitors' performances was divided into several areas: morphology, lexicology and syntax.

It is said that inexperienced speaker is concentrated on the topic only. But it is important even to take heed to nonverbal manifestation. That's why one of integral part of jury evaluation was the aspect of nonverbal manifestation.

In conclusion of the paper there are several suggestions how to avoid the stage-fright.

The authoresses suppose that similar communication competitions contribute to communication skills improvement of young generation and they suggest that teachers (at least teachers of mother tongue) should support communication activities in educational process.

Key words: Mladý Demosthenes, communication skills, spoken manifestation, nonverbal manifestation, sophisticated manifestation, unprepared manifestation, monologue, elementary school, pupils.

Úvod

Autorky příspěvku se rozhodly zpracovat výsledky školního kola Mladého Demosthena, které realizovaly v dubnu roku 2010 na jedné základní škole v Olomouckém kraji. Jejich cílem bylo připravit žáky a žákyně na oficiální kolo celostátní soutěže Mladý Demosthenes. Tento projekt je zaměřen na zdokonalení výuky umění veřejného projevu, prohloubení a porovnání komunikačních dovedností žáků a žákyně na II. stupni základních škol, popř. studentů a studentek na víceletých gymnáziích.

V příspěvku autorky zpracovaly nejen nedostatky, jež se vyskytly v mluveném projevu soutěžících, ale rovněž poukázaly na zdařilé výkony soutěžících.

Cílem příspěvku je podpořit komunikační aktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu, důraz je kladen na hodiny český jazyk, komunikační a mediální výchova, která zatím není zastoupena na všech základních školách, a zdokonalit mluvený projev současné mladé generace účastí na podobných soutěžích zaměřených na kulturu mluveného projevu.

Podstata komunikace

V psychologii není komunikace považována jen za pouhý přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem. Jde o mnohem více, jde o sebe prezentaci a o sebe potvrdování. Jde o vyjádření postojů k předmětu, ke komuniké, ale i k příjemci informace. Jde o různou úroveň působení, ovlivňování, znesnadňování, či usnadňování porozumění.

Mikuláščík, M., 2003

Jazyk je nejen základním prostředkem kontaktů příslušníků každé společnosti, ale také prostředkem k vyjádření osobního citového života, prostředkem estetického působení.

Na úroveň vlastního vyjadřování je třeba klást stejně náročná měřítká jako na úroveň vyjadřování jiných osob, kterou mnohdy oprávněně kritizujeme, neboť jen kultivovaný projev dovede posluchače získat pro řečníkům záměr.

Je třeba zdůraznit, že s kultivovaností projevu se neslučuje neukázněnost, pohodlnost při výslovnosti, obhroublost či primitivnost, těžkopádnost při vyjadřování, afektovanost, familiárnost apod. Zvládnout náročné požadav-

ky kladené na mluvený projev lze jen pravidelným cvikem a soustavnou sebekontrolou.

Domníváme se, že každý mluvený projev přednesený na veřejnosti je do určité míry hereckým výkonem, tzn. nesmíme unavit pozornost posluchačů a musíme vytvořit mezi nimi a sebou přátelskou, nebo alespoň korektní atmosféru. Posluchač rovněž očekává dobrou úroveň obsahovou i formální.

Každý kultivovaný přednes by se měl vyznačovat odpovídající jazykovou formou s náležitým uplatněním zásad spisovné výslovnosti i zvukových prostředků souvislé řeči.

Druhy komunikace

Druhy komunikace můžeme rozdělit z hlediska její formy, záměru, účastníků apod. Při hodnocení jakéhokoli mluveného projevu můžeme brát v úvahu např. tzv. lingvistický aspekt, sociálně-psychologický aspekt apod. Záleží, z jakého vědního oboru na komunikaci pohlédneme (lingvistika, filologie, sémiotika; psychologie, sociální psychologie...).

Ke klasickému rozčlenění druhů komunikace se však řadí následující dělení: verbální, verbálně-neverbální a neverbální komunikace.

Verbální komunikace (v psané či mluvené podobě) aneb komunikace prostřednictvím slov je nejvyspělejší formou společenského kontaktu, jehož základem je jazyk (k zásadám verbální komunikace viz dále). Prostřednictvím jazyka komunikujeme, sdělujeme to, co vidíme, co prožíváme, ale díky paměti rovněž to, co na nás bezprostředně nepůsobí. V mluvené formě verbální komunikace se uplatňují paralingvální prostředky (viz dále).

Z psychologického hlediska je dokonce prokázáno, že bychom mohli trpět deprivací, kdybychom byli delší dobu odkázáni na samotu bez možnosti komunikovat s ostatními. I z tohoto hlediska má verbální komunikace velký význam pro náš sociální život.

K *neverbální komunikaci* obvykle řadíme pantomimu, kreslené vtipy nebo reklamy beze slov, ale také sdělování realizované světelnými či jinými signály (semafor na křižovatce, smluvené zvukové signály pro různé poplachy) apod.

Verbálně-neverbální komunikace je kombinací prostředků verbálních s prostředky neverbálními. Jde o mimoslovní komunikaci, která doprovází

mluvený projev a v mezilidském kontaktu se vyskytuje častěji než verbální komunikace, a to v poměru 75 : 25.

Domníváme se, že nezkušený řečník dbá pouze na to, co říká, a nevší-má si toho, jakým způsobem to říká, jak působí na posluchače a své okolí. Musíme si proto uvědomit, že na posluchače nepůsobíme pouze slovy, ale i svým vzhledem a celou řadou prostředků dalších, jež ovlivňují úspěch nebo neúspěch našeho vystoupení (k druhům verbálně-neverbální komunikace viz dále).

Zásady verbální komunikace

Uživatelé každého jazyka by se měli řídit některými zásadami, kterými se vyznačuje kultivovaný mluvený projev. Autorky příspěvku se také zaměřily na komunikaci ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Základním pravidlem je to, že hovoří pouze jeden. Narušování, přerušování hovoru se považuje za neslušné. Hovořit bychom měli stručně, věcně, logicky, jasně a srozumitelně. A to i v případě komunikace ve škole. Učitel, který hovoří zdlouhavě a přeskakuje z jednoho tématu na druhé, si pozornost svých žáků těžko získává a ještě hůř udržuje. I pro samotného učitele je tento způsob mluvy velmi vyčerpávající. Pro udržení pozornosti žáků a žákyň je vhodné střídat krátké věty s dlouhými, narušovat chronologické vyprávění (zvýšení zájmu), vynechávat nepodstatné podrobnosti atd. Obecně se nedoporučuje používat často příkazová a zákazová slova, např. *musíš*, *nesmíš*, jež mohou vyvolat v recipientovi odpor. Mnozí používají slova cizího původu bez přesné znalosti jejich významu a mohou se tak dopustit trapných omylů.

K zásadám kultivované verbální komunikace se rovněž řadí paralingvální aspekty řeči, minimální užívání parazitních zvuků a slov, spisovná výslovnost a kvalita obsahu mluveného projevu.

Paralingvální aspekty řeči

K aspektům, které autorky rovněž hodnotily u projevů žáků a žákyň, patří i paralingvální aspekty řeči, mezi které se řadí (Mareš, J., Křivohlavý, J., 1989):

- *Intenzita hlasového projevu*: podle intenzity hlasu poznáme důležitost sdělení (pokud se během projevu mění).
- *Barva hlasu (neboli ténbr)*: jde o spektrální složení akustické formy projevu mluvčího. Podle barvy hlasu můžeme odlišovat hlas jednotlivých lidí, které známe, a to i v případě, že s nimi nejsme ve vizuálním kontaktu.
- *Délka projevu* je velmi důležitá. Dobrý mluvčí by si měl uvědomit, že posluchač má omezenou pozornost, která při dlouhém projevu upadá. Proto by mluvčí měl mluvit přiměřeně dlouho. I v průběhu edukačního procesu, během výkladu je nutné zařazovat pravidelné a časté přestávky, které slouží k tomu, aby neupadala pozornost posluchačů. Je známo, že člověk dokáže aktivně vnímat maximálně tři hodiny. Ovšem záleží i na obsahu a formě přednesu látky – jde-li o formu zábavnou a zajímavou pro posluchače, dokáží vnímat déle.
- *Rychlost projevu*: podle toho můžeme poznat i to, v jakém je mluvčí rozpoložení. Učitel, který mluví potichu a pomalu, může přijít o zájem žáků a žákyň.
- *Přestávky v projevu*: projev by neměl být jednolitý. Mluvčí by měl mezi jednotlivými větami či sděleními dělat pauzy, jež by měly být úměrné složitosti obsahu sdělení.
- *Přesnost projevu*: dobrý řečník si dává pozor na to, aby jeho projev byl přesný. Nepoužívá mnohovýznamová slova, aniž by je nevysvětlil, vyhýbá se chybám ve výslovnosti, syntaxi, atd.
- *Způsob předání slova*: velmi záleží i na způsobu předání slova. Nevhodné přerušování řeči je znakem nekultivovaného a neslušného projevu.

Parazitní zvuky a slova

Další oblastí, které byla při hodnocení výkonů mladých řečníků věnována pozornost, bylo užívání tzv. parazitních slova a zvuků. Jde o slova a zvuky, jež často a bez účelu opakujeme. Můžeme zmínit např. *vlastně, právě, hm, ehm, takže, prostě...* Často tato slova slyšíme i od pedagogů a pedagožek.

Časté používání parazitních slov může posluchačům naznačit nepřipravenost projevu, popř. ne příliš bohatou slovní zásobu (např. pomlky, parazitní slova při hledání slov, při navazování vět apod.).

Snahou každého řečníka o zlepšení své verbální komunikace by mělo být zaměření se na parazitní slova, která používá, uvědomit si je a jejich výskyt ve svém projevu minimalizovat.

Spisovná výslovnost

Správná výslovnost (neboli *ortoepie*) je nezbytná pro srozumitelnou komunikaci. K procvičení správné výslovnosti slouží různé jazykolamy, čtení textů nahlas, přednes básní atd.

Kvalita řeči

Kvalitu řeči určuje to, do jaké míry jsme schopni vést věčný rozhovor, tedy držet se tématu. V souvislosti s kvalitou řeči můžeme zmínit pojem „slovní vata“, který označuje slova, jež sice používáme v rozhovoru, ale nejsou účelová.

Posluchače takový styl projevu unavuje a často mu přijde velmi nezajímavý. Sdělení nemá žádnou informativní hodnotu.

Druhy verbálně-neverbální komunikace

Autorky se rovněž zaměřily na to, jaký celkový dojem v nich zanechali řečníci. V odborné literatuře se často uvádí, že *největších úspěchů dosáhneme, když budeme od počátku působit dojemem úspěšného člověka*. Z tohoto důvodu by měli soutěžící dbát rovněž na příjemný zevněšek, na gestikulaci vhodnou při oficiálním projevu apod.

Následující přehled nabízí některé z druhů verbálně-neverbální komunikace.

Mimika je nejvýraznější pro sdělování emocí. Jde o pohyb svalů v obličeji. Vyjadřuje momentální psychický stav, ale i relativně stálý emoční výraz. Má-li člověk dostatek empatie, může snadno rozeznávat náladu člověka podle jemných rozdílů v mimice. Některé mimické výrazy jsou snadno rozpoznatelné, některé hůře. Rozlišujeme tři obličejové zóny, přičemž v každé zóně lépe rozeznáváme jiné emoce: *oblast čela a obočí* (nejlépe rozeznáváme překvapení a údiv), *oblast očí* (zřetelnými emocemi jsou smutek a strach) a *dolní polovina obličeje a rty* (v této partii rozpoznáváme hlavně spokojenost a štěstí).

Gestikulace většinou zahrnuje vědomé pohyby rukou, hlavy či nohou. To, jak gestikulujeme, velkou měrou souvisí s kulturou národa. Pro některé národnosti (např. Italové) je výrazná gestikulace typická, některé národnosti se naopak vyznačují klidnými a téměř neznatelnými gesty (např. Japonci). Gesta vypovídají o osobnostních kvalitách člověka (upřímnost, temperament), o momentálním stavu (lži, podvádění) a o vztahu ke komunikačnímu protějšku (bariéry, vstřícnost).

Gesta lze rozdělit do tří skupin (Mikuláščík, 2003): ilustrace (ve vzduchu jimi dokreslujeme verbální výklad), regulátory chování (upozorňujeme jimi na někoho nebo na něco) a znaky (např. zvednutý palec, kterým dáváme najevo, že se něco povedlo).

Proxemika označuje vzdálenost mezi účastníky komunikace. Je určena tím, jak si jsou dva lidé blízcí. Někdy mluvíme o tzv. interpersonální zóny. Rozlišujeme 4 proxemické zóny, a to intimní vzdálenost (vyhovuje intimním vztahům, cca do 0,5 metru); osobní vzdálenost (na tuto vzdálenost vnímáme detaily tváře, používáme ji při běžném rozhovoru; cca od 0,5 do 2 metrů); skupinová vzdálenost (většinou jde o situace, kdy jedinec mluví ke skupině; cca od 1 do 10 metrů); veřejná vzdálenost (jde o veřejné projevy před větší skupinou lidí; cca od 2 metrů výše). Velikost ochranného pásma se však mění, protože také záleží na charakteru vzájemných vztahů, na národnosti, na věku (mladší lidé mají menší ochrannou zónu), na osobnostní charakteristice člověka (širší ochrannou zónu mají úzkostní lidé a introverti). Špatně ovšem může působit i to, když jinému člověku podáváme ruku z příliš velké vzdálenosti. Je důležité empaticky odhadnout správnou vzdálenost.

Haptika je tzv. komunikace pomocí dotyků. Tyto dotyky jsou různé, např. formální (podání ruky), neformální (poplácání po ramenech), přátelské (objetí) či intimní (sexuální). Důležité je (zejména při oficiální komunikaci) podání ruky, které už samo o sobě poskytuje celou řadu informací. Žádoucí dojem je ovlivněn suchou dlaní, optimální dobou, ve které setrváváme ve stisku, střední intenzitou stisku (vyvarovat se podání ruky, jež si získalo označení „leklá ryba“). Od podání ruky se často odvíjí celá komunikace, např. mezi obchodními partnery apod.

Posturologie se zabývá celkovým postojem člověka, držením těla, konfigurací všech jeho částí atd. Znalosti z oblasti posturologie nám mohou posloužit k posouzení psychiky člověka, např. člověk se svěšenými rameny je neprůbojný, často si nevěří; vzpřímený člověk s hlavou směřující dopředu

působí na své okolí sebejistě apod. Polohu těla a jeho částí zaujímáme podle sociální interakce, tzn. podle toho, co se kolem nás děje.

Vizika se často řadí k mimice. Jde o oční kontakt, kterým lze sdělit spoustu informací. Při rozhovoru se druhému díváme do očí přibližně 30 až 40 % času, který s ním strávíme. Říká se, že bez očního kontaktu není možné vést efektivní rozhovor. *Vizika* rovněž věnuje pozornost pohybům obočí (povytažené obočí znamená souhlas a uznání, naopak krčící obočí značí nedůvěru atd.).

Kinezika zahrnuje spontánní pohyby různých částí těla. Patří sem svalový tonus, chůze, tělesné postoje i pohyby rukou. Každý jedinec má své specifické pohyby. *Kinezika* se soustřeďuje nejen na pohybovou činnost jednoho člověka, ale i na pohybovou souhru celé skupiny lidí.

Překonávání trémy

Vážným problémem při vystupování na veřejnosti je tréma. Čím více na ni myslíme, tím máme menší odvalu vystoupit. Je to přirozená reakce na stres. Projevy strachu jsou totiž už od pravěku přirozenou reakcí lidského těla na stresovou situaci. A tato reakce je také již od pravěku stejná: útěk nebo útok. Při veřejném vystoupení však nelze prchnout a nemělo by se ani útočit.

Tréma nikdy netrvá dlouho, pokud dodržíme určitá pravidla. Základem trémy je strach z neúspěchu. Tyto obavy jsou zbytečné, je-li projev dobře připraven. Před zahájením vystoupení bychom neměli hovořit s nikým o své trémě – mohli bychom se jen utvrdit ve svých pocitech. Před vystoupením si nikdy nevysugerujeme depresivně působící výroky typu: *Co když to zapomenu?* – *Určitě se mi rozklepou kolena.* – *Vždycky lidi v první řadě poprskám.* – *Stejně mě nebude slyšet.* – *Na žádnou otázku nedokážu odpovědět.* – *Přeskočí mi hlas.* apod. Několik minut před vystoupením bychom se měli uvolnit, zaujmout na chvíli pohodlnou pozici, několikrát se zhluboka nadechnout a soustředit se na úvodní část projevu. Nezačínejme mluvit okamžitě, ale urovnejme si své poznámky a dopřejme sobě i posluchačům krátkou chvíli pro uklidnění. Teprve potom začněme zvolna mluvit. Snažme se překonat tendenci mluvit rychle a bez přestávek. Neobávejme se možných „technických nehod“ (nefungující přístroje apod.). Pokud k něčemu podobnému dojde, vše vyřešme s úsměvem, klidem a přehledem.

Čím častěji si ověříme, že tréma se dá skutečně překonat, tím snáze v budoucnu vystoupení zvládneme. V odborné literatuře se uvádí, že si

před svým vystoupením musíme říct, že publikum chce, abychom si vedli dobře, že v zásadě víme o tématu víc než kdokoli z přítomných a že víme, co chceme říct a jak to říct.

V případě, že se po těchto větech trémy nezbavíme, určitě snížíme ale-spň nervozitu z vystoupení.

Školní kolo Mladý Demosthenes

V dubnu roku 2010 realizovaly autorky příspěvku ve spolupráci s dalšími třemi vyučujícími (vyučující na základní škole i na vysoké škole) tzv. školní kolo Mladého Demosthena v rámci hodiny Mediální výchova. Důvodů k uskutečnění této soutěže bylo několik. Autorky (z nichž je jedna učitelkou na základní škole, kde byla soutěž realizována) se zamýšlely nad tím, jak zpestřit hodiny mediální a komunikační výchovy. Vzhledem k tomu, že se žáci a žákyně ještě nikdy nezúčastnili podobné soutěže jako je Mladý Demosthenes (pořádaný na akademické půdě Univerzity Palackého členy Katedry českého jazyka a literatury), bylo uskutečnění školního kola soutěže tím nejlepším řešením. Nejlepší ze soutěžících se zúčastní oficiální celostátní soutěže Mladý Demosthenes.

Soutěžící (žáci a žákyně osmých a devátých ročníků; celkem dvanáct soutěžících) nejprve předvedli 1 až 2 minutový monolog na libovolné téma, které si sami vybrali, poté reagovali na porotou zvolené téma, neboť autorky chtěly komunikační dovednosti soutěžících porovnat také v nepřipraveném projevu.

V první části soutěže zazněla následující libovolná témata: vypravování nevšedního zážitku, vymyšleného strašidelného příběhu, vypravování o sportu, o koníčkách, o škole snů, ale také zazněl zajímavý názor jednoho chlapce z devátého ročníku na politickou situaci v České republice.

Druhá část soutěže věnovala pozornost nepřipravenému projevu. Porota zvolila výroky, jež pocházejí z oblasti v současnosti velmi aktuální genderové lingvistiky, a to *Ty jsi ale bačkora. – Kluci přece nepláčou. – Vzmuz se. – Kam čert nemůže, strčí ženskou. – Ženská za volantem.* apod.

Komise, jež byla složená z pěti členů (dvě pedagožky na základní škole, dva členové Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a jedna zapisovatelka – studentka českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého), se při hodnocení výkonů soutěžících zaměřila na několik oblastí (viz dále).

Oblast lexikologie

1. Hodnocení mluvených projevů soutěžících z hlediska sociálních rozdílů.

Výběr užívaných výrazů je motivován školním, rodinným a zájmovým prostředím, v němž se soutěžící pohybují. Z tohoto prostředí pocházejí především výrazy slangové, profesní, zájmové i slova citově zabarvená.

Zaznamenali jsme slova a slovní spojení jako *parit na počítači* (pracovat s počítačem, hrát počítačové hry), *výpočetka* (hodina výpočetní techniky), *tělák* (tělesná výchova), *hrát čutanou* (hrát fotbal).

Slang, nespisovná slovní zásoba spjatá se sociálním prostředím, zaujímá přední místo v nepřipravených mluvených projevech žáků. Mezi nejfrekventovanější slangové výrazy těchto projevů patřila následující slova *bomba*, *basa*, *koule* (pětka), *děják* (dějepis), *pisa* (prověrka), *bifloun* (dobře prospívající žák).

2. Hodnocení mluvených projevů soutěžících z hlediska stylistických příznaků.

Výskyt značného množství prvků charakteristických pro hovorový projev jsme předpokládali.

Univerbizace je rozšířeným postupem tvoření slov hovorových. Při analýze této oblasti lexikální roviny jsme zaznamenali výrazy jako *anglína* (anglický jazyk), *hudebka* (hudební výchova). Z víceslovných pojmenování jeden ze soutěžících užil zajímavé přirovnání, a to *pracovky jsou trapný jak stěrače u ponorky*.

Odborné termíny či názvosloví jsme zaznamenali v omezeném množství (pouze u soutěžícího z devátého ročníku, který vyjádřil svůj názor na českou politickou situaci – *senát*, *senátor*, *poslanecká sněmovna*, *poslanec* apod.)

3. Hodnocení mluvených projevů soutěžících z hlediska časových příznaků.

Frekvence užívání jazykových prostředků z hlediska jejich časového zařazení vykazuje značné mezigenerační rozdíly. Mladší generace upřednostňuje výrazy nové, zatímco starší generace je ovlivněna původními, někdy až zastaralými výrazy (*aeroplán* x *letadlo*).

Některé z neologismů utvářejí uživatelé sami, aby co nejpřesněji vyjádřili popisovanou skutečnost. K výrazům tohoto typu patří např. *nudárna* (nezajímavý televizní pořad), *pařba* (zábava) aj.

Zvláště u popisu školy svých snů užila soutěžící z osmého ročníku neobvyklé obraty (Po hodině tělesné výchovy by si mladé slečny chtěly jít odpočinout do *solárka*, kam by byl vstup povolen pouze držitelům *pinkarty*. Zcela běžným dorozumívacím prostředkem by se měl stát *mobil*.)

Český jazyk je v současné době obohacován mnoha cizojazyčnými výrazy, a to v souvislosti s rozvojem vědy a techniky (nutnost pojmenovávat nově vzniklé skutečnosti a s kulturní otevřeností vůči ostatním zemím).

Vzhledem k velkému zájmu o studium cizích jazyků a přikládání důležitosti rodičů vést své děti k dovednosti dorozumět se jsme předpokládali nadměrné užívání výrazů cizího původu. Jak jsme se již zmínili, náš předpoklad byl správný. Zaměřili jsme se nejen na posouzení frekvence užívání těchto slov, ale i míry porozumění cizojazyčným výrazům.

Největší frekvenci užití jsme zaznamenali u slov anglického původu: *software* (mozek počítače), *mailovat* (posílat poštu elektronicky), *písíčko* (počítač), *mobil* (přenosný telefon), *CD-ROM* (disk s informacemi).

4. Hodnocení mluvených projevů soutěžících z hlediska citového zabarvení jazykového prostředku.

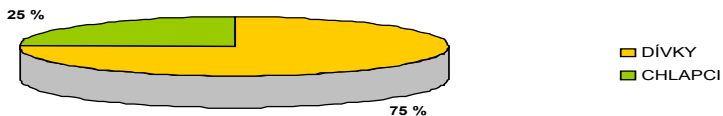
Domnívali jsme se, že projev soutěžících bude obsahovat spoustu citově zabarvených slov. Prostřednictvím procentuálního vyjádření můžeme konstatovat, že citově zabarvené jazykové prostředky tvořily téměř 8 % všech užitých výrazů.

Největší skupinu tvořila slova kladně citově zabavená, z nichž jsme zaznamenali familiární výrazy (*mama, tata, ségra, brácha, sestřenka, bratránek*) a hypokoristika (*Jeníček, Mařenka, Petka, Krista, Kačka*).

Velmi frekventovaná byla rovněž kategorie deminutiv (*kravička, boudička, kolínko, komůrka, sukýnka, človíček*).

Naše domněnka byla taková, že větší sklony k subjektivnějšímu vyjadřování budou mít žákyně. Posouzením výskytu emocionálně zabarvených výrazových prostředků mezi jednotlivými věkovými skupinami jsme dospěli k závěrům, které znázorňujeme v grafu (viz Graf č. 1: Podíl emocionálně zabarvených výrazových prostředků mezi dívkami a chlapci). Hypotéza byla potvrzena.

Podíl emocionální zabarvených výrazových prostředků mezi dívkami a chlapci (v %)



Graf č. 1: Podíl emocionálně zabarvených výrazových prostředků mezi dívkami a chlapci

Oblast morfologie

V morfologické oblasti jsme se zaměřili na posouzení odchylek od spisovné normy z hlediska použitých tvarů slov a slovních spojení.

Předpokládali jsme, že v analyzovaných projevech bude zaznamenáno velké množství nespisovných i hovorových tvarů, hlavně pak v koncovkách slov (*-ama* v 7. pádě množného čísla u všech rodů, neboť současné tendence k užívání koncovky *-ama* v 7. pádě množného čísla všech gramatických rodů přichází z obecné češtiny do všech vrstev jazyka).

1. **Podstatná jména** jsme analyzovali zejména z hlediska užívání koncovek, které se odlišují od spisovné jazykové normy. V projevech soutěžících jsme zaznamenali několik chybných tvarů, např. *vynést popelnici, užívat mobila, psát maila, na počítaču, na fotbalu, jezdit na kolách, s dopisama, s růžema, za přátelama* apod.
2. U **přídavných jmen** jsme se zaměřili na odchylky spisovné normy v případech, v nichž je výrazu užito jako přívlastku nebo součástí slovesně-jmenného přísudku. Zmíníme některé chybné tvary přídavných jmen, např. *krasné kluk, milé pozdrav, byl jsem zvědavé, mladej pán, celej večer, temný moře* apod. U jednoho soutěžícího jsme se setkali s vyjádřením protikladné vlastnosti popřením superlativu, s tzv. litotesem (*není nejhorší, není nejmilejší*).

3. **Zájmena** byla pro soutěžící problematická především v používání vztažného *který* a osobního *ji* ve 4. pádě singuláru (např. *hrdinka, co neprohrává, viděla jsem ji*).
4. U **číslovek** jsme správně předpokládali, že největší potíže bude činit soutěžícím skloňování číslovky *dva* (*oba*).
5. **Slovesa** řadíme k nejfrekventovanějším slovním druhům, které se v hovorovém stylu vyskytují zvláště při vypravování, neboť právě slovesa dodávají projevům písemným i mluveným dynamiku.
V projevech jsme často slyšeli vypouštění koncovky *-e* u sloves v 1. osobě čísla množného času přítomného (*smějem, budem, nesem, jedem, skáčem, píšem, hrajem*).
Vývoj českého jazyka spěje v současné době k upřednostňování koncovky *-u* u sloves v 1. osobě jednotného čísla času přítomného, často se objevili výrazy *kupuju, hraju, nechcu, žiju, děkuju, miluju*.
Z oblastních variant se nejčastěji objevil protiklad tvarů slovesa *být* (*su x jsem, bysem x bych, bysme x bychom*).
6. U **neohebných slovních druhů** jsme hrubé chyby nezaznamenali.

Oblast syntaxe

Nepřipravený mluvený projev bývá často zdrojem mnohých zvláštností a nepravidelností větné stavby. Vzhledem k tomu, že druhá část soutěže byla zaměřena na mluvený projev, který si nemohli soutěžící připravit, očekávali jsme značné množství stylistických odchylek od spisovné normy.

Vycházíme z předpokladu, že prostě sdělovací funkce sledovaných projevů vedla soutěžící k tradičnímu stylově bezpríznamkovému řazení východisko výpovědi – jádro výpovědi.

K nejčastějším odchylkám se zařadily: elipsa (např. elipsa příslovečného určení *...další vlak už mu nejel, tak šel...*), přerušovaná výpověď (např. *Příběh vypráví o malé veverce, jak žila v lese...v lese žila sama, tak jí tam bylo smutno...a aby jí nebylo smutno, vydala se do města hledat kamarády...tam ve městě ale nejdřív nikoho nemohla najít...nikdo si přece nebude hrát s ve-*

verkou...), samostatný větný člen (např. Tak to by škola určitě měli poslanci mít. Velkej bazén. Aby byli v chládku.).

Soutěžící užívali v první části soutěže více jednoduchých vět, ve druhé části (v případě mluveného projevu na námi vybrané téma) zvolili častěji souvětí (především spojky *že, protože, proto, a, ale*).

Pochvala komise

Autorky příspěvku však nechtěly poukazovat pouze na nedostatky v mluvených projevech soutěžících. U většiny z nich porotu příjemně překvapil jejich smysl pro humor a schopnost volit vhodná slova k danému tématu. Především názory soutěžících v druhé části soutěže, kdy reagovali na neznámá témata (tj. bez možnosti předchozí přípravy) z oblasti genderové lingvistiky, byly velmi vyspělé – dívky i chlapci dokázali svůj názor odůvodnit, nebáli se vyjádřit svou myšlenku. Naše domněnka, že chlapci budou reagovat na většinu výroků souhlasně, se potvrdila. Překvapivé bylo však zjištění, že se k jejich postoji přidaly rovněž některé z dívek.

Verbálně-neverbální komunikace

Již na začátku příspěvky se autorky zmínily, že jedním z aspektů, jenž byl hodnocen, byla verbálně-neverbální komunikace. V této oblasti byly velké rozdíly mezi první a druhou částí soutěže. Připravený projev indikoval klidný postoj soutěžících, mírná gesta, příjemný oční kontakt s komisí. Zatímco nepřipravený projev způsobil neklid u soutěžících. Často nebyli schopni udržet oční kontakt s komisí, přílišná gestikulace a neklidný postoj (dívky měly nejčastěji nohy křížem) byly faktory, jež přispěly k horšímu hodnocení komise.

Závěr

Vzhledem k rozsáhlosti a pestrosti témat, které si soutěžící vybrali, se nezabýváme obsahovou, ale spíše formální stránkou jejich projevů. Snahou komise bylo všimnout si oblastí, které by byly možné zdokonalit v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, především v hodinách českého jazyka, mediální a komunikační výchovy.

Škola zůstává institucí, ve které probíhá komplexní péče o rozvoj mateřského jazyka. Plní převážně funkci kognitivní. Žák se seznamuje s jazykovým systémem mateřštiny postupně, s procesem poznávání se zvyšuje i úroveň jazykového povědomí dětí.

Pro pedagogické pracovníky proto z této skutečnosti vyplývá úkol usilovat o spisovný jazykový projev plně sdělný, výstižný a kultivovaný.

Velmi důležité je to, abychom v dětech vypěstovali pocit zodpovědnosti za úroveň vlastních mluvených projevů a zbavili je strachu z nich. Proto bychom měli pomoci žákům a žákyním najít sebedůvěru a měli bychom je vést k poznání, že úroveň každého mluveného projevu má zásadní význam.

Je třeba aktivně rozšiřovat slovní zásobu žáků a žákyň. Způsob zdokonalování jejich slovní zásoby a mluveného projevu však nezávisí pouze na učitelích českého jazyka, ale také na všech ostatních vyučujících.

Ve všech vyučovacích předmětech bychom měli poskytovat žákům a žákyním maximální počet možností k mluveným projevům, dbát na jejich pečlivost a myšlenkovou jasnost a všemi dostupnými prostředky modernizovat jazykové vyučování.

Literatura

- ARGYLE, M. *Social interaction*. London, 1969. Bez ISBN.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha : ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1.vyd. Praha : ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HIRŠAL, J. *Co se slovy všechno poví*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-202-7.
- HÖFLEROVÁ, E., KROHE, P. *Komunikační dovednosti*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-287-4.
- KASÍKOVÁ, H. Interakční žánry ve vyučování. In KUČERA, M. et al.: *Co se v mládí naučíš*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1992. s. 254–267.
- KROBOTOVÁ, M. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav, 1987. Bez ISBN.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LINHARTOVÁ, D. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2001. ISBN 80-7157-556-9.
- MAREŠ, J. Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 3, s. 307–318.

- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Porál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykově univerzity, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. ISBN 87000-02-1.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

Mediální výchova očima žáků základní školy

Petra Müllerová

Resumé: Příspěvek přináší výsledky průzkumného šetření, jež probíhalo na jedné základní škole Olomouckého kraje a jeho cílem bylo zjistit, co se žákům volitelného předmětu Mediální výchova líbí, jaké úkoly v hodinách rádi plní nebo by plnili. Zabývá se rovněž tím, kterým aktivitám se respondenti věnují neradi. Uvádíme stručný výčet různých uplatňovaných metod a forem práce v předmětu Mediální výchova (od nejoblíbenějších až po neoblíbené).

Předmětem Mediální výchovy jsme se zabývali záměrně, neboť jsme si vědomi toho, že média jsou v současné společnosti jedním z nejvýznamnějších zdrojů zkušeností, prožitků a poznatků o světě, a proto je nutné, aby byl jednotlivec schopen důležité podněty z médií vhodně zpracovat, vyhodnotit a následně využít. Těmito dovednostmi by se měla mimo jiné zabývat mediální výchova, jejímž hlavním úkolem je rozvíjení mediální gramotnosti. Mediální výchova směřuje k naplnění dvou základních cílů. Prvním cílem je vypěstování schopnosti kritické reflexe mediálních obsahů a znalost kontextu vzniku médií, druhým cílem je praktická příprava na samostatné, smysluplné užívání médií a produktivní práci s nimi.

Jelikož se v mediální výchově využívá především analýzy textu, která v mediální komunikaci není realizována jen psanou formou, ale také obrazovou a zvukovou, domníváme se, že s rozvojem mediální gramotnosti souvisí rozvoj komunikativních dovedností. Proto do hodin zařazujeme aktivizující metody, především však metody diskusní, situační, inscenační a didaktické hry, jež bezpochyby pomáhají rozvíjet myšlení žáků a jejich samostatnou tvořivou práci, která je nezbytná pro způsob realizace výuky mediální výchovy prostřednictvím konceptu „learning by doing“, jež vychází z představy, že si žáci nejlépe poznatky o činnosti a funkci médií osvojí vlastním vytvářením různých typů mediálního sdělení.

Klíčová slova: Mediální výchova, komunikační dovednosti, komunikativní kompetence, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Abstract: The contribution presents findings of a research that was conducted at a primary school in the Olomouc region. The aim of the research was to ascertain what pupils like about Media education as an optional subject as well as what they like/dislike doing or what they would like to do in class. Therefore, we created a concise list of various methods and forms of work used in Media education ranging from the most popular to unpopular.

We dealt with Media education purposefully because we are well aware of the fact that in contemporary society the media represent one of the most significant sources of experience and information about the world and it is therefore crucial for an individual to be able to properly process, evaluate and subsequently use important inputs from the media. These skills should be acquired, inter alia, by means of Media education whose main goal is to develop media literacy.

As a result, Media education aims to achieve two fundamental goals. The first goal involves cultivating an ability of critical reflection of media content as well as acquiring knowledge of how media come to exist. The second goal is practical preparation for independent and meaningful use of media and productive work with them.

In media education, a text analysis, which in media communication comprises not only written, but also visual and auditory forms, is used in the first place. On that account, we presume that communication skills development is also related to media literacy development. Therefore we include in our classes activation methods, especially discussion methods, situational, role playing methods and didactical games that undoubtedly help pupils develop their thinking skills and independent creative work.

Creative work is crucial for teaching Media education through the learning-by-doing concept. This concept proceeds on the presumption that pupils best acquire their knowledge of media and how they function by creating their own various media messages.

Keywords: media education, communication skills, communicative competencies, National Qualifications Framework for Primary education.

Úvod

V předloženém příspěvku klademe důraz na skutečnost, že základem každého sociálního kontaktu, ve kterém se člověk stále nachází, je komunikace. Zamýšlíme se proto nad tím, jak bychom mohli přispět ke zlepšová-

ní a prohlubování komunikativních kompetencí, na něž je kladen důraz v Rámcovém vzdělávacím programu. Právě rámcový vzdělávací program usiluje o plnění klíčových kompetencí, k jejichž dosažení by měla přispět také průřezová témata. V předkládaném příspěvku se zabýváme zejména jedním z nich, a to mediální výchovou. Nejprve stručně objasníme pojetí zvoleného tématu na základní škole, v níž průzkumné šetření probíhalo. Poté uvádíme stručný výčet plnění klíčových kompetencí, kterých žáci dosahují prostřednictvím výuky volitelného předmětu Mediální výchova. Dále připojujeme výsledky průzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, co žáky v hodinách Mediální výchovy baví a co jim naopak připadá zbytečné a nezajímavé. V závěru příspěvku uvádíme několik zdařilých ukázek, jež vycházejí z praktické činnosti žáků v předmětu Mediální výchova.

Stat'

Při zavádění nového školního vzdělávacího programu vycházejícího z *Rámcového vzdělávacího programu* (RVP) se více než kdy jindy klade důraz na komunikativní dovednosti žáků, neboť právě komunikativní dovednosti se staly jedním ze šesti základních pilířů potřebných k úspěšnému vzdělávání. Všechny kroky, které školy učinily při tvorbě vlastního vzdělávacího programu vycházejícího z RVP ZV, vycházely z definice profilu absolventa školy. K těmto výstupům mělo přispět plnění tzv. kompetencí, jež „představují souhrn dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (1) (RVP, 2006, s. 14) Soubor klíčových kompetencí (2) by měl být chápán jako celek, neboť kompetence „nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nepředmetovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání,“ (RVP, 2006, s. 14.).

Přestože výše uvádíme nutnost pohlížet na plnění klíčových kompetencí jako na celek, zaměřili jsme SE zejména na kompetence komunikační. Domníváme se, že bez komunikativních dovedností a schopností by úspěšné vzdělávání nebylo možné. S komunikací totiž nesouvisí jen schopnost dorozumět se, ale také dovednost čtení, pochopení přečteného a schopnost interpretace textu. Bez komunikačních dovedností bychom výše uvedené činnosti nezvládli.

Rámcový vzdělávací program přinesl nejen upřesnění a bližší určení kompetencí. K novému pojetí výuky přispělo i definování průřezových témat, která jsou založena na rozvoji postojů a hodnot žáka. V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* je jich obsaženo šest (3) a jednoznačně se vymezuje jejich přínos k rozvíjení vědomostí, dovedností a schopností žáků, stejně jako k utváření postojů a hodnot. Zpracovat průřezová témata mohly školy trojím způsobem: buď je integrovaly do předmětů, nebo je realizují formou projektů, nebo z nich vytvořily nový předmět.

Škola (4), na níž průzkum probíhal, většinu témat integrovala do předmětů, jedno téma však definovala jako samostatný předmět – *Mediální výchova*, a proto bylo potřeba vytvořit charakteristiku uvedeného předmětu a učební osnovy s výstupy. Daný předmět není povinný pro všechny žáky, neboť patří k předmětům *volitelným*. Záleží na samotných žácích, zda předmět navštěvovat budou či nikoli. Přestože ZŠ v Mohelnici volitelné předměty nabízí od 6. ročníku, *Mediální výchova* je nabízena až od 7. ročníku.(5)

Časová dotace předmětu *Mediální výchova* činí 1 hodinu týdně. Cílem předmětu je zdokonalení komunikace nejen z hlediska lingvistického, ale z hlediska počítačové gramotnosti, proto se na výuce podílejí dva pedagogové. Jeden se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností z hlediska jazykového, druhý se zaměřuje na práci s počítačem a internetem jako jedním ze zdrojů informací, ať již užitečných či škodlivých. Skupiny žáků se u těchto dvou pedagogů střídají vždy po jednom týdnu. Výstupem předmětu je mimo jiné také školní časopis *Vodník*.

Prostřednictvím volitelného předmětu *Mediální výchova* jsou realizovány následující klíčové kompetence a průřezová témata:

Průřezová témata:

OSV – osobnostní rozvoj: psychohygiena, kreativita, sociální rozvoj: komunikace, mezilidské vztahy, morální rozvoj: hodnoty, postoje, praktická etiketa,

MV – kulturní diference,

MEV – kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení

VGS – Evropa a svět nás zajímá.

Kompetence k učení:

- žák se učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času,
- žák se učí pochopit cíle a strategie vybraných mediálních obsahů,
- žák si rozvíjí komunikační schopnost, zvlášť při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu.

Kompetence k řešení problémů:

- žák rozvíjí schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich,
- žák získává představu o roli médií v klíčových společenských situacích v demokratické společnosti (včetně právního kontextu),
- žák využívá vlastní schopnosti a dovednosti v týmové práci i v redakčním kolektivu,
- žák přizpůsobuje vlastní činnost potřebám a cílům týmu.

Kompetence komunikativní:

- žák se učí samostatně zapojit do mediální komunikace,
- žák má představu o roli médií v každodenním životě (škola, město, stát),
- žák si osvojuje asertivní chování a umění diskuse,
- žák formuluje a vyjadřuje myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně,
- naslouchá druhým, vhodně reaguje na jejich promluvy, účinně se zapojuje do diskuze,
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest apod., využívá je ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení,
- využívá komunikační a informační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolím.

Kompetence pracovní:

- žák si upevňuje a prohlubuje znalost práce s textovými editory, tiskárnou a kopírkou,

- žák si upevňuje a prohlubuje znalost práce s digitálním fotoaparátem a grafickým editorem.

Kompetence sociální a personální:

- žák spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogem na vytváření práce v týmu, na základě poznání pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce,
- žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, učí se ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi, přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů,
- žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,
- žák získává pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samotný rozvoj,
- učí se ovládat a řídit svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské:

- žák zná základní práva a povinnosti občanů, respektuje společenské normy a pravidla soužití,
- žáci prezentují výsledky své práce (školní časopis, internetové stránky).

Základními tématy, kterými se ve volitelném předmětu Mediální výchova zabýváme, jsou následující:

7. ročník:

- Komunikace (verbální, neverbální, přímá, polopřímá, nepřímá, formální, neformální),
- Jazyková kultura,
- Rétorika (souvislá řeč na dané téma),
- Média (historie médií, druhy médií, kritické čtení a vnímání mediálního sdělení...),
- Tvorba mediálního sdělení,
- Tvoříme školní časopis.

8. ročník (viz náplň ročníku sedmého plus následující výčet):

- Reklama (historie, reklamní slogany, triky, etika reklamy),

9. ročník (viz náplň ročníků předcházejících a následující výčet):

- Diskuse (vymezení pojmu, základní pravidla, asertivita a asertivní chování),
- Etika (informační, novinářská, etika internetu, právní minimum, autorská práva).

Stejně jako všechna ostatní průřezová témata, tak i mediální výchova, jsou všem žákům školy, tedy i těm, kteří si nevybrali volitelný předmět *Mediální výchova*, zprostředkována prostřednictvím všech různých projektů, jež škola realizuje (např. Evropský den jazyků, Akademie, Den Země, Den zdraví, Den přírodních katastrof apod.)

Průzkumné šetření

Cílem průzkumného šetření bylo zjistit, které aktivity, jimž se věnujeme v hodinách *Mediální výchovy*, patří k oblíbeným a které k neoblíbeným.

Průzkumného šetření se zúčastnilo 28 respondentů osmého ročníku, kteří volitelný předmět *Mediální výchova* navštěvují již druhým rokem. Vzhledem ke skutečnosti, že předmět při výběru volitelných předmětů pro osmý ročník zaznamenal stoprocentní návratnost, tj. všichni žáci, kteří předmět navštěvovali v sedmém ročníku, si ho znovu zvolili rovněž v ročníku osmém, můžeme jej označit za předmět žáky oblíbený a vyhledávaný. Abychom žákům neustále nabízeli výuku podle jejich představ, rozhodli jsme se realizovat toto průzkumné šetření prostřednictvím dotazníku.

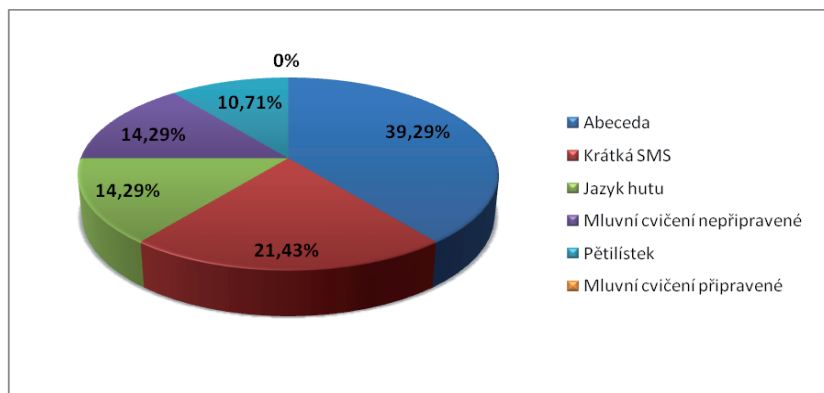
Dotazník byl rozdělen do tří částí, na aktivity motivační (tj. z úvodní části hodin), celohodinové a činnosti zahrnující práci na školním časopisu. V každé ze tří částí byl uveden výčet aktivit z hodin jazykové přípravy části *Mediální výchovy*, které jsme doposud v hodinách realizovali, a úkolem žáků bylo seřadit je od nejoblíbenější po nejméně oblíbenou aktivitu. U každé části měli žáci napsat tu činnost, jež nebyla ve výčtu zařazena, a oni by ji chtěli ohodnotit. Rovněž žáci mohli dopsat činnosti, které v hodinách *Mediální výchovy* postrádají.

Výsledky jednotlivých částí dotazníku

Úvodní aktivity (výběr z):

- pětilístek,
- mluvní cvičení připravené,
- mluvní cvičení nepřipravené,
- krátká SMS zpráva (ne)oblíbenému jídlu / (ne)oblíbenému předmětu...,
- abeceda,
- jazyk „hutu“.

<i>Aktivita (od nejoblíbenější)</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>%</i>
abeceda	11	39,29
krátká SMS	6	21,43
jazyk hutu	4	14,29
mluvní cvičení nepřipravené	4	14,29
pětilístek	3	10,71
Mluvní cvičení připravené	0	0,00



Jak je z tabulky a grafu patrné, k nejoblíbenější činnosti v úvodní části hodiny patří „**abeceda**“, při níž úkolem žáků je přednést abecedu, kdy důležitý je její dramatický přednes – jako JE tragédie, komedie, reportáž z fot-

balového utkání, pohádka pro malé dítě apod. Při přednesu se nepoužívá žádných slov, předřikávají se pouze hlásky abecedy po dobu jedné minuty.

Další oblíbenou aktivitou v rámci motivace je **krátká SMS**. Žáci během jedné minuty píší krátký pozdrav například oblíbenému nebo neoblíbenému jídlu, předmětu a podobně.

Hru „**jazyk hutu**“ můžeme přirovnat k abecedě – rovněž při této činnosti žáci užívají zejména prvky neverbální komunikace, neboť pomocí intonace, skřeků, mimiky, gestikulace apod. hovoří s druhým žákem. Ostatní žáci mají „odhadnout“, co asi bylo tématem jejich netradičního hovoru.

Mluvní cvičení nepřipravená žáci preferují více než mluvní cvičení připravená, neboť u nepřipravených mluvených projevů klademe důraz na okamžitou reakci, pohotovost, výstižnost a kreativitu bez předchozí domácí přípravy, a to žákům vyhovuje lépe.

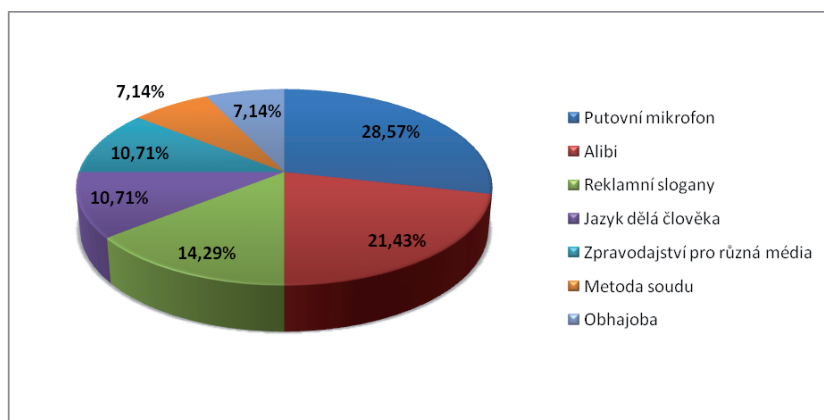
Rovněž metodu pětilístku, která slouží k syntéze komplexních informací, využíváme velmi často. Žáci vyjadřují své vzpomínky, představy a pocity, a tím se zdokonalují v pohotovosti a přesnosti ve vyjadřování.

Sami žáci v nabídce dotazníku postrádali ze zajímavých činností jazykolamy (46 %), dechová cvičení (21 %), pantomimu, tj. cokoliv, co nás rozesměje (33 %).

Celohodinové aktivity (výběr):

- metoda soudu,
- alibi,
- zpravodajství pro různá média,
- reklamní slogany,
- putovní mikrofon,
- jazyk dělá člověka,
- svědci události.

<i>Aktivita (od nejoblíbenější)</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>%</i>
putovní mikrofon	8	28,57
alibi	6	21,43
reklamní slogany	4	14,29
jazyk dělá člověka	3	10,71
zpravodajství pro různá média	3	10,71
metoda soudu	2	7,14
obhajoba	2	7,14



Z celohodinových aktivit patří k nejoblíbenějším aktivitám v jazykové části Mediální výchovy **putovní mikrofon**, jejímž cílem je uvědomit si vše, co víme o daném tématu. Žáci sedí v kruhu, a dostane-li se k nim mikrofon, musejí nejen shrnout předcházející informace, ale přidat nějaký poznatek nový. Pedagog všechno zapisuje na tabuli, po ukončení aktivity případné nepřesnosti upraví a vysvětlí. Tím si žáci zopakují látku, využijí poznatků, jež načerpali mimo školu. Jelikož každý žák je při svém úspěchu závislý na druhém, prohlubujeme rovněž týmovou spolupráci.

Další oblíbenou hrou je **alibi**, při níž jeden žák je v roli obžalovaného a musí se snažit ostatním (Tj. „soudu“) vyvrátit obvinění, neboť pravidla výsledku jsou obrácena – obžalovaný se ptá jednoho porotce po druhém na cokoliv, co se týká jeho provinění. V okamžiku, kdy se porota liší ve vý-

povědích, získává obžalovaný alibi. Jakmile se mu podaří třikrát porotu „nachytat“, hra končí jeho osvobozením.

Různorodost **reklamních sloganů** podporuje v žácích rozvoj kreativity a pohotovosti ve vyjadřování, proto tento druh činnosti často zařazujeme do výuky.

Jazyk dělá člověka je aktivita, při níž jeden text čtou žáci podle toho, jakou roli mají představovat, např. zloděj, vesničan, televizní hlasatel, intelektuál, úředník, hokejista, Pražan, Hanák, hlasatel ČT, hlasatel TV NOVA apod. Role žáků nejsou předem známy, a proto ostatní žáci se je pokoušejí uhodnout. V závěrečné diskusi se snažíme najít výrazy typické pro jednotlivé skupiny a rovněž žáky vyzveme k tomu, aby se svěřili se svými pocity v jednotlivých rolích.

Při tvorbě **zpravodajství pro různá média** vedeme žáky k uvědomění, že noviny, rozhlasové či televizní vysílání kladou důraz na jinou část smyslového vnímání. Zatímco rozhlasové zpravodajství podtrhne například hlas moderátora, novinové články zase mají svá specifika a požadavky na psaný text. Na konkrétních příkladech proto vedeme žáky k uvědomění si základních specifik a rozdílů mezi texty psanými a mluvenými.

Metodu soudu žáci často vyžadují v hodinách Mediální výchovy, neboť se jejím prostřednictvím učí pohotově reagovat na vzniklou situaci, hledají vhodné argumenty, ale také musí naslouchat a respektovat názory druhých.

Obhajoba spočívá v tom, že se žák vžije role jednoho z pojmů a připraví si obhajobu ve smyslu „*Proč jsem na světě a proč mě nezrušit.*“ V závěrečné reflexi se žáky probíráme způsoby argumentace, a tím si žáci procvičují souvislý projev, verbální i neverbální komunikaci.

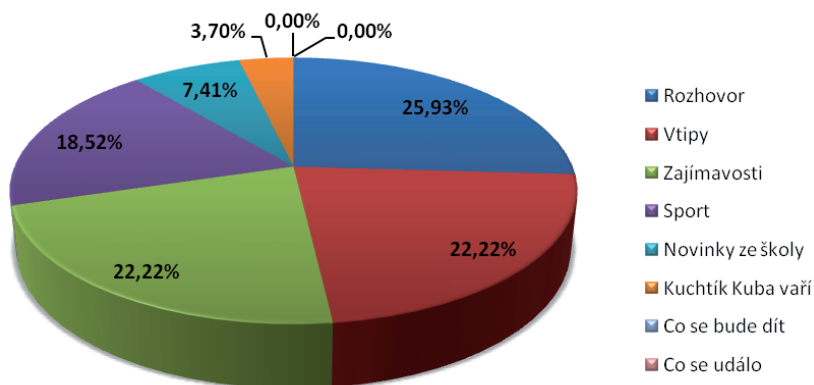
Do této části hodiny žáci přidali následující návrhy: aforismy, „chatová konference“, předpověď počasí, bulvár proti serióznímu tisku, powerpointové prezentace na vlastní témata. Za neoblíbené aktivity žáci připsali historii médií, tvorba školního časopisu.

Tvorba školního časopisu (výběr):

- co se událo,
- co se bude dít,
- žákovská tvorba,
- novinky ze školy,
- rozhovor,

- zajímavosti,
- vtipy,
- sport,
- kuchtík Kuba vaří.

Aktivita (od nejoblíbenější)	Počet respondentů	%
rozhovor	7	25,93
vtipy	6	22,22
zajímavosti	6	22,22
sport	5	18,52
novinky ze školy	2	7,41
Kuchtík Kuba vaří	1	3,70
co se bude dít	0	0,00
co se událo	0	0,00



Přestože tvorba školního časopisu patří k výstupu Mediální výchovy, žáci se této aktivitě věnují neradi. Ne snad proto, že by jim činila potíže tvorba mediálního sdělení, ale proto, že mohou časopis tvořit pouze ve Wordu, a to žáci považují za nedostačující. Pokud bychom jim dovolili používat jiné prostředky pro vytváření školního časopisu, práce by jim připadala zajímavější a lákavější.

Volba redakční rady probíhá každé pololetí školního roku, aby se v ní mohlo vystřídat co nejvíce žáků. Jejím úkolem je oslovit „novináře“, rozdělit mezi ně jednotlivé rubriky a pověřit je sestavením mediálního sdělení se všemi náležitostmi, které nemohou ve školním periodiku chybět.

„Šéfredaktor“ zodpovídá za včasné vydání školního časopisu (dvouměsíčníku), a proto musí dohlížet na to, aby všichni z jeho týmu dodrželi termíny. V případě, že článek někdo nedodá, musí vzniklý problém řešit šéfredaktor. Záleží tedy na něm, zda článek napíše sám, nebo někoho osloví dodatečně. S celkovou grafickou stránkou šéfredaktorovi pomáhají „grafici“. Jakmile oni dají časopis „dohromady“, přichází na řadu korektura, za níž zodpovídá vyučující jazykové části Mediální výchovy. Poté může být časopis vydán a zveřejněn na školních webových stránkách.

Novináři považují za nejzajímavější rubriku novin rozhovor, v němž většinou osloví někoho z pedagogického sboru. Dříve byl rozhovor zaznamenáván na diktafon, nyní učitelé na otázky odpovídají písemně. Jediná rubrika, která je vždy hotová s výrazným předstihem, jsou vtipy. V zajímavostech „novináři“ uvádějí nové poznatky z říše zvířat, Z oblasti techniky nebo sportu. K oblíbeným rubrikám radíme rovněž novinky ze školy a sport, neboť přitahují pozornost nejen novinářů, ale také i žáků – čtenářů. K nejméně oblíbeným částem školního časopisu patří rubriky „Co se událo“ a „Co se bude dít“.

Ukázky žákovských prací

CITÁT (Úkol: vyber jeden citát a komentuj ho)

Nejkrásnější na světě nejsou věci, ale okamžiky...

Proč jsem si vybrala tento citát? Pravděpodobně proto, že jej považuji za pravdivý. Na světě je tolik krásných věcí... Ale stálo by za to jen pro ně žít? Byl by pak člověk opravdu šťastný? Myslím, že ne. Nic nenahradí lidi, na kterých nám záleží a které máme rádi. A stejně tak nic nenahradí ty okamžiky – s nimi strávené – které se zářvají do srdce.

Dost lidí zavrhuje majetek, ale málokdo se ho dokáže vzdát...

Tento citát docela přesně vystihuje lidskou povahu.

Spousta z nás má mnohem víc, než potřebuje, přesto si neustále stěžujeme na nedostatek něčeho. Bohužel často zapomínáme, že hodně lidí

je na tom ještě hůř než my. Například chudí afričtí domorodci jsou rádi za každou věc navíc... Třeba takový krajíc chleba... Pro někoho bezvýznamný. Proto bychom neměli myslet jen na sebe, ale také na ostatní. Jednou se možná i my ocitneme v situaci, kdy budeme potřebovat pomoc...

KRÁTKÁ SMS (Úkol: Napiš krátkou zprávu svému neoblíbenému jídlu)

Krátká SMS neoblíbenému jídlu:

Milá Koprovko,

vím, že tvoje chuť je pro mnohé lákavá, přesto bych ti dala cennou radu do života: Nechozívej se okolo mého nosu... Tvá nepřítelkyně G.

Ahoj Žemlovko,

Prosím, nechoď k nám dnes na návštěvu. Mám totiž dobrou náladu a nechci, aby mi ji zkazilo něco jako jídlo s rozblemaným rohlíkem. Můžeš za sebe poslat špagety? Moc prosím. Měj se hezky a pozdravuj cibuli.

REKLAMNÍ SLOGAN (Úkol: Představ si, že prodáváš tmou. Pokus se vymyslet výstižný a zajímavý reklamní slogan, který by každého přiměl k jejímu zakoupení...)

- ✓ Tma stokrát jinak...Chcete tmou, co světlo neví? Co je u nás nejlevnější? Tu my máme na prodej, tak pospíchej co nejrychleji... Uvidíš, jak zakryje vše, zač se stydíš.
- ✓ Chcete spát jak miminko? Kupte si černočernou tmou.
- ✓ Tma je jako světlo, vidí úplně všechno.
- ✓ Nemáte rádi svůj nos? Nevadí! Kupte si tmou a prohlížejte si ho pouze v její přítomnosti...
- ✓ Chceš, aby nebyly vidět tvé nedokonalosti? Kup si mě a já tě nezklamou...
- ✓ Tma uklidí tvůj pokoj lépe než maminka. A bez výčitek. Proto neváhej a kup si ji.
- ✓ Noční jízda na kole ti nejen zvýší adrenalin, ale taky ti zajistí příjemný pobyt v nemocnici s plnou penzí...

HÁDANKA (*Úkol: Vymysli hádanku na tmu*)

- ✓ Vnímáš mě po nocích, přesto mě vidět nemůžeš...
- ✓ Schovám i to, co schovat nejde...
- ✓ Dostanu se všude, i když nemám klíč. Kdo jsem?
- ✓ Mnoho lidí se mě bojí i přesto, že jsem nikomu neublížila.
- ✓ Jsem všude tam, kam nemůže slunce... Kdo jsem?
- ✓ Jsem temná, plná záhad a kouzel. Když přijdu, nic nevidíš. K tomu, abys mě rozčísł, ti pomůže baterka. Kdo jsem?
- ✓ Jsem nejlepší zloděj, neboť mě nikdo nemůže chytit...
- ✓ Na rozdíl od make-upu zakryje všechny tvé nedostatky...
- ✓ Nic nevidím, nic neslyším, a přesto jsem svědkem všeho...

MOTTO (*Použij jakékoliv verše A. S. Puškina jako moto nad dveře věznice, školy, nevěstince, nemocnice, domova důchodců*)

Věznice

- ✓ ...já nešel ze své vůle...
- ✓ ...ach ta banda trapičská prokletá!...
- ✓ ...poražen byl – co z toho ale máme? ...
- ✓ ...tvá čest je tady s tebou...

Škola

- ✓ ...sladké jsou plody učení...
- ✓ ...počkej do zítra...
- ✓ ...a co já s ním? ...
- ✓ ...zasedli jsme do svých slují čekat hosty nezvané...
- ✓ ...svět tě bez ní nudí...

Nevěstinec

- ✓ ...Bůh mě tam vedl spatřit strašný zločin, hřích...
- ✓ ...Když někdo láskou zraněný se touhou šířá, já vím, jsou smutné jeho dny, však žije dál a neumírá...
- ✓ ...děkujeme, děvenko, pán bůh ti to zaplatí...
- ✓ ...souhlasím, paní, se vším, co mi dáte...

Nemocnice

- ✓ ...kam až zavedl mě ten záchvat vzteku...
- ✓ ...je zle, je zle!...
- ✓ ...můj osud je v tvých rukou...
- ✓ ...smrtný boj je tady s tebou...

Domov duchodců

- ✓ ... V čem je naše síla? Ne ve vojsku, ne v pomoci – ve smýšlení.
- ✓ ...Starče, zde je cíl...
- ✓ ...ctíme nuda, únavu a chlad...
- ✓ ...štěstí na věky...

Hřbitov

- ✓ ... Je konec všemu – v očích se mi tmí, cítím chlad hrobu...
- ✓ ...bez života, bez úsměvu...
- ✓ ...S Bohem, když už musíš jít... Bohu chvála, nezboudíš.
- ✓ ...noc jest jasná, měsíc svítí; do dna vypita je číš....

Závěr

Mediální výchova systematicky usiluje o naplnění dvou základních cílů – kritické vnímání médií a praktická příprava jedince na využívání médií.

Abychom byli schopni vnímat masmédiá kriticky, je nezbytné pochopení a porozumění principů a mechanismů fungování médií, jež tvoří základ pro onu schopnost kritického přijímání a posuzování mediovaných sdělení. U praktické přípravy jedince na samostatné využívání médií užíváme metodu *leasing-by-doing*, jejímž prostřednictvím se žáci učí vyhledávat informace a realizovat vlastní myšlenky a nápady například pomocí webové stránky, fotografie, novinového článku a podobně.

Cílem mediální výchovy v našem pojetí proto není pouze předat znalosti problematiky mediální výchovy, a proto usilujeme také o to, aby žáci začali o médiích více přemýšlet a na základě vlastních zkušeností s médii si postupně uvědomovali, jak mediální komunikace funguje. K dosažení tohoto cíle proto volíme takové metody a formy práce, které žáky nejvíce aktivizují a přimějí k zamyšlení. Nácvikem dílčích dovedností vedeme žáky ke kritickému čtení a poté také ke kritickému vnímání.

V mediální výchově proto usilujeme o plnění a dosažení následujících cílů:

- ✓ rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů,
- ✓ posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti,
- ✓ rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech,
- ✓ osvojit si postupy racionálního a kontrolovaného nakládání se symbolickými obsahy,
- ✓ podpořit schopnost argumentace tím, že ho naučí vyhledávat „nedorečená“ místa v textu,
- ✓ získat základní představu o práci v „tradičních“ médiích,
- ✓ osvojit si poznatky umožňující orientaci v současném světě,
- ✓ podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy,
- ✓ naučit se vyhodnocovat význam a kvalitu informačních zdrojů.

Poznámky

- (1) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 14. ISBN 80-87000-02-1.
- (2) K základním kompetencím řadíme kompetence k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální a personální, občanské, pracovní.
- (3) Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova
- (4) ZŠ Mohelnice, Vodní 27
- (5) Garanti předmětu se domnívají, že pro tento specifický předmět je nutná dobrá znalost základních slohových postupů (vypravování, popis, zpráva, oznámení...) a dobrá znalost práce na PC.

Literatura

- ARNETT, Jeffrey Jensen (ed.). *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*. 2. Thousand Oaks: Sage Publications, c2007, s. 461–886. ISBN 1412905303.
- BÍŇA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-844-8.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge : Polity Press, 2003. ISBN 0745628303.

- BURTON, Graeme, JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principal, 2001. ISBN 80-85947-67-6.
- ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha : SCIO, s. r. o., 2006. ISBN 80-86910-53-9.
- Heslář. *Revue pro média*. 2004, roč. 4, č. 8, s. 40–44.
- KROBOTOVÁ, M. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 807184134X.
- MIČIENKA, Marek, JIRÁK, Jan. *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele*. Praha : Partners Czech, c2006. ISBN 80-239-6762-2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [cit. 2007–01–09].
- Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>
- ROTH, Jiří. *Mediální výchova v Čechách. Tištěná média*. Praha : Tutor, c2005. ISBN 80-86700-25-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika – vyučovací proces, učivo, jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha : Grada, 2007. ISBN 9788024718217

Texty písní jako inspirace komunikační a slohové výchovy

Miroslava Waltová

Resumé: Příspěvek je zaměřen na integraci mezipředmětových vztahů českého jazyka a hudební výchovy na základní škole a víceletém gymnáziu.

V úvodu autorka seznamuje se základními funkcemi hudby. Podrobněji popisuje dvě z nich, a to funkci výchovnou a etickou a funkci specifického osvojování světa. Dále definuje pojem „píseň“, přičemž se také zabývá problematikou oddělení textu písně od hudebního doprovodu a zpravidla i jejího interpreta. Na závěr úvodní části upozorňuje na nutnost pečlivého výběru písňových textů, protože ne všechny písně jsou k práci vhodné.

Teoretická část příspěvku je zakončena krátkým představením disertační práce autorky, jejího výzkumu, hypotézám a zvoleným metodám.

Prakticky zaměřená část příspěvku je rozdělena do dílčích oddílů. Každý z nich podrobně popisuje konkrétní možnosti užití textů písní autorů naší populární hudby (J. Nohavici, J. Wykrenta, P. Nováka, L. Haška) jako inspirace ve slohové výchově žáků na druhém stupni ZŠ a nižších stupních víceletých gymnázií. Praktické příklady užití písňových textů ve slohu jsou navíc rozšířeny o komunikační cvičení, která jsou vhodným doplňkem.

Na konci jednotlivých částí jsou prezentovány výsledky práce a krátké hodnocení. Součástí příspěvku jsou i vybrané písňové texty (Morava, Jsi tady stále atd.).

Závěrečná část je věnována shrnutí poznatků vlivu hudby v hodinách slohové výchovy, především na její schopnost uvolňovat napětí a navozovat inspirativní atmosféru. V neposlední řadě také zdůrazňuje pozitivní vliv hudby na rozvoj kognitivních schopností žáků a jejich spontaneity.

Klíčová slova: český jazyk, hudební výchova, písňové texty, fantazie, spontaneita.

Abstracts: The report is focused on the integration of the relation of subjects of the Czech language and music education at elementary school and grammar school. The introduction introduces the basic functions of music. Describes in detail two of them, and an educational and ethical function of a specific learning world. Further defines the term „song“ which also deals with the separation of the text from the musical accompaniment and generally of the singer. At the end of the introductory section highlights the need for careful selection of text, because not all songs are appropriate for work, and especially for his nervousness. The theoretical part of the report ends with a brief presentation of the dissertation of the author's research, assumptions and methods chosen. Practically-oriented part of the report is divided into sub-sections. Each of them describes in detail the specific potential uses of song lyrics of popular music of our authors (J. Nohavica, J. Wykrent, P. Novak, L. Hasek) as an inspiration in the lessons of composition among pupils in elementary school and grammar schools. Practical examples of the use of lyrics in the lessons of composition are also extended to communication exercises, which are a good complement. At the end of each section presents the results of work and short reviews. The report is well chosen song's lyrics (Moravia, You're still here, etc.). The final section is devoted to a summary of the evidence the influence of music in lessons of composition, mainly on its ability to release tension and create the inspirational atmosphere. Finally, also emphasizes the positive influence of music on cognitive abilities of pupils and their spontaneity.

Key words: Czech language, musical education, song lyrics, fancy, act spontaneously.

Úvod

Hudba provází člověka v různorodých podobách od nepaměti. O jejích funkcích a účincích bylo již řečeno velmi mnoho, ale já bych ráda na tomto místě připomněla dvě funkce hudby, které jsou svázány nejen s melodií, ale především s textem tvořící s hudbou jeden celek.

Konkrétně se tedy jedná o funkci výchovně-etickou, jejímž úkolem je formovat mravní profil dítěte a jeho názory (například uvědomování si lidových písní, vlasteneckých písní, národních písní, říkadel a tanců) a funkci

specifického osvojování světa. Děti prostřednictvím hudby poznávají a osvojují si osobitým způsobem svět a toto poznání pak rovněž prostřednictvím hudby sdělují jiným. Hudba se tak stává jedním z prostředků mezilidské komunikace. (1)

Spojení hudby a textu označujeme jako píseň. Přičemž pojem píseň lze definovat jako jeden z mnoha typů hudebního projevu, jehož základem je vokální projev opatřený textovou složkou, který má zpravidla jednoduchou hudební kompozici.

Z definice písně tedy vyčteme, že se jedná o textový útvar s melodií. Oddělíme-li samotný text písně od melodie, můžeme s ním pracovat podobně jako s jiným textem. Ne vždy je však oddělení textu, jeho melodie, hudebního doprovodu a zpravidla i jejího interpreta jednoduché, protože mnohdy právě osobnost interpreta a jeho prezentace písně dokresluje a podtrhuje samotný text. Na tomto místě bych ráda uvedla např. Jaromíra Nohavicu, známého českého písničkáře, jehož osobní prezentace dodává písňovým textům často na humornosti.

Pro práci v hodinách slohové, komunikační či literární výchovy je nezbytné pečlivě vybírat texty písní, protože některé z nich jsou po oddělení hudby bezduché až primitivní (např. Čmelák/Divokej Bill apod.).

Nejvhodnějšími texty se ukázaly písně písničkářů a textařů, kteří nepíší pouze písňové texty, ale i básně.

Komunikační výchova na základní škole

V současné době, především pak se změnami, kterými naše školství prochází, je kladen velký důraz na rozvoj komunikačních schopností žáků. Dle mého názoru nemůže být komunikační výchova pouze součástí českého jazyka, ale měla by být rozvíjena ve všech předmětech už od první třídy základní školy. Avšak s ohledem na další skutečnosti lze říci, že největší prostor je této výchově dán v rámci výuky mateřského jazyka.

Komunikační výchova však skrývá mnohá úskalí, na která učitel, při své snaze žáky ke komunikaci vést, naráží. Již žáci na prvním stupni jen stěží převypráví např. včerejší Večerníček, a to většinou nikoli proto, že by neměli zájem o toto téma, ale spíše z důvodu nedostatečné slovní zásoby. Na druhém stupni jsou to pak např. malá slovní zásoba, problém abstraktního myšlení žáků, často neochota spolupracovat. U žáků v 7. a 8. třídách pak

můžeme sledovat neschopnost projevit vlastní názor a odpoutat se od názoru autority. Pro učitele to mimo jiné znamená vytvářet určitou protiváhu k některým jednostranným rysům konzumní společnosti. Postoje takovéto společnosti bývají často brzdou v rozvoji tvořivosti. Tyto jsou často posilovány vrstevníky, většinou nejsilnějším jedincem či skupinou ve třídě, jde tedy o to, být jako ostatní – mít stejný mobil, poslouchat stejnou hudbu a mít tedy i stejný názor. (2) Překážkou však může být i jistá časová náročnost přípravy na straně učitele.

Návrhy pro práci s texty

S ohledem na uváděné skutečnosti jsem se ve svém výzkumu, který probíhá v rámci mé disertační práce zaměřené na integraci mezipředmětových vztahů českého jazyka a hudební výchovy na základní škole, snažila ukázat možnosti užití textů písní naší populární hudby jako inspirace v komunikační a slohové výchově.

Jednotlivé experimentální hodiny jsou označeny jako moduly. V každé z nich byl text žákům nejprve prezentován pomocí poslechu za současné možnosti sledování textu, přičemž tento měli žáci k dispozici po celou dobu práce.

Samotné psaní probíhalo ve dvou fázích, v první byli žáci vedeni k volnému psaní, které jim umožnilo více se soustředit na vlastní obsah práce, ve druhé fázi, tedy až bylo jejich „dílo vytvořeno“, se žáci k textu vrátili a zaměřili se na gramatické jevy. Psaní slohových textů dle výše uvedeného postupu považuji za velmi produktivní, protože první fáze žákům umožňuje plně se věnovat svým volně plynoucím myšlenkám, které by mohly být přerušeny dlouhým přemýšlením nad gramatikou, druhá fáze je učí přecházet si svoji práci a opravit případné chyby. V této fázi mohou žáci používat Pravidla českého pravopisu a Slovník spisovné češtiny, čímž si nejen ověřují své znalosti, ale zároveň je také obohacují.

Pro první modul jsem vybrala píseň Jaromíra Nohavici – „*Malé české blues aneb Do prdele práce*“. Tato skladba měla žáky inspirovat a k vypracování charakteristiky českého člověka.

Koupil jsem kozu, nemám kozu
včera mi poslala na virozu
kdybych koupil kozla, taky by mi hcip
takový jsem cip
Do prdele práce

Třešeň v rohu zahrady roky mi nesla
letos úroda na polovinu klesla
že prý špačci, já ti dám špačci
snědí spoluobčané
Do prdele práce

Dřu jak mezek ve zbrojovce
ve volném čase za barákem chovám ovce
Neuwirt chová rybky v akváriu, má na kontě mega
a já nic
Do prdele práce

Moje stará, škoda slov
takový malý Suvorov
jak mi liskne, tak to třískne
jak když o traverzu buchne těžký kov
Do prdele práce

Starší dcera robí v Londonderry
mladší čeká děcko, ale neví s kerym
synek sedí, bo byl hlupy
nechal se chytit
Do prdele práce

Topolánek, jasne jak facka
jezdí v plavkách do Chorvatska
já tak možu na horní splav do Lidečka
tečka
Do prdele práce

Na posraného i hovno padá
tady je těžká jaká smysluplná rada
nejlepší bude odložit bendžo
a zajít na jedno
Do restaurace

Tak ja jdu.
Přijdu tak kolem desíti.(3)

Žáci se touto skladbou nechali tak unést, že jejich práce dle mého názoru velmi dobře vystihovaly mentalitu českého národa. Z jejich rozboru lze říci, že žáci užívají k vyjadřování leckdy velmi originální označení, jejich práce jsou plné přirovnání, která jsou často velmi humorná. Možná díky této inspiraci se žáci rovněž snažili najít různá pojmenování pro jednu a touž věc. Rozšířením tohoto modulu je komunikační cvičení zaměřené na komparaci charakteristik různých národů.

Pro druhý modul jsem vybrala novou píseň Pavla Nováka mladšího, která byla uvedena v rámci Vzpomínkových koncertů na Pavla Nováka v Přerově, s názvem *Jsi tu stále*.

Jsi tu stále

hudba/text: Luděk Hašek

Vzduch je ještě cítit vínem
co ti protéklo až do písní
Jsi tu zpátky vržen stínem
ač v těle dál se netísniš

Ještě vrací se tu stále
tvoje ozvěna jak věrný pes
z tajných nekonečných dálek
snad seshora, snad od nebes

a já znovu se tě v duchu ptám
a znovu z prachu pozvedám
slova tíhou zlomená

a hledám stejnou řeč a tím
možná trochu víc už vím
co to všechno znamená
co to všechno znamená

Dál se chvěje plamen svíčky
jsi tu někde v palbě otázek
však vrátný v nebi chrastí klíčky
a končí tvůj čas vycházek

Pozdě házím svoje slůvka
řeku zapomnění svírá led
Padnou ke dnu bez olůvka?
A vylovím snad odpověď?

Tak dál znovu se tě v duchu ptám
a znovu z prachu pozvedám
slova tíhou zlomená
a hledám stejnou řeč a tím
možná trochu víc už vím
co to všechno znamená
co to všechno znamená

Vzduch je ještě cítit vínem

Tato píseň žáky inspirovala k psaní různých příběhů – vzpomínek na své blízké, kteří je opustili a kterým toho nestihli tolik říci. Při rozboru žákovských prací jsem se často setkávala s jejich nejniternějšími pocity, které mi prostřednictvím svého vyznání sdělovali. Žáci byli schopni využívat mnoha jazykových prostředků, různorodých slovních druhů, na místo hojně zastoupeného slovesa být užívali i další odlišná slovesa (mít, snít, povídat, jít apod.). Povzbudivé bylo i časté užívání eufemismů, což u žáků ve slohových pracích nalezneme zřídka.

Třetí modul byl věnován popisu prostředí, tedy líčení. Pro inspiraci jsem vybrala další píseň z repertoáru Pavla Nováka – „Morava“. Žákům měla umožnit nahlédnout do hlubokého vztahu člověka ke svému rodišti a tímto

je vést je k popisu prostředí, které je pro ně blízké. Z rozboru prací vyplývá, že žáci byli na základě této inspirace schopni ve svých dílech užívat metafor, personifikací a jiných jazykových prostředků, které by jinak neužili.

S ohledem na obtížnost uvedeného slohového útvaru je vhodné se žáky před samotným psaním pomocí komunikačního cvičení najít různé způsoby vyjádření, přirovnání apod.

Morava

hudba a text: Pavel Novák

Oblá řadra v jemných závojích
Zachvějí se z prvních doteků
Když svítá když svítá
Z košilk se milá odstrojí
Svůdně krásná
Šeptá mi pojd' z mých dlaní snídej
Nestydí se nebrání
Dívka má

Když se v pevných pažích zahřívá
Ranní dech mě sladce opíjí
Révou voní révou
Plodně nahá trošku marnivá
Se mi dává pro chvíli žní
K poledním hrátkám
Nestydí se nebrání
Dívka má

Už je loukou pokosenou už se stává v poledne ženou
V žitných klasech dozrává Morava má

Na polštář si večer odkládá
Z jemné mlhy blůzku utkanou
A stmívá lampu stmívá
Cítím zralost plodů v zahradách
Když mě svádí
Už znám ten smích

Jak cinkot džbánků
Nestydí se nebrání
Dívka má

Už je loukou pokosenou úsvit dívkou červánky ženou
Vůní hroznů dozrává Morava má

Čtvrtý modul jsem pojala jako aktivní práci žurnalisty. Inspirací pro žáky byl opět Jaromír Nohavica, který na svém stránkách pravidelně zveřejňuje písně komentující aktuální politické či společenské události. Žáci si tak mohli sami vybrat, kterou píseň, tedy její text, použijí jako základ pro psaní své krátké zprávy pro noviny. Ta měla ve stručnosti informovat občany o dané politické či společenské situaci. K výběru mohli žáci využít i známé skladby vztahující se např. k přírodě či ročnímu období, jako je Ladovská zima nebo Velká voda apod.

Jako komunikační cvičení k tomuto tématu je vhodné užít hry na televizní hlasatele, kteří na základě tematicky zaměřené písně, zprávu uvedou či okomentují. Toto cvičení je u starších žáků možné rozšířit i na požadavek odlišného komentáře vybrané zprávy ve dvou různých televizních subjektech, a to televize veřejnoprávní a soukromoprávní.

Žáci se tímto učí nejen hledat vhodné jazykové prostředky typické pro televizní zpravodajství, ale zároveň si uvědomí rozdíl mezi podáním stejné zprávy dvěma rozdílnými subjekty.

Pro pátý modul jsem vybrala píseň „zpívajícího právníka“ Ivo Jahelky, *Poučení pro osoby vstupující do jednací síně*, která měla žáky inspirovat k vypracování podobného poučení pro osoby při jednání s úřady či pro osoby při různých společenských událostech.

Poučení pro osoby vstupující do jednací síně

hudba a text: Ivo Jahelka

Poslyšte poučení pro osoby vstupující do jednací síně, platí pro účastníky, soudní znalce, všechny svědky, veřejnost i tchýně, neznalost neomlouvá a tak prosím soustředte se na tuhle tu látku, protože je to trochu obsáhlejší, tak to vezmem pěkně po pořádku.

Při vstupu nutno sejmut z hlavy klobouk, beranici, rádiovku, šátek, pokud jste příslušníky ozbrojených sil ve službě, tak výjimku máte, stejně tak jste-li dáma, pardon žena, co apartní klobouk neodkládá, jestliže dle pravidel společenských evidentně bonton si to žádá.

Chápu, že neposedné choleriky v soudní síni mnohdy leccos svědčí, jenomže při jednání všichni pěkně ukázněně na svých místech sedí, doma si každý žvaní, kdy chce, co chce, křičí, ječí, a hlavně to svoje, zde mluvit je možno jen se souhlasem samosoudce a zásadně vstojte.

A každý slovní projev musí býti hlasitý a též srozumitelný, na závěr při rozsudku vyhlášení předsedán je postoj rovný, čelný, kterak že oslovovat v soudní síni zúčastněné, jasné je nad slunce, no přece jednoduše – pane, paní nebo slečno, s připojením funkce.

Například paní státní zástupkyně, pane soudce nebo pane svědku, nikoliv stará čůzo, satorie, notoriku, hajzle, bábo, dědku, důstojnost ani postup jednání se nikdy nesmí v soudní síni rušit, zejména co tam není dovoleno, musíte znát, nestačí jen tušit.

Můžete sice s sebou chleba, řízky, cigarety, slivovici vzít, bohužel v soudní síni není možno pokouřiti, jísti ani píti, jednání řídí soudce a pokynům jeho každý podřídit se musí, třebaže hluboce s ním nesouhlasí a z té křivdy už má kůži husí.

Pokud se otvírá vám kudla v kapse, kalašnikov berete ze skříně, se zbraní není ovšem dovoleno vstupovati do jednací síně, kdyby si třeba někdo v soudní síni na kameru točit chtěl svůj rozvod, musel by požádati předem soudce a ten by pak o žádosti rozhodl.

Kdo snad by se v rozporu s poučením tímto choval či dal jiný popud,
tak ten se vystavuje nebezpečí ukládání pořádkových pokut,
kdo by se choval značně urážlivě a pořádek v síni rušil hrubě,
může být i z jednací síně soudcem vykázán ven díky té své hubě.

Tak to je poučení pro osoby vstupující do jednací síně,
platí pro účastníky, soudní znalce, všechny svědky, veřejnost i tchýně,
chápu, že musíte mít z toho všeho zákonitě hlavu jako dýně,
věřte mi, že nežli v té soudní síni, lepší hledat pravdu je ve víně.(4)

Tento modul žáky velmi zaujal. Většina z nich si vybrala poučení zaměřené na společenské chování při různých společenských událostech. Jak jsem již uvedla výše, i zde bylo užíváno různorodých jazykových prostředků, na místo pouhého strohého sdělení byli žáci schopni poučení obohatit o různé doplňující informace tak, aby bylo poutavých čtením.

Stejně jako u předchozích modulů je možné i tento rozšířit o komunikační cvičení. Tentokrát však mohou žáci pracovat ve skupinách, které si sami sestaví podle zaměření svého poučení. Výstupem pak bude nejen nalezení jazykových prostředků, různorodého vyjádření, ale rovněž i zopakování pravidel společenského chování. Rozšířením může být i krátká scénka, která se bude zabývat vybranou problematikou.

Šestý modul byl zaměřen na kreativní činnost žáků, konkrétně na tvorbu reklamních sloganů. Jako inspirace žákům tentokrát posloužily texty Jaroslava Vyškrenta, který je spíše známý jako textař, já se však domnívám, že i jeho reklamní slogany jsou velmi výstižné.

Nikdo si nevšimne, že jsi bez gatí, když máš na nohou boty od Bati.

Žáci měli po jeho vzoru vymýšlet podobně humorné reklamní slogany. Tato činnost byla pro žáky velmi zábavná, i když dle mého názoru značně náročná, aniž by si to sami uvědomovali, protože při ní museli volit nejen vhodné jazykové prostředky, ale rovněž se museli zaměřit na vtip, vzbuzení zájmu, podání informace apod. Tedy to, co je pro reklamní slogan příznačné. Podobně jako u předchozích modulů byli žáci schopni kreativně vytvářet reklamní slogany, často na imaginární služby či výrobky.

Sedmý modul jsem věnovala zkratkám, které nás všude obklopují. Inspirací se pro žáky stala píseň Ivana Mládka „Zkratky“. Po poslechu pís-

ně jednotlivé zkratky žákům vysvětlíme, protože mnohé z nich již nejsou aktuální. Následně si žáci v malých skupinách vytvoří seznam dnešních zkratk, které poté jednotlivé skupiny představí ostatním. Tímto vznikne celá baterie zkratk, která jim může pomoci při psaní krátkého příběhu, v němž budou v převážné většině zkratky zastoupeny.

Zkratky

hudba a text: Ivan Mládek

Z PLR do MLR jel jsem přes ČSSR,
SNB mé DKW si stoplo na TK.
Mé DKW SPZ ABT 25–50
musí tedka na GO do ČSAO.

OHC či OHV či co má to DKW,
potřebuje z NDR nová šoupátka.
Jsem RNDr. CSc. z ČVUT v Praze 2,
v ČSAO v Praze 3 já mám tlačenuku.

Tohle IA VHJ dělá kromě DKW
BMW a NSU, KDF i MG.
Za dvě LP KTO DKW mám na GO,
když dostanu na ČVUT syna Kelblové.

Kelblová z OPBH mistrovi ČSAO
dá do bytu PVC a teplou H₂O.
Vystavené na LVT PVC však přiveze
skladníkovi DKP šofér V3S.

Všechno dopadne OK za lístky na FOK,
šofér ČSAD má o Schumanna zájem.
Mistr od ČSAO známou má na PKO,
její bratr v OÚNZ dělá sestřičku.

V OÚNZ na WC mistr chytil TBC,
musí na RTG, EKG a EEG.
Spojení ČSAO-ČVUT-OPBH-
-ČSAD-FOK přerušilo se.

RNDr. CSc. z ČVUT dá DKW
SPZ ABT 25–50 do šrotu.
Z ČSSR do MLR z ČVUT RNDr.
musí chudák s ČSAD nebo s ČSD.(5)

Žáci se zkratkami velmi dobře zacházeli a vytvořili příběhy, které měly děj a navíc dávaly reálný smysl, což není snadné.

V posledním modulu jsem žákům představila dvě různé písně, avšak se stejnou melodií. Konkrétně se jedná o „*Loď John B.*“ skupiny Rangers a „*Podivný spáček*“ P. Nováka. Žáci si nejprve poslechli pouhý doprovod bez textu, k němuž měli sami napsat svůj krátký příběh, který se k této melodii dle jejich názoru váže. Poté jsme si poslechli obě písně. Žáci měli nejprve srovnat oba dva texty – příběhy, které vypráví. Následně tyto příběhy porovnávali se svými.

Loď John B

hudba/text: Americká lidová/Antonín Hájek

R: Už vyplouvá loď John B.,
už vyplouvá loď John B.,
okamžik malý jen, než poplujem v dál,
nechte mě plout, tak nechte mě plout,
sil už málo mám, tak nechte mě plout.

1. Nejdřív jsem se napil,
na zdraví všem připil,
vím, že cesta má konec už má.
Nechte mě plout, tak nechte mě plout,
sil už málo mám, tak nechte mě plout.

R:

2. Sklenici svou dopil,
zakrátko u mne byl,
okovy na ruce dal a pistole vzal,

šerif John Stone, šerif John Stone,
moji svobodu vzal šerif John Stone.

R: Už vyplouvá...(6)

Podivný spáč

hudba/text: Americká lidová/Pavel Novák

Tam u zdi hřbitov ní,
někdo tam asi spí,
leží tam v trávě,
u hlavy kytky má,
nechce už vstát,
víckrát nechce už vstát,
kam jen asi šel,
a s kým se chtěl přivítat.

Boty má pokrytý
prachem tý cesty zlý,
zelený sukno v zelený trávě tlí.
Jako by spal, leží jako by spal
a proč nevstane, to jenom osud ví.

Je to spáč podivný,
mé kroky neslyší,
leží tam v trávě, celý se rosou skví.
Možná chtěl hůl, bílou maršálskou hůl
a teď leží tam, navěky v trávě spí.

Někdo asi na něj čeká,
dnem a bezesnou nocí
z okna se dívá, šedin má stále víc.
Šedin je víc, a proč nejde dál,
a proč nejde dál, to jenom osud ví.

V uších mu buben zní,
z té vřavy bitevní.
Teď už jen leží, nemůže vstát a jít.
Ten podivný spáček nedojde domů víc,
ten, kdo čeká, už se ho nedočká.

Teď tam spí spánkem věčným,
k obloze vzhůru vzhlíží.
Leží tam v trávě, u hlavy kytky má.
Možná chtěl hůl, bílou maršálskou hůl,
a teď tam leží, na věky v trávě spí.(7)

Tento modul měl žákům umožnit náhled do dílny textařů a ukázat jim, že každá melodie může mít několik příběhů.

Práce byly velmi zajímavé, plné různorodých adjektiv. Mnohé z nich obsahovaly přirovnání.

Závěr

Na závěr svého příspěvku shrnu dosavadní zkušenosti. Hudba je v hodinách slohu vítaným prostředkem jak u žáků, tak i u učitelů. Má schopnost uvolňovat napětí a navozovat inspirativní atmosféru. Jejím vlivem jsou žáci schopni a ochotni hledat zajímavá, mnohdy i originální pojmenování téže věci, čímž dochází k rozšiřování jejich slovní zásoby. V neposlední řadě má hudba pozitivní vliv na rozvoj kognitivních schopností žáků a jejich spontaneity.

Poznámky

- (1) KLAPALOVÁ, M. *Význam hudby pro harmonický vývoj dítěte*. <http://www.konference.osu.cz/khv/2009/file.php?fid=52> [citováno 25. 4. 2010]
- (1) SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy 1*. SPN, Praha, 1985.
- (2) SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995, ISBN 80-85931-11-7.
- (3) NOHAVICA, J. *Malé české blues aneb Do prdele práce*. http://www.nohavica.cz/cz/tvorba/texty/male_ceske_blues.htm [citováno 25. 4. 2010]
- (4) JAHIELKA, I. *Poučení pro osoby vstupující do jednací síně*. <http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/jahelka-ivo/poucení-pro-osoby-vstupující-do-jednací-sine-91484> [citováno 25. 4. 2010]

- (5) MLÁDEK, I. *Zkratky*. <http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/mladek-ivan/zkratky-15891> [citováno 25. 4. 2010]
- (6) HÁJEK, A. *Lod' John. B.* <http://hudba.hradiste.cz/index.asp?AKCE=DETAIL&ID=N-GORKKQK> [citováno 25. 4. 2010]
- (7) NOVÁK, P. *Podivný spáček*. <http://www.supermusic.sk/skupina.php?idpiesne=3469&sid=> [citováno 25. 4. 2010]

Aktuálne otázky komunikačnej výchovy vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry

Milan Ligoš

Resumé: Príspevok mieri k problematike uvádzania komunikačnej a mediálnej výchovy vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v kontexte novej školskej reformy na Slovensku. Autor tu približuje aktuálne pedagogické dokumenty a vyzdvihuje zmeny jednak na úrovni paradigmy základných didaktických kategórií, jednak z hľadiska prípravy, náplne, organizovania a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu v profilovom učebnom predmete materinský jazyk a literatúra. S komunikačnou výchovou sa úzko prestupuje mediálna výchova.

Kľúčová slová: komunikácia, výchova, slovenský jazyk a literatúra, mediálna výchova, vzdelávací program, žiak, kompetencia

Abstrakt: Contribution to peace issues and marketing communications media education in teaching of Slovak language and literature in the context of the new educational reform in Slovakia. The author brings up to date pedagogical documents and highlights the changes both to the basic paradigm of teaching categories, both in terms of training content, organization and implementation of the educational process in the profile subject teaching language and literature. The communication education is closely crosses media education.

Key words: Communication, Education, Slovak language and literature, media education, educational program, pupil competence.

Úvod

Komunikačná výchova (ďalej KV) vo vyučovaní materinského jazyka (ďalej MJ), resp. vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) bola v rôznej miere prítomná odjakživa, lebo súvisí s podstatou jazyka, komunikácie a učebného predmetu. Ak sa žiak v škole učil čítať a písať v MJ v rámci získavania základnej gramotnosti, nepochybne si zvyšoval nielen

svoju jazykovú, ale aj komunikačnú a kultúrnu kompetenciu. Dá sa povedať, že v **diachrónií vyučovania MJ išlo o rôznu mieru uplatňovania komunikačného princípu a prístupu**. Už J. A. Komenský vo vyučovaní MJ rozlišuje **cieľ praktický, formálny a materiálny**, pričom praktický cieľ považuje za hlavný a rozhodujúci. Podľa neho totiž spočíva v rozvíjaní schopnosti žiaka porozumieť prejavu iných na jednej strane a vyjadrovať sa na strane druhej. V súčasnej terminológii by sme tento cieľ mohli označiť ako **schopnosť či spôsobilosť recipovať a tvoriť text**. Na Komenského v našej proveniencii potom v 19. storočí nadviazal najmä pražský profesor filozofie a pedagogiky G. A. Lindner, neskôr praktické ovládanie spisovného jazyka v jeho rozličných funkciách zdôrazňovali členovia Pražského lingvistického krúžku, ktorí tvorili v tomto duchu aj moderné, komunikačne koncipované učebnice materinského jazyka pre nižšie stredné školy, napr. B. Havránek, F. Trávníček a i. (pozri Jelínek, 1979, s. 47–58). Dôležité je, že u žiaka sledovali postupné rozvíjanie jazykovej pohotovosti so zreteľom na ciele a funkcie prejavu. Týmto spôsobom nastáva isté vyváženie poznávania jazykového systému v jazykovom vzdelávaní s rozvíjaním komunikačnej praxe žiaka.

Na tieto pokrokové prístupy opatrne nadväzuje teória a prax vyučovania materinského jazyka v našich podmienkach až v ostatných desaťročiach. Opäť výraznejšie na stredných školách (podobne ako v 1. polovici 20. stor.) najmä od 80. rokov 20. storočia (učebné osnovy a učebnice pre stredné odborné, koordinátorka N. Ihnátková). **O komunikatívnej koncepcii zásadného charakteru môžeme hovoriť až v súvislosti s novou školskou reformou v ČR (2007) a SR (2008)**. Uvedená zmena alebo obrat ku komunikačnej koncepcii, resp. komunikačno-poznávacej, novšie aj komunikačno-konstruktivistickej koncepcii súvisel najmä so zmenami v komunikačných procesoch človeka v modernej spoločnosti na podloží nových informačných a komunikačných technológií, v rámci ktorých dnešný človek vo vyspelých krajinách žije v informačno-poznatkovej spoločnosti. Okrem tohto spomenutá zmena v orientácii vo vyučovaní MJ úzko korelovala aj s tzv. komunikačno-pragmatickým obratom v jazykovede, ktorý znamená transfer záujmu od úzko zameraného jazykového systému ku komunikačným procesom človeka. Podľa pragmalingvistiky jazyk nie je iba istým systémom rečových tvarov, ale neoddeliteľná súčasť kultúrneho správania sa človeka. S týmto poňatím nevyhnutne súvisí nielen otázka fungovania jazyka v komunikačných situáciách, ale aj otázka zámeru, cieľa a funkcie použitia jazyka so zreteľom na vzťah komunikujúcich a komunikačný kontext. V tomto zmysle **žiak by**

mal poznávať jazykový systém so zreteľom na jeho komunikačné aktivity v konkrétnych, resp. typových komunikačných situáciách. Prirodzene, zmena ku komunikačnej orientácii vyučovania MJ nastala špecificky aj na pozadí spoločensko-politických, ekonomických a kultúrnych premien v krajinách strednej a východnej Európy v rámci svetového diania. Na ilustráciu uvedeného kontextu si na tomto mieste aspoň pripomenieme, že na cestu komunikačnej koncepcie vyučovania MJ sa od 70. rokov minulého storočia vydali napr. v týchto krajinách Európy: Švédsko, NSR a Maďarsko. Ako sme už vyššie uviedli, v našich podmienkach tento proces mal postupný charakter, ktorý sa výraznejšie prejavil až v rámci transformácie spoločnosti a prijatím **základných školských zákonov** (ČR Zákon č. 561/2004 Sb. a Zákon č. 49/2009 Sb., SR Zákon č. 245/2008 Z.z.)¹.

V úvode nášho príspevku chceme ešte poukázať na širší pedagogicko-didaktický a legislatívny základ uplatňovania komunikačnej výchovy vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Okrem spomenutého školského zákona a z neho vychádzajúcich základných pedagogických dokumentov, ktoré v rámci novej školskej reformy v SR označujeme ako **Štátny vzdelávací program a školské vzdelávacie programy** (ŠVP a ŠkVP), v ČR je to **Rámcový vzdelávací program a tiež školské vzdelávacie programy** (RVP a ŠVP), prichodí nám na tomto mieste vyzdvihnúť autorov a literatúru evidentne orientujúcu sa na rozvíjanie komunikačnej výchovy v školskom výchovno-vzdelávacom systéme. **Po prvé** ide o viaceré kľúčové alebo fundamentálne diela zamerané na pedagogickú komunikáciu v škole. Už známy pedagóg M. Cipro (v knihe *Modernizace základního vzdělání*, Praha, SPN, 1968) upozorňuje, že vyučovanie v podstate prebieha ako proces komunikácie medzi učiteľom a žiakom, preto podľa neho „učenie je komunikácia“. V súlade s chápaním výchovno-vzdelávacieho procesu ako špecifického typu riadenej sociálnej komunikácie vyznievajú napr. práce *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (P. Gavora a kol., 1988), *Komunikace ve škole* (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995) alebo *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* (A. Nelešovská, 2005) a *Učitel a žáci v komunikaci* (P. Gavora, 2005). K týmto prácam by sme o. i. mohli zaradiť aj viaceré publikácie E. Petláka, napr. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa* (2000), *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa* (2004), tiež *Klíma školy a klíma triedy* (2006) z vydavateľstva Iris. Na týchto východiskách potom **problematika komunikačnej výcho-**

¹ Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>; http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf.

vy vo vyučovaní materinského jazyka vyúsťuje do konkrétnejšej podoby najmä v týchto novších publikáciách: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka* (N. Ihnátková a kol., 1980), *Vyučování slohu* (M. Čechová, 1985), *Čeština a její vyučování* (M. Čechová, V. Styblík, 1998), najmä však publikácie *Komunikační a slohová výchova* (M. Čechová, 1998), *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (K. Šebesta, 2005), takisto monografia autoriek J. Palenčárová, J. Kesselová, J. Kupcová *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (2003) alebo dve najnovšie práce M. Ligoša *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I., II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry* 2009 a, b). V literárnej zložke učebného predmetu sú v tejto súvislosti osobitne aktuálne práce nitrrianskej školy literárnej komunikácie, z ktorých na tomto mieste hodno vyzdvihnúť viaceré publikácie F. Miku, A. Popoviča, P. Libu, P. Zajaca, T. Žilku alebo L. Plesníka, z didakticky orientovaných autorov z ostatného obdobia napr. práce V. Oberta *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii* (1998) a syntetické dielo *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov* (2003). Na tomto mieste už nespomíname relevantné užitočné poznatky z oblasti teórie informácie, textu, komunikácie alebo z psychológie medziludskej komunikácie, kultúrnej antropológie, psycholingvistiky, kultúrnej lingvistiky či sociolingvistiky, ktoré dávajú zmysluplné podnety aj pre teóriu a prax komunikačne poňatému vyučovaniu materinského jazyka (pozri o. i. Ligoš, 2009 b).

Ako vidieť, **komunikačná výchova vykazuje už značnú mieru teoretickej rozpracovanosti jednak na úrovni pedagogicko-didaktickej aj jazykovednej či literárnovednej, jednak na úrovni didaktiky materinského jazyka a literatúry**, pričom táto problematika má výraznú oporu v súčasnej informačno-vedomostnej spoločnosti na podloží rýchlo sa rozvíjajúcich informačných technológií a elektronickej komunikácie moderného človeka. Preto **komunikačná výchova dostáva osobitný status aj vo vzdelávacích programoch novej školskej reformy, a to v úzkej prepojenosti s mediálnou výchovou**. Kým mediálna výchova v štátnych a školských vzdelávacích programoch vystupuje ako prierezová povinná tematika, ktorú môžu školy realizovať v troch základných organizačných formách (ako súčasť vyučovania MJL, nový učebný predmet, projekty – pozri ŠVP na www.statpedu.sk), komunikačná výchova je hlavnou náplňou učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra, resp. materinský jazyk a literatúra (SJL, MJL). V tomto zmysle v zhode s K. Šebestom (2005, s. 69) budeme komunikačnú výchovu

chápať ako „složku předmětu český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů: dovednosti číst, psát, mluvit a naslouchat.“ Aj podľa ŠVP v SR (www.statpedu.sk, 2008/2009) zmena v novej koncepcii vyučovania SJL sa vzťahuje najmä na to, že **pri-márnym sa stáva** rozvoj komunikačných činností, zručností a schopností/ kompetencií žiaka, do sekundárnej pozície sa dostávajú jazykovedné a literárnovedné pojmy aj termíny. Preto v kurikulárnej transformácii učebného predmetu SJL **hovoríme o kompetenčno-pojmovom modeli výchovy a vzdelávania** (Kol., 2007). Ťažisko sa po novom kladie jednak na recepciu, analýzu, interpretáciu a hodnotenie vecných aj umeleckých textov, jednak na tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, na rečovú činnosť, čitateľskú kompetenciu, schopnosť argumentovať a pod., a to v úzkej prepojenosti jazykovej a komunikačnej kompetencie žiaka s rozvojom jeho kognitívnej, sociálnej, personálnej aj kultúrnej kompetencie. Kľúčové jazykové a komunikačné kompetencie sú teda založené na základných komunikačných činnostiach a zručnostiach: počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie s porozumením. Podčiarkujeme, že tento model je kompatibilný s jazykovou politikou EÚ v oblasti získavania komunikačnej kompetencie jej obyvateľov v intenciách získavania kľúčových kompetencií človeka pre 21. storočie. Ďalej v príspevku priblížime čitateľom niektoré vybrané myšlienky z našej práce *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry* (2009 b), v ktorej sa venujeme komunikačnej a mediálnej výchove vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry v podstate v celom diskurze, avšak priamo a cielene najmä v prvých piatich kapitolách (s. 9–52), osobitne aj v 9. kapitole (s. 85–97).

Stať

S komunikačnou a mediálnou výchovou vystupujú do popredia **nové pojmy a termíny vo vyučovaní materinského jazyka**. Patrí tu nielen známe jazykové vedomie, jazykové vzdelávanie alebo jazyková kultúra, ale aj slohové a komunikačné vedomie, vzdelávanie, taktiež jazyková, komunikačná a mediálna výchova, potom aj jazyková, komunikačná, čitateľská, rečová, literárna a kultúrna kompetencia. Prirodzene, nezaobídeme sa ani bez komunikačných činností, zručností, spôsobilostí a schopností, postojov, hodnôt, taktiež bez pojmov a termínov ako: komunikačná situácia, komunikačný proces, model, komunikačná udalosť, komunikát atď., k tomuto okruhu patria viaceré pojmy a termíny zo slohu, štylistiky (osobitne interakčnej a inte-

grafívnej štylistiky), textovej lingvistiky, psycholingvistiky, sociolingvistiky, teórie textu a komunikácie. V novom ponímaní taxonómie poznatkov pracujeme minimálne s ich štyrmi základnými kategóriami, a to: s faktuálnymi, konceptuálnymi, procedurálnymi a metakognitívnymi poznatkami. K nim môžeme zaradiť aj kategóriu kreatívnych poznatkov. Už sme sa vyššie zmienili o výchovno-vzdelávacom procese ako o špecifickom druhu riadenej sociálnej komunikácie, ktorá sa z hľadiska prirodzeného fungovania jazyka a ľudskej komunikácie vyznačuje **komplexnosťou a výrazovou aj semiotickou heterogénnosťou, pričom nemôžeme obísť ani problematiku situácie, intencie a kontextu** (pozri Šebesta, 2005, s. 62–65). V zhode s K. Šebestom (2005, s. 69–76) v školských podmienkach vo vyučovaní MJ stojí za úvahu, aby sme pracovali prinajmenšom s dvoma základnými charakteristikami či aspektmi textu: s funkciou a typom komunikácie/textu. Cit. autor pri funkčnej diferenciacii komunikácie (zámere, ktorý komunikant sleduje) navrhuje tieto **štyri zámery: vecné, interakčné (emočné, konatívne), praktické, estetický zážitok a zábava**. V rámci druhej charakteristiky rozlišuje **päť základných typov komunikácie: intrapersonálnu, interpersonálnu, verejnú, mediálnu a komunikáciu s tzv. informačnými konzervami**. V tejto súvislosti naše ponímanie komunikačnej výchovy sleduje aj iné druhy a modality komunikácie vo vyučovaní materinského jazyka. Pozrime sa na tento problém podrobnejšie.

Zo samotnej podstaty výchovno-vzdelávacieho procesu v škole ako špecifického druhu riadenej sociálnej komunikácie vychádza, že treba rozlišovať minimálne **pedagogicko-didaktickú komunikáciu** na jednej strane a **komunikáciu jazykovú aj literárno-estetickú** na strane druhej. Kým prvý typ/druh sa vzťahuje na školské podmienky a kategórie, t. j. ide o školskú alebo didaktickú komunikáciu, lebo má špecifické ciele, podmienky, organizáciu, náplň, aktérov a pod., druhý typ/druh špecificky smeruje k učebnému predmetu, t. j. k poznávaniu a používaniu jazyka, k osvojovaniu si jazykového slohu/štýlu, jazykovej a literárnej či estetickej komunikácie. Preto V. Obert (pozri o. i. Obert, 2003, s. 90–100) sa podrobnejšie zaoberá problematikou estetickej a didaktickej informácie v pedagogickej komunikácii. Súhlasíme s ním, že tieto vzťahy môžu byť na úrovni: determinácie, koordinácie a apozície, pričom optimálna alebo najvyššia forma je situácia, ak sa estetická informácia prekrýva s didaktickou informáciou, čo znamená, že sú v apozičnom vzťahu. V tomto prípade vyučovanie literatúry smeruje k interpretačnému prístupu (determinácia sa vzťahuje na ilustračný, ko-

ordinácia na informačný prístup k literárnemu textu). Z uvedeného nám vychádzajú dva základné druhy alebo typy komunikácie vo vyučovaní MJ, a to pedagogicko-didaktická a jazyková alebo verbálna komunikácia, s ktorou sa prestupuje aj literárno-estetická komunikácia.

Ak sme spomenuli **verbálnu komunikáciu** (komunikáciu prostredníctvom jazyka), tak nemôžeme obísť ani **nonverbálnu alebo neverbálnu komunikáciu** vo vyučovaní materinského jazyka. Súvisí to so spomínanou komplexnosťou a výrazovou aj semiotickou heterogennosťou interpersonálnej či medziludskej komunikácie. Okrem univerzálneho komunikačného kódu, t. j. verbálnej komunikácie pomocou prirodzeného jazyka, človek totiž používa aj paralingvistické a extralingvistické výrazové prostriedky. Ako vieme, verbálna komunikácia má digitálnu povahu a existuje v dvoch základných formách: v ústnej a písomnej podobe. Týmto spôsobom je vlastne usporiadaná na existenciu alebo vnímanie jej fyzikálnej stránky (zmyslami, receptormi) na úrovni hlasovo-sluchového (akusticko-auditívneho) a graficko-zrkového (opticko-vizuálneho) signálu. Paraverbálna a extraverbálna komunikácia uplatňuje široký diapazón výrazových prostriedkov od hlasitosti reči alebo zafarbenia hlasu cez gestá, reč tela, postoj, mimiku až po časové, priestorové, farebné, olfaktorické a kontaktové (haptické) prostriedky, patrí tu aj vzhľad a oblečenie, nálada človeka, vzdialenosť medzi komunikujúcimi, situačný rámec, kontinuita prehovorov, prítomnosť emócií atď. Dá sa povedať, že táto oblasť ľudskej komunikácie je v značnej miere prebádaná a poskytuje dostatok podnetov aj pre vyučovanie MJ v reláciách s rozvíjaním komunikačnej kompetencie žiakov. Problém vidíme v tradičnom poňatí a v nedostatočnom zohľadnení špecifik jednotlivých druhov a typov komunikácie. Spomenieme si niektoré z týchto nových pohľadov, ktoré by mohli obohatiť aj „zatraktívniť“ vyučovanie SJL.

V ľudskej komunikácii sú zaujímavé a špecifické egocentrické alebo sociocentrické rozmery ľudskej reči. **Egocentrická reč** sa primárne vzťahuje na vlastné mentálne štruktúry (reprezentácie) spojené s výrazovými prostriedkami, t. j. v komunikácii sa usilujeme hovoriť presne to, na čo myslíme, o čom chceme, kontrolujeme, či to hovoríme a pod. **Sociocentrická orientácia** sa zasa ťažiskovo zameriava na mentálne štruktúry, očakávania a prejavy príjemcu. Inou zaujímavou oblasťou je používanie istej variety jazyka a komunikácie vo vyučovaní MJ. Súhlasíme s J. Svobodovou (2000), že **vo vyučovaní MJ možno zreteľne rozpoznať** jednak **reč oficiálnu** (vyučovaciú, didaktickú, jazykovú, literárno-estetickú) a jednak **reč voľnejšiu** (doplňkovú, konverzačnú) so žiakmi, ktorá sa vyznačuje variabilným emo-

cionálnym podfarbením, subjektívnymi výrazovými prostriedkami, empatiou, ale aj napätím, netrpezlivosťou a pod. Ešte závažnejší je však fakt, že jazykom a ľudskou rečou vôbec vyjadrujeme viac, ako sme si vedomí alebo ako tušíme. Preto novšie výskumy v oblasti verbálnej komunikácie okrem obsahového a výrazového aspektu uvádzajú aj apelový a sebareprezentačný (sebavyjadrovací) rozmer. Podľa známeho odborníka na komunikáciu A. J. DeVITA (2001, s. 99–106) možno charakter ľudskej reči hodnotiť z týchto piatich hľadísk:

1. reč má charakter denotačný (objektívne významy slov, viet, textov) aj konotačný (subjektívny význam slov a výpovedí) 2. obsahuje rôznu mieru abstrakcie (od abstrákt, všeobecných slov, apelatív až po propriá) 3. obsahuje rôznu mieru priamočiarosti (otvorenosti, explicitnosti, priamych, jasných alebo nepriamych formulácií) 4. riadi sa určitými pravidlami (má svoje jazykové, gramatické, pravopisné, komunikačné, kultúrne pravidlá a princípy) 5. významy je dôležité hľadať nielen v slovách, ale najmä v ľudoch. Na tomto podloží potom možno vidieť uplatnenie rôznych princípov a variet (rečových registrov) v medziludskej komunikácii. J. Adair (2004, s. 50–67) okrem princípov zdvorilosti, kooperácie a irónie (v rámci ktorých platia isté pravidlá a zásady, známe podľa G. N. Leecha, H. P. Gricea) uvádza týchto šesť základných princípov:

1. zrozumiteľnosť 2. pripravenosť 3. jednoduchosť 4. živosť 5. prirodzenosť a 6. stručnosť (výstižnosť). Ako vidieť, postupne sa dostávame k problematike istých požiadaviek alebo kritérií na jazykový a komunikačný prejav človeka. O týchto otázkach sa zmienime nižšie, teraz sa ešte pozrieme na ďalšie **špecifiká ľudskej reči**, ktoré podľa nás môžu zásadným spôsobom zmeniť poňatie, náplň a proces vyučovania materinského jazyka v intenciách komunikačnej výchovy. Ide o naznačený problém, že pri komunikačných aktoch z hľadiska vysielateľa a príjemcu (v našom prípade učiteľa a žiaka) je vzťah medzi verbálnou komunikáciou a ľudskou psychikou ovplyvnený celým spektrom činiteľov (môžeme hovoriť aj o štylotvorných činiteľoch v širšom zmysle). Nebudeme si tu všímať relevantné poznatky, ktoré v ostatnom období priniesla kognitívna lingvistika alebo kognitívne vedy, pozrime sa na problém zo širšieho hľadiska **psychológie komunikácie a kultúrnej antropológie**.

Z. Vybíral vo svojej publikácii *Psychologie komunikace* (2005, s. 109) o. i. píše: „Součástí společného jazyka je společně sdílený kontext, slovní, kulturní a dnes čím dál častější i masmediální kontext, s nímž jsou obeznámeni

jak mluvčí, tak i adresát.“ Aj iný významný český odborník na psychológiu ľudskej komunikácie J. Janoušek (2007) v tejto relácii spomína **aspekt asymetrie**, a to z hľadiska vysielateľa a kódovania (anticipuje významovú štruktúru svojho komunikačného aktu už pred jeho kódovaním!) na jednej strane a príjemcu s dekódovaním na strane druhej. Podľa neho (Janoušek, 2007, s. 90) ďalšia asymetria sa „týká smyslu sdelení pro oba účastníky. I když věcný obsah sdelení je pro ně v zásadě shodný, daný slovníkovými významy požitých slov a sdílenými gramatickými vazbami, smysl sdelení pro ně vyjadřuje totiž vázanost na motivaci obou účastníků a na jejich cílech, a dále na faktorech sociálních jako jsou role, skupinová příslušnost a podobně. To vše může být mezi účastníky blízké, ale také velmi vzdálené.“ Jako ďalej uvádzame (podľa Ligoš, 2009 b, s. 124–125), J. Janoušek na širokom teoretickom podloží v oblasti verbálnej komunikácie a ľudskej psychiky (tiež na pozadí kognitívnej a etnografickej lingvistiky) sa usiluje **zachytiť komunikačný akt ako komplexnú psychickú činnosť človeka**. V zhode s viacerými bádateľmi podľa neho je komunikácia ako výmena významov medzi ľuďmi komplexným javom, ktorý **zahŕňa prinajmenšom komponenty psychické, jazykové a sociálne**. Preto pri psychologickom rozbere rečovej činnosti mu nejde len o zložky lingvistického charakteru, ale aj o ďalšie (referenčné, ilokučné, perlokučné, sociálne, interakčné, etogenické, komplexnej významovej analýzy a pod.). Pre vyučovanie MJL môžu o. i. stať inšpiratívnymi napr. tieto myšlienky zo záveru jeho práce (Janoušek, 2007, s. 144–147):

Komplexný prístup k problému prepojenia verbálnej komunikácie s ľudskou psychikou je podľa J. Janouška založený na báze významu a významovosti. **Významovosť** sa prejavuje v ľudskej psychike v jej troch základných funkciách, a to v **poznávaní** (prejavuje sa pri interpretácii svojich mentálnych reprezentácií), **prežívaní** (v emóciách) a **regulácii** svojho správania a konania (význam vo vzťahu s cieľom činnosti). Teda v psychike ako celku „se prejavuje „významovosť“ ve vazbách mezi významy kognitivními, emocionálními a činnostními na jedné straně, a jejich osobnostním smyslem na straně druhé.“ (cit. d., s. 144) **Význam** je potom predpokladom, prostriedkom i výsledkom verbálnej činnosti človeka. Ako **predpoklad** sa prejavuje v tom, že sa ľudia môžu dorozumieť jedine vtedy, „jestliže předem sdílejí elementární inventář společných významů a společná pravidla jejich užívání.“ (cit. d., s. 144). Význam ako **prostriedok** potom umožňuje proces komunikácie ako vysielanie a prijímanie významov. A napokon význam ako

výsledok alebo produkt je vyústením komunikácie v podobe komunikátu (diskurzu). Podľa tohto autora je medzi aktivitou hovoriaceho a aktivitou príjemcu vyššie spomínaná **asymetria**. Relevantné je pre nás zistenie, že vzhľadom na významový charakter ľudskej psychiky aj vzhľadom na charakter „verbálnej komunikácie jako sdělování a sdílení významu lze považovat významovou analýzu verbální komunikace za jednu z cest k poznání lidské psychiky.“ (cit. d., s. 147). Slovy C. Hagégého (1998) by sa dalo pridať, že **verbálna komunikácia je jedna z ciest na poznávanie a rozvíjanie celej osobnosti človeka**.

V komunikačnom akte ako psychickej činnosti podľa J. Janouška (2007, s. 145) možno rozlíšiť týchto deväť komponentov (zložiek, etáp):

1. motivácia hovoriaceho,
2. intencia alebo zámer hovoriaceho,
3. zmysel správy (komunikačného aktu) pre hovoriaceho,
4. rozhodovanie hovoriaceho o podobe správy spojenej s jej kódovaním,
5. prehovor s vecným obsahom správy,
6. rozhodovanie príjemcu o prijatí správy, spojenej s jej dekódovaním,
7. zmysel informácie (správy) pre príjemcu,
8. odhad intencie či zámeru, prípadne motivácie hovoriaceho príjemcom,
9. efekt správy na príjemcu, vrátane jej motivácie.

Ako vidieť, prvých päť komponentov patrí odosielateľovi správy, pričom prvé štyri z nich prebiehajú v skrytej podobe. Len piata etapa je vonkajšia, teda sa oddeľuje od vnútorných častí aktivity expedienta a je prístupná aj pre príjemcu. Ostatné štyri zložky patria príjemcovi. Prirodzene, svoje špecifiká má komunikácia vo dvojici, so sebou samým (rozhovor, dialóg, sebareflexia, vnútorný monológ, egocentrická reč, intrakomunikácia) alebo v skupine väčšej ako s dvoma účastníkmi. Na tejto širšej sociálnej úrovni potom **dochádza** k istému zovšeobecňovaniu významu, resp. **ku kategorizácii komunikačného aktu**. V tomto prípade hovoríme o sociálnej komunikácii, v ktorej je **prenášaný význam aj sociálno-kultúrne podmienený**. Podľa J. Janouška: „Skupinové a spoločensko-kultúrne procesy jsou zase prostřednictvím komunikace ve vzájemném propojení s významovým charakterem lidské psychiky.“ (cit. d., s. 146). Týmto spôsobom sa dostávame k problematike jazykových, komunikačných a sociálno-kultúrnych **noríem**, ktoré platia pre dané spoločenstvo či etnikum, teda aj pre školu alebo školskú triedu, špecifický aj pre konkrétnu triedu vo vyučovaní MJL.

Z nášho výkladu je zrejmé, že v rámci vyučovania materinského jazyka treba po novom uvádzať žiakov do celej problematiky medziľudskej komunikácie v komplexnom zmysle. Nemôžeme ostať iba pri metajazyku alebo pri metakomunikácii, resp. dokonca iba pri klasifikačno-deskriptívnom poznávaní materinského jazyka ako cudzieho jazyka či literatúry ako náučnej problematiky vecného/vedeckého charakteru, jednoznačne v duchu komunikačnej výchovy sa musíme dostávať aj k iným aspektom komunikácie. Veď aj spomínaná psychológia komunikácie ako špecifická mladá vedná disciplína sa zaoberá najmä tým, „jak lidé vyjadřují (nebo také skrývají a maskují) své záměry, zájímají jí funkce komunikace a motivace k ní, dorozumění a nedorozumění v procesu komunikování a účinky na psychiku, projevy a vztahy účastníků. To, čeho si psycholog pozorně všímá, je reciprocita (oboustranné vysílání informací) a cirkulární podstata většiny komunikačních výměn“ (Vybíral, 2005, s. 28). Prirodzene, predmetom záujmu tejto disciplíny je aj intrapersonálna (vedomá i podvedomá) a interpersonálna komunikácia synchronného či asynchronného charakteru (dôležité tiež v elektronickej komunikácii!). Pre komunikatívne vyučovanie MJ je osobitne závažné, že v psychológii komunikácie medzi **základné motívy/zámery komunikácie** patrí: informovať, presvedčiť, inštruovať, poučiť, povzbudiť či pobaviť iného, dohovoriť sa s niekým o niečom, taktiež kontaktovať sa s niekým, združovať sa, esteticky a eticky sa povzniesť (porov. K. Šebesta, 2005). Dá sa povedať, že zámery a motívy našej komunikácie môžu byť rôzne tak, ako mnohotvárný, zložitý a komplexný je človek, ktorý sa permanentne nachádza v rozličných životných situáciách, rolách a funkciách.

Z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka v školskom vzdelávaní vidíme ako veľmi inšpiratívne a potrebné pracovať s problematikou **antropologických funkcií ľudskej komunikácie**. Človek je totiž vo svojej podstate kultúrna a dialogická duchovná bytosť, pričom medzi jeho základné sily alebo mocnosti patrí okrem rozumu, vôle a citov aj jeho kultúrny (inovatívny) prejav, v rámci ktorého má primárne miesto jeho reč. Ako píše L. Hanus (1977, s. 182), reč predstavuje duchovný medziľudský most a na tomto podloží je hlavným kultúrnotvorným činiteľom. „Reč je hlavný výtvar kultúry a je hlavným tvorivým faktorom kultúry.“ Na inom mieste sa v jeho diele dočítame (cit. d., s. 191, 189): „Reč je najosobitnejším výrazom celého človeka, človeka ako celku, ako telesno-duchovnej jednoty. V nej sa prejavujú všetky skladobné zložky ľudského bytia: zložka hmotná, zložka duchovná, aspekt vnútorný i vonkajší, subjektívny i objektívny, rozumový, vôľový i citový,

časový i nadčasový, osobný i spoločenský.“ Na tomto základe môžeme tvrdiť, že jazyk a ľudská reč je kľúčom k človekovi, k nášmu žiakovi, jazyk je tiež základným stavebným prostriedkom literárneho diela, teda jazyk je potom aj hlavným kľúčom k jeho recepcii. Ako vidieť, pri komunikačnej koncepcii vyučovania materinského jazyka nemôžeme obísť antropologické hodnoty a funkcie ľudskej reči či komunikácie ako komplexného procesu, ktorý súvisí nielen s fyziologicko-anatomickým, jazykovo-komunikačným vývinom žiaka, ale aj s jeho kognitívnym, emocionálnym, sociálnym, osobným aj osobnostným a kultúrnym vývinom. Preto v novej koncepcii vyučovania MJL sú aktuálne a ťažiskové očakávané **kľúčové kompetencie žiaka: komunikatívna, kognitívna, personálna, sociálna a kultúrna kompetencia**. V kontexte kultúrnej antropológie cez lingvistickú antropológiu sa nám potom po novom odкрývajú viaceré témy kultúrnej aj interkultúrnej lingvistiky, ktoré môžeme účinne využiť pri kvalitatívnej prestavbe učebného predmetu MJL. Chápanie akejkoľvek reality (reálnej, virtuálnej, vonkajšej, vnútornej, umeleckej atď.) je totiž neoddeliteľne prepojené s jej verbálnou aj neverbálnou výrazovou stránkou v ľudskej komunikácii. Komunikácia „je komplexne prepojená s celou osobnosťou žiaka a predstavuje kľúčový rozmer jeho socio-kultúrnej existencie. Preto aj v nových dokumentoch školského vzdelávania u nás i v EÚ patria sociálne komunikačné spôsobilosti medzi kľúčové kompetencie absolventov škôl, pričom treba mať na zreteli, že tieto komunikačno-kultúrne spôsobilosti žiakov sú hlavnou náplňou a funkciou učebného predmetu MJL“ (Ligoš, 2009 b, s. 121). Túto časť príspevku môžeme azda ukončiť konštatáciou, že človeka ako originálnu ľudskú bytosť, obdarenú rozumom a myslením (homo sapiens), ako bytosť dialogickú a hovoriacu (homo loguens) poznávame a rozvíjame najmä prostredníctvom jeho rečovej aktivity a kultúry. Tento aspekt má podľa nás fundamentálny význam v intenciách zmeny vyučovania materinského jazyka a literatúry v priamom vyústení do „komunikačno-kultúrnotvornej“, resp. tvorivo-humanistickej koncepcie učebného predmetu. Teraz sa pozrieme na problém druhov a modalít komunikácie vo vyučovaní MJ. Na tomto základe potom našu pozornosť zameriame na špecifiká komunikačnej výchovy v jednotlivých zložkách učebného predmetu, napokon aspoň naznačíme niektoré východiská (istý systém) rozvíjania komunikačnej výchovy a taktiež nové podnety mediálnej výchovy vo vyučovaní MJ.

Vyššie sme si už priblížili fakt, že vo vyučovaní MJL rozlišujeme tieto základné druhy a typy komunikácie: didaktickú a jazykovo-komunikačnú,

literárno-estetickú, verbálnu a neverbálnu, ústnu a písomnú komunikáciu. Podľa nás je len veľmi málo didakticky rozpracovaná problematika špecifik pri vyučovaní **ústnej a písomnej komunikácie**. V rámci komunikačnej výchovy žiaka sa preto treba zamerať najmä na požiadavku istej vyváženosti v zastúpení ústnej a písomnej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzhľadom na to, že v nedávnych dejinách vyučovania slovenského jazyka sa teória aj prax skôr zameriavala na didaktiku či metodiku písomného prejavu, načím teraz posilniť didaktiku recepcie i produkcie ústnych prejavov žiakov, a to osobitne z hľadiska istých špecifik a podstaty ústnej komunikácie rôzneho charakteru (súkromný, oficiálny, verejný, pripravený, nepripravený, vecný, praktický, kritický, zážitkový, monologický, dialogický a i. prejav), ale aj so zreteľom na novšie **komunikačné modely** a psychológiu medzilidskej komunikácie (interakčný, transakčný, ilokučné, perlokučné rozmery, motiváciu a pod.). Napr. pre ústny prehovor je osobité to, že plyní neopakovateľne v istom priestore a čase (fading) zvyčajne aj s prítomnosťou adresáta, pričom sa okrem spektra paraverbálnych i neverbálnych prostriedkov primárne využívajú zvukové prostriedky a ich jednotlivé zložky (intonémy). Tu expedient obvykle nemá dostatok času na premyslenie, dôkladne štruktúrovanú výpoveď, evidentná je jej zviazanosť s mimojazykovou situáciou, autor má možnosť využívať celé kontinuum doplňujúcich a kompenzačných výrazových prostriedkov. Treba rozlišovať najmä **monologický a dialogický prejav**, výrazný je rozdiel medzi nepripravenými, spontánnymi a pripravenými, vopred napísanými prejavmi. Ako vieme, didaktika materinského jazyka tejto problematike v ostatnom období už venovala aspoň čiastkovú pozornosť. Pri uplatňovaní komunikačného prístupu je podľa nás veľmi relevantný **jav transakčného charakteru**, v rámci ktorého nemôžeme paralelnú dvojicu komunikačných činností človeka oddeliť. Pri používaní auditívneho kanála totiž nejde iba o hovorenie, ale súčasne aj o počúvanie nielen z hľadiska počúvajúceho, ale aj expedienta, t. j. ak niekto hovorí, tak súčasne aj sám seba počúva (tak by to malo fungovať!). Podobne je to aj pri písaní, t. j. ak píšeme, tak priebežne alebo minimálne po skončení písania svoj text aj čítame.

Okrem spomenutých základných druhov či typov komunikácie v našom ponímaní rozlišujeme aj viaceré **modality komunikácie** vo vyučovaní MJ (pozri Ligoš, 2009 b, 9. kap., s. 85–97). Kým pri druhoch komunikácie je rozhodujúce najmä kritérium kódu či hľadisko výrazových prostriedkov, v modalitách komunikácie do popredia vystupuje aspekt kvality, vlastností

a spôsobov komunikácie. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že naša komunikácia je napr. efektívna, účinná, optimálna, pozitívna, negatívna, emocionálna, poruchová, zdravá, nezdravá a pod. Z didaktického hľadiska je výhodné vidieť tieto modalitty v protikladných polohách. Takýmto spôsobom vo vyučovaní SJL môžeme pracovať s týmito základnými pólovými úrovňami modalít:

– **vecná verzus emocionálna a estetická, efektívna verzus neefektívna, taktiež pozitívna verzus negatívna alebo priama verzus nepriama komunikácia.**

Vecná verzus emocionálna komunikácia reflektuje racionálnu, kognitívnu aj nonkognitívnu oblasť života človeka. V našom učebnom predmete s vecnou komunikáciou pracujeme najmä v jazykovo-komunikačnej zložke, estetická je zasa ťažisková v literárnej výchove. Prirodzene, emocionálna sa nachádza v rôznych polohách. Napr. súvisí s princípom expresivity alebo so subjektívnym prístupom komunikujúcich, s vyjadrovaním ich postojov, hodnôt, vôle, citov a pod., osobitne sa však emocionalita prestupuje s estetickým zážitkom žiakov a ich **literárnou komunikáciou**. Takisto estetická stránka prejavov žiakov súvisí jednak s akusticko-auditívnou alebo opticko-vizuálnou stránkou textov (výraznosť, rytmus, melódia, čitateľnosť, úhľadnosť, ľubozvučnosť a i.), jednak s výrazovými prostriedkami literárno-umeleckého charakteru (obraznosť, fiktívnosť, poetickosť, atypickosť, viacúrovňovosť, literárnosť a i.). V zmysle Mikovej výrazovej teórie pri vecnej komunikácii pracujeme najmä s pojmovosťou, pri emocionálnej alebo estetickej zasa primárne so zážitkovosťou, subjektívnosťou. V štylistickej teórii z tohto hľadiska sú prinajmenšom relevantné pojmy a termíny: nociónálnosť, bezpríznakosť, neutrálnosť, nominálnosť, objektívnosť verzus emocionálnosť, expresívnosť, príznakosť, štylistická zafarbenosť a subjektívnosť. V pragmalingvistickej orientácii sa pri tejto problematike nevyhneme konštatívnym a performatívnym **rečovým aktom**, lokučným, ilokočným aj perlokučným determinantom, taktiež **princípom** postupnosti, prehľadnosti, ekonómie, ale aj expresívnosti, sympatie, súhlasu, taktu a pod. (Austin, Searle, Leech, Grice, Slančová, Findra a i.). Na tomto mieste nemáme v úmysle bližšie priblížiť ďalšie spomenuté modalitty komunikácie. Chceme aspoň naznačiť aktuálnosť tejto problematiky s náplňou, cieľmi a zámermi učebného predmetu MJL v intenciách rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov. Iste uznáme, že výsostne aktuálnou a zaujímavou je oblasť **efektívnej alebo pozitívnej a neefektívnej či negatívnej komu-**

nikácie na podloží jej účinnosti, splnenia zmyslu komunikácie, rôznych štylotvorných činiteľov a kontextov, rôznych stimulátorov aj blokátorov či retardátorov komunikácie, ako relevantné vystupujú kladné alebo záporné, niekedy až nezdravé, deštruktívne a nepomáhajúce rozmery medziľudskej komunikácie. Na pozadí informačno-vedomostnej spoločnosti a s prudkým rozmachom informačno-komunikačných technológií sa javí ako mimoriadne aktuálna nielen **mediálna výchova** dnešných žiakov v škole (pozri ďalej nižšie), ale aj problematika **priamej a nepriamej komunikácie**. S používaním moderných médií a informačno-komunikačných technológií sa totiž čoraz viac posilňuje nepriama komunikácia ľudí v multimodálnom, multimediálnom a syntetickom zmysle („akoby“ reálna komunikácia s využívaním výrazových prostriedkov viacerých znakových sústav – slovo, obraz, zvuk, hudba, pohyb, farby a pod.!) na jednej strane a znižovanie podielu priamej komunikácie, t. j. z tváre do tváre (F2F), keď sú ľudia v bezprostrednom, reálnom priamom kontakte. Tieto aspekty už čoraz výraznejšie zasahujú a budú aj v perspektívne značne determinovať komunikáciu vo výchovno-vzdelávacom procese v škole (používanie interakčných tabúl, PC, internetu, programov, moderných nosičov učiva atď.).

Komunikačná výchova nadobúda inú náplň a iné parametre v jazyko-vo-komunikačnej zložke a v literárnej zložke učebného predmetu MJL. Pre novú koncepciu učebného predmetu v stručnosti platí, že **komunikačný princíp** považujeme za **hlavný princíp**, podľa ktorého je konštituovaný ŠVP aj ŠkVP (RVP, ŠVP). Dá sa teda povedať, že ťažisko zmeny vyučovania spočíva vo výraznejšom uplatnení základných komunikačných činností, procesov a zručností, t. j. v cieľavedomom **rozvíjaní: počúvania, čítania, písania a hovorenia s porozumením v materinskom jazyka**. Tieto štyri základné komunikačné zručnosti teda tvoria podstatu školskej komunikačnej výchovy, pričom ako píše K. Šebesta (2005, s. 67), je výhodné, aby sa pri nich rozlišovali najmä tieto komunikačné zámery: vecné, interakčné, praktické a zážitkové (estetické, zábava, relax a pod.). Komunikačná kompetencia sa zakladá predovšetkým na ovládaní materinského jazyka, taktiež na interakčných a kultúrnych spôsobilostiach žiaka, t. j. na osvojení si noriem, pravidiel, hodnôt a postojov nielen jazykových, ale aj interakčných, komunikačných, sociálnych a kultúrnych. Preto do komunikačnej výchovy patrí aj jazykové, komunikačné a kultúrne vedomie žiaka, taktiež jeho činnosti, zručnosti, spôsobilosti, hodnoty a postoje v tejto oblasti. Na tomto podloží je potom jasné, že sa oproti tradičnému vyučovaniu jazyka, gramatiky a slohu rozši-

ruje okruh vzdelávania prinajmenšom o jazykovú, slohovú, komunikačnú a kultúrnu výchovu žiaka. Prirodzene, v jazykovo-komunikačnej zložke učebného predmetu nemôžeme obísť problematiku vyváženého zástoja jazyka a metajazyka alebo reči a metareči vo vyučovaní (pozri Čechová, Styblík, 1998, s. 29–31). V zhode s M. Čechovou (1998, s. 22) si myslíme, že pri posilňovaní a rozvíjaní komunikačnej výchovy vo vyučovaní MJ je namieste jej pripomienka o „nebezpečí komunikačného praktikizmu ve výuce: učitel a žáci věrohodně napodobují životní nebo literární komunikační situace, hrají přesvědčivě své role.“ Nemalo by ísť teda o činnosť pre činnosť samotnú bez zreteľa na základný cieľ vyučovania MJL, ktorý smeruje k zvládnutiu najmä typických životných komunikačných situácií podložených uvedením či poznaním, t. j. na základe osvojenej teórie, resp. na podloží istej úrovne jazykového, komunikačného, literárneho a kultúrneho vedomia žiaka (slovami J. Horeckého ide o poučené, reflexívne, kultivované, teoretické a kreatívne vedomie). Podľa uvedeného by sme mohli povedať, že **v primárnom vzdelávaní ide o získanie základov komunikačných zručností a kompetencií žiakov, v sekundárnom vzdelávaní už sledujeme získanie jazykových a komunikačných zručností aj kompetencií na úrovni priranej a kultivovanej**, resp. aj reflexívnej, teoretickej a kreatívnej.

Zmysel a poslanie umeleckého literárneho diela vidíme v jeho estetickom a etickom pôsobení na čitateľa, teda na recipienta či príjemcu. Podľa toho **v literárnej zložke** učebného predmetu nám tiež ide o komunikačný princíp ako východiskový v súvislosti s **literárnou komunikáciou**, t. j. tiež počúvanie, čítanie, písanie a rozprávanie s porozumením, literárnym vkusom, emocionálno-estetickým zážitkom na podloží recepcie, analýzy a interpretácie literárneho diela (úryvku). V kontexte komunikačnej výchovy v zmysle literárnej komunikácie vlastne ide o **variabilné esteticko-výchovné činnosti žiaka s umeleckým dielom**, aby získal primeranú, kultivovanú čitateľskú, literárno-kultúrnu nielen gramotnosť, ale aj kompetenciu. Naznačené dimenzie získavajú ešte výraznejšie rysy v prostredí spomínanej informačno-vedomostnej spoločnosti v reláciách s intertextovosťou, parafrázovaním a transformáciou literárnych diel (často ako východiskového umenia!) do iných druhov zobrazovania, napr. v rozhlasovom, televíznom, dramatickom, hudobnom, výtvarnom, filmovom stvárnení, nehovoriac o nových možnostiach v rámci masmédií a informačných a komunikačných technológií (internet, rôzne nosiče, nové technológie). Na tomto mieste chceme aspoň pripomenúť, že z literárno-komunikačného hľadiska si

literárny text všímame komplexne v otvorenom (difúznom) zmysle, ako umelecký artefakt najmä v intenciách viacvýznamosti, viachodnotovosti, viacúrovňovitosti a tvorivých esteticko-výchovných činností žiaka. Ako sme už vyššie poznamenali, na rozvíjanie takéhoto poňatia máme k dispozícii najmä primerane rozpracované teórie či modely literárnej komunikácie našej alebo svetovej proveniencie ako východisko a cieľ recepcie aj interpretácie umeleckého textu v školskom vzdelávaní. Z viacerých si opäť pripomenieme predovšetkým nitriansku školu literárnej komunikácie (F. Miko, A. Popovič, P. Liba, J. Kopál, V. Obert, T. Žilka, L. Plesník, P. Zajac a i.), zo zahraničnej proveniencie viaceré hermeneutické a recepčné teórie, napr. nemeckú, francúzsku a taliansku školu (H. Gadamer, K. Hamburgerová, K. Stierle, P. Ricoeur, U. Eco a i.). Náš exkurz do umeleckej literatúry môžeme zrejme ukončiť konštatovaním, „že komunikačná výchova v literárnej zložke učebného predmetu MJL sa orientuje na rozvíjanie esteticko-literárnej komunikácie, a to v prepojení na jazykovú a didaktickú komunikáciu v intenciách získavania čitateľskej a literárno-kultúrnej kompetencie žiaka“ (Ligoš, 2009 b, s. 13).

S komunikačnou výchovou vo vyučovaní MJL sa úzko viaže **problematika istého didaktického systému rozvíjania komunikačnej kompetencie žiaka v materinskom jazyku**. Vzhľadom na možný priestor tohto príspevku, pozrieme sa na tento okruh v základnej štruktúre, aby sme sa v závere ešte vyjadrili k aktuálnej otázke mediálnej výchovy vo vyučovaní MJL.

Systém rozvíjania komunikačnej kompetencie žiaka vo vyučovaní MJL vidíme najmä v týchto polohách: **požiadavky** na jazykový prejav žiaka, jeho **predpoklady** a istý systém **prostriedkov**, pričom nemôžeme obísť ani spomínanú oblasť špecifik rozvíjania verbálnej a neverbálnej, ústnej a písomnej komunikácie, taktiež mediálnej výchovy s rozmermi plánovania, modelovania, organizácie, riadenia a evaluácie výchovno-vzdelávacieho procesu. Prikláňame sa k názoru M. Čechovej (1998), ktorá tvrdí, že pri požiadavkách na jazykový prejav existujú isté univerzálne kritériá ako východiskové pre ďalšie úrovne konkretizácie. Podľa nej ide o tieto parametre: 1. **komunikatívnosť** (operatívnosť, dorozumenie) 2. **výstižnosť** (ikonickosť, jasnosť, vecnosť) 3. **slohová vhodnosť** (primeranosť, funkčnosť) 4. **vycibrenosť** (pohotovosť, vypracovanosť, flexibilita) 5. **jazyková správnosť** (ústna aj písomná, dodržiavanie jazykovej normy v ústnom a písomnom prejave). K týmto zaraďujeme ako 6. kritérium: **estetickú stránku** komunikátu.

Vzhľadom na to, že človek, jazyk a komunikácia majú charakter komplexnosti aj integrity, v stručnosti na tomto mieste aspoň vyzdvihneme komplexný pohľad na problematiku **predpokladov žiaka na jeho jazykový či komunikačný prejav**. V rámci komunikačnej výchovy si totiž nemôžeme všimnúť iba jazykové alebo výrazové predpoklady a prostriedky, ale celý komplex predpokladov. Nestačí, aby sme ovládali iba kód, je potrebné mať aj isté skúsenosti, znalosti, hodnoty, postoje, city (isté mentálne reprezentácie), diferencovane vystupovať v istom prostredí a v rôznych širších kontextoch. Ak má žiak primerane, funkčne a kultivovane komunikovať, musí ovládať nielen jazyk a výrazové prostriedky, ale prinajmenšom musí taktiež o danej téme aj niečo vedieť, t. j. okrem kódu potrebuje mať istú empiricko-poznatkovú bázu na komunikáciu. Prirodzene, k tomu treba oveľa viac dispozícií a predpokladov. Všeobecne by sa dalo povedať, že z hľadiska žiaka (iné je hľadisko učiteľa, cieľa, učebnice, stratégie, metódy a pod.) máme na mysli najmä tieto predpoklady: zdravotné, anatomicko-fyziologické, mentálne a jazykovo-komunikačné aj so schopnosťou istej performancie, t. j. so schopnosťou uplatniť svoje poznanie, myslenie, vedomie a vzdelanie v diferencovaných podmienkach rečovej aj neverbálnej komunikácie. V tejto súvislosti aspoň na ilustráciu tu spomenieme, že z našej vlastnej pedagogickej skúsenosti a na pozadí teoretického uvažovania môžeme vo vyučovaní SJL rozlišovať **faktické, kognitívne aj morálne a etické chyby žiakov**. Podľa našich indícií v súčasnosti dokonca pribúdajú chyby druhého typu, to znamená, že častejšie sa vyskytujú nedostatky a chyby, ktoré vyplývajú z nezáujmu, neochoty či nedbanlivosti, ľahostajnosti či nezodpovednosti žiaka za svoj prejav. Máme na mysli chyby výchovného, etického, hodnotového alebo motivačného charakteru, v rámci ktorých príčiny neadekvátneho učebného výkonu žiaka majú základ v jeho vzťahu k danej výchovno-vzdelávacej problematike.

Okrem požiadaviek a predpokladov rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka spočíva aj **na treťom pilieri** (ako sme uviedli, prvý predstavujú požiadavky, druhý predpoklady), a to je oblasť istého subsystému **didaktických prostriedkov**. Poznáme celý systém základných faktorov, determinantov výchovno-vzdelávacieho procesu, medzi ktoré patrí žiak, učiteľ, cieľ a učivo, potom taktiež materiálno-technické vybavenie učebne a stratégie, metódy a formy vyučovania. Z týchto prostriedkov je v komunikačnej výchove na prvom mieste **žiak a učiteľ s cieľmi aj učivom**. V štylistickej teórii sa v tejto súvislosti píše o subjektívnych a objektívnych štylotvorných

činiteľoch, psycholingvistika a pragmalingvistika o situačných, mentálnych a jazykovo-komunikačných determinantoch aj predpokladoch. Dá sa totiž povedať, že do didaktických prostriedkov patria aj všetky vyššie spomínané predpoklady žiaka, učiteľa a školského či širšieho socio-kultúrneho prostredia, takisto aj systém plánovania, organizácie, riadenia a evaluácie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.

Vyššie sme sa už zmienili o tom, že komunikačná výchova vo vyučovaní MJL je nemysliteľná bez **mediálnej výchovy**. Preto v nových vzdelávacích programoch (štátny a školský) sa ako povinná, zvyčajne prierezová problematika zaraďuje okrem iných (napr. sociálna, personálna, multikultúrna) aj mediálna výchova. Podľa A. Moravčíkovej (Palenčárová, Moravčíková, 2008, s. 176): „**Mediálna výchova** je jednou z najmodernejších tendencií prenikajúcich do našich škôl. **Podporuje kritické myslenie prostredníctvom výberu, hodnotenia a spôsobu funkčného využitia médií:** je prevenciou proti funkčnej negramotnosti.“ V mediálnej výchove treba rozlišovať problematiku médií a samotnej mediálnej výchovy. Média sa už tradične v didaktike MJL spomínajú najmä v súvislosti s používaním učebných pomôcok a didaktickej techniky alebo v kontexte metód priameho a nepriameho sprístupnenia učiva. Patria tu rôzne materiály a prostriedky na znázornenie, prezentáciu sledovaných javov (názorniny). Týmto spôsobom sa médiá spájali hlavne s didaktickou zásadou názornosti, pričom sa akceptoval fakt, že pre vyučovanie MJL je prirodzenou a najbližšou, najdostupnejšou názorninou jazykový materiál v širokom zmysle slova pre všetky zložky učebného predmetu (teda živá jazyková prax, literárny text, rôzne druhy učebných textov). Podľa V. Oberta (1998, s. 45–49) sa informácia vo vyučovaní prenáša bezprostredne alebo sprostredkované prostredníctvom technických prostriedkov, a to rečou, hovorom, hovorením a čítaním, ale i predvádzaním, ukazovaním (demonstráciou) rozmanitých vizuálnych a iných názornín (obrazu, fotografie, ilustrácie, schémy, grafu, tabuľky, zvukového, filmového záznamu atď.). V súčasnosti je mediálna výchova už povinnou integrálnou súčasťou vzdelávacích programov na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy (ISCED 0, 1, 2, 3). Podľa nových štátnych, rámcových a školských vzdelávacích programov patrí k povinným prierezovým tematikám/témam, ktoré školy môžu realizovať tromi základnými spôsobmi: ako súčasť učebných predmetov, predovšetkým v rámci vyučovania MJL, potom ako samostatný učebný predmet alebo prostredníctvom projektov či kurzov. Ako tvrdí K. Šebesta (2005, s. 125), v ČR a na Slovensku sa formálna mediálna výchova

v školách bude zrejme perspektívne rozvíjať „**v rámci predmetu mateřský jazyk nebo ve velmi těsné spolupráce s ním.**“ Z toho nám potom vychodí nová výzva pre tento učebný predmet v rámci základnej vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácie, resp. jazyk a jazyková komunikácia. V učive sa do popredia dostáva otázka **mediálnej gramotnosti a kompetencie žiaka** s kritickým výberom či hodnotením používania moderných médií. Na ilustráciu si tu uvedieme, že podľa ŠVP v SR cieľom mediálnej výchovy ako prierezovej témy v primárnom vzdelávaní je, „aby žiaci: – lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta a primerane veku sa v ňom orientovali, – dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesionálny rast, – dokázali uvedomiť si negatívne mediálne vplyvy médií na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným spôsobom eliminovať, – vedeli tvoriť mediálne produkty“ (dostupné na: www.statpedu.sk, ŠVP, ISCED 1, s. 21).

Aktuálnosť mediálnej výchovy v rámci rozvíjania komunikačnej kompetencie žiaka v škole sa dá podčiarknuť aj širším spoločensko-politickým a kultúrnym kontextom v SR. V tomto duchu vyznieva nový **legislatívny dokument** s názvom *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*, schválená uznesením vlády Slovenskej republiky č. 923 zo 16. decembra 2009 (dostupné na: www.culture.gov.sk, vyšlo o. i. v Učiteľských novinách, 25. 1. 2010, Príloha, s. 25–32). V tomto dokumente sa spomínajú východiská mediálnej výchovy na Slovensku v medzinárodnom aj vnútroštátnom kontexte s tým, že SR sa pripája k širšie platným normám a zámerom v oblasti mediálnej výchovy svojich občanov. V texte sa dozvieme o mediálnej výchove jednak vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, na podloží výskumu mediálnej gramotnosti sa tu načrtáva istý rámcový program mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania, ďalej základné stupne mediálnej výchovy, základné piliere a predpoklady systému mediálnej výchovy v SR. Okrem iného sa predpokladá zriadenie centra na ministerstve kultúry, ktoré bude zastrešovať a koordinovať všetky činnosti súvisiace s mediálnou výchovou v procese celoživotného vzdelávania. Závažný je fakt, že školská mediálna výchova, tak ako je spravovaná v ŠVP, tvorí integrálnu súčasť tohto koncepcného dokumentu. Azda bude vhodné, keď si priblížime aspoň hlavné ciele mediálnej výchovy v procese celoživotného vzdelávania (Koncepcia, Učiteľské noviny, 2010, s. 29, ad 2.2): – „zvyšovanie mediálnej gramotnosti, – aktualizácia mediálnych kompetencií, zodpovedný a kritický prístup

k médiám, efektívne využívanie médií a nových komunikačných technológií, – učiť jednotlivcov „učiť sa“ a využívať možnosti, ktoré im ponúkajú médiá a nové komunikačné prostriedky, vo svoj prospech, – ochrana detí a dospelievajúcej mládeže pred hrozbami, ktoré prinášajú médiá a nové komunikačné technológie v obsahovej ponuke alebo spôsobe komunikácie, – ďalej ide o ochranu špecifických skupín pred obsahom a službami, zabrániť formám generačného komunikačného a informačného zaostávania, taktiež zabrániť akýmkoľvek formám sociálneho vylúčenia z dôvodu nedostatočnej úrovne mediálnej gramotnosti.“ Nepochybne aj tieto podnety a kontexty prispievajú k novému poňatiu mediálnej výchovy v rámci školského vzdelávania, špecificky sa tento trend určite relevantne prejaví i v náplni učebného predmetu materinský jazyk a literatúra.

Záver

Školská reforma v ostatných rokoch na Slovensku aj v ČR znamená isté završenie dlhoročného, ba stáročného úsilia uviesť do teórie a praxe vyučovania komunikačné, resp. komunikačno-poznávacie poňatie vyučovania materinského jazyka na všetkých stupňoch školského vzdelávania, a to aj na báze nových poznatkov predovšetkým v oblasti jazykovedy, štylistiky, teórie textu a komunikácie, osobitne a výraznejšie v súlade s pragmalin-gvistickým obratom skúmania ľudskej reči a s novými poznatkami v oblasti teórie osobnosti, psychológie komunikácie a kultúrnej antropológie. Táto zmena na podloží širšieho kontextu vedie nielen k celkovej transformácii učebného predmetu MJL, ale aj jeho jednotlivých didaktických kategórií, predovšetkým cieľov, učiva, organizácie a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. Ako sme ukázali, **komunikačná a mediálna výchova sa stáva pevnou súčasťou vyučovania materinského jazyka s presahom do celého systému výchovno-vzdelávacieho pôsobenia súčasnej školy na všetkých stupňoch vzdelávania.** Podobne ako v ČR aj v SR, tiež v iných krajinách EÚ, problematika rozvíjania jazykovej a komunikačnej kompetencie žiaka je zaradená do základnej vzdelávacej oblasti s označením jazyk a komunikácia, resp. jazyk a jazyková komunikácia, z čoho vychádza kľúčové postavenie komunikačnej výchovy v nových vzdelávacích programoch školy. Aj mediálna výchova je povinnou prierezovou tematikou/témou štátnych/rámcových aj školských vzdelávacích programov, pričom platí, že v rámci svojej profilácie a profilácie svojich absolventov konkrétna škola rozhoduje o tom, akým spôsobom bude realizovať náplň a ciele komunikačnej aj

mediálnej výchovy. Zo samotnej podstaty jazyka, komunikácie a učebného predmetu potom vychodí, že tieto nové zložky výchovy organicky patria, a budú patriť, do vyučovania MJL v intenciách rozvíjania očakávaných či požadovaných kľúčových kompetencií žiaka.

V príspevku sme poukázali na nové podnety a výzvy vo vyučovaní MJL z hľadiska zmeny koncepcie učebného predmetu v kontexte novej školskej reformy a na pozadí rozvíjania komunikačnej a mediálnej výchovy vo výchovno-vzdelávacom procese. Dôležité je, aby sme žiakov uvádzali do rozličných typových komunikačných životných situácií (imitačne, situačne, modelovo, observačne, inscenačne, zážitkovo, prirodzene a pod.) a priblížili im viaceré modely ľudskej komunikácie z pragmalingvistického, psychologického a socio-kultúrneho hľadiska, oboznámili ich so špecifikami základných druhov a modalít ľudskej komunikácie. Ako sme v texte ukázali, z didakticko-metodického hľadiska je nevyhnutné zaoberať sa s novými témami, pojmami, termínmi a problémami, napr. s predpokladmi žiaka na komunikáciu, požiadavkami na prejav, s varietou a systémom prostriedkov rozvíjania jazykového, komunikačného, čitateľského, literárneho, kultúrneho vedomia, taktiež v týchto reláciách aj s adekvátnymi zručnosťami, činnosťami, postojmi, hodnotami, najmä však s kľúčovými spôsobilosťami, schopnosťami a kompetenciami žiaka. Myslíme tým na kompetencie od elementárnej gramotnosti a jazykových kompetencií až po funkčnú, mediálnu, komunikačnú a kultúrnu gramotnosť, taktiež na primeranú, kultivovanú kompetenciu ako súčasť kultúrneho vedomia a správania sa mladého človeka, občana, absolventa konkrétnej školy v konkrétnom kontexte. Podľa nášho názoru podnety a nové výzvy v oblasti komunikačnej a mediálnej výchovy vo vyučovaní MJL znamenajú kvalitatívnu transformáciu tohto profilového učebného predmetu v súlade s požiadavkami na človeka 21. v EÚ.

Literatúra

- ADAI, J.: *Efektivní komunikace*. Praha : Alfa Publishing, 1997 ISBN 80-86851-10-9.
ČECHOVÁ, M.: *Vyučování slohu*. Praha : SPN, 1985.
ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
DeVITO, J.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha : Grada, 2001 ISBN 80-7169-988-8.
GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988.
GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

- HAGÉGE, C.: *Člověk a řeč*. Praha : UK Karolinum, 1998 ISBN 80-7184-331-8.
- HANUS, L.: *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč, 1977 ISBN 80-7114-180-1.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- IHNÁTKOVÁ, N. a kol.: *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava : SPN, 1980.
- JAOUŠEK, J.: *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0
- JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979.
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. In: Učiteľské noviny, roč. 58, 25.1.2010, Príloha, s. 25–32. Dostupné na: <http://www.culture.gov.sk>
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-429-5.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-430-1.
- MORAVČÍKOVÁ, M., PALENČÁROVÁ, J.: *Prvky mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka (od diskriminácie k demytologizácii)*. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži. Otrava : PdF OU, 2008, s. 176–190. ISBN 978-80-7368-4912-1.
- NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : Iris, 2000. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E.: *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra : UKF, 1998. ISBN 80-8050-158-0.
- OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Poľana, 2003. ISBN 80-89002-81-1.
- Slovo o slove*. Zborník KKLV PdF PU, roč. 15, 2009. Ed. L. Liptáková, K. Vužňáková, R. Rusňák. Prešov : PdF PU, 2009. ISBN 978-80-8068-972-8.
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : UK, 2005. ISBN 80-246-0948-7
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005 ISBN 80-7178-998-4.
- http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf
- <http://www.statpedu.sk>
- <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>; http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

ICT kompetence a mediální a komunikační výchova na základní škole

Hana Marešová

Resumé: Příspěvek je věnován analýze využití informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce komunikační a slohové výchovy a v průřezovém tématu Mediální výchova, a to s ohledem na úroveň ICT kompetencí žáků a jejich učitelů. Příspěvek analyzuje možnosti využití ICT v oblasti rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí tak, jak jsou pro dané oblasti definovány Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) pro základní vzdělávání, a zároveň se věnuje současnému stavu ICT kompetencí pedagogických pracovníků a možnostem vzdělávání v této oblasti v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Po zániku vládních koncepcí Státní informační politika ve vzdělávání (SIPVZ) a Národní program počítačové gramotnosti (NPPG) v České republice systematické vzdělávání v této oblasti chybí. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého se tuto situaci snaží řešit mj. systematickou nabídkou kurzů DVPP zaměřených na využití ICT v jednotlivých vyučovacích předmětech. Pro zvýšení ICT kompetencí pedagogických pracovníků připravila Univerzita Palackého ESF projekt zaměřený na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Budou připraveny kurzy zaměřené na rozvoj ICT kompetencí pedagogických pracovníků Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Kurzy jsou realizovány v rámci tříletého projektu (2010–2012), reg. č. CZ.1.07/1.3.00/14.0011, který je financován ze strukturálních fondů Evropské unie (OP VPK). Každý kurz je realizován kombinovanou formou 20 hodin prezenční výuky a 20 hodin online studia v Learning Management Systému UNIFOR. Kurzy i veškeré studijní materiály jsou pro účastníky zdarma. Jeden pedagogický pracovník se může přihlásit pouze na jeden kurz. Součástí projektu je také kurz ICT pro mediální výchovu zaměřený na jednotlivá témata vytvořená dle koncepce RVP.

Klíčová slova: mediální výchova, komunikační výchova, Rámcový vzdělávací program, informační a komunikační technologie, ICT kompetence, další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Abstract: The article is focused on analysis of the use of information and communication technology (ICT) in education of *communication* and stylistic teaching and the cross-cutting topic Media Education, with regard to the level of ICT competencies of pupils and their teachers. The paper analyzes the possibility of using ICT in the development of the key competencies as they were defined by the Framework Educational Programme (FEP) for secondary education and also focuses on the current state of ICT skills of teachers and education opportunities in this area within the Additional Education of Pedagogical Employees (AEPE). After the end of the government conceptions of the State Information Policy in Education and the *National Programme* of Computer Literacy, in the Czech Republic systematic education is missing. Faculty of Education at Palacky University tries to solve this situation by the systematic offer of AEPE courses aimed at using ICT across the curriculum. To increase the ICT skills of teachers, the ESF project has been prepared at Palacky University aimed at further education of teachers. This will include courses focused on development of ICT skills of teachers in Olomouc Region and *Moravian-Silesian Region*. The courses are implemented within the three year project (2010–2012), reg. no. CZ.1.07/1.3.00/14.0011, being funded by the EU Structural Funds (OP VPK). Each course is conducted by a combination of twenty hours of present leaning and twenty hours of online study in the Learning Management System UNIFOR. All courses and study materials are free for the participants. One faculty member may submit only one course. The project also includes the training of ICT for Media Education focused on the particular topics created by the concept of FEP.

Key words: Media Education, communication teaching, Framework Educational Programme, information and communication technology, ICT competencies, Education of Pedagogical Employees.

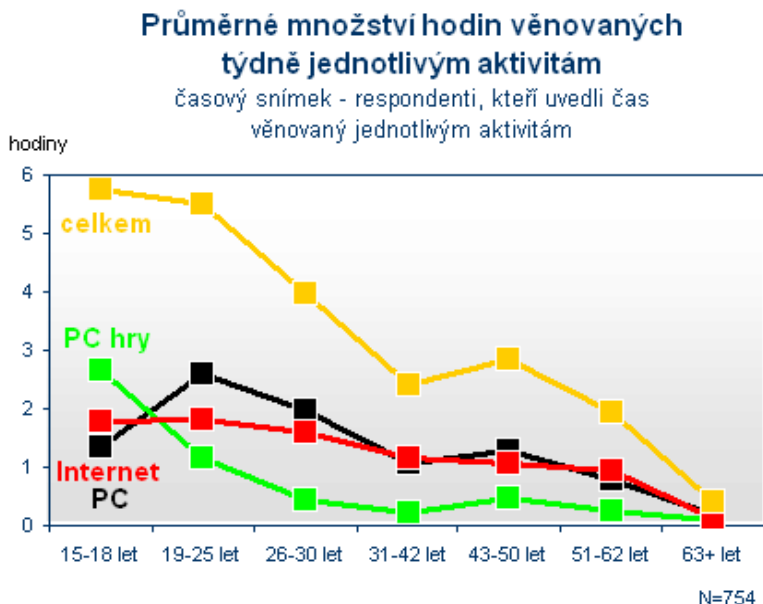
Úvod

„Možná ten pocit znáte. Je to takové lehké mrazení v zádech spojené s obavou, že se svět definitivně zbláznil. Dva žáci vesnické základní školy zbijí svou učitelku. Kde se to naučili? Náhle se spousta mladých lidí ve velice krátkém časovém odstupu upálí. Co je k tomu navedlo? Nic takového se přece ještě nedávno nedělo. Odpověď je jednoduchá: četli o podobném případě v novinách nebo na Internetu, slyšeli o něm v rádiu, viděli jej v televizním zpravodajství. A motivoval je k jejich chování. Co s tím?“ (L. Kosková Trísková, 2003)

Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární vědomosti a dovednosti vztahující se k problematice médií a jejich práce s nimi. Média představují v současné době velmi významný zdroj informací, zkušeností a prožitků pro stále větší okruh jejich uživatelů. V *Komunikační a slohové výchově* se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se pak učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu. Z toho důvodu je pro uplatnění jedince důležité umět tímto způsobem přijímané informace zpracovat, vyhodnotit a využít. Proto je cílem mediální výchovy v základním vzdělávání vybavit žáky základní úrovní mediální gramotnosti (představující osvojení si základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií, získání dovedností, které umožňují nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace, a zejména schopností analyzovat předkládaná sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit komunikační záměr). Průřezové téma Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie – a to především v oblasti využívání digitálních dokumentů jako zdroje informací, schopnosti jejich kritického vyhodnocení, případně schopnosti vlastní produkce. V koncepci Rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro základní vzdělávání je jako jeden z cílů v oblasti ICT je kromě informační gramotnosti definována tzv. funkční gramotnost definovaná jako „schopnost orientovat se ve světě informací, a to jak digitálních, tak tištěných, zpracovaných na textových, zvukových i grafických editorech, uložených v celosvětové síti či v informačních institucích“ (Z. Jonák, 2006). Definice RVP si uvědomují proměnu, v jaké se nachází současná vzdělávající se generace přibližně poslední dvě desetiletí.

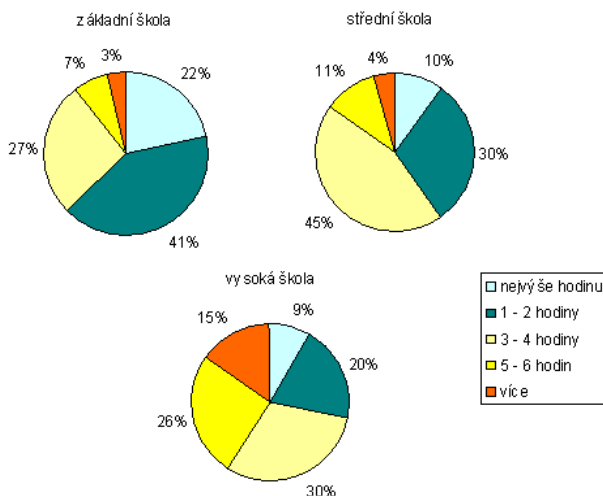
Tyto generace, které jsou někdy v literatuře označovány jako „digital natives“ (Prensky, 2001), se rodí do světa, který je ve velké míře vytvářen mediálně a virtuálně. Prakticky od narození jsou pro ně média vedle rodiny významným faktorem, ovlivňující jejich psychický a sociální vývoj. Nová generace je nucena učit se ovládat složitá digitální zařízení, pružně reagovat a rychle se přizpůsobovat neustále se měnícím programovým produktům, čímž získává vlastnosti, které jejich pedagogům často stále ještě chybí. Podle Z. Jonáka díky nutnosti preferovat logické a algoritmické myšlení vyrůstají jedinci mimořádně přizpůsobení novým skutečnostem – „vlastní vysoký IQ, mají na sebe i okolní svět vysoké intelektuální a etické nároky, vyžadují již od nejmenšího věku respekt dospělých, vyrůstají jako vůdčí osobnosti, jsou mimořádně citliví a obdařeni velkou intuicí“ (Z. Jonák, 2006). Nová generace je schopna rychle se přizpůsobovat nově vznikajícím formám ICT, je schopna trávit na internetové síti množství času neporovnatelné s generací televizní či rozhlasovou. Žáci **tráví stále více času ve virtuální realitě, kyberprostoru**, což ovšem nemusí vždy znamenat, že se zabývají pouze primitivními počítačovými hrami, ale mohou se účastnit nových způsobů lidské komunikace – komunikují mailem, vzájemně chatují, zapojují se do tematických diskuzních skupin a sociálních sítí, hrají interaktivní hry, čtou internetové romány nebo tvoří výtvarná či hudební díla či komplexní internetové projekty.

O stále rostoucím podílu výpočetní techniky v životě žáků a studentů vypovídají také některé studie. Pokud se podíváme na čísla studií o vlivu výpočetní techniky a internetu na populaci, žáci a studenti středních škol patří jednoznačně k respondentům s nejvyšším podílem hodin strávených s ICT:



Graf 1 Vliv výpočetní techniky a internetu na populaci, Světový projekt internetu (Šmahel, 2005)

Narůstající vliv zejména internetu dokazují současné výzkumy, které naznačují stoupající trend v jeho užívání ze strany žáků základních a středních škol. Zatímco v roce 2005 trávili respondenti ve věku 15–18 let na internetu v průměru 2 hodiny týdně (viz Graf 1), z dotazníkového šetření z roku 2010 (Pustinová, 2010), kterého se zúčastnilo celkem 280 respondentů (z toho, 98 žáků základních škol, 21 žáků nižšího gymnázia, 110 žáků vyššího gymnázia, 7 žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť), 2 a více hodin **denně** stráví na internetu 78 % žáků základních škol a 90 % žáků středních škol.

Doba strávená na internetu

Graf 2 Stav využívání internetu s ohledem na věk jeho uživatelů (Pustinová, 2010)

Jak je z grafů patrné, výsledky vypovídají o jasném trendu – čím mladší člověk, tím spíše je každodenním uživatelem internetu. Podle uvedeného výzkumu pak patřila k nejčastějším činnostem na internetu komunikace s přáteli – u žáků základních škol získala tato činnost průměrnou známku 1,97 z pětistupňového hodnocení 1,97, zatímco např. využití internetu ke studiu získalo 3,71), přičemž s rozdílem 1,29 jsou častěji na tento způsob komunikace zaměřeny dívky ve srovnání s chlapci.

2 ICT ve výuce mediální a komunikační výchovy

Pozvolné přenášení komunikačních situací z reálného do virtuálního prostoru, který je založen zpravidla na zkratkovitém sdělení informací bez očekávání bezprostřední reakce, může postupně ovlivňovat nejen myšlení jedince, ale může docházet i k ochuzení úrovně jeho mluvního/psaného

projevu, který přizpůsobuje pravidlům virtuální komunity. Pro učitele mateřského jazyka by měla být tato skutečnost signálem ke snaze nejen upozornit své žáky na úskalí komunikace v internetové síti, ale i k posílení rozvoje komunikačních kompetencí žáků v rámci komunikační a slohové výchovy. Z pohledu dnešní informační společnosti je pak potřeba rozvíjení čtenářské a informační gramotnosti vzájemně spjata a rozvíjením jedné z kompetencí automaticky může profitovat i druhá. Informačně gramotný žák např. již přistupuje k textům jako čtenář zvládající vyhledávací strategie, schopný využít vyhledané informace, což zvyšuje úroveň jeho schopnosti adekvátně pracovat s textem, vyhledávat v něm důležité informace a umět je odlišit od informací nepodstatných. Informačně gramotný žák se při zdokonalování dovednosti při práci s editory zdokonaluje ve schopnosti pracovat s grafickou stránkou textu, uvědomovat si základní typografická, stylistická, estetická, legislativní a další pravidla.

Z toho důvodu začlenění vybraných témat z oblasti **informačních a komunikačních technologií**, jakožto virtuálního prostoru, který již žáci důvěrně znají, může představovat významný motivační prvek při výuce a zároveň využití tematiky nenásilně propojující humanitní obory s informačními technologiemi. Většina dále uvedených příkladů rozvíjí kromě informační gramotnosti také kompetence definované v rámci RVP pro průřezové téma Mediální výchova (rozvoj mediální gramotnosti) a pro oblast Jazyk a jazyková komunikace (komunikační a slohová výchova, rozvoj čtenářské gramotnosti).

Rozvíjení kompetencí v oblasti receptivních činností v rámci mediální a komunikační výchovy:

- 1) **kritické myšlení a vnímání mediálních sdělení** – analytická práce s digitálními texty, práce s audio a videosoubory v internetové síti – vhodné využití Web 2.0 projektů (1), např. www.wikipedia.cz (mnohojazyčná encyklopedie), Flickr.com (osobní archivy fotografií), YouTube.com (osobní archivy videí),
- 2) **rozpoznávání manipulativní komunikace v médiích** – např. <http://vimeo.com/4443670> (Consuming Kids),
- 3) **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – komparace elektronických novin a časopisů (např. bulvární časopisy (www.stratosfera.cz) × „solidní“ internetové časopisy (www.neviditelnypes.cz),

- 4) **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – prostředky internetové reklamy na jednotlivých portálech (např. www.seznam.cz , www.tiscali.cz ad.), porovnání s reklamou v bulvárních portálech apod., portály <http://www.televiznireklamy.cz/email.php> ad.,
- 5) **stavba mediálních sdělení** – způsob uspořádání internetových novin a časopisů (např. www.britskelisty.cz, <http://www.cosmogirl.cz/> ad., specifika internetových novin ve srovnání s tištěnými médii,
- 6) **vnímání autora mediálních sdělení** – komparace díla konkrétního autora a jeho weblogu – např. www.jirizacek.cz, www.hutka.cz,
- 7) **fungování a vliv médií ve společnosti** – vliv médií na každodenní život – analýza aktivistických portálů – např. <http://www.peta.org/> (hnutí za etické zacházení se zvířaty).

Rozvíjení kompetencí v oblasti produktivních činností v rámci mediální výchovy:

1) tvorba mediálního sdělení

- a. tvorba pracovních materiálů (seminární práce, čtenářské deníky – <http://ctenarsky-denik.ireferaty.cz/>, <http://ireferaty.zpravy.cz/>, www.seminarky.cz, ad.,
- b. tvorba blogu (vytvoření osobního blogu či blogu na zadané téma, např. na portálech <http://www.blog.cz/>, <http://blog.cz>, <http://www.bloguje.cz>),

2) práce v realizačním týmu

- a. tvorba školního webu (např. webové stránky žáků 9. třídy ZŠ v Trutnově, http://www.zsnachtu.cz/Predmety/Prace_zaku/Informatika/Prace_informatika.htm),
- b. tvorba on-line školního časopisu (např. Druhé patro, <http://www.zstyrfren.edunet.cz/DP.htm>), např. s využitím blogu (<http://www.blog.cz/>, <http://blog.cz>, <http://www.bloguje.cz>) či jednoduchého redakčního systému (např. Drupal, <http://www.drupal.cz/>),
- c. vytváření třídních videonahrávek (např. na YouTube.com) a audio-nahrávek (např. na <http://podcasts.yahoo.com>),

- 3) rozvoj komunikačních dovedností
 - a. komunikace v internetových diskuzích či sociálních sítích na zadané téma (např. Facebook ad.),
 - b. virtuální komunikace v multiuživatelském virtuálním prostředí (MUVE) – simulace reálných komunikačních situací – např. Second Life ad.,
 - c. analýza jazykových prostředků internetové komunikace – analýza specifických prostředků (akronymy, emotikony) ad.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti:

1. stránky publikující původní literární díla – e-knihy (<http://www.eknihy.host.sk>, www.komiks.cz),
2. stránky nabízející možnost pro autorskou literární tvorbu: (<http://www.pismak.cz>, <http://www.totem.cz>),
3. stránky nabízející možnost vlastní tvorby a komunikace (<http://www.blog.cz>, <http://www.blogger.com>),
4. stránky nabízející možnost podpory výuky: <http://moodle.cz>, <http://www.webquest.cz/>),
5. čtenářské deníky: <http://www.ctenarsky-denik.cz/index.php?akce=2>,
6. virtuální knihovna – rozvoj čtenářství – <http://www.citarny.cz>

Kromě výše uvedených tipů mohou učitelé využít některé z elektronických datových úložišť, kde jsou uloženy již hotové výukové objekty přímo pro průřezové téma Mediální výchova – např. materiálu Metodického portálu RVP – <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZP> nebo v rámci výuky mateřského jazyka pro komunikační a slohovou výchovu – http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZABAA&svp=-&svp_ch=off. Tyto digitální učební materiály jsou ke stažení zdarma. Výukové objekty pro interaktivní tabuli lze najít např. na portále Ve škole – http://www.veskole.cz/%28OjExOjEyOjEz%29/1/bF_komunikacni-a-slohova-vychova.html, <http://www.veskole.cz/search.html>, metodickou pomoc pro práci s ICT ve výuce a odkazník na digitální výukové objekty na internetu lze nalézt na portále Učitelský spomocník – http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2034&template=odkaznik.

2 ICT kompetence učitelů

Pro nejmladší generaci, která s digitálními technologiemi vyrůstá od dětských let, může být využití výše uvedených příkladů v rámci mediální a komunikační výchovy pozitivním motivačním prvkem, neboť využívání těchto technologií pro ně znamená víceméně přirozený způsob mezilidské komunikace. Dá se říci, že jako metodická koncepce RVP, tak současné školy vcelku pružně zareagovaly na nové potřeby informační společnosti a snaží se využívat informační a komunikační technologie (ICT) i ve vyučovacím procesu. Co se však v České republice (ČR) s jistými obtížemi v první fázi podařilo v případě hardwarového vybavení škol (např. v rámci celonárodního projektu INDOŠ), nebylo v následné fázi důsledně dokončeno (v důsledku zániku systematických vládních koncepcí Státní informační politika ve vzdělávání a Národního programu počítačové gramotnosti) v oblasti ICT vzdělávání samotných pedagogů, kteří by měli nabytý hardware na školách efektivně a metodicky správně používat tak, aby se nové technologie staly výkonným pomocníkem při zprostředkování učební látky. Pokud mají pedagogičtí pracovníci rozvíjet požadované nové klíčové kompetence (mj. kompetence v oblasti ICT, znalost cizích jazyků atd.) u svých studentů a žáků, musejí je však ovládat sami. Co se týče úrovně klíčových kompetencí v ČR, podle závěrů studie Eurostatu (2005) v oblasti užívání ICT se podíl osob využívajících internet v roce 2005 zvýšil o 5 % oproti roku 2004, přesto patří míra využívání internetu v populaci ČR k nejnižším. V roce 2007 pak užívalo internet 250 mil. občanů EU (Evropská komise, 2007). Podle SWOT analýzy mezi indikované slabé stránky počátečního vzdělávání patří především nedostatečné provázání vzdělávacích programů s potřebami trhu práce, nízká úroveň znalosti cizích jazyků (Languages in Europe, 2005) a nízká počítačová gramotnost včetně dovednosti pracovat s informacemi.

Tyto skutečnosti odpovídají také závěrům našich výzkumů v rámci přípravy projektu ESF: realizovali jsme dotazníkový průzkum (Giebisch, 2007) zjišťující míru využívání elektronických studijních materiálů na 195 základních školách Olomouckého kraje, při kterém byla zjišťována úroveň ICT kompetencí učitelů. 4 % dotazovaných učitelů nemají žádné zkušenosti s ICT, 41 % učitelů se samo zařadilo mezi začátečníky, 47 % mezi mírně pokročilé a jen 6 % se považuje za pokročilého uživatele a 2 % za profesionály v oblasti ICT kompetencí. Také úroveň využití ICT ve vyučovacích

předmětech je podle našich průzkumů velmi nízká: v českém jazyce pracuje pravidelně s ICT jen 10 % učitelů, v anglickém jazyce je to 8 %, v přírodovědě 4 % apod.

3 Kurzy ICT vzdělávání na Pedagogické fakultě UP v Olomouci

Výše uvedenou situaci se snažíme na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého řešit mimo jiné systematickým vzděláváním pedagogických pracovníků v rámci kurzů Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Kurzy reagují na zvyšující se poptávku po dalším vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí. Vzhledem k ukončení vládních programů v oblasti ICT vzdělávání vzniklo v této oblasti vakuum a učitelé již nemají možnost dalšího systematického vzdělávání v této oblasti: musejí se obracet na jednotlivé vzdělávací či soukromé instituce, které mají rozdílnou úroveň a zároveň ne vždy poskytují výhodu postupného rozvoje ICT kompetencí.

V roce 2006 vzniklo na PdF UP účelové zařízení, Školici středisko SIPVZ (<http://sipvz.upol.cz>), které bylo z pověření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) oprávněno provádět školení typu Z a P v rámci vládního programu SIPVZ (osvědčení SIPVZ Z: 12099/2006–551–988 a P: 12099/2006–551–775). Středisko bylo vedeno jako společné zařízení Katedry českého jazyka a literatury (KČJL), Katedry technické a informační výchovy (KTEIV) a Centra celoživotního vzdělávání PdF UP (CCV). Realizovalo měsíční kurzy zaměřené na využití ICT ve výuce aprobačních předmětů (předmětové moduly – např. ICT ve výuce českého jazyka, anglického jazyka apod.) a kurzy zaměřené na základní ICT vzdělávání (modul Z) a rozšiřující ICT vzdělávání (modul P0). Po ukončení koncepce SIPVZ bylo Středisko transformováno na Odbor ICT vzdělávání Centra celoživotního vzdělávání (Odbor ICT) a pokračuje v realizaci kurzů DVPP. Odboru ICT byla udělena akreditace MŠMT (č.j. 11 388/2007–25–275) pro 7 nových kurzů DVPP zaměřených na využití ICT ve výuce jednotlivých předmětů (více viz <http://www.odborict.upol.cz>).

4 Projekt ESF

V roce 2009 jsme připravili projekt ESF s názvem ICT kurzy pro pedagogické pracovníky (<http://kurzyict.upol.cz>), který rozšiřuje naši stávající nabídku kurzů DVPP. Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci základních škol a středních škol Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Je připraveno 9

nových modulů (ICT ve výuce anglického jazyka na 1. stupni, ICT ve výuce anglického jazyka – základní kurz, ICT ve výuce anglického jazyka – pokročilý kurz, ICT ve výuce českého jazyka na 1. stupni, ICT pro výuku mediální výchovy, ICT zdroje pro současnou českou literaturu, ICT zdroje pro světovou literaturu pro děti a mládež, Moderní prezentace prostřednictvím interaktivní tabule, Nebezpečné komunikační techniky spojené s ICT) a bude realizováno 15 školení po 15 účastnících. Kurzy budou probíhat v letech 2010–2012. Každý kurz je realizován kombinovanou formou prezenční výuky (20 vyučovacích hodin ve formě 4–5 odpoledních setkání) a online výuky (20 hodin domácího online studia v Learning Management Systemu UNIFOR). Prezenční výuka bude realizována v počítačových učebnách Pedagogické fakulty UP. Celkem bude proškoleno 225 osob. Po realizaci kurzů proběhne závěrečná konference absolventů kurzů, na které budou mj. předány závěrečné certifikáty. Konference se kromě účastníků a realizátorů projektu zúčastní i další přihlášení účastníci a zájemci z řad pedagogů.

Nově vytvořené kurzy reagují na aktuální potřeby pedagogických pracovníků regionů, které byly zjištěny v rámci vyplňování evaluačních dotazníků účastníky našich již realizovaných kurzů a také z osobních setkání na konferencích či workshopech věnovaných problematice využití ICT ve vzdělávání. Z dotazníků mj. vyplynulo, že pedagogové velmi vítají možnost systematického a postupně navazujícího vzdělávání v této oblasti, zvláště po ukončení možnosti vzdělávání v rámci SIPVZ. Z dotazníků a reakcí vyplynul především zájem o kurzy se zaměřením na práci s interaktivní tabulí, dále to byla potřeba rozvíjení vlastních jazykových kompetencí (zejm. anglického jazyka) prostřednictvím ICT, ale také potřeba systematictějšího přehledu o možnostech využití ICT ve výuce anglického jazyka na 1. stupni (výuka anglického jazyka byla v primárním školství systémově zavedena teprve nedávno, takže na 1. stupni jsou z kapacitních důvodů anglický jazyk zatím nuceni učit i neaprobovaní učitelé). Na základě přímého požadavku krajského metodika knihoven Olomouckého kraje vznikají kurzy pro pedagogy a vzdělavatele knihovníků (ICT zdroje pro současnou českou literaturu a ICT zdroje pro světovou literaturu pro děti a mládež).

Jako reakce na problémy učitelů s postupným zaváděním Rámcového vzdělávacího programu (RVP) do výuky vzniká modul ICT ve výuce mediální výchovy, neboť podle reakcí učitelů k zařazování průřezových témat do výuky chybí systematické zdroje pro jejich vlastní vzdělávání. Kurz by měl seznámit učitele se základními dokumenty věnovanými tomuto prů-

řezovému tématu, ICT zdroji a výukovými objekty. Učitelé se také naučí vytvářet různé typy komunikačních sdělení v internetové síti (školní časopis, blog, základy práce s redakčním systémem) tak, aby byli schopni využít tyto dovednosti sami aktivně v rámci výuky nebo mimoškolní činnosti žáků.

Závěr

Poslední desetiletí výrazně proměnila způsob, jakým lidstvo komunikuje. Do běžných životů nám zasahují média, a zejména ta nová, více, než jsme ochotni si připustit. Proto je nutné se s novou situací naučit vyrovnat a zároveň to naučit i naše děti – aby věděly, že ne vše, co vidí v médiích, je pravdivým odrazem reálného světa. Je třeba naučit je přežít v proudu informací, kterým jsou denně vystaveny. Mediální výchova by jim měla ukázat, co všechno ovlivňuje výsledné sdělení v médiích a kvůli čemu nemohou být nikdy zcela objektivní. Komunikační výchova by jim pak měla napomoci aktivně se zapojit do komunikačních situací, ať už těch mezilidských nebo médií zprostředkovaných. Tento cíl by měla sledovat každá dobrá škola, jež se snaží své žáky připravovat pro reálný život a která pochopila, že v dnešním světě už se starými metodami nevystačí. Proto k důležitým úkolům patří zejména vzdělávání pedagogů, neboť by měli být schopni na novou situaci adekvátně zareagovat. Cílem našeho projektu je zvýšit úroveň klíčových kompetencí pedagogických pracovníků tak, že bude nejen schopen reagovat na požadavky dnešní moderní školy (např. práce v elektronických systémech – vedení elektronických žákovských knížek, elektronických třídních knih apod.), ale bude schopen učit žáky pomocí moderních vzdělávacích technologií a také je lépe připravit na život v informační společnosti.

Literatura

- 1) Bionické děti [online]. *Newsweek*, 22. 9. 2003, s. 26. <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101334&CAI=2167> [citováno 27. 4. 2010].
- 2) DOUBRAVA, L. Mediální výchova, nové téma ve výuce. *Učitelské noviny*, 44/2006. http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=48&PHPSESSID=7d09b2db373558306f514129e9a8ce59 [citováno 27. 4. 2010].
- 3) EUROSTAT. *New Cronos*. http://europa.eu.int/comm/eurostat/newcronos/reference/display.do?screen=welcomeref&close=/agric&language=en&product=EU_MAIN_TREE&root=EU_MAIN_TREE&scrollto=381 [citováno 27. 4. 2010].
- 4) EVROPSKÁ KOMISE. Internet pravidelně využívá více než 250 milionů Evropanů. *Europa.eu*. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/605&format=HTML&aged=0&language=CS&guiLanguage=en> [citováno 27. 4. 2010].

- 5) GIEBISCH, R. *Elektronické studijní materiály ve výuce mateřského jazyka*. Rukopis. Olomouc, 2007.
- 6) JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* 6. 12. 2006. <http://www.rvp.cz/clanek/1040> [citováno 27. 4. 2010].
- 7) KOSKOVÁ TRÍSKOVÁ, L. Mediální výchova. *Junior media*. <http://www.juniormedia.cz/vychova.html> [citováno 27. 4. 2010].
- 8) Languages in Europe. *Europa.eu*. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html [citováno 27. 4. 2010].
- 9) MACEK, J. *Digitální média a ideál svobody*. 2001. <http://www.sedmagenerace.cz/index.php?php?art=clanek&id=114> [citováno 27. 4. 2010].
- 10) MAREŠOVÁ, H. *Mateřský jazyk a informační technologie. Veřejná správa*. Ministerstvo vnitra a Policejní prezidium ČR, Praha, č. 25, 2006. <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/casopisy/s/2006/25/tema3.html> [citováno 6. 5. 2010].
- 11) MAREŠOVÁ, H. *Kyberkultura jako součást mediální výchovy na základní škole. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 12. – 13. 4. 2007 na PdF UP v Olomouci*. s. 205–213. 403 s. ISBN 978-80-244-1946-6.
- 12) PRENSKY M. Digital Natives, Digital Immigrants [online]. *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. %20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [citováno 27. 4. 2010].
- 13) PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* 2006. <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=102613&CHID=1&EXPS=&EXPA> [citováno 27. 4. 2010].
- 14) PUSTINOVÁ, Z. *Preference v užívání prostředků elektronické komunikace žáky a studenty. Portál Odboru ICT vzdělávání*. 2010. <http://odborict.upol.cz/download.html> [citováno 6. 5. 2010].
- 15) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Portál MŠMT*. http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_RVPZV_2007.zip [citováno 27. 4. 2010].
- 16) ŠMAHEL, D. *Světový projekt internetu*. 5. 10. 2005. <http://ivdmr.fss.muni.cz/info/view.php?cislocclanku=2005100501> [citováno 27. 4. 2010].

Teorie a didaktika mediální výchovy

Jaroslav Bartošek, Helena Daňková

Resumé: Mediální výchova je v RVP ZV obsažena jako průřezové téma. Žákům má především pomoci naučit se analyzovat přístup k mediálním obsahům a zachovávat kritický odstup od nich, zároveň využívat potenciál médií jako významného zdroje informací, ale i kvalitní zábavy, také přispívat ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace, mimo jiné rozvíjet komunikační schopnosti při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu. Příspěvek obsahuje příklady vhodné teorie pro učitele mediální výchovy (viz kap. 1 a 2, které pojednávají o komunikaci a žurnalistice) a návrh možnosti její didaktiky (kap. 3). Je potřeba, aby se didaktika mediální výchovy, stejně jako každá jiná předmětová didaktika, opírala o kvalitní a relevantní informace z daného oboru. V tomto případě se jedná mimo jiné o teorii médií a žurnalistiky. Protože jde zároveň o výchovu, je nutné vycházet i z teoretických poznatků o výchově. Kvalitní teorie pomůže učiteli se stanovením konkrétního výukového cíle, výběrem vhodných témat pro konkrétní učivo a nastíní i možnosti metod a prostředků pro dosažení cíle. Příprava na vyučování může být písemná (např. v podobě detailního scénáře všech didaktických částí, které na sebe postupně navazují). Pro její vytvoření je žádoucí mít k dispozici kvalitní doporučenou strukturu (např. tzv. prekoncepty podle osnovy doc. PhDr. Tomáše Svatoše, Ph.D., z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové). Příklad vypracovaného prekonceptu vhodného pro vyučování v rámci mediální výchovy je součástí našeho příspěvku. Příkladáme i výsledek malé sondy, která měla např. zjistit, odkud školy čerpají náměty pro vhodná témata k realizaci mediální výchovy, jaké pomůcky používají, zda se také snaží svým pedagogům zajistit přísun kvalitní příslušné teorie. Oslovili jsme zástupce pětaticeti škol v ČR (většina z nich se mediální výchově věnuje už několik let). Odpovědi jsou zaznamenány v grafech.

Klíčová slova: komunikace, mediální výchova, didaktika, plánování výuky – příprava učitele na vyučování, prekoncept vyučování, efektivita vyučování.

Abstract: Media education is contained as an overview in RVP ZV. It should first of all help students in learning analyze the access to media contents, to preserve the distance from them, at the same time to use the media potential not only as an important information source but also for entertainment, to contribute to their ability to join media communication, e.g. to develop their communication skills in public and written and spoken word stylistics. The article contains suitable theory examples for media education teachers (see chapters 1 & 2 which deals with communication and journalism) and suggestion of its didactics (chapter 3). It is necessary that media education didactics as well as any other subject's didactics was based upon first-rate and relevant informations from the particular field, like the theory of media and journalism in this case. As it concerns the education at the same time, it is also necessary to stem from the educational theoretical background. The high-quality theory will help teachers to set a factual educational goal, to choose propiate topics for the concrete subject matter and to foreshadow the possibilities of methods and instruments needed for fruition. The class preparation could be written (e.g. so-called pre-concepts according to syllabus of doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D. from the Faculty of Education at the University of Hradec Králové). One example of laboured pre-concept suitable for media education classes is a part of the article. We also enclose the result of a brief research which was trying to find out where the schools take inspiration for media education realisation, what aid they use or if they also try to give the teachers the first-rate theoretical materials. We addressed representatives of 35 schools in the Czech Republic, most of which have been attending to media education for several years. The answers are depicted in the graphs.

Key words: communication, media education, didactics, lesson planning – teacher's preparation for lessons, lesson preconcept, lesson effectivity.

Úvod

Mediální výchova v rámci RVP ZV nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii a stává se stále významnějším zdrojem prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců.

Masová média pro jedince vytvářejí podklady pro jeho možnosti uplatnit se ve společnosti i v osobním životě a správně se orientovat ve stále složitějším světě.

Mediální výchova je založena na jazyce a na jazykové komunikaci. Orientuje se na principy mluvené, psané i obrazové řeči, snaží se porozumět jejímu obsahu i smyslu a umět na ně úspěšně reagovat. V současné době, kdy existuje mnoho typů masových médií vyjadřujících často protikladné ideje ve sféře informací, ovlivňování, zábavy a reklamy, je nutnost dobře se orientovat v jejich poslání a záměrech naprosto nezbytná. Žáci základních i středních škol získají mediální výchovou tzv. mediální gramotnost (mediální vzdělání). Ta jim může přinést úspěch jako pasivním konzumentům mediálních textů i jako aktivním mluvčím.

Učitelé mediální výchovy by měli disponovat alespoň základními vědomostmi a dovednostmi z oborů žurnalistika, masová komunikace, marketingová komunikace a z dalších příbuzných oborů. Většina učitelů možnost teoretické průpravy vítá, stále se ale bohužel objevují i tací, kteří se spokojí jen s dodávkou připravených vyučovacích hodin a pracovních listů. Mezi učiteli je zájem o podpůrné kurzy pro výuku mediální výchovy. Bohužel je jich stále nedostatek.

V příspěvku uvádíme příklady vhodné teorie pro učitele mediální výchovy a navrhujeme možnost její didaktiky. Součástí je i nahlédnutí do praxe učitelů mediální výchovy.

1. Komunikace

Mediální výchova je složkou výchovy komunikační. Komunikace je interakce mezi dvěma či více entitami (jsoucnostmi) probíhající v čase. Slovo *komunikace* pochází z latinského podstatného jména *communicatio* odvozeného od slovesa *communicare* – sdělovat, sdílet, stýkat se, sjednávat, svěřovat, spojovat, působit, mít něco společného, přenášet.

Velký anglicko-český slovník u hesla *communication* uvádí tyto ekvivalenty: *přenesení, přenos, převádění, převod; sdělení, hlášení; spojení, styk, kontakt; hromadné sdělovací prostředky (masmedia), shromáždění zednářské lóže*. (1) Za komunikace se označují i *spoje* – způsoby a prostředky dopravy: letecká, pozemní (silniční, železniční), vodní (námořní) atd.

Na komunikaci se podílejí tři základní složky: *zdroj, sdělení, adresát*. Zdroj (autor, mluvčí, původce, produktor, komunikátor, editor aj.) přenáší (vysílá, předává) sdělení (signál, komunikát, informaci, poselství, text, news, story, message, passage, Nachricht, Bericht) adresátovi (komunikantovi, příjemci, recipientovi, reaktorovi).

Toto sdělení prochází komunikačním kanálem. Aby bylo zřetelné a srozumitelné, vyžaduje *kontext*, k němuž poukazuje. Další podmínkou komunikace je *kód* (jazyk) – systém určitých znaků a symbolů plně nebo aspoň zčásti společných zdroji a adresátovi. Potřebný je i *kontakt*, tzn. fyzikální kanál (zvukový nebo optický).

Obsahovou jednotkou komunikace je *sdělení* – tj. vše, co vypovídá nebo předává výpověď o existujících věcech, jevech a událostech, a to minulých, současných i budoucích. Sdělení může také přenášet znaky, symboly nebo motivy (emotivní či estetické vjemy). Uspořádané sdělení, které reflektuje smysl a realitu našeho světa, se nazývá *informace*. Pojmy/termíny *sdělení* a *informace* jsou někdy synonymní. (2)

Kód (jazyk) je v konkrétních komunikátech reprezentován řečí (kompetenci). *Řeč* je schopnost mluvčího i adresáta využít všech potenciálních možností, kterými daný kód disponuje. Aby komunikace byla úspěšná, tzn., aby vedla k přijetí, pochopení a porozumění (dekódování) a k očekávané reakci (interpretaci), musí být kód šířeji uznávaný – konvenční.

Z hlediska zdroje sdělení obsahuje rovněž složku pragmatickou – *záměr*. Adresát není však jen jeho pasivním příjemcem. Více nebo méně modifikuje obsah sdělení podle svého *očekávání* a ostatních individuálně mentálních rysů.

Adresátovou reakcí na záměr je komunikační *efekt*. Ten vzniká na základě adresátova vnímání, dekódování a interpretace. Informace v textu obsažené zařazuje do svých mentálních struktur (do své předpokladové báze). Se zřetelem na vztah mezi komunikanty bývá formulován i *úspěch komunikace*.

Znaky a symboly mohou být *jazykové* – verbální (mluvená a psaná řeč) a *mimojazykové* – neverbální (mimika, gesta, vzdálenost, postoj, způsob sedění, pohyb, smysly). Stále významnější roli hrají obrazy, geometrické tvary, typy písma a barvy. Barev a tvarů hojně užívá reklama a žurnalistika. (3)

Společenská (sociální) komunikace se člení na interpersonální (přímou, individuální) a masovou (množinovou, hromadnou, nepřímou).

Masová komunikace má tyto znaky: přenášené sdělení je veřejné, probíhá nepřímo, prostřednictvím technických přenosových prostředků a zdroj je oddělen od příjemce. Zdrojem je instituce (nakladatelství, vydavatelství, redakce), publikum je prostorově (často i časově) rozptýleno a není přesně vyhraněno. Sdělení v tradičních masmédiích je jednosměrné – směřuje od zdroje k příjemci, méně již zpětně; neplatí to v tzv. nových médiích (ze-

jména na internetu, tam se stále častěji užívají facebook, Twitter, YouTube, blog, chat).

Masová komunikace určená nejširšímu *publiku* (veřejnosti) se nejvíce uplatňuje v masmédiích. V širším smyslu se za ni označuje např. také vydávání knih a informačních bulletinů, produkce filmů, provoz divadel a muzeí, koncerty, kazety, plakáty, a dokonce i venkovní reklama, pomníky, sochy a monumenty na veřejném prostranství.

Komunikace v přirozeném jazyce je nejdokonalejší a užívá se nejčastěji. Tvoří ji:

- a) *produkce* (dýchání, hlas, artikulace, kódování textu do jazykových znaků mluvených – psaných);
- b) *recepce* (smyslový příjem akustického nebo optického signálu, jeho de-kódování);
- c) *interpretace* (pochopení, porozumění, percepce) adresátem (příjemcem, posluchačem, čtenářem, recipientem, reaktorem).

Komunikační situace motivuje výběr jazykových prostředků (je slohotvorným činitelem). *Pasivní komunikace* je bojácná nebo pohodlná a vzdává se úspěchu ve prospěch partnera. Zčásti do ní patří komunikace žáka s učitelem, věřícího člověka s náboženskou nebo ideologickou autoritou. *Agresivní komunikace* je sobecká, prosazuje vlastní zájmy autora.

Etická komunikace je zaměřena např. na lásku, víru a naději, na odpuštění, dobro či smilování. Jejím cílem je radost, štěstí, ctnost, úcta, krása.

Asertivní komunikace je soubor pravidel k projednávání věcných otázek při věcném vztahu k obsahu i k partnerovi. Nenásilně, vlídně, ale otevřeně a rozhodně se při ní vyslovují vlastní stanoviska a neskrývá se snaha splnit komunikační záměr.

Teorie komunikace sleduje psychologické, sociologické, sémantické (významové) i pragmatické (účelové, utilitaristické) cíle komunikačního procesu. Její významnou složku tvoří také jazykověda.

Podrobněji proces komunikace a jeho složky popisují např. publikace J. Mistríka a kol.; G. Burtona a J. Jiráka; I. Reifové a kol. (4)

2. Žurnalistika

Žurnalistika (novinářství, žurnalismus, journalismus, le journalisme, journalism, publishing, Publizistik) je sbírání, zpracovávání a distribuce žurna-

listických sdělení (textů, komunikátů) v žurnalistických celcích určených veřejným příjemcům (recipientům, veřejnosti, publiku, audienci).

Základem pojmenování *žurnalistika* je francouzské slovo *jour* – den. Např. americká *The New Encyclopaedia Britannica* (NEB), *micropaedics*, u hesla *journalism* uvádí tuto definici: *the collecting, preparation, and distribution of news and related commentary and feature materials through such media as pamphlets, newsletters, newspapers, magazines, radio, motion pictures, television, and books*.

V Německu se *žurnalistika* (*Journalismus*) stručně definuje např. jako spisovatelství pro příští den, jako zpravodajství slovem a obrazem, pokud možno aktuální a pokud možno kritické. (*Journalismus – Schriftstellerei für den nächsten Tag, Berichterstattung in Wort und Bild, möglichst aktuell und möglichst kritisch*). (5) Do žurnalistiky patří též dokumentace a zábava ve fotografiích a obrazech. Výraz *Journalistik* se užívá pro studium žurnalistiky (*die Lehre vom Journalismus*) a výraz *Publizistik*, podobně jako někdy *Journalistik*, je synonymem slova *Journalismus*. Žurnalistika je hlavní činnost osob, které se podílejí na sbírání, hodnocení, výběru, zpracování a šíření zpráv, komentářů a zábavy prostřednictvím masmédií.

První noviny moderního typu vznikly v souvislosti s vynálezem knihtisku (Gutenberg 1450) v Antverpách v roce 1605 a ve Štrasburku v roce 1609.

Česká žurnalistika má své kořeny rovněž hluboko v minulosti. První české noviny vyšly v Praze 4. února 1719. Vydal je tiskař Karel František Rosenmüller pod názvem *Český postylion*. Václav Matěj Kramerius vydával od roku 1789 *Pražské poštovské noviny*, v roce 1791 přejmenované na *Krameriusovy c.k. vlastenecké noviny*. Rozhlasové vysílání bylo u nás zahájeno v roce 1923 a televize začala vysílat v roce 1953. Agenturní služby poskytuje ČTK od roku 1918.

Česká autorka Barbora Osvaldová uvádí, že žurnalistika je novinářské povolání i produkty této činnosti, které informují o aktuálním dění ve společnosti a názorech na toto dění. (6) Některá další označení žurnalistiky a jejich definice shrnuje Irena Reifová. (7) Pojmenování *žurnalismus* se u nás užívá hlavně v překladech.

Specifické znaky žurnalistiky v rámci masové komunikace jsou: pravidelná periodicitu, aktuálnost, obecná dostupnost a publicita v žurnalistických celcích. (8)

Žurnalistické celky i jednotlivá sdělení se zveřejňují v *masmédiích*. Pojmenování *masmédiu* má i synonyma: na jedné straně *média*, na dru-

hé pak *masová média*, *prostředky masové komunikace*, *hromadné sdělovací prostředky* (za socialismu *prostředky masové výchovy*, *propagace a agitace*). Výraz *média* je širší, protože zahrnuje i prostředky interpersonální komunikace.

V základním a obecném významu slovo latinského původu *médium* vyjadřuje *střed*, *prostředek*. Od něho jsou odvozeny pojmy a termíny jako např. *mediologie*, *mediace*, *medializace*, *mediální komunikace*, *mediální studia*, *mediální produkce*, *mediální vzdělání*, *mediální gramotnost*, *mediální výchova* aj. (Srov. Jiráček-Köpplová, 2003; Reifová, 2004.) (9)

Klasik teorie masových médií Kanaďan Marshall McLuhan (10) rozlišuje *média chladná* a *horká*. Za chladná označuje např. telefon a televizi, horká jsou rozhlas a film. Horké médium vyžaduje vysokou míru pozornosti, více zaujme příjemce a neposkytuje mu mnoho možností sdělení tvořivě rozvíjet. Chladné naopak umožňuje příjemci sdělení dotvářet.

Internetová komunikace je silně interaktivní – zájemci umožňuje vložit do sítě sdělení a kdokoli kdekoli na světě je může přijmout a reagovat na ně. Určit, kdo je vydavatelem či autorem určité informace, bývá v tomto systému problémem. Podle B. Gatese není jednota ani v tom, koho považovat za skutečného autora – zda toho, kdo dal dohromady zprávu, nebo toho, kdo zprostředkoval její šíření. Při komunikování tímto *on-line* systémem může být původcem i příjemcem žurnalistických sdělení instituce i jednotlivci, a to okamžitě a nepřetržitě.

Velké přednosti a možnosti internetu však doprovázejí i neméně velká rizika a nebezpečí, protože bývá zneužíván pro organizovaný zločin, pro vydávání klamných zpráv a k pirátství (hackeři), k propagaci zvrhlé ideologie, pro lži, pomluvy, šikanování atd. Elektronická pošta (*e-mail*) umožňuje komunikaci prostřednictvím počítačových sítí.

V žurnalistice se hojně užívá pojem *publikum*. Rozumí se jím veřejnost, masa, audience, označuje souhrn příjemců masmediálních sdělení a celků. Znakem publika v masmediální komunikaci je vazba na společného komunikátora. Publikum tvoří např. čtenáři určitého deníku, posluchači a diváci určité stanice, programu, pořadu aj. Vydávání a příjem masmediálních sdělení se nazývá *publicita*.

Tok informací v masové komunikaci je přímý nebo víceúrovňový. Přímý je tehdy, přicházejí-li autentické (originální) informace v podobě sdělení, která se zveřejňují bez dalšího zpracovávání – např. živé RTV vysílání nebo autentické výroky v tisku. Víceúrovňový je tok těch informací, které se nej-

dříve dostávají k názorovým autoritám (opinion leaders) a ty je (zpracované, modifikované, interpretované) předávají obecnému publiku. V žurnalistice jsou názorovými autoritami hlavně redaktori, editori, šéfredaktori, členové redakčních rad a rady veřejnoprávních médií, vydavatelé, vlastníci, inzerenti, publicisté, politikové, lobbyisté a úředníci. Tito „tlumočníci“ autentický obraz skutečnosti někdy posunují. Vzniká tak tzv. masmediální optika a virtuální skutečnost.

Ovšem i publikum si z předkládaných sdělení vybírá hlavně to, co je ochotno/schopno vnímat a přijímat za své na základě vlastní životní zkušenosti, emocí, přání a očekávání. Mluví se pak o selektivní percepci.

Důležitým filtrem přijatelnosti (akceptability) vedle srozumitelnosti (readability) je přitom *důvěryhodnost* (confidence, plausibility) média.

Noviny v 19. století se věnovaly především rozvoji gramotnosti a konceptům lidských práv a svobod. Jejich posláním bylo přinášet informace všeobecného charakteru všeobecnému publiku; později přibýly přesnější informace určitým sociálním skupinám a elitám.

Britská spisovatelka a novinářka Rebecca Westová se již před sto lety o novinách vyjádřila, že jsou pro společnost tím, čím jsou pro jedince oči; musí vidět, kam jde („*A community needs news for the same reason that a man needs eyes. It has to see where it is going*“ – The NEB, s. 431). (11) Velká odpovědnost za to, aby toto lidské právo nebylo porušováno, připadá seriózním žurnalistům. V polovině minulého století se například rozhlas deklaroval jako *voice of information and education – hlas informací a vzdělání*.

Na přelomu tisíciletí se masmédia věnují stavu světa a lidstva v podmínkách globální (též glokální) vesnice, kdy mezinárodní události zajímají i jednotlivce a kdy osudy jednotlivců budí mezinárodní pozornost. Již dávno se však přestaly vést diskuse na téma, zda veřejnosti předkládat jen informace, které jí slouží k orientaci v životě a k rozhodování, anebo jakékoliv informace, které ji mohou zajímat. Tak vznikla zábavní a bulvární (*tabloid, yellow*), lidová (*popular*) žurnalistika.

Ostrou kritiku naší žurnalistiky zvenčí zveřejnily již např. Lidové noviny 14. prosince 1998. Redaktor časopisu The New Presence Andrew Strohlein v ní např. upozornil, že u nás neexistuje veřejná vzájemná kritika mezi médii, že noviny většinou nekritizují jiné noviny, rozhlas neanalyzuje problémy televize, noviny se nevěnují omylům v rozhlasové či v TV žurnalistice, všeobecná média nerada zveřejňují kritiku na vlastní adresu a neumožňují uveřejňování přesných analýz. České žurnalistické a vydavatelské kruhy jsou

malé a soustředěné do Prahy. I když to mezi nimi pod povrchem trochu vře, veřejnosti své pocity nesdělují.

Ve sborníku *Média a moc* drsně kritizoval úroveň českých žurnalistů Milan Knížík: „*Stát se žurnalistou neznamená téměř žádnou námahu. Předpokládá to nepatrné nadání smotat několik vět, velkou dávku drzosti a málo morálky.*“ (12)

Současný nepříliš utěšený stav naší masmediální scény líčí autoři publikace *10 let v českých médiích*: (13)

- a) Většina českých masmédií je majetkem převážně druhořadých zahraničních mediálních koncernů, bank, podnikatelů a reklamních agentur. Významnou roli v nich hrají také sekretariáty politických stran. Ještě smutnější je situace s internetem: tam naopak prakticky každý včetně nejmladších školáků může publikovat cokoliv o čemkoliv a o komkoliv. Převažují přitom sexuální motivy, pornografie a násilí.
- b) Mladší generace žurnalistů postrádá dostatečnou všeobecnou i odbornou profesní přípravu. Mnoho z nich nemá kvalitní aktivní znalosti českého jazyka ve všech jeho funkcích, útvarech a komunikačních sférách, a to ani v psané, ani v mluvené formě. Proto je úkolem našeho současného školství tento nepříznivý vývoj zastavit a zvrátit.
- c) Většina českých konzumentů mediálních produktů postrádá kvalitní komunikační výchovu (je mediálně negramotná), je tudíž přehnaně důvěřivá k jejich textům.
- d) Žáci základních a středních škol mají neomezený a málo kontrolovaný přístup k vytváření, přenášení a přijímání masmediálních informací všeho druhu, zejména v elektronické poště, prostřednictvím mobilních telefonů a na internetu. Často ho využívají k zábavě a ke kritice, šikanování či zesměšňování svých spolužáků, škol a učitelů.

Morálka a kulturu současných masových médií (včetně jazykového vyjadřování) nejvíc ohrožuje televize a internet. Převažuje v nich orientace na druhořadou pokleslou zábavu a na její nositele – většinou celebrity reprezentující populární zábavu.

Komunikační výchova včetně mediální by proto na českých školách měla vést ke zvýšení obecné gramotnosti jak u žáků, tak u jejich rodičů a učitelů. Školy jsou také velmi povolány k tomu, aby usilovaly o zvýšení jazykové, didaktické i etické úrovně tvůrců, vydavatelů a vlastníků masových médií.

Důležitou funkcí masmédií bylo a je také rozvíjení jazykové kultury a uchování kulturních hodnot. Současná žurnalistika vedle toho pomáhá strukturovat volný čas a uspokojuje zájmové, věkové a jiné skupinové potřeby. Vyrovnává protiklady mezi veřejným a soukromým životem a je nástrojem ekonomické prosperity.

V demokratické společnosti seriózní žurnalistika (podle tradic amerického svobodného tisku) plní tři základní funkce:

- tlumočí mínění veřejnosti (public opinion);
- informuje veřejnost a slouží jí (public service);
- střeží lidská práva a občanské svobody (public watch-dog).

3. Didaktika mediální výchovy

Velmi zjednodušeně můžeme pojem didaktika podat jako něco, co nám říká, jak máme učit to, co chceme učit. Poukazuje tedy na formu, postup vyučování se zřetelem na předem stanovené cíle výuky, kterých má být dosaženo určitými (předem danými) metodami za použití určitých prostředků. Domníváme se, že toto obecné pojetí je nutné respektovat při tvorbě každé předmětové didaktiky, tedy i didaktiky mediální výchovy. Pro tvorbu přípravy vyučování je žádoucí mít k dispozici kvalitní doporučenou strukturu (např. tzv. prekoncepty podle osnovy T. Svatoše). (14) Aby bylo v praxi (při vyučování) dosaženo úspěchu (splnění stanovených výukových cílů), je potřeba, aby se předmětová didaktika opírala o kvalitní a relevantní informace z daného oboru, v tomto případě o teorii médií a žurnalistiky, a také o odpovídající metody. Protože se také jedná o výchovu, je potřeba, aby se didaktika mediální výchovy opírala i o teoretické poznatky a východiska výchovy.

O tom, co tvoří a ovlivňuje přípravu učitele na vyučování, se zmiňuje T. Svatoš a odkazuje na Maňákův didaktický systém, který pojednává o podmínkách (teorie, zákonitosti, metodologie a makroprostředí), prostředcích (plánování, organizace, příprava, modernizace) a cíli výuky, obsahu učiva, struktuře obsahu a typu výuky. (15) Z didaktického modelu vyplývá, jak vzniká příprava na vyučování, jaké má výsledky.

Učitel jako didaktik (tvůrce vyučovací hodiny) má v rámci procesu výchovy a vzdělávání jako první na zřeteli cíle plánované výuky. Těch má možnost společně s žáky dosáhnout prostřednictvím řady metod a prostředků. Definovat přesně cíl vyučování pomáhá tzv. taxonomie výukových cílů, a to pomocí aktivních sloves. V praxi se pedagogové řídí např. Bloomovou, Niemierkovou taxonomií nebo taxonomií Tollingerové. T. Svatoš přitom

poukazuje na to, že učitelé mnohdy žákům sdělí na začátku hodiny téma a cíl už nikoliv, aby se vyhnuli případným nedorozuměním. Přitom pokud znají cíl i žáci, výuka proběhne určitě efektivněji. Učitel získá cenné zpětné signály, jak vyučování žáky zaujalo, jak probírané látky porozuměli, zda tedy bylo dosaženo plánovaných cílů. (16)

Na mnohých školách si učitelé při přípravě vyučovacích hodin vzájemně pomáhají, přípravy už jednou vytvořené si předávají, doplňují je. Mediální výchova je ale ještě pro mnohé školy předmětem novým a řada učitelů stojí před problémem, jak sestavit vyučovací hodinu, stanovit její cíle a vybrat metody a prostředky, které je pomohou splnit. Mnozí učitelé si uvědomují vlastní absenci novinářského vzdělání, mají problém s vytvořením obsahu vyučovacích hodin zmíněné výchovy. Protože zatím nemají možnost si pro tento nový předmět přímo doplnit aprobaci (pokud nechtějí kombinovanou formou absolvovat např. obor Mediální studia na Fakultě sociálních věd UK v Praze), snaží se vědomosti a dovednosti získat alespoň absolvováním krátkých kurzů, které pořádají některé vzdělávací instituce. Důležité znalosti a také řadu námětů pro vytvoření obsahu vyučovacích jednotek mohou učitelé čerpat např. díky Metodickému portálu RVP pro základní vzdělávání a také z některých publikací. V současnosti se jedná např. o publikaci M. Mičienky, J. Jiráka a kol. „Základy mediální výchovy“ s CD, publikaci J. Bartoška a H. Daňkové „Žurnalistika a škola“ s CD, projekt Média tvořivě kolektivu autorů s CD. První jmenovaná publikace učitelům nabízí teorii a ve větší míře konkrétní příklady obsahu vyučovacích jednotek do mediální výchovy. Druhá publikace klade větší důraz na teorii, kterou by měli učitelé mediální výchovy ovládat. Ta navíc poskytuje řadu informací, které může učitel (jako samostatný tvůrce přípravy vyučovací hodiny mediální výchovy) použít jako konkrétní učivo pro žáky. Mediální výchově jsou z části obsahově velmi blízké předměty: český jazyk, dějepis, občanská nauka. Jejich učitelé bývají také často pověřeni výukou mediální výchovy. Některé školy kvůli jejímu zařazení do ŠVP oslovují pro spolupráci praktikující novináře s odpovídajícím vzděláním.

3.1 Příprava vyučování pro mediální výchovu

Podle T. Svatoše rozlišujeme nejméně čtyři základní možnosti přípravy pedagoga na vyučování. Jednou z nich je klasická písemná příprava v podobě detailního scénáře všech didaktických částí, které na sebe postupně navazují. T. Svatoš je autorem osnovy tzv. prekonceptu vyučování, který obsahuje

základní charakteristiky uvažovaného vyučování. Pedagogům poskytuje jakýsi návod, jak připravit vyučovací hodinu. Osnova prekonceptu je uvedena ve skriptech *Malá didaktika*. (17) Čím kvalitnější je příprava učitele na vyučovací hodinu a větší osobní zaujetí pro předmět, tím větší je šance, že žáci budou lépe motivováni pro získávání nových poznatků a dovedností. Je tak dosaženo předpokladu kvalitnějšího výstupu pro následnou evaluaci práce žáků i jejich pedagoga.

3.2 Metody a prostředky mediální výchovy, hodnocení

Mnozí učitelé mediální výchovy si stále stěžují na nedostatek kvalitní literatury přímo pro výuku mediální výchovy. Na druhou stranu mají možnost využít tento stav k tomu, aby si vyučovací jednotky do tohoto předmětu vytvořili výhradně podle svých představ, ale samozřejmě s dostatkem opory v kvalitní teorii žurnalistiky (příslušné literatury je na trhu dostatek). Je možné ji najít i v publikaci *Žurnalistika a škola* (Příručka pro učitele mediální výchovy). (18) Zmíněná teorie pomůže se stanovením konkrétního výukového cíle, výběrem vhodných témat pro konkrétní učivo a nastíní i možnosti metod a prostředků pro dosažení cíle.

V rámci mediální výchovy je možné využít klasické výukové metody: slovní (např. vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor), demonstrační (ukázka práce se zvukem, obrazem, RTV), praktické (manipulování se zvukem, obrazem), aktivizující (diskuse), komplexní výukové metody (výuka ve dvojicích, skupinách, brainstorming, projektová výuka, výuka podporovaná počítačem a internetem). (19) Metody vhodné pro přenos nových vědomostí a dovedností od pedagoga k žákům v rámci mediální výchovy jsou víceméně totožné s těmi, které učitelé využívají v jiných předmětech. Jedná se o metody: motivační, expoziční, fixační a hodnocení. Učební prostředky pomáhají při výuce lepšímu pochopení učiva a zvládnutí nových dovedností. Mezi prostředky vhodné pro výuku mediální výchovy můžeme zařadit například audiovizuální pomůcky (mp4 a mikrofon), literární pomůcky (noviny, časopisy, knihy). Velmi důležitá je i didaktická technika (dataproyektor, interaktivní tabule, televize, rádio, videopřehrávač, mixážní pult, videokamera, počítač s připojením na internet).

V rámci předmětu mediální výchova si žáci osvojují vědomosti i dovednosti, seznamují se s důležitými fakty o událostech minulých i současných, s prací žurnalistů, učí se orientaci v žurnalistických žánrech, vytvořit vlastní texty, znát zdroje informací a využívat je pro vlastní tvorbu. Úroveň vědo-

mostí a dovedností žáků v mediální výchově může ověřit např. didaktický test.

**Příklad přípravy na vyučování mediální výchovy podle osnovy
doc. PhDr. Tomáše Svatoše, Ph.D.:**

PREKONCEPT VYUČOVÁNÍ

Základní charakteristiky uvažovaného vyučování

Osobnost novináře

Škola – výchovné zařízení: II. stupeň ZŠ, SŠ			Třída:
Školní rok:	Předmět: Mediální výchova	Vyuč. hodina: 2 x 45 min.	Typ hodiny: smíšený
Den:	Měsíc:	Rok:	Poznámky:
Používané učebnice a materiály: BARTOŠEK, J., DAŇKOVÁ, H. <i>Žurnalistika a škola</i> (Příručka pro učitele mediální výchovy). Frýdek-Místek: Václav Daněk, 2010., CD; MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. <i>Základy mediální výchovy</i>. Praha: Portál, 2007., CD; deníky (HN, LN, MF Dnes, Deník, Blesk, Aha, případně další), časopisy (Respekt, Rytmus života, Květy apod.), počítač s připojením na internet, dataprojektor, případně interaktivní tabule.			
Téma: Osobnost novináře (2 x 45 minut) Cíle vzdělávací: Žáci dokážou definovat pojem žurnalista, vysvětlit důvody pro existenci novinářské profese. Budou umět svými slovy vyjádřit, jaké vědomosti a dovednosti by měl novinář prokázat pro výkon své profese. Cíle výchovné: Žáci budou umět na základě získaných poznatků shrnout a vysvětlit obsah novinářské etiky, zároveň budou schopni pokusit se posoudit chování současných novinářů z hlediska etiky.			

Konkrétní učivo: Obsah vychází z teorie v publikaci *Žurnalistika a škola* (Příručka pro učitele mediální výchovy).

Předchůdci dnešních žurnalistů ve středověké Evropě byli potulní pěvci, poslové, městští písaři, knihtiskaři, poštovní úředníci, diplomaté a obchodníci, tedy ti, kdo měli přehled o aktuálních událostech, měli přístup k zajímavým a důležitým informacím a měli možnost je doručit veřejnosti. Jiný typ žurnalistů tvořili učenci; proto v minulosti se výraz *učenec* pokládal za synonymní k označení *pisatel novin* a *doktor*. Novinářská práce byla a je často blízka např. spisovatelům, učitelům, politikům, karikaturistům a fotografům.

Pojem žurnalista (novinář)

Tiskový zákon (zákon č. 46/2000Sb. ze dne 22. února 2000 o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku) novináře definuje jako zaměstnance, kteří se řídí Zákoníkem práce. Jejich povinností je pracovat svědomitě a řádně, podle svých sil, znalostí a schopností, plnit pokyny nadřízených vydané v souladu s právními předpisy a dodržovat zásady spolupráce s ostatními zaměstnanci.

Stanovy Syndikátu novinářů ČR (stavovská organizace novinářů) platné od 17. března 2000 v čl. 4.2 definují jako novináře toho, kdo se účastní shromažďování, rozboru a šíření informací jako profesionál v tištěných nebo elektronických médiích nebo v nich jako profesionál svobodně vyjadřuje názory. Současně se novinářské profesi buď rok věnuje či tři roky před odchodem do důchodu věnoval rozhodující část svého pracovního času anebo z ní má či měl rozhodující část příjmů a toto může prokázat.

S novinářskou profesí ale souvisí řada rozdílných činností a funkcí:

- vydavatelé a provozovatelé (majitelé), ředitelé, produkční, manažeři, členové redakčních a správních rad, marketingoví a inzertní odborníci, administrativa;
- technici nejrůznějšího typu (typografové, softwaroví odborníci – page-makeři, webmasteři a layoutisté, korektoři, zvukaři, střihači, osvětlovači, spojovní technici);
- vedoucí redakční pracovníci (šéfredaktor, režisér, editor, vedoucí směny, vedoucí vydání);
- redaktoři (zprávaři, reportéři, komentátoři, fejetonisté, titulkáři, hlasatelé, moderátoři, dopisovatelé, zpravodajové, spolupracovníci), volní

novináři, agenturní novináři, tzv. *content providers* – redatronicí a pracovníci v public relations.

Profesionální novináři jsou tedy ti, kteří mají:

- podíl na tvorbě obsahu žurnalistického sdělení a také odpovědnost,
- mají profesní status (jsou smlouvou vázáni k zaměstnavateli a jsou členy profesních organizací),
- mají status vlastníka, vydavatele či provozovatele (registrace, licence, obsah a rozsah působnosti aj.).

Žurnalistické vzdělání

Novinářské povolání vyžaduje vzdělání trojího typu: věcné (všeobecné a odborné), *profesní* (technologické) a *jazykové*.

V České republice je možné žurnalistiku studovat na univerzitě tradičně v Praze, od roku 1992 v Olomouci a od roku 1994 v Brně, později toto studium začaly nabízet i další školy, a to české i zahraniční, státní i soukromé (např. v Ostravě je v současnosti možné studovat na VŠB-TU ekonomickou žurnalistiku).

Novináři mají mít v ideálním případě vysokou profesní kvalifikaci (příslušné vzdělání a zkušenosti), mají znát cizí jazyky, mají mít smysl pro maximálně dosažitelnou objektivitu, protikladné (opozitní) vidění, věcnost a hutnost (ve zpravodajství). Mezi další nároky na ně patří schopnost vytvářet a vyhodnocovat rešerše a průzkumy, znalost několika novinářských profesí, manažerské schopnosti, ovládání elektronické techniky.

Novinář by měl ctít nezávislost, měl by být schopen občas změnit redakci, pracovat i jako volný novinář. Měl by mít svou práci rád!

Prestiž a náročnost žurnalistické profese

Masmédia byla označována za **sedmou velmoc** (vedle Anglie, Francie, Německa, Itálie, Rakouska a Ruska v minulém století), dnes spíše za **čtvrtou moc** (společně s parlamentem, vládou a soudy) nebo za **čtvrtý stav** (vedle kleru, šlechty a parlamentních poslanců). Říká se, že co není v novinách, jako by se nestalo, a kdo nebyl v novinách, jako by nežil.

Neobjektivnější a nejcennější jsou informativní sdělení a jejich realizátoři – zprávaři. Veřejnosti jsou však známější publicisté a komentátoři. Riziková je

profese zpravodaje, fotografa nebo kameramana (každý rok přijde na světě o život kolem stovky reportérů, kteří usilují o informování z míst válečných konfliktů, katastrof, nepokojů a jiných dramatických událostí). Tito žurnalisté také víc než jiní trpí těžkými chorobami a sociálními traumaty z povolání.

Organizace související s žurnalistikou

Mezi nejdůležitější organizace, které souvisejí s novinářskou prací v ČR, patří **Syndikát novinářů ČR** (SN ČR) – hlavní stavovská organizace novinářů. Jedná se o jedinou českou žurnalistickou organizaci, která republiku reprezentuje na mezinárodním fóru a jejíž členské průkazy mají oficiální platnost v zahraničí. U syndikátu se akreditují zahraniční žurnalisté.

Prospěšné pro českou žurnalistiku jsou **mezinárodní novinářské organizace**. U nás fungují např. tyto:

- **International Federation of Journalists (IFJ)** – Mezinárodní federace novinářů (MFN). Sdružuje novinářské organizace asi ze 40 zemí, Českou republiku v ní zastupuje SN ČR.
- **European Federation of Journalists (EFJ)** – Evropská federace novinářů (EFN). Byla založena v roce 1994 v Bruselu jako regionální organizace MFN. Sdružuje asi 180 tisíc novinářů ve 34 zemích. Spolupracuje s vrcholnými institucemi Evropské unie, Parlamentem a Radou Evropy. SN ČR je členem *Evropské federace novinářů*.

Masmediální rady v ČR

Veřejnoprávní rozhlas a televize jsou za svou činnost odpovědný Parlamentu ČR. Slouží k tomu *Rada pro rozhlasové a televizní vysílání*. Jedná se o nezávislý orgán, který uděluje a odnímá licence, dohlíží na dodržování právních předpisů a na nezávislost vysílání. (Kromě toho Český rozhlas, Česká televize a ČTK mají vlastní kontrolní a poradní rady.) Soukromá média v podobě akciových a jiných společností odpovídají za svou činnost svým představenstvům, správním radám apod. Jejich případné přestupky napravují opravy, omluvy nebo soudy. Nejvýznamnější roli v soukromých médiích hrají jejich provozovatelé, vysílací licence jim však uděluje nebo odebrává Rada pro RTV vysílání.

Právo a etika

S žurnalistikou souvisí svoboda, ale i dodržování platných zákonů a etika.

K právu v žurnalistice v ČR se vztahují například tyto zákony:

- zákon ze dne 22. února 2000 o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku,
- zákon č. 231/2001/Sb. o provozování rozhlasového a TV vysílání,
- zákon o svobodném přístupu k informacím,
- zákon o ochraně osobních údajů,
- zákon na ochranu autorských práv.

S právními otázkami žurnalistické profese souvisí také **etika** a **morálka**. Etika je filozofická disciplína, která se zajímá o to, co je *morálně* dobré a zlé. Neřeší otázky zákonnosti. Morálka (mravnost) je soubor zásad, které určují praktické chování a jednání lidí v určité společnosti.

Žurnalistická etika se zabývá morálními aspekty činnosti novinářů v mas-médiích. Řeší hlavně tyto otázky:

- nezávislost novináře na majitelích a vydavatelích;
- nezávislost vůči mocným (autorova svoboda při volbě témat, úprava a autorizace textů);
- vztah k veřejnosti (nadřazenost obecného zájmu nad osobním, prověřování informací, informace o násilí, pornografie, negativní informace, vztah ke zdrojům informací, povinnost zveřejňovat omluvu či opačný názor dotčené osoby, odpovědnost za obsah zveřejněné inzerce);
- odpovědnost novináře za škody, které vznikly kvůli jeho publikovaným chybám nebo omylům, pokud nejsou stíhány soudně nebo řešeny jiným způsobem;
- vztahy ke kolegům (ke konkurenci), např. plagiátorství.

Etické zásady chování žurnalistů se snaží různým způsobem sladit jejich práva a svobody s právy a svobodami občanů tak, aby se nedostávaly do konfliktu, a stanovit odpovědnost žurnalistů za svou činnost.

Syndikát novinářů České republiky na základě studia mezinárodních i národních dokumentů vypracoval **Etický kodex novináře**. Je závazný pro jeho členy a k jeho dobrovolnému dodržování vyzval SN všechny české a moravské novináře bez ohledu na jejich členství v syndikátu.

Kodex deklaruje tyto hodnoty:

- právo občanů na včasné, pravdivé a nezkreslené informace,
- požadavky na vysokou profesionalitu,
- důvěryhodnost, slušnost a serióznost jako zdroj autority médií před veřejností.

Pojmy: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, Syndikát novinářů ČR, žurnalista, etika žurnalistů.

Výstupní znalosti: Žáci dokážou definovat pojem žurnalista, vysvětlit důvody pro existenci novinářské profese, svými slovy vyjádřit, jaké vědomosti a dovednosti by měl novinář prokázat pro výkon své profese. Na základě získaných poznatků jsou žáci schopni shrnout a vysvětlit obsah novinářské etiky.

Poznámky: Osvědčilo se žákům vytvořit z lavic velký centrální stůl, na kterém mohou pohodlně rozprostít tiskoviny. Žáky je potřeba posadit tak, aby zbytečně nevyrušovali a zároveň dobře viděli na plátno, interaktivní tabuli.

Fáze a stručný obsah uvažovaného vyučování

PROLOG (úvod)	Učitel žákům sdělí téma hodiny, co by mělo být jejím cílem, co bude obsahem. Nezapomene na organizační záležitosti (docházka atd.). Téma zapíše na tabuli.
MOBILIZACE předchozího poznatkového systému	S žáky je potřeba zopakovat nejdůležitější části předchozího učiva v rámci mediální výchovy, a to diskusí. Je vhodné, aby žáci do této chvíle absolvovali vyučování na téma: Úvod do mediální výchovy, Typy novinářské práce, Žánry žurnalistiky, Zpravodajství a publicistika.

MOTIVACE (stimulace)	Učitel žákům sdělí, proč je vhodné, aby dokázali definovat pojem žurnalista, vysvětlit důvody pro existenci novinářské profese, svými slovy vyjádřit, jaké vědomosti a dovednosti by měl novinář prokázat pro výkon své profese.
EXPONOVÁNÍ nových poznatků	Učitel předá nové konkrétní učivo žákům formou výkladu. Pak bude společně s žáky vyhledávat v denících články s uvedením jména autora. Žáci vytvoří seznam těchto autorů za každé vybrané médium. U každého autora pak zapíší, kterému žánru se věnoval. Stejnou aktivitu žáci provedou v případě časopisů.
FIXACE nového učiva	Učitel žákům předloží pracovní list se seznamem českých RTV novinářů. Žáci budou k jejich jménům přiřazovat názvy RTV médií, pro která pracují a také názvy pořadů, na jejichž výrobě se podílejí. Následně žáci pořady žánrově vymezí.
PROCVIČENÍ opakování	Žáci se pokusí formulovat míru etického/neetického chování novinářů na základě jejich práce v tištěných a RTV médiích. Poslouží k tomu konkrétní příspěvky v novinách, časopisech, na internetu a v RTV vysílání. RTV média budou žáci pro splnění této aktivity sledovat ve volném čase v určitý den a hodinu, do pracovního listu zapíší své postřehy a v následující vyučovací hodině je srovnají se zjištěními spolužáků.
PRAKTICKÉ aplikace	Žáci srovnají svá zjištění na základě vypracovaných domácích úkolů. Pokusí se společně najít podobnosti i rozdíly charakteristické pro práci vybraných novinářských osobností (v úvahu budou brát např. společenské klima, ve kterém osobnosti tvořily a tvoří, možnosti vzdělání, technické vymoženosti). Žáci se pokusí vytvořit žebříček novinářů, kteří je něčím zaujali.

KOMPARACE	Učitel s žáky zopakuje nejdůležitější části probraného učiva (žáci mají záznam v sešitech) a na základě diskuse vyučování vyhodnotí.
DOMÁCÍ ÚKOL	Kromě DÚ popsaného v části „Procvičení“ (plnit jej budou všichni žáci) si vybraní žáci do následující vyučovací jednotky připraví referáty o některých novinářských osobnostech 19. a 20. století a současnosti, které přednesou spolužákům. Jiní vybraní žáci se pokusí do následující vyučovací hodiny připravit seznam vyšších odborných a vysokých škol v ČR, které nabízejí novinářské vzdělání. Referáty o osobnostech české žurnalistiky: J. Dobrovský, J. Jungmann, F. Palacký, J. K. Tyl, M. D. Rettigová, K. Havlíček Borovský, J. Neruda, R. Těsnohlídek, T. G. Masaryk, K. Čapek, J. Čapek, E. Bass, K. Poláček, J. Klíma, R. John, Z. Velíšek, V. Moravec, P. Procházková, T. Etzler.

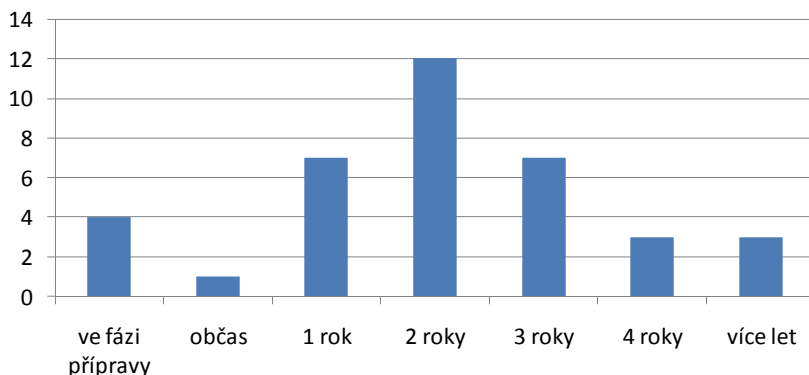
4. Jak školy praktikují mediální výchovu?

Zástupcům pětatřiceti škol v ČR byly v rámci malé sondy, která se týkala praktikování mediální výchovy, položeny čtyři otázky (odpovědi jsou zaznamenány v grafech, kde je vždy vlevo uveden počet škol):

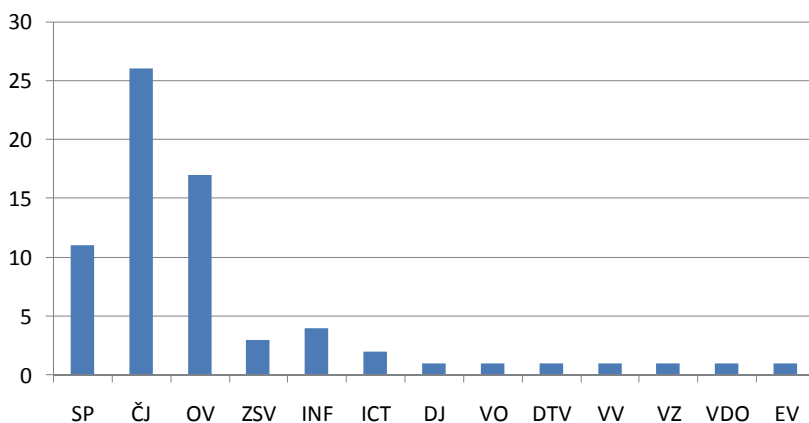
- a) Jak dlouho se Vám daří začleňovat mediální výchovu do výuky na Vaší škole?
- b) Věnujete se mediální výchově jako samostatnému předmětu, nebo ji praktikujete v rámci výuky ČJ, ON, ZSV, případně jiných předmětů?
- c) Jaké pomůcky (knížky, příručky, CD, DVD, tištěné materiály, internet atd.) při výuce mediální výchovy používáte? Prosíme o konkrétní názvy pomůcek.
- d) Opíráte se kvůli realizaci mediální výchovy i o jinou teoretickou podporu pro učitele, než je Žurnalistika a škola (další odborná literatura, která se týká žurnalistiky, marketingových komunikací, masové komunikace,

psychologie atd.)? Pokud ano, o jakou odbornou literaturu se konkrétně jedná? Prosíme o název publikace a autora.

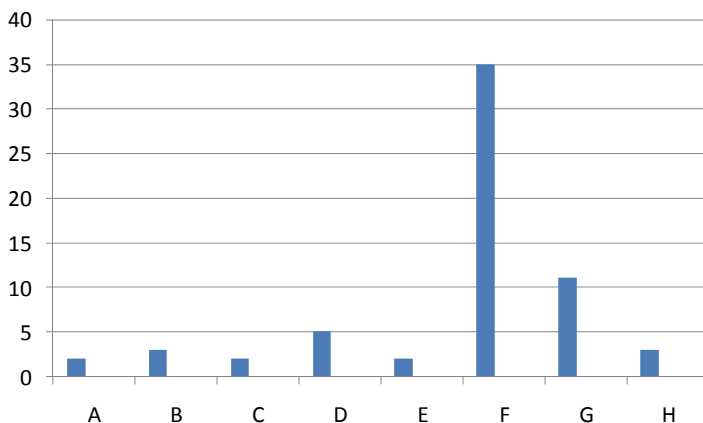
- a) Jak dlouho se Vám daří začleňovat mediální výchovu do výuky na Vaší škole?



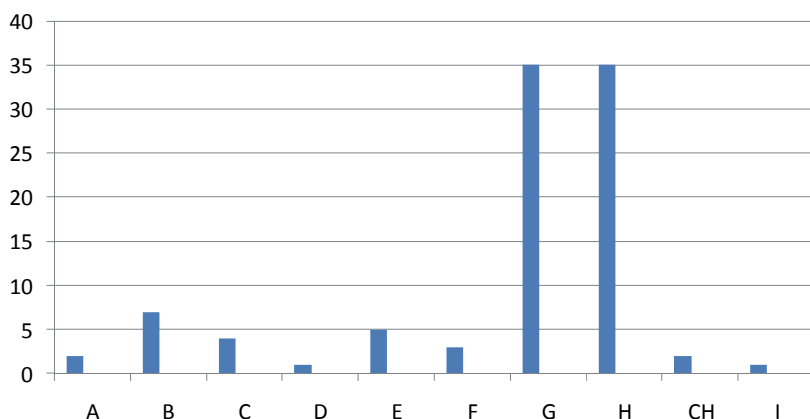
- b) Věnujete se mediální výchově jako samostatnému předmětu, nebo ji praktikujete v rámci výuky ČJ, ON, ZSV, případně jiných předmětů?



- c) Jaké pomůcky (knížky, příručky, CD, DVD, tištěné materiály, internet atd.) při výuce mediální výchovy používáte? Prosíme o konkrétní názvy pomůcek.

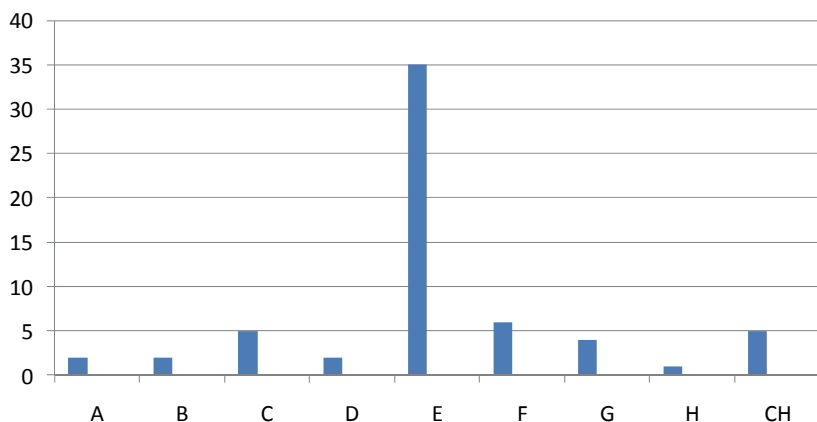


- A – **Média tvořivě:** pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti / [autoři textů Zdenka Broklová ... et al.], CD-ROM
- B – **Mediální výchova** / Jan Pospíšil, Lucie Sára Závodná
- C – **Mediální výchova:** průřezové téma / Pavel Verner; [metodická část Maria Bezchlebová]
- D – **Rozumět médiím:** základy mediální výchovy pro učitele / Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol., CD-ROM
- E – **Základy mediální výchovy** / Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol.
- F – **Žurnalistika a škola:** příručka pro učitele mediální výchovy / Jaroslav Bartošek a Helena Daňková, CD-ROM
- G – Jiné publikace
- H – Jiné CD, DVD materiály



- A - Vlastní pracovní listy
 B – Tisk (noviny, časopisy)
 C – Materiály (www.rvp.cz)
 D – Mediální výchova – portál FSV UK
 E – Materiály získané v rámci odborných školení
 F – Jiné tištěné materiály
 G – PC
 H – Internet
 CH – RTV pořady
 I - Střížna, kamera, mikrofon

- d) Opíráte se kvůli realizaci mediální výchovy i o jinou teoretickou podporu pro učitele, než je Žurnalistika a škola (další odborná literatura, která se týká žurnalistiky, marketingových komunikací, masové komunikace, psychologie atd.)? Pokud ano, o jakou odbornou literaturu se konkrétně jedná? Prosíme o název publikace a autora.



A – **Média tvořivě:** pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti / [autoři textů Zdeňka Broklová ... et al.], CD-ROM

B – **Mediální výchova:** průřezové téma / Pavel Verner; [metodická část Maria Bezchlebová]

C – **Rozumět médiím:** základy mediální výchovy pro učitele / Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol., CD-ROM

D – **Základy mediální výchovy** / Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol.

E – **Žurnalistika a škola:** příručka pro učitele mediální výchovy / Jaroslav Bartošek a Helena Daňková, CD-ROM

F – Jiné publikace

G – Materiály (www.rvp.cz)

H – Mediální výchova – portál FSV UK

CH – Materiály získané v rámci odborných školení

Závěr

Výsledky malé sondy, která se týkala praktikování mediální výchovy v námtkou vybraných pětaticeti školách v ČR, jsou jasné z grafického znázornění. Ponecháváme je bez komentáře. Školám je nadále nutné pro praktikování mediální výchovy pomáhat se získáváním teoretických poznatků a praktických příkladů. Usnadní jim to vlastní přípravu na vyučo-

vání. Kromě kvalitní odborné literatury jsou potřebné i odborné semináře. Zájem o ně stále převyšuje nabídku. Co se týká vhodné literatury, můžeme doporučit tyto materiály:

- **Média tvořivě:** pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti / [autoři textů Zdeňka Broklová ... et al.], CD-ROM;
- **Mediální výchova** / Jan Pospíšil, Lucie Sára Závodná;
- **Mediální výchova:** průřezové téma / Pavel Verner; [metodická část Maria Bezchlebová];
- **Rozumět médiím:** základy mediální výchovy pro učitele / Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol., CD-ROM;
- **Základy mediální výchovy** / Marek Mičienka, Jan Jiráček a kol.;
- **Žurnalistika a škola:** příručka pro učitele mediální výchovy / Jaroslav Bartošek a Helena Daňková, CD-ROM;
- Materiály (www.rvp.cz);
- Mediální výchova – portál FSV UK;
- Materiály získané v rámci odborných školení.

Poznámky

- (1) HAIŠ, K., HODEK, B. *Velký anglicko-český slovník*. 2. opr. vyd. Praha: Academia, 1991. 4. sv.
- (2) ŠMÍD, M. *Stručný slovník elektronických médií*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, s. 9. ISBN 80-7184-142-0.
- (3) JAKLOVÁ, A. Neverbální prvky persvaze v žurnalistice a v reklamě. In: *Od informace k reklamě*. Srpová, H. a kol. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2007, s. 201–243. ISBN 978-80-7368-265-1.
- (4) MISTRÍK, J. a kol. *Encyklopédia jazykovedy*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1993. 513 s. ISBN 80-215-0250-9.
BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2001. 391 s. ISBN 80-85947-67-6.
REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- (5) La ROCHE, von, W. *Einführung in den praktischen Journalismus*. München-Leipzig, 1992, s. 17.
- (6) OSVALDOVÁ, B., HALADA, J. a kol. *Encyklopedie praktické žurnalistiky*. 1. vyd. Praha: Libri, 1999. 256 s. ISBN 80-85983-76-1.
- (7) REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- (8) KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, s. 17. ISBN 80-7184-134-X.

- (9) JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 207 s. ISBN 80-7178-697-7.
REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- (10) McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1991. 348 s. ISBN 80-207-0296-2. (11) *The New Encyclopaedia Britannica*. 2. vyd. Printed in the U.S.A., Chicago: 1999, s. 431. ISBN 0-395-43292-8.
- (12) BEZDÍČEK, V., ŽANTOVSKÝ, P. *Média a moc*. Praha: Votobia: Syndikát novinářů České republiky, 2000 s. 69. ISBN 80-7220-085-2.
- (13) JIRÁK, J. a kol. *10 let v českých médiích*. 1. vyd. Praha: Portál pro Newton Information Technology, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-925-9.
- (14) SVATOŠ, T. *Malá didaktika*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-715-3.
- (15) SVATOŠ, T. *Malá didaktika*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 39. ISBN 80-7041-715-3.
- (16) DAŇKOVÁ, H. *Didaktika mediální výchovy*. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2009. 70 s. nepublikováno.
- (17) SVATOŠ, T. *Malá didaktika*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 45. ISBN 80-7041-715-3.
- (18) BARTOŠEK, J., DAŇKOVÁ, H. *Žurnalistika a škola*. 1. vyd. Frýdek-Místek: Václav Daněk, 2008. 207 s. ISBN 978-80-254-3020-0.
- (19) CHUDÝ, Š., KAŠPÁRKOVÁ, S. *Didaktická propedeutika*. 2. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007, s. 61. ISBN 978-80-7318-552-7.

**Příprava a realizace výukových materiálů
pro podporu komunikační výchovy RVP ZV
ve výuce českého jazyka a literatury
na základních školách a víceletých gymnáziích**

Editor: Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D.

Výkonný redaktor: Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Odpovědná redaktorka: Mgr. Jana Kreiselová

Technický redaktor: Mgr. Petr Jančík

Za jazykovou správnost příspěvků odpovídají autoři.

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

Olomouc 2011

1. vydání

ISBN 978-80-244-2746-1

Publikace z produkce UP je možno zakoupit prostřednictvím e-shopu
na adrese www.e-shop.upol.cz