PODMÍNKY PRO VÝUKU KOMUNIKACE NA ZŠ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ

Abstrakt:

Autorka příspěvku věnuje pozornost komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka a literatury, čímž se snaží objasnit důležitost jeho začlenění do výuky na základní škole. Pokouší se vysvětlit, jak mohou učitelé mateřštiny propojováním vnitropředmětových vztahů učinit výuku zajímavější, přitažlivější a zároveň využitelnou v dalším běžném životě. Příspěvek se neomezuje pouze na vymezení teoretických východisek, prezentuje také část výsledků autorčiných výzkumných šetření souvisejících s danou problematikou.

Klíčová slova:

komunikační a slohová výchova, komunikační přístup, dialog, komunikačně pojatá výuka českého jazyka, učebnice českého jazyka

Komunikace napomáhá sbližovat lidi i přes různé odlišnosti, jejich jedinečnost a neopakovatelnost jejich osobností. Vzájemné sdělování, ale zvláště sdílení společných myšlenek, názorů, citů a postojů významně obohacuje nejen soukromý, ale i profesní život každého člověka. Prostředky interakce a komunikace mezi lidmi mohou být různé. Nejčastěji je tento typ komunikace, sociální komunikace, realizován slovy, řečí člověka. Podobně se o sociální komunikaci zmiňuje také J. Svobodová: „Lidský život je trvale provázen společenskou, sociální komunikací, která se ve společnosti odehrává na různých úrovních a je uskutečňována nejčastěji, nejúčinněji a nejdokonaleji prostředky jazykové povahy.“[1]

Jazykový kód, jedna ze stěžejních položek výuky mateřštiny na základní škole, je poznáván prostřednictvím komunikace, jejímž je nástrojem a v níž se realizuje. Lidé však ovládají jazykový kód v různé kvalitě a kvantitě, čehož si je možno v každodenní komunikaci běžně všimnout. Totožná situace je ve školském prostředí, a proto je velmi důležité, aby učitel ovládající jazykový kód na vyšší úrovni jak kvalitativní, tak také kvantitativní dokázal svým vzorem a přístupem zajistit zvýšení celkové úrovně jazykového kódu žáků (blíže viz dále). Slovy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání[2] (dále jen RVP ZV) lze říci, že jazykový kód, tj. jazyková výchova, by měl být vyučována komplexně a vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v podobě jeho tří složek, tedy komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy, se ve výuce vzájemně prolíná.

K tomu, aby komunikace mezi lidmi, v našem případě mezi učitelem a žáky, byla co nejvíce úspěšná, je třeba zdůraznit další faktor ovlivňující její kvalitu. Lidé se mohou úspěšně dorozumět pouze tehdy, dokáží-li naslouchat jeden druhému. Z toho důvodu vidíme schopnost naslouchat jako neodmyslitelnou součást patřící k vyjadřovacím projevům každého člověka. K tomu Carl R. Rogers uvádí: „Dávám přednost těm zážitkům komunikace, jež podporují růst můj i toho druhého. Mohu-li někomu skutečně naslouchat, jsem s ním v kontaktu a to obohatí můj život.“[3] C. Rogers však neměl na mysli pouze naslouchání

[1] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 16. ISBN 80-7042-175-4.
[2] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 12.
[3] ROGERS, R. C. Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. Praha : Portál, 1998, s. 23–24. ISBN 80-7178-233-5.

slovům druhého, nýbrž naslouchání hlubší, týkající se myšlenek, citového zabarvení, osobních významů, zkrátka celé bytosti člověka. Zejména v učitelské praxi je vedle schopnosti komunikovat nezbytná dovednost naslouchat a porozumět svěřeným žákům. Učitel by měl vytvořit správné podmínky ke komunikaci se žáky a dát jim také dostatečně najevo, že jejich výpovědi vyslechl. Stejným směrem by pak měl vést své žáky.

Zásadní roli dialogu ve vyučování z pohledu pedagogické komunikace zdůraznila také autorská dvojice J. Mareš – J. Křivohlavý[4], která upřednostňuje dialogičnost výukových situací před monologičností. Avšak výsledky jejich výzkumů provedených na druhém stupni základní školy u nás ukázaly dominantní postavení monologického výkladu učitele prováženého málo četným dotazováním. O. Müllerová hodnotí dialog obdobně, tedy jako dynamičtější způsob komunikace ve vyučování. Dále pak upozorňuje na to, že „dialogičnost je jedním z nejdůležitějších rysů komunikace současného světa. Problémy v komunikaci jsou problémy dialogickým. Je proto třeba učit ve škole dialogu a zároveň přijmout dialog jako metodu efektivní výuky“.[5]

Lze tvrdit, že ve výchovně-vzdělávacím procesu se uplatňuje jak komunikace mluvená, tak komunikace psaná. Obě jsou pro školské prostředí velmi důležité a mohou se vzájemně doplňovat. Ve škole mají však být žáci připravováni pro život a v něm bezesporu převládá komunikace mluvená. Z tohoto důvodu by se škola měla zaměřovat především na rozvíjení mluvního projevu žáků. J. Hubáček však uvádí, že „dosavadní školní praxe při jazykové výchově stále věnuje mnohem větší pozornost a úsilí formě psané, třebaže velká většina uživatelů jazyka užívá při sdělování (komunikaci) převážně jazykových projevů mluvených (v odborné literatuře se uvádí poměr mluvených a psaných jazykových projevů hodnotami 98:2)“.[6]

Učitelé by proto neměli preferovat psanou podobu jazyka a měli by respektovat nové pojetí výuky zaměřující se zvláště na rozvíjení přirozených mluvních schopností žáků. Mluvenost je jim bližší a mohou se spontánněji vyjádřit. Můžeme tvrdit, že hlavním úkolem učitele českého jazyka je vybavit žáky zejména po mluvní stránce. Pouze tak jim nebude činit problém komunikovat s lidmi v různých životních situacích a při různých příležitostech. Dokáží se lépe přizpůsobit daným komunikačním úrovním, vyjádřit své pocity, vysvětlit, prosadit a obhájit své životní myšlenky, názory a postoje.[7]

Význam mluvené komunikace také vyzdvihuje M. Čechová: „Mluvené projevy jako projevy z hlediska vzniku primární, zaujímající i v dnešním společenském styku nejvýznamnější místo, mají mít přiměřené postavení ve vyučovacím procesu, v něm je třeba pravidelnou, systematickou činností usilovat o zlepšení kultury mluvených projevů.“[8]

J. Svobodová chápe školní (výukové) dialogy jako „vzorové komunikáty, o které se žák opírá a z nichž abstrahuje ve snaze rozšířit svou kompetenci, zpřesnit svou představu o podobě jazykového kódu (systému) mateřštiny. V tomto smyslu jde o příklady dialogického chování čili o pohotové vzory pro performanci, to znamená pro žáka vzory komunikačního

---

[4] MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace v škole. Praha : SPN, 1989, s. 73–74. ISBN 80-04-21854-7.

[5] MŰLLEROVÁ, O. Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. – 15. září. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Praha : Pedagogická fakulta UK, s. 102.

[6] HUBÁČEK, J. – JANDOVÁ, E. – SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele.* Český Těšín : VADE MECUM, 1998, s. 25. ISBN 80-86041-30-1.

[7] Požadavky uvedené v charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, s. 12–13, 2004.

[8] ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. 1.vyd. Praha : ISV, 1998, s. 54. ISBN 80-85866-32-3.

chování v dialogických situacích, které jsou a budou v jeho životě nejčastěji“.[9]

Schopnost vést dialog můžeme chápat jako jednu ze základních dovedností každého člověka. Nelze ji opomíjet, protože je podstatná pro každého jedince při zařazování se do běžného společenského života. Proto by mělo být komunikačně pojaté vyučování upřednostňováno a cíl naučit žáky vyjádřit svůj komunikační záměr v různých komunikačních situacích považován za cíl základní.

Bylo by poněkud naivní předpokládat, že od chvíle, kdy vešlo v platnost nové školské kurikulum, zaznamenáme okamžitou změnu a výuka češtiny na našich školách bude „zachráněna“. V této souvislosti bychom rádi upozornili na neradostné výsledky výzkumů výukových situací na základní škole, které ukázaly dominantní podíl učitele na komunikaci během vyučovacího procesu. Podle jejich výsledků učitel hovoří příliš, děti jsou unavené a neochota komunikovat a strach vyjádřit své vlastní názory či pocity roste. Spontánní dětská zvědavost je nahrazena nezájmem o dění ve třídě a nechutí ke spolupráci (např. Jaklová;[10] Svobodová[11]). Na základě svých výzkumů A. Jaklová konstatuje:

- dialog ve vyučování vždy začíná a řídí učitel;
- vyjadřování žáků je jazykově chudé (maximálně pět až šest slov, pokud není možná jednoslovná odpověď);
- dialog učitel – žák tvoří 75,77 % komunikačních interakcí během vyučovací hodiny;
- dialog žák – učitel představuje 21,66 %;
- nejméně zastoupen je dialog mezi žáky navzájem, a to pouze 2,57 %;
- větší aktivitu při komunikaci projevují úspěšní žáci, tj. 83,5 %, což ještě snižuje komunikační kompetenci slabších žáků.

Z toho vyplývá, že vypěstovat u dětí dovednost (schopnost) vést dialog, tj. naučit je účinně komunikovat, vyžaduje ze strany učitele především dát žákům větší prostor mluvit a neomezovat příliš rozsah jejich výpovědí, neurčovat vždy kdy a kdo bude mluvit, dát žákům možnost převzít iniciativu v rozhovoru, povzbuzovat žáky a hodnotit jejich snahu mluvit kladně. Nelze dětem upírat možnost úspěšně vyjádřit složitější myšlenky či nechat prostor pro skupinovou práci, protože v malé skupině získá každé dítě možnost projevit se a spolupracovat se spolužáky (může více mluvit a být častěji vyslechnuto; tzv. kooperativní vyučování je z tohoto pohledu progresivnější a umožňuje učiteli pracovat s větším učebním potenciálem).

Z výše uvedených skutečností opět vyplývá již dříve nastíněná potřeba pojmout komunikaci jako východisko při výuce jazykových jevů, tzn. na vhodně navozené komunikační situaci lze žákům ukázat praktický přínos jazykových znalostí jak pro komunikaci mluvenou, tak pro komunikaci psanou. V této souvislosti zdůrazňujeme, že v žádném případě nemáme komunikací v hodinách mateřštiny na mysli jen jakýsi „nezávazný motivační“ rozhovor, který s upevňováním jazykového kódu a budováním komunikačních kompetencí žáků zcela nesouvisí a je z našeho pohledu nepřínosný a naprosto nadbytečný. Taková komunikace žáky neobohacuje o žádné nové dovednosti. Následné zaměření pozornosti na jazykovou problematiku je velmi podstatné, protože jazykové vzdělání je

---

[9] SVOBODOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – PALENČÁROVÁ, J. *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Tematický materiál k6. kulatému stolu „Hra v komunikaci s dětmi“, pořádanému v rámci cyklu „Slovo a obraz v komunikaci s dětmi“. Ostrava : PdF OU, 2002, s. 3. ISBN 80-7042-226-2.

[10] JAKLOVÁ, A. Vyučovací dialog mezi učitelem a žákem jako součást pedagogické komunikace. In. *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. 1. diel*. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB – Fakulta humanitních vied UMB, 1999, s. 137 – 142.

[11] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, Spisy Ostravské univerzity, 2000. ISBN 80-7042-175-4, s. 90.

prvořadé a pouze prostřednictvím zvládnutí jazykového kódu povýšíme komunikační kompetence žáků. Uvědomováním si mluvnice a cíleným používáním mluvnických pravidel v komunikaci umožníme žákům získat nové zkušenosti, které povznesou jejich běžné, každodenní vyjadřování na vyšší úroveň. Pojmeme-li výuku češtiny tímto způsobem, tj. komunikačně, podaří se nám odstranit z hodin mateřštiny zmechanizované a drilové učení mluvnice i pravopisu vyvolávající u žáků negativní vztah k mateřskému jazyku.

S komunikačním pojetím výuky češtiny seznamujeme v rámci oborové didaktiky nejen naše studenty prezenční formy studia, tedy budoucí učitele mateřštiny jak prvního, tak druhého stupně základní školy, ale i studenty kombinovaného studijního programu, kteří z větší části již na prvním stupni základních škol češtinu vyučují. Od roku 2005 využíváme možnosti konfrontovat teoretická východiska prezentovaná ve výuce s aktuálním stavem v praxi tak, že provádíme anonymní výzkumnou sondu u studentů 3. ročníku kombinovaného studia Učitelství 1. stupně pro ZŠ. Přestože velká část z nich již působí jako pedagogové na 1. stupni základních škol a vyučují českému jazyku, zatím se však s didaktikou českého jazyka a literatury v rámci svého studia na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity nesetkali.

Výsledky sondy provedené na podzim 2005 nás příliš nepotěšily, jelikož 46 % ze zúčastněných studentů uvedlo, že se při výuce češtiny komunikační výchově nevěnují vůbec, a 19 % sice tvrdilo, že učí komunikativním dovednostem, ale o komunikačním pojetí výuky měli představy zcela scestné.[12] V této souvislosti musíme znovu podotknout, že sonda byla záměrně uskutečňována vždy před seznámením studentů s danou problematikou.

Následující anonymní sonda uskutečněná na podzim 2006, a to opět u studentů 3. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v totožné fázi studia, ukázala výsledky pozitivnější. Na otázku, zda učí komunikační výchově, odpovědělo 72 % z nich kladně a u této položky můžeme pozorovat zlepšení o více než 7 %. Oproti sondě z roku 2005 je pro nás výrazně povzbuzující také skutečnost, že 89 % respondentů, kteří tvrdili, že komunikační výchovu zařazují do vyučování češtiny, měli jasné a hlavně správné představy o jejím obsahu a způsobu její výuky. Stále však zbývá 28 % respondentů, kteří se komunikační výchově ve vyučování nevěnují vůbec (jejich průměrná délka praxe je 9 let).

Dále nás zajímalo, jak budou totožní studenti přistupovat ke komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka po ujasnění dané problematiky v rámci svého studia didaktiky mateřštiny. Navázali jsme opět anonymní sondou, a to na jaře 2007. K otázce, zda mají chuť své žáky vyučovat češtinu komunikačně, se vyjádřilo kladně 100 % respondentů. Zjišťovali jsme také, jestli jim v jejich snaze učit komunikačně stojí nějaké překážky. Celých 43 % z nich uvedlo, že nemají k dispozici vhodné komunikačně využitelné učebnice, a 22 % dotázaných zpochybnilo svou připravenost na tento způsob výuky a zároveň vyjádřilo zájem se v této oblasti vzdělávat dále. Jedna respondentka vyučující český jazyk ve 3. ročníku ZŠ překvapivě uvedla, že „jí nezbývá čas na komunikační a slohovou výchovu pro velké množství jazykového učiva“. Tento názor musíme hodnotit bohužel jako nepochopení celé problematiky.

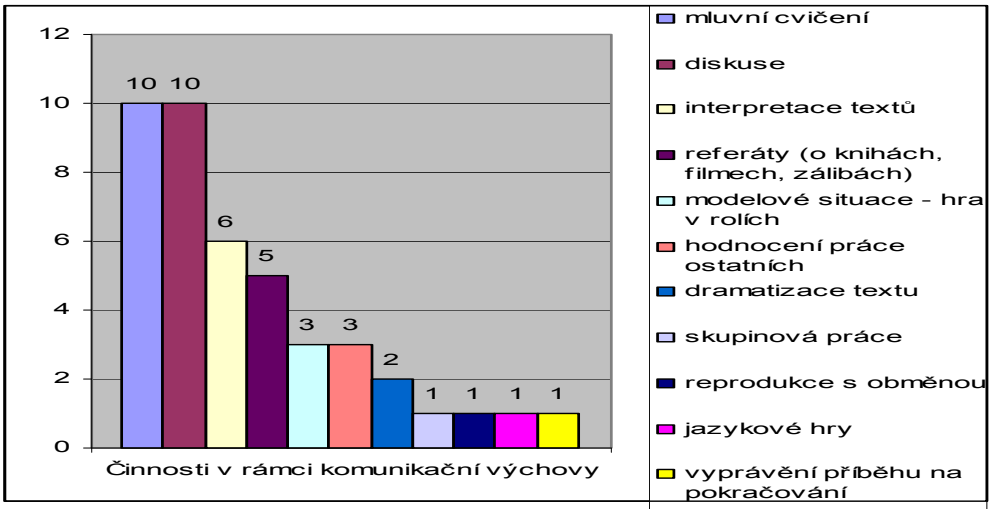
Velice povzbudivě vnímáme výsledky anonymního průzkumu, který jsme uskutečnili na

[12] Výsledky výzkumné sondy provedené u studentů 3. ročníku KS na PdF OU (říjen 2005)

19 % respondentů vyučuje komunikační výchovu tímto způsobem:
• chci po žácích, aby odpovídali celými větami
• chci, aby přesně a jasně řekli, co chtějí
• prostřednictvím křížovek, básniček, rébusů
• procvičujeme artikulaci (jazykolamy)

počátku dubna 2009, a to opět u studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Oslovili jsme 42 respondentů, z nichž 19 vyučuje českému jazyku v 1. – 5. ročníku základní školy (průměrná délka jejich praxe je 7 let). Všechny získané odpovědi na otázku, zda vyučují mateřštinu komunikačně, byly kladné. Často také sami dodávali, že začleňování komunikační a slohové výchovy shledávají přínosným a efektivním v přípravě dětí pro běžný život, kdy prostřednictvím rozšiřování slovní zásoby se žáci stávají v komunikaci sebevědomější a snaží se častěji vyjádřit svůj vlastní názor, aniž by se obávali neúspěchu. Několikrát jsme měli možnost zaznamenat odpověď, že se ve výuce češtiny hlavně snaží naučit děti komunikovat jak ústně, tak také písemně, a to gramaticky správně. Navíc jsme rozšířili položky dotazníku a hodlali jsme zjistit, zda oslovení respondenti hodnotí začleňování vnitropředmětové problematiky do výuky češtiny pozitivně či nikoli. Potěšila nás naprostá shoda respondentů v tom, že podle nich prolínání všech tří složek předmětu český jazyk a literatura je neopomenutelné a nadmíru potřebné pro vytvoření souvislostí. Většina dotázaných však poznamenala, že příprava na komunikačně pojatou výuku je časově náročná a do jisté míry ji komplikuje i „stav“ současných učebnic češtiny. Touto problematikou se ve svých navazujících výzkumech hodláme zabývat blíže, tudíž je nyní nehodláme nijak sumarizovat a komparovat. V každém případě změnu k lepšímu alespoň tohoto dostupného vzorku respondentů velmi vítáme a přičítáme ji především postupujícím kurikulárním změnám souvisejícím se sestavováním školních vzdělávacích programů na základních školách. Pevně doufáme, že si postupně všichni učitelé českého jazyka uvědomí nevyhnutelnost změn v postojích k metodice své výuky.

Velmi zajímavé výsledky přinesla také další drobná výzkumná sonda provedená u již aprobovaných vyučujících českého jazyka 2. stupně ZŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v Krajském vzdělávacím a informačním centru v Ostravě. Tato akce byla věnována novým trendům v didaktice českého jazyka a literatury, kde se mimo jiné měli učitelé možnost blíže seznámit s komunikačním pojetím výuky mateřštiny. Sonda byla opět provedena anonymně a učitelé byli na počátku celé akce tázáni, zda vyučují komunikační výchově. Pokud jejich odpověď byla kladná, měli blíže specifikovat způsob své výuky. Z 19 respondentů se 16 vyjádřilo kladně, tj. 84 %, a jejich představy o komunikační výchově byly správné. Jeden vyučující, tj. 5 %, napsal, že „neví, co si pod tím pojmem má představit“, a u dvou respondentů, tj. 11 %, jsme se setkali s nevhodným chápáním úkolu komunikační výchovy. O činnostech prováděných těmito vyučujícími v rámci komunikační a slohové výchovy na 2. stupni ZŠ vypovídá následující graf.



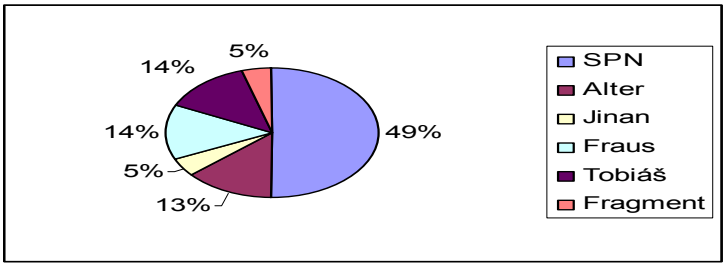
Obrázek č. 1: Aktivity prováděné v rámci výuky komunikační a slohové výchovy

Také u tohoto výzkumného vzorku nás zajímalo, jak bude přistupovat ke komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka po ujasnění dané problematiky. Na dotaz, zda mají chuť

vyučovat mateřštinu komunikačně, odpověděla většina respondentů kladně, a to 85 %. 5 % se vyjádřilo, že komunikačně pojatou výuku zařadí „občas“, 5 % respondentů „o tom bude přemýšlet“ a posledních 5 % odpovědělo kladně, tj. ano – „za předpokladu, že nebudou zavaleni dalšími úkoly mimo výuku“.

Přínosem zajisté bude také zjištění překážek stojících v cestě úspěšné komunikační výchovy, které oslovení vyučující českého jazyka shledávají především v nekvalitních učebnicích mateřštiny (47 % respondentů) a z toho vyplývající náročnosti přípravy na výuku (37 %). Dále následují položky: nedostatek času (26 %), časová náročnost komunikačně pojaté výuky češtiny, malá časová dotace a početné třídy (15 %), absence vhodných textů, obavy z nedostatečného zvládnutí mluvnického učiva (10 %), absence nových nápadů a zaneprázdněnost administrativou (5 %).

Z výsledků předešlé sondy provedené u studentů učitelství jsme předpokládali, že „stížnosti“ na zastaralost učebnic českého jazyka se objeví i u těchto vyučujících jako jedna z položek, které je při výuce limitují. Z toho důvodu jsme zjišťovali, jaké učebnice při výuce češtiny používají.[13] Pozitivně hodnotíme skutečnost, že žádný z respondentů neuvedl pouze jedinou řadu učebnic. Vždy se jednalo o učebnice dvou či více nakladatelství, z nichž čerpají inspiraci pro výuku.



Obrázek č. 2: Učebnice užívané oslovenými učiteli při výuce českého jazyka

Učitelé dále uváděli řadu doplňkových publikací, kterými vyučování mateřštiny zpestřují. Neaktuálnost současných učebnic češtiny vnímáme spolu s pedagogy působícími v praxi jako skutečnost varující, protože veškeré „povinnosti“ spojené s přípravou a výběrem tematicky a věkově zajímavých, komunikačně motivujících výukových materiálů leží pouze na jejich bedrech. Také o vhodnosti cvičení nabízených ve většině učebnic bychom mohli polemizovat. Celá řada z nich naprosto nevyhovuje současnému modernímu didaktickému pojetí výuky českého jazyka a opět se ubírá cestou drilu, mechanického opakování a klasického „pravopisného stereotypu“.

Na základě výsledků získaných z obou navazujících výzkumných šetření, kterými jsme zjistili, že vyučující mateřštiny vyjadřují značnou nespokojenost s podobou současných učebnic českého jazyka, jsme provedli důkladnou textovou analýzu vybraných učebnic. Zvolili jsme jak učebnice určené pro výuku češtiny na 1. stupni[14], tak na 2. stupni ZŠ[15]. Zkoumali jsme podíl podnětů včleněných do jednotlivých učebnic a vyžadujících „výstup“

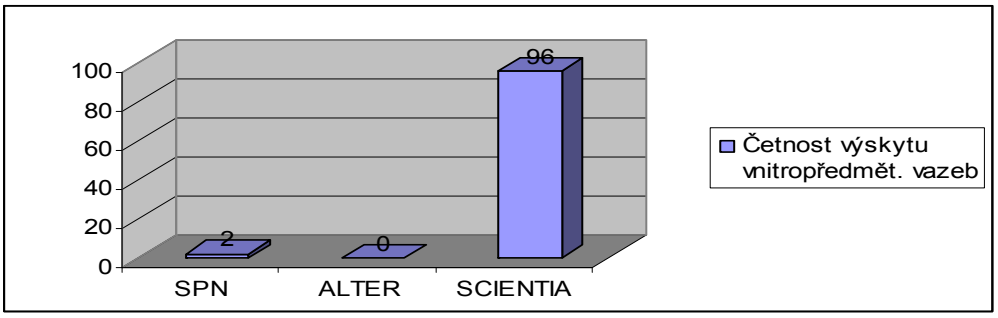
[13] Uvědomujeme si omezené finanční možnosti škol.

[14] DVOŘÁKOVÁ, Z. – STYBLÍK, V. – ONDRÁŠKOVÁ, K. *Český jazyka 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.

[15] STYBLÍK, V. a kol. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-7235-040-4.
BIČÍKOVÁ, V. – TOPIL, Z. – ŠAFRÁNEK, F. *Český jazyk 6*. Havlíčkův Brod : TOBIÁŠ, 1999. ISBN 80-85808-71-4.
KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň : FRAUS, 2003. ISBN 80-7238-206-3.

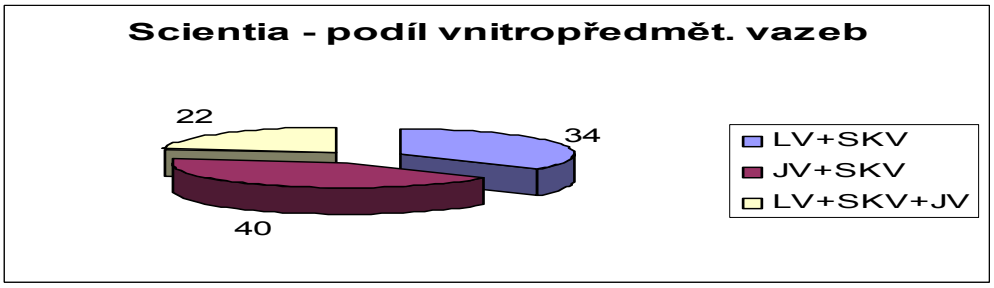
v podobě dialogické. Dále jsme zjišťovali přítomnost začlenění vnitropředmětových vztahů, a to zejména těch, které inklinovaly k propojení s komunikační a slohovou výchovou. Vzhledem k rozsahu analýzy nelze podrobně prezentovat veškeré výsledky, a proto blíže představíme jen tu část, která by rozhodně měla vyvolat zamyšlení nejen širší pedagogické veřejnosti, ale i samotných autorů a vydavatelů učebnic. Došli jsme k závěru, že ze šesti analyzovaných učebnic, lze o „motivaci k vedení dialogu" hovořit pouze u učebnice jediné, a to učebnice češtiny určené pro 2. ročník ZŠ nakladatelství Scientia.

Neradostné závěry také poskytla analýza četnosti výskytu integrace vnitropředmětových vazeb. U učebnic 1. stupně ZŠ lze hovořit s nadsázkou o „zbloudilé vlaštovce" v podobě učebnice nakladatelství Scientia. Kéž bychom na takovou vlaštovku mohli narazit také mezi učebnicemi pro 2. stupeň ZŠ! Následující grafy zřetelně zobrazují zjištěné výsledky.



Obrázek č. 3: Četnost výskytu vnitropředmětových vazeb v učebnicích pro 2. ročník ZŠ

Lze konstatovat, že autorské kolektivy našich často užívaných učebnic, tj. SPN a Alter, zcela pominuli nejen integraci komunikačního pojetí, ale i propojování jednotlivých složek předmětu. Jedině u učebnice nakladatelství Scientia jsme zaznamenali dostatečný podíl uplatňování vnitropředmětových vztahů. Z toho důvodu jsme se také rozhodli rozlišit a pojmenovat všechny nalezené vazby. Vše je přehledně zpracováno v následujícím grafu, který vyjadřuje četnost výskytu.[16]



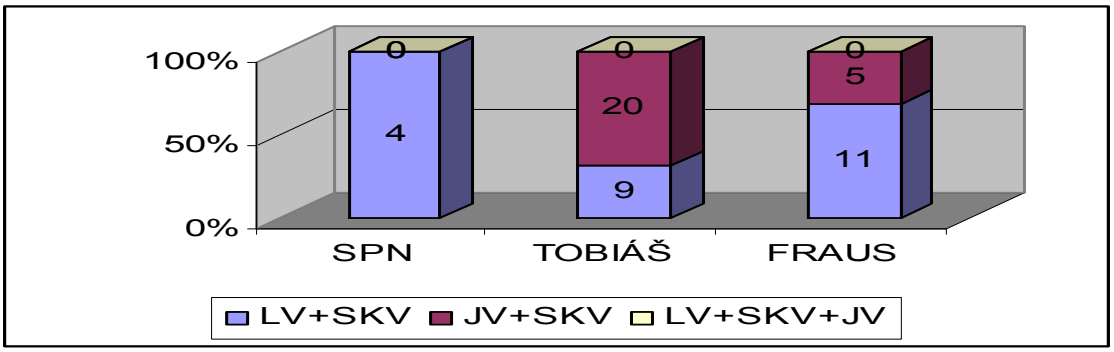
Obrázek č. 4: Podíl jednotlivých typů vnitropředmětových vazeb vztahujících se ke komunikační a slohové výchově v učebnici nakladatelství Scientia

K analýze vybraných učebnic mateřštiny pro 2. ročník ZŠ lze závěrem konstatovat, že pouze učebnice nakladatelství Scientia vyhovuje požadavkům RVP ZV a současným didaktickým tendencím jak po stránce komunikačního pojetí učebnice, tak po stránce uplatňování komplexního přístupu.

Také výsledky textové analýzy vybraných učebnic českého jazyka pro 6. ročník ZŠ z tohoto úhlu pohledu nelze vnímat jako pozitivní. Jejich autoři zcela pominuli jak pojetí komunikační, tak také nereflektují tendenci propojovat všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. V žádné ze zkoumaných učebnic jsme nezaznamenali potřebný podíl

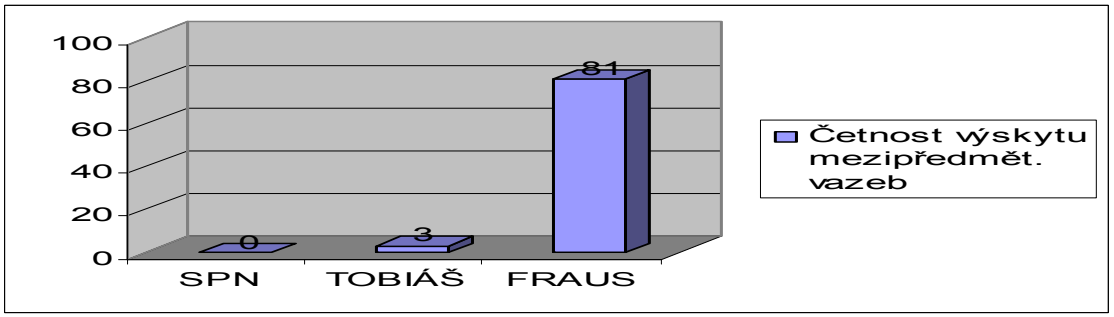
[16] Vysvětlivky zkratek: LV – literární výchova, JV – jazyková výchova, SKV – komunikační a slohová výchova.

uplatňování vnitropředmětových vztahů. Přehledné srovnání všech analyzovaných učebnic ukazuje následující graf a musíme poznamenat, že autorské kolektivy zkoumaných učebnic opět příliš nemyslely na začlenění vazeb mezi jednotlivými složkami předmětu.



Obrázek č. 5: Četnost výskytu vnitropředmětových vztahů v učebnicích češtiny pro 6. ročník ZŠ

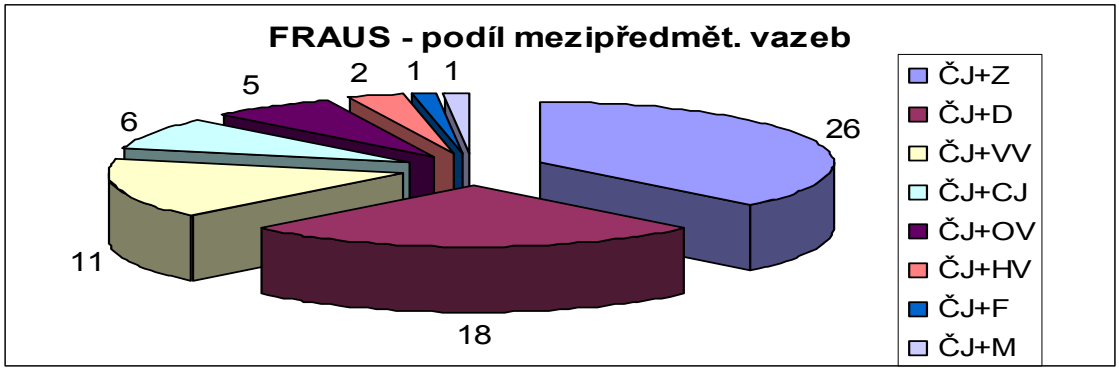
Při analýze vnitropředmětových vazeb jsme si však nemohli nevšimnout další zajímavé skutečnosti. Učebnice nakladatelství Fraus zařazovala velmi často mezipředmětovou problematiku. Nalezli jsme 81 podnětů, které zadávaly jiné než jazykové úkoly. Tento počet je vzhledem k četnosti uplatňování vnitropředmětových vazeb v dané učebnici (celkem 16 zadání) poměrně vysoký. Neklademe si v žádném případě za úkol posuzovat vhodnost či nevhodnost zařazování mezipředmětových úkolů, obáváme se však přílišného odpoutávání pozornosti žáků od jazykové problematiky. Následující graf přehledně ukazuje četnost výskytu mezipředmětových vztahů ve zkoumaných učebnicích.



Obrázek č. 6: Četnost výskytu mezipředmětových vztahů v analyzovaných učebnicích českého jazyka pro 6. ročník

Jedině u učebnice nakladatelství Fraus jsme zaznamenali vysoký podíl uplatňování mezipředmětových vztahů a z toho důvodu jsme se rozhodli rozlišit a pojmenovat všechny nalezené vazby. Vše je přehledně zpracováno v následujícím grafu.[17]

[17] Použité zkratky: Z – zeměpis, D – dějepis, VV – výtvarná výchova, CJ – cizí jazyk, OV – občanská výchova, HV – hudební výchova, F – fyzika, M – matematika.



Obrázek č. 7: Podíl jednotlivých mezipředmětových vazeb v učebnici českého jazyka pro 6. ročník nakladatelství Fraus

Shrneme-li všechny výše uvedené skutečnosti, jsme oprávněni konstatovat, že z našeho úhlu pohledu nelze považovat žádnou ze tří učebnic českého jazyka pro 6. ročník ZŠ za zcela vyhovující požadavkům RVP ZV a současným didaktickým tendencím jak po stránce komunikačního pojetí učebnice, tak po stránce uplatňování komplexního přístupu.

Závěrem příspěvku bychom mohli vyjádřit spokojenost se zlepšujícími se výsledky našich drobných výzkumných sond. Na jejich základě jsme se měli možnost přesvědčit, že vyučující českého jazyka se ztotožňují s požadavky RVP ZV kladenými na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a následně pak na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, což napomáhá postupnému zavádění komunikačního pojetí výuky mateřštiny do našich základních škol. Také si ceníme jak u studentů kombinovaného studia, tak u učitelů češtiny jejich zájmu dále se vzdělávat ve svém oboru a nezakrnět ani lingvisticky, ani didakticky. Pevně věříme, že postupem času budou výše zmíněné překážky stojící v cestě ke zlepšování kvality výuky mateřského jazyka ustupovat.

Literatura:

1. HUBÁČEK, J. – JANDOVÁ, E. – SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Český Těšín: VADE MECUM, 1998. ISBN 80-86041-30-1.
2. JAKLOVÁ, A. Vyučovací dialog mezi učitelem a žákem jako součást pedagogické komunikace. In. *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu*. 1. diel. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB – Fakulta humanitních vied UMB, 1999, s. 137 – 142.
3. MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace v škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.
4. MŰLLEROVÁ, O. Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. – 15. září. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Praha : Pedagogická fakulta UK, s. 102.
5. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
6. ROGERS, R. C. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998, s. 23–24. ISBN 80-7178-233-5.
7. SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

THE CONDITIONS OF THE COMMUNICATION TRAINING AT A PRIMARY AND

A SECONDARY SCHOOL DURING CZECH LESSONS

Summary:

The authoress is interested in a communicative practice and she stresses its importance to the primary and the secondary school education. She is trying to explain how the Czech language teachers can make the education more attractive, enjoyable and useful. She declares that communicative practice offers many resources which can stimulate an active and independent approach to learning and creativity.

Key words:

communicative practice, communicative approach, dialogue, communicative teaching approach during Czech lessons, Czech textbooks

Kontaktní adresa:

PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Mlýnská 5
Ostrava 701 03
radana.metelkova@osu.cz

Tel.: 597 09 26 42