

**MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

**IX.
STUDENTSKÁ
VĚDECKÁ
KONFERENCE
KATEDRY
ČESKÉHO
JAZYKA
A LITERATURY**

23. března 2017

**Editorky:
Mgr. Ester Nováková, Ph.D.
Mgr. Iva Janoušová**

BRNO 2017

**MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

**IX. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury**

23. března 2017

Editorky:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Iva Janoušová

BRNO 2017

*Vydání sborníku bylo podpořeno v roce 2017 Pedagogickou fakultou
Masarykovy univerzity v rámci projektu Čtenářství a rozvíjení čtenářské gramotnosti
v kontextu jazykové a literární komunikace,
registrovaného pod číslem MUNI/A/1084/2016.*

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 269
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 52

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenzent: Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.

© 2017 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8749-1

ISBN 978-80-210-8748-4 (CD-ROM)

OBSAH

Úvod	4
Cirkusové motivy v díle Ivana Olbrachta (Šárka Ivanovičová)	5
Postavy Sherlocka Holmese a Johna Watsona v povídkách Rudolfa Čechury (Lucie Mikušová)	13
Čtenářská gramotnost žáků v souvislosti s používáním metod kritického myšlení ve výuce (Iva Janoušová)	18
Náhled na mediální obraz dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti v ČR (Petra Tužilová)	27
Reklama – její typy a jazykové prostředky (Pavčina Zouharová)	36
Tvorba e-learningových materiálů pro portál Umíme česky.cz (Jesika Mlčochová)	44
Žák s odlišným mateřským jazykem v procesu osvojování jazyka českého (Hana Havelková)	50
Teoretická východiska pro ověřování dovednosti práce s textem u romských žáků na 1. stupni ZŠ (Anna Heraltová)	57

Úvod

Studentská vědecká konference, pořádaná Katedrou českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, se 23. března 2017 konala už podeváté. Studentky bakalářského, magisterského a doktorského studijního programu na ní v různorodých příspěvcích představily vybrané výsledky svých odborných výzkumů – jednotlivé studie tedy vycházejí z připravovaných závěrečných prací.

Všechna vystoupení vzbudila živý ohlas a podnětnou diskusi mezi přítomnými studenty a jejich pedagogy.

Úvodní literárněvědné příspěvky našeho sborníku analyzují beletristické texty z hlediska motivické výstavby a výstavby postav.

Následující stati se zaměřují na aktuální problematiku čtenářské gramotnosti a dětského čtenářství.

V jazykovědných příspěvcích se autorky zabývají analýzou jazykových prostředků reklamy a představením postupů a problémů při tvorbě e-learningových materiálů pro portál věnující se procvičování pravopisu.

Závěrečné studie pak obracejí pozornost k výuce romských žáků a žáků s odlišným mateřským jazykem.

Cirkusové motivy v díle Ivana Olbrachta

Šárka Ivanovičová

Klíčová slova: Ivan Olbracht, *O zlých samotářích*, motivy, cirkus, cesta, zrada, pomsta, stesk, láska

Anotace: Příspěvek se zabývá povídkovým souborem *O zlých samotářích* z rané tvorby autora Ivana Olbrachta. Věnuje se především motivům cirkusu a života lidí na okraji společnosti.

Úvod

Ze sémantického hlediska má pojem cirkus několik významů. Mojmír Grygar (1963) napsal, že slovo cirkus je v obecném pojetí synonymem chaosu, improvizace a nepořádku. Stalo se tak však neprávem, jelikož každé představení a výstup v manéži musí být pečlivě a do sebemenších detailů připraven a natrénován a jeho úspěch závisí nejen na jednotlivci, ale i na souhře celého cirkusového kolektivu. S tímto názorem se mohu naprosto ztotožnit, z tohoto důvodu jsem si jako téma práce vybrala Cirkusové motivy v díle Ivana Olbrachta. Motivы cirkusu můžeme v české literatuře najít i u jiných autorů, zejména poetistů. Teige (1966: 345) poetismus charakterizuje slovy, že „umění tvořené s ideou poetismu je ležerní, dovádivé, fantaskní, hravé, neheroické a milostné. Není v něm ani špetky romantismu. Zrodilo se v atmosféře jaré družnosti, ve světě, který se směje; co na tom, slzí-li mu oči.“ Cílem poetistů bylo ukázat všechny půvaby světa a života. Používali k tomu různých prostředků, především hrátek se slovy a volných asociací. Cirkus pak odedávna sloužil jako prostředek k vytržení z všednosti běžného života, proto v tomto prostředí poetisté často hledali inspiraci, což můžeme vidět například v Nezvalově *Pantomimě* a *Valérii a týdnu divů* nebo *Rozmarném létě* Vladislava Vančury.

Pro analýzu motivů jsem zvolila povídkový soubor *O zlých samotářích* Ivana Olbrachta. V úvodu musím ještě podotknout, že ve své knižní prvotině *O zlých samotářích* z roku 1913 Ivan Olbracht spojil dohromady tři povídky, které původně vyšly časopisecky: *Joska, Forko a Pavlína* (1908), *Žak* (1909) a *Rasík a pes* (1912), jimž přidal podtitul *Tulácké povídky*. Za jeho života byla kniha *O zlých samotářích* vydána ještě třikrát (1926, 1939, 1951), autor ji několikrát obsahově a jazykově přepracoval. V září 1938 byl vydán samostatně *Bratr Žak* s podtitulem *Román komediantského osudu, lásky a zrady*, kde byly provedeny nejpodstatnější ideovětematické úpravy. Více se problematice věnoval Oldřich Králík ve svých *Třech verzích Olbrachtova Bratra Žaka* (1964). Ve své práci jsem využívala upravené vydání z roku 1939, které vyšlo roku 1951 v nakladatelství Svoboda, kde se poprvé jako závěrečná povídka uvádí

Bratr Žak. Na začátku knihy je uvedeno i autorovo slovo k vydání z roku 1939, ve kterém píše: „Stavba zůstala, také obsah byl upravován jen málo, ale změny jazykové jsou značné. Bylo to nezbytné už se zřetelem na spisovnou češtinu, která právě v této době prošla vývojem, jehož velikost může posouditi hlavně ten, komu jest jazyk nástrojem.“ (Olbracht 1951: 7)

Ivan Olbracht strávil dětství a mládí v prostředí Pojizeří. Tamější příroda a vzpomínky na rodinu a různé příhody se často objevovaly v jeho díle. Nejinak je tomu i v případě *Zlých samotářů*. Na strýcově statku ve vesnici Šípy na Kralovicku se poprvé setkal s rasíky (méně obvyklá podoba slova ras, již zaniklého řemesla, jež se zabývalo likvidací uhynulých zvířat) a komedianty, kteří se objevili právě v jeho knižní prvotině. V povídkách o společenských vydědencích tedy vystupují postavy, které mají předobraz ve skutečnosti.

V povídkách je možno najít řadu motivů, ty jsou namnoze specifické a často jsou spojeny s danými postavami. Pro další analýzu jsem vybrala ty nejnvýraznější z nich. Pro moji práci jsou nejdůležitějšími motiv cirkusu, motiv cesty procházející všemi příběhy, pro Olbrachta typický motiv zlého samotáře, dále motivy pomsty, zrady, motiv stesku a motiv lásky. Všechny motivy jsou dynamické, modifikují se a mění, do díla tak přinášejí určitou změnu. Řada motivů je spolu úzce propojena nebo na sebe nějakým způsobem navazuje.

Motiv cirkusu

Ivan Olbracht na začátku své tvorby, ovlivněné anarchistickým duchem vzpoury, hledal jedince odvržené společností, kteří žijí v bídě na jejím okraji a neustále touží po lepším životě, ale i po pomstě. Jsou jimi také postavy spojené s cirkusem. Maminka Josky z povídky Joska, Forko a Paulína byla provazolezkyní, kterou si kdysi dovezl z Polska starý kníže, za čas jej však přestala bavit a postupně ztratila své postavení na zdejším panství, až nakonec odešla a vdala se za hajného. Joska se také sám k cirkusu dostal. Svůj příběh pak vyprávěl ve stohu děvečce na útěku, Paulíně. Vypomáhal u cirkusu, vykonával různé práce a zamiloval se do krasojezdkyně, která měla umělecké jméno Arabela belrós dela Sevilla. Jednou se k ní odvážil v noci přijít do vozu, ona se však polekala, začala křičet a Joska byl od cirkusu vyhnán. Nicméně pobyt u cirkusáků vnímal jako nejkrásnější období svého života.

Povídka Bratr Žak pak líčí osudy komediantské rodiny, tzv. boudařů, kteří kočovali od městečka k městečku a předváděli svá představení. Maminka hrála na flašinet, tatínek dělal klauna, nejmladší dcera Olga předváděla čísla jako hadí žena, mladší syn Fricek byl stejně jako jeho starší bratr Žak artistou. Kromě cirkusové maringotky, ve které rodina cestovala, vlastnila i kozla Sardanapala, poníka Sašu a pudla Romula. Během svého putování se dostali i k malému cirkusu, kde nějaký čas vystupovali, ale po neshodách s majitelkou se vydali zase svou cestou.

Bohužel se jim po vlastní ose moc nedařilo, a proto se Žak (nejzkušenější z rodiny, už dříve působil u jiného cirkusu) rozhodl, že se vydá cirkus hledat a rodině pak pošle dopis, kam ho mají následovat.

Motiv cesty

Cesta nás provází všemi vybranými povídkami. Motiv cesty, putování, neustálého stěhování je pro prostředí cirkusáků, kočovných komediantů a společenských vyděděnců typický. Většina z nich putuje dobrovolně, miluje volnost, svobodu a nezávislost, je to jejich způsob života, nedokáží pobývat na jednom místě delší dobu, aniž by věděli, že budou zase pokračovat dál. Například Paulína popisuje svůj postoj ke svobodě takto: „Toulám se ráda... Svět je pěkný! Poležíš sobě v lese na jehličkách, díváš se na ptáky, zvířata kolem tebe přeběhnou, vidíš nový vesnice, města, setkáš se s lidma. A doma není nic. Je tam smutno... Je to tak krásný všechno...“ (Olbracht 1951: 41)

Někdy však musí tito psanci opustit svá tábořiště z donucení. Především rasíci, kteří nebyli nikde vítáni, dokonce hajnému vadilo i jejich nocování v hlubokém lese: „Marš mi z háje! A honem!“ Celý les křičel s fořtem a štěkal se psy.“ (1951: 70) I potulní komedianti museli vždy žádat starostu obce o povolení k představení a táboření, a pokud se chovali nepatřičně, museli se sbalit a jet zase dál. To se stalo několikrát Frickovi, který se porval kvůli Josefu Havránkovi: „Spakujte se!“ křičel strážník. „Do hodiny ať jste z města!... Odvézt prkna a lidem vrátit peníze!“ (1951: 106)

Motiv cesty je spojen i s motivem hledání a pátrání. Hledání milované osoby, klidného života a domova, smyslu života. Například Olbrachtův rasík po smrti své ženy najednou neví, co si má počít, kam jít dál, co je nyní smyslem jeho života. U Fricka zase motiv cesty graduje, když je zatčen a obviněn z vraždy Josefa Havránka. Ačkoli se nepřiznal, bude zřejmě odsouzen a jeho životní cesta skončí.

Motiv zlého samotáře

Motiv zlého samotáře je ústředním motivem Olbrachtova povídkového souboru. Osobnosti Olbrachtových zlých samotářů se pokusila charakterizovat řada literárních teoretiků, například Rudolf Havel (1960: 42–43) o nich píše: „Lidé, jejichž příběhy Olbracht vypravuje v knize O zlých samotářích, patří právě k těm vyděděncům, o něž se měšťácká společnost vůbec nestará (a když, tak jen prostřednictvím svých soudů), kteří jsou k ní ustavičně ve vztahu nepřátelském, kteří s ní svádějí skrytý či zjevný zápas, v němž nemohou ztratit nic než dočasně svou osobní svobodu. [...] Olbracht jim přidal přídomek ‚zlí‘, ale ten je ovšem ironický. Zlí jsou jen

z hlediska měšťáků. [...] Jsou to samotáři, vyznačující se touhou po svobodě, po nespoutaném projevu citu i myšlenky, po svobodě pohybu, po svobodě jednání. Pohrdají společností, která jim v této touze po svobodě brání, která číhá na každý jejich čin, vždy připravena je trestat.“ V povídce Rasík a pes však je možné polemizovat s názorem, že přídomek „zlý“ je pouze ironický. Ačkoli rasík na konci povídky přemůže smutek a žal a objeví se v něm kousek citu, pes mu už nevěří a „zlý“ pro něj bude napořád.

Jiří Opelík (1958) pak viní společnost z toho, že tyto samotáře donutila, aby bojovali o kus jídla, o vlastní existenci, o vlastní život, a to je učinilo zlými. Olbracht ale zároveň v těchto postavách vidí více života než právě v obyčejných „úctyhodných“ občanech. Jak napsal Miroslav Nosek (1960), jsou pudoví, instinktivní, jejich mysl je spjata s přírodou a smysl svého života hledají ve svobodě. Tito vyvrhelové jsou však také individualisty ze své vůle. Jejich osud nezapříčinila jen nepřátelská společnost, ale také jejich vlastní sny o lepším světě, touhy po svobodě a volnosti. Olbrachtovi samotáři nejsou všichni stejní, navzájem se liší především svými ideály, způsoby, kterými se snaží získat důstojnost, trochu úcty. Někteří pouze podvědomě, instinktivně touží po svobodě, třeba jako Joska, Forko Firky nebo Paulína, jiní si jasně jdou za svým cílem, například mladý artista Vincek nepolevil ve svém hledání údajného nepřítele a za všechna příkoří, která mu připisoval, se pomstil.

Kniha povídek *O zlých samotářích* byla Olbrachtovou prvotinou, ve které se již objevily jeho postoje a nesouhlas se soudobou společností. Zlými samotáři byli později i hrdinové jeho dalších knih. Vydědenci, kterým společnost ublížila, a oni se jí mstí. Například opravdu zlý komisař Mach ze *Žaláře nejtemnějšího*, Jan Veselý z *Podivuhodného přátelství herce Jesenia*, Hanele z *Goletu v údolí*, ale i statečný Nikola Šuhaj.

Motiv zrady

Motiv zrady je silně spjat s motivem lásky. Jak píše Antonín Matěj Píša (1949), je motiv zrady ve *Zlých samotářích* příznačně spojen jednak s představou ženství jako živlu dráždivě vábného, nepřátelsky oslabujícího, proradně nevyzpytatelného, jednak a zejména s typem jedince v čele skupiny, byť sebeskrovnějšího, konkrétně s domnělou zpronevěřilostí Žakovou, která rozleptá kázeň, energii a soudržnost opuštěné družiny. Žak zradil svou rodinu vědomě již dávno, když se od ní trhl a vydal se do světa. „Žak utekl a čtyři roky o něm nebylo vidu ani slechu. Vystupoval v různých cirkusech, byl akrobatem, krasojedcem, žonglérem, cvičitelem zvířat a poznával svět. Po čtyřech letech otevřel jednoho jarního dne dveře, nepozdravil, šel si do jarmarky ukrojit krajíček chleba a od těch dob zas všechno bylo jako prve.“ (Olbracht 1951: 98)

Když se po neúspěších rodiny vydal Žak hledat cirkus, u kterého se jim tak dařilo, čekali všichni netrpělivě na zprávu. Dlouho žádná nepřicházela nebo si dopisy přečetli pozdě. Ačkoli neuposlechli bratra a nepokračovali po stále stejné štaci jako každý rok, a tudíž je psaní nemohla dosáhnout, dávali tuto situaci za vinu Žakovi: „,To je rámusu! Kluk nás zradil! Jako bychom nedovedli žít bez něho!‘ Hrozné slovo o zradě bylo vyřčeno. Poprvé.“ (1951: 163) Fricka potom také podvedla jeho sestru Olga, když už na své cestě zůstali jen sami dva, bez vozu, bez zvířat, bez rodiny. Olga už takový život nemohla dále unést, proto napsala Frickovi vzkaz a odešla ke kočímu ze Zálesí, mladému vdovci s dítětem, kterého potkali, když sloužili u jednoho sedláka. „,Táhni, svině!‘ křičí nahlas uprostřed konírny a je rudý hněvem a hanbou.“ (1951: 209)

Zradu spojenou s láskou k ženě je možno najít, jak už jsem výše zmínila, u Žaka, který měl na útěku milou, ale ona od něj odešla s jiným milencem. Svou bolest, pokoření a žal nedává Žak nijak okázale najevo. Se svým ponížením se snaží vyrovnat po svém, uzavřením se do sebe a neustálým zdokonalováním svých akrobatických výstupů. Jeho trápení se objevuje pouze mezi řečí, v náznacích. Například když si Žak povídá s Frickem na louce. „Ženských nechej, hochu! To není pro umělce! Přisaje se k tobě a vezme ti všechnu krev a sílu. Pak tě nechá ležet v silničním prachu. Jako šorpion.“ (1951: 101) Nebo později se za podvod mstí skrze pantomimu, kdy může zrádkyni a jejího druha zabíjet znova a znova při každém představení.

Motiv pomsty

V první Olbrachtově povídce Joska, Forko Firky ani Paulína vůbec nemyslí na pomstu vůči společnosti, která na nich páchá jen křivdy. Jsou smířeni se svým osudem, milují život, svou svobodu a nezávislost a užívají si je plnými doušky, radují se z maličkostí. Například jsou okouzleni přírodou: „,Je to tady hezký, vid', Paulíno!... Koukej, támhle jak přádelna svítí... jako vočička.‘“ (1951: 39)

V druhé povídce si rasík vybíjí svůj vztek smíšený se smutkem ze ztráty své ženy. Mstí se na psu, jelikož si na venkovany a měšťáky, kteří ho odstrkují, netroufá a doga je jediná, komu je pánem: „,Vrčet budeš? Na pána? Dáble, mrcho, d'áble! Vrčet? Kůži z tebe zítra sedru, d'áble, d'áble!‘“ (1951: 94)

Žak v poslední povídce vykonává mstu na své milé a jejím nápadníkovi prostřednictvím pantomimy, kterou vymyslí, a během každého představení je symbolicky zabíjí. Zato Fricek se jako jediný odhodlá doopravdy svého soka, obyčejného mladíka Josefa Havránka, zabít. Ten je podle něj původcem všech jeho nezdarů a příkoří a zastupuje tak celou nepřátelskou společnost. Žak Frickovi jeho nenávist zpočátku vmlouvá: „,Zabij jednoho... a kolik ti jich ještě zbude?

Podpal... a co z toho?“ (1951: 112) Než odjede hledat cirkus, mladšího bratra, jenž nedokáže potupu, kterou mu Havránek způsobil, zapomenout, ještě popichuje: „Kdybys ho snad zatím náhodou potkal, dej mu také jednu na mne.“ (1951: 153) Fricek proto také nevráždí jen za sebe, ale i za jiné: „Za maminku, za Romula, za tatínka, za Sašu! [...] A za Žaka! Za Žaka!“ (1951: 214) Tedy mstí se za ty, jak píše Rudolf Havel (1960), kteří pro něho znamenali ztělesnění volného, krásného a svobodného života.

Motiv stesku

Motiv stesku se opět pojí s motivem lásky. Olbrachtovu rasíkovi nebyla lhostejná smrt jeho ženy. Najednou nevěděl, co dál se životem, kam jít. Když Anežka žila, bylo samozřejmé, že budou putovat obec od obce, shánět si živobytí a potravu, ale bez ní mu to vše připadalo zbytečné. Neustále na ni myslil a stýskal si: „Jak se to stalo vlastně?... Žila, jezdila s ním světem, mluvila, pracovala... a... a najednou z toho ze všeho nic není; docela nic. Spadla jednou ze zídky – je tomu teprve několik dní, nebo je to už hrozně dávno?“ (1951: 89)

Jiný druh stesku se objevuje u Fricka. Je spojen s motivem zrady. Všichni ho opustili a on zůstal na světě úplně sám. Otec s matkou zemřeli, Žak se vydal do světa a už se bratrovi dlouho neozval, koně Sašu museli se sestrou Olgou nechat utratit a ona od něj stejně utekla. Aby Fricek uhasil svůj dlouho narůstající hněv, zabije dávného soka Josefa Havránka, kvůli čemuž se dostane do vězení. Přese všechna příkoří nemůže zapomenout na bratra a na svobodný komediantský život, což symbolicky vyjadřuje posledním zvoláním na konci povídky: „Kde jsi, Žaku?“ (1951: 228)

Motiv lásky

Jakousi nedosažitelnou lásku cítil Joska z Olbrachtovy povídky Joska, Forko a Paulína, který se zamiloval do jezdkyňe na koni Arabely belrós dela Sevila: „Tu jsem si tak silně zamiloval. Ani ti nemůž vypovědít jak silně. Porád sem si na ni myslel, v noci se mně vo ní zdávalo a spát sem nemoh. Ale věděl sem, že to není možný.“ (1951: 43)

Obyčejnou a běžnou lásku můžeme vidět i v příběhu Rasík a pes, kdy rasík se svou ženou spolu žijí den co den vedle sebe a teprve po ženině smrti si rasík uvědomí, že mu chybí, že ji měl rád, a protože už nikoho jiného nemá, hledá cit u týraného psa, který mu však už nevěří: „Neboj se, neboj... mám tě rád.“ [...] Ale v temnu se zableskují bílé tesáky. Ze psího hrdla se dere vzteklé vrčení. Ještě vteřinu a ze zelených očí vyšlehnou plameny a zuby se zaryjí do masa.“ (1951: 93)

Olbrachtův Žak pak přistupuje k lásce skepticky. Když kdysi utekl od rodiny k cirkusu, zamiloval se do dívky, která jej podvedla. Od té doby na lásku zanevřel. O své pohaně dokonce napsal pantomimu, kterou pak s rodinou předváděli publiku. Této bolestné lekce chce Žak ušetřit svého mladšího bratra, má o něj strach, proto ho, když Frickovi přijde dopis od ctitelky Luisy, která ho žádá o schůzku, důrazně varuje: „Nechceš-li se zabít, nechod', Fricku!“ (1951: 146) Bratr souhlasí, uposlechne rady a s žádnou ženou se raději nezaplete a milostnou lásku nepozná.

Závěr

Motiv cirkusu, jenž byl klíčový pro volbu analyzovaného díla, se vyskytuje ve všech povídkách kromě příběhu Rasík a pes. Ivan Olbracht k tomuto motivu přistupuje realisticky, nechává si od svých postav odstup, chce bez příkras ukázat obraz společenského vydědence své doby, kterého okolí nutí stát se „zlým“. Klade důraz na motiv samoty, sociální vyloučenosti, která je však vyjádřením jakési volnosti, možnosti si vybrat a žít po svém. Svoboda je u něj symbolizována především přírodou, čistou, prostou, bez poskvrnění. Tento přístup a motiv zlého samotáře se pak promítá do celého díla a do všech dalších motivů.

Všemi příběhy prochází motiv cesty. Neustálé putování, kočování, změna destinací a pohyb jsou pro komediantský způsob života typické. Motiv cesty je spojen také s motivem hledání, ať už jde o pátrání po domově, místě, kde se může člověk konečně usadit, nebo o hledání milované osoby či smyslu života.

V povídce Bratr Žak jsou důležitými i motivy zrady a pomsty. Ty jsou nejvýraznější u akrobata Fricka, který si veškerá příkoří, jichž se mu od života dostalo, zosobnil v postavě Josefa Havránka, původně obyčejného vesnického chlapce, jenž jen z dětské škodolibosti a nerozvážnosti překazil jedno komediantské číslo. Pro Fricka se pak strhla lavina nepříjemných událostí, mimo jiné i domnělá zrada bratra a sestry, které pak právě Havránkovi dával za vinu. Tato zášť vygradovala až ve vraždu, při které se Frickovi zřejmě ulevilo, ale žádný z jeho problémů nevyřešila, naopak se dostal do vězení a ztratil svou nezávanost a svobodu.

Dalším důležitým motivem je láska, ke které autor přistupuje různými způsoby. Od nejvšednějšího citu až po lásku vášnivou, spalující, nebo naopak krutou a nemilosrdnou. Motiv lásky se objevuje téměř v každé povídce, je tedy jedním z hlavních motivů. Olbracht však milostné vztahy svých postav nijak neanalyzuje, jde mu spíše o poutavost neobyčejných životních příběhů, o zachycení mimořádné barvitosti prostředí a postav.

S motivem lásky je provázán i motiv stesku, kdy rasík vzpomíná na svou mrtvou ženu. Bez ní najednou nemá jeho existence smysl, neví, co si má s životem počít. Pouze Fricek nikdy nepoznal pravou lásku k ženě, a proto si stýská především po svobodném komediantském životě. Přese všechna domnělá příkoří mu také chybí i starší bratr Žak.

Přestože literární teoretici definují osobnost „zlého“ samotáře různým způsobem, hlavním rysem Olbrachtova komedianta je neutuchající touha po svobodě, volnosti, vlastní volbě a nesvázanosti společenskými konvencemi.

Literatura

- GRYGAR, M. (1963) O všednosti a zázračnosti manéže. In Bass, E. *Lidé z maringotek: příběhy jedné noci*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění.
- HAVEL, R. (1960) Ivan Olbracht: O zlých samotářích. *Host do domu*, roč. 7, č. 1. Brno: Československý spisovatel.
- KRÁLÍK, O. (1964) Tři verze Olbrachtova Bratra Žaka. In Dvořák, J., Hosák, L., Wolf, V. *Krkonoše – Podkrkonoší. Vlastivědný sborník prací pod patronací Filosofické fakulty University Palackého v Olomouci*. Trutnov: Východočeské nakladatelství pro muzeum v Trutnově.
- NOSEK, M. (1960) Ivan Olbracht ve vývoji české předválečné prózy. *Česká literatura*, roč. 8, č. 1. Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR.
- OLBRACHT, I. (1951) *O zlých samotářích*. Praha: Svoboda.
- OPELÍK, J. (1958) Klasická novela. *Host do domu*, roč. 5, č. 1. Brno: Československý spisovatel.
- PÍŠA, A. M. (1949) *Ivan Olbracht*. Praha: Vydavatelství ministerstva informací.
- TEIGE, K. (1966) *Svět stavby a básně: studie z dvacátých let: výbor z díla 1*. Praha: Československý spisovatel.

Šárka Ivanovičová, sarkaivanovicova@gmail.com

Postavy Sherlocka Holmese a Johna Watsona v povídkách Rudolfa Čechury

Lucie Mikušová

Klíčová slova: česká literatura, detektivní próza, české pastiše, Rudolf Čechura, literární postavy, Sherlock Holmes, John Watson

Anotace: Příspěvek se zabývá charakteristikami literárních postav Sherlocka Holmese a Johna Watsona v povídkovém souboru *Dr. Sherlock Holmes v Čechách a jiné povídky od českého spisovatele Rudolfa Čechury*. Jádrem výkladu je srovnání pojetí postav v literárních pretextech, jejichž tvůrcem byl britský spisovatel Arthur Conan Doyle, s přístupem autora českého pastíše. Analýza povídek si klade otázku, zda jsou psány v duchu tzv. holmesologie a zda korespondují s pravidly pro psaní detektivek, jak je stanovil proslulý představitel detektivního žánru Ronald Knox.

Úvod

V následujícím příspěvku se budeme věnovat charakteristice postav Sherlocka Holmese a Johna Watsona. Teorii postavy se zabývali autoři jako Daniela Hodrová v díle *--na okraji chaosu--: poetika literárního díla 20. století*, Bohumil Fořt v díle *Literární postava – Vývoj a aspekty naratologických zkoumání* nebo Lubomír Doležel v knize *Heterocosmica*. Na pojetí postavy v literárním díle se můžeme dívat z několika úhlů, pro tuto práci jsou ale stěžejní pouze tyto tři složky: vzhled postavy, její jednání, částečně vlastní jméno. Samotná analýza postav se zabývá vzájemnou komparací vzhledu a jednání postav Holmese a Watsona z Doylova pretextu s dílem Rudolfa Čechury.

Vzhled postavy je obvykle vyjádřen popisem, proto ho řadíme do charakteristiky přímé. O vzhledu se zpravidla dozvídáme prostřednictvím vypravěče a má ryze praktický účel – odlišení se od ostatních postav. V našem případě půjde o vymezení nejnápadnějších vzhledových rysů, které postavy mají, a zjištění, zda je ostatní spisovatelé dodrželi.

Jednání postav je jednou z nejdůležitějších složek ve vytváření charakteristiky postavy – umožňuje nám získávat informace ohledně morálních zásad dané postavy, o jejich citech, postojích, názorech či motivaci.

Nedílnou součástí postavy je její **vlastní jméno**. Pouze jeho vyslovení dokáže ve čtenáři vyvolat emoce a určité představy. Příspěvek se zabývá postavami Sherlocka Holmese a Johna Watsona, přičemž tato jména již mají funkci znaku. Pokud někdo někomu řekne, že je *jako Holmes*, většinou tak poukazuje na jeho inteligenci, smysl pro logiku. Pokud někdo naopak

svého přítele osloví *Watson*, může mu tím dávat najevo, že nepochopil, co se po něm žádá, a že dlouho trvá, než něco pochopí.

Povídkový soubor otevírá Rudolf Čechura slovy: „V každém čísle časopisu *The Sherlock Holmes Journal* si můžete přečíst slogan „Sherlock Holmes je stále živ a zdrav.“ (Čechura 2011: 11)

Pro Rudolfa Čechuru, ostatně jako pro všechny členy České společnosti Sherlocka Holmese, slavný detektiv Sherlock Holmes a jeho věrný přítel dr. John Watson nikdy nezemřeli, ba právě naopak si užívají svého poklidného důchodového věku na venkově v Sussexu.

Sherlock Holmes se zde již od roku 1903 věnuje chovu včel a své zahrádce, zbytek volného času využívá k dalšímu studiu nejrůznějších vědeckých disciplín. S dr. Watsonem se navštěvují a občas jsou přizváni jako konzultanti k případům, se kterými by si jinak anglická policie nevěděla rady. I přes tyto pozitivní zprávy týkající se velmi dobrého zdravotního stavu obou mužů Rudolf Čechura v předmluvě podotýká, že přece jenom zdravotní stav dr. Watsona není natolik uspokojivý, aby nadále mohl plnit svoji funkci kronikáře detektivních dobrodružství. A tak svolil, aby se této úlohy, která je často velmi nevděčná, zhostil právě Rudolf Čechura, který sám o této poctě prohlásil: „S jeho laskavým tichým souhlasem dovolil jsem si pár oněch příběhů zaznamenat na důkaz toho, že Sherlock Holmes je stále živ a zdrav, jak hlásá slogan společnosti Externisté z Baker Street. O čemž koneckonců žádný obdivovatel Sherlocka Holmese nikdy nezapochoyboval.“ (Čechura 2011: 8)

Povídkový soubor *Dr. Sherlock Holmes v Čechách a jiné případy* pochází od českého spisovatele Rudolfa Čechury (1931–2014). Proslavil se především jako tvůrce scénáře k legendárnímu kreslenému animovanému večerníčku *Maxipes Fík*, od jehož vzniku uplynulo již 40 let, ale i řadou knih s tímto zvířecím hrdinou (*Příhody maxipsa Fíka*, 1994; *Maxipes Fík na cestách*, 2004).

Život Rudolfa Čechury byl detektivní prózou a její tradicí zásadně ovlivněn. Byl jedním ze zakládajících členů České společnosti Sherlocka Holmese, která vznikla v roce 2000, a sám byl rovněž známým českým holmesologem. Postavě Sherlocka Holmese se věnoval hlavně v tvorbě určené dětem. Jedná se o knihy *Abeceda důvtipu* (1979), *Sherlock Holmes a případ s ptáky* (1987) a *Čítanka pro začínající detektivy* (2003). Kniha *Nikdo nemá alibi* z roku 1969, která je určena dospělým čtenářům, pouze využívá literární aluze na původní kánon.

Další případy řešila postava slavného detektiva v komiksové podobě na stránkách časopisů *Ohníček* a *Čtyřlístek*. V *Čtyřlístku* vyšlo celkem dvacet osm příběhů v rozmezí šesti let. Na této podobě příběhů spolupracoval Rudolf Čechura s ilustrátorem Marcelem Steckerem.

Charakteristika povídkového souboru

Povídkový soubor *Dr. Sherlock Holmes v Čechách a jiné případy* vyšel poprvé v roce 1993 a stal se v pořadí druhou Čechurovou knihou s holmesovským tématem. V roce 1995 získal Rudolf Čechura za tuto knihu Cenu Jiřího Marka, což je české literární ocenění za nejlepší detektivní román, které uděluje česká sekce Světové asociace autorů detektivní literatury.

Knihu tvoří deset povídek s detektivní zápletkou. Názvy jednotlivých povídek jsou zpravidla voleny podle hlavních motivů, které se v prózách vyskytují, jako je např. Případ se včelami nebo Případ s houbami. Poslední povídka, Případ v Čechách, využívá literární aluze na klasický Doyleův text Skandál v Čechách.

Děj povídek je vystavěn jednoduchým způsobem, který se většinou variuje. Obvykle je na začátku příběhu spáchán zločin, k němuž jsou přivolány příslušné úřady. Ty si většinou nejsou jisty svými závěry, a proto si na pomoc přivolají slavného detektiva Sherlocka Holmese. V tradičním kompozičním schématu Čechurovy detektivní povídky řeší Holmes zpravidla s Watsonem na vysoké odborné vědecké úrovni téma, které souvisí s vraždou, ačkoliv o zločinu ještě nebyli informováni. Poté, co je k případu přivolán detektiv společně se svým přítelem, se tempo děje zrychluje. Případ je vyřešen téměř na počkání, neboť bystrému oku Sherlocka Holmese nic neunikne. V závěru povídky však pochvalu místo bystrého protagonisty získává zcela nezaslouženě policie.

Při psaní povídkového textu vycházel Rudolf Čechura z tvrzení, které stvořila Česká společnost Sherlocka Holmese, a to že Sherlock Holmes a John Watson jsou skutečné postavy a stále žijí. V Čechurově podání mají oba muži přes sto let, přesto jim tento věk nebrání účastnit se dobrodružství a řešit napínavé a dramatické případy. Tímto způsobem jsou rovněž splněny podmínky, které holmesologie na dílo klade. Detektivní povídky jsou podřízeny i pravidlům detektivního žánru, jež stanovil Ronald Knox.

Výstavba postav Sherlocka Holmese a Johna Watsona

Hned v úvodu povídkového souboru dostávají čtenáři informaci, že „Coloradská státní univerzita udělila Mr. Sherlocku Holmesovi dne 5. února 1975 čestný doktorát.“ (Čechura 2011: 7) Tento titul obdržel Holmes údajně za své hluboké znalosti, ale není přesně specifikováno, o které se jedná. Akademický titul slavného detektiva je pouze zmíněn v názvu knihy, dále se o něm v povídkách již nehovoří.

Každopádně je Holmes v pojetí Rudolfa Čechury popisován jako výjimečný génius. Podobně jako v Doyleově pretextu i v českých povídkách je detektiv na svoji deduktivní metodu velice pyšný.

Mezi jeho charakteristické vlastnosti patří, že má velký cit pro spravedlnost. V Případu bláznivé stopařky obviní mladou ženu z vraždy, třebaže ji k tomuto činu dohnaly životní okolnosti. Naopak v Případu s pavouky pomůže mladému muži očistit jeho jméno od falešného obvinění.

Holmes je v knize vykreslen jako muž mnoha talentů. Jedním z nich je např. jeho talent pro rychlé získávání znalostí. V Případu s mušlemi dokáže během jednoho dne vstřebat velké množství informací o mušlích tak, aby byl schopen o nich hovořit na vědecké úrovni. V Případu s houbami se během deseti měsíců naučí o houbách tolik, kolik jiný zkušený mykolog nezvládne za celý život.

V mozaice charakteristik nelze pominout ani Holmesův talent pro jazyky, obzvláště pak pro jazyk český. Zatímco v Případu v Čechách dokáže dr. Watson vyslovit pouze jedno české slovo – *pivo*, a to s velice pochybným přízvukem, Holmes mluví česky ve větách, navíc s přízvukem perfektním. Lze tedy předpokládat, že se v českém jazyce Čechův Holmes stále zdokonaloval.

Je zajímavé, že Čechura zbavuje Holmese, pověstného muže s dýmkou a houslemi, jeho typické lulty. Martin Fido v knize *Svět Sherlocka Holmese: fakta a mýty o největším detektivovi všech dob* uvádí, že: „[...] kromě naprosto neodmyslitelné dýmky měl Holmes vždy při sobě pouzdro na doutníky a někdy, zejména na cestách, také pouzdro na cigarety. [...] Nikotin byl pro Holmesův intelektuální život nepostradatelný.“ (Fido 2005: 29)

V povídkách Rudolfa Čechury je naopak zřejmé, že Holmes preferuje zdravý životní styl, což dokládá například krátká ukázka z povídky Případ bláznivé stopařky: „,Vy toho asi moc o zlobnosti nikotinu nevíte, co?‘ ,Inu, vím, že je to jed,‘ inspektor bezmocně pokrčil rameny a kouřil dál. ,Prudký jed!‘ opravil ho Holmes. ,Již pouhá setina gramu čistého nikotinu stačí k smrti člověka! Tedy pouhá jedna malá kapička!‘“ (Čechura 2011: 197)

Třebaže dr. Watson nemá v Čechurových povídkách mnoho prostoru, několik překvapivých posunů při výstavbě této postavy lze objevit. Například dokáže čtenáře překvapit svými znalostmi. V povídce Případ fenologický se ještě projevuje jako typický nechápající asistent, který nemá potřebné a odborné znalosti k tomu, aby si mohl s klientem popovídat na stejné úrovni jako velký detektiv: „Watson jen zahanbeně zíral a hnětlo ho, že se nemůže zúčastnit té vědecké debaty. A že teď Evelyn pořád hledí jen na Holmese.“ (Čechura 2011: 217) Z této ukázky je nejen patrné, že dr. Watson na Holmese žárlí, ale i nadále projevuje nebývalý zájem o ženy, třebaže je mu kolem sto třiceti let.

Naopak v mnoha dalších povídkách mistrně využívá svých lékařských znalostí a snaží se tak přispívat k řešení případů: „ ,Dobrá. Ale snad vás ještě bude zajímat,‘ neúprosně

pokračoval Watson, „že jed působí například na synapse gangliové a nervosvalové, na myokardu, příčně pruhované svalstvo i ústřední nervovou soustavu.“ “ (Čechura 2011: 14)

Díky tomuto nevyrovnanému chování je čtenář neustále ve střehu a očekává, čím jej dr. Watson překvapí. I přes tyto „světlé okamžiky“ autor nadále zůstává věrný faktu, že doktoru Watsonovi je zkrátka „souzeno hrát druhé housle“.

Na rozdíl od Sherlocka Homese skrývá John Watson jedno tajemství, o kterém jeho přítel neměl dlouhou dobu nejmenší tušení. Watson má v Čechurových povídkách vzdálené příbuzné na jižní Moravě, dokonce odtud jeho rodina pochází. Česká podoba příjmení Watson zní Vacoun a jméno Watson je pouze anglická zkomolenina. Watson je tedy líčen jako postava s českými rysy, na rozdíl od Holmese, který nadále zůstává postavou ryze britskou.

Závěr

Třebaže při tvorbě povídkového souboru *Dr. Sherlock Holmes v Čechách a jiné případy* vycházel Rudolf Čechura z kánonu, obohacuje hlavní postavy o nové charakteristické rysy, což činí velice nenápadně. Ve většině případů povahové rysy známé z předlohy pouze posiluje, přičemž napodobuje styl Doylových případů i způsob jejich řešení. Hojně využívá nejrůznějších parodických prvků, a to i těch, které se v kánonu pochopitelně nikdy nevyšly. Je ale nutné dodat, že se Rudolf Čechura nesnaží postavy velkého detektiva a jeho věrného přítele zesměšnit. Humoristická rovina autorových povídek s postavou Holmese a Watsona nebrání interpretovat jeho dílo jako hold detektivnímu žánru a jeho tradici.

Literatura

- ČECHURA, R. (2011) *Dr. Sherlock Holmes v Čechách a jiné případy*. Praha: Mladá fronta.
- DOLEŽEL, L. (2003) *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- FIDO, M. (2005) *Svět Sherlocka Holmese: fakta a mýty o největším detektivovi všech dob*. Brno: Jota.
- FOŘT, B. (2008) *Literární postava. Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- GRYM, P. (1988) *Sherlock Holmes a ti druzí: čtení o detektivech a detektivkách*. Praha: Vyšehrad.
- HODROVÁ, D. (2001) *--na okraji chaosu--: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst.

Čtenářská gramotnost žáků v souvislosti s používáním metod kritického myšlení ve výuce

Iva Janoušová

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, postupy porozumění textu, kritické myšlení, čtenářský test Koláč pro nepřítele, 4. ročník základní školy, PIRLS 2011

Anotace: Příspěvek se zabývá vlivem používání metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka a literatury na čtenářskou gramotnost žáků. Přináší vymezení pojmů čtenářská gramotnost, postupy porozumění textu (konkrétně vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace textu a hodnocení textu) a kritické myšlení. Ve druhé části shrnuje prvotní výsledky šetření, které ukazují rozdíl v osvojení si jednotlivých postupů porozumění textu mezi žáky 4. ročníku základní školy, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se používají metody kritického myšlení, a mezi českými žáky 4. ročníku obecně, přičemž jejich výsledky byly získány v rámci mezinárodního testování PIRLS 2011.

1. Teoretická východiska

1.1 K pojmu čtenářská gramotnost

V současné době, přesycené nejrůznějšími informacemi, již není na místě polemizovat o významu čtenářské gramotnosti jako součásti vzdělání každého z nás. Čtenářská gramotnost je prostředkem pro získávání znalostí z ostatních sfér lidského vědění. Rovněž spoluvytváří funkční gramotnost, tedy schopnost zvládnout a vyřešit nejrůznější úkoly, se kterými se setkáváme v každodenním životě (srov. OECD 1996, cit. podle Průcha, 2000). Z toho důvodu je o výzkum a testování čtenářské gramotnosti čím dál větší zájem. Proto vznikají stále nové definice tohoto pojmu, které se snaží čtenářskou gramotnost vyložit co nejpodrobněji a přitom neopomenout její důležité složky. Ze současného pohledu považujeme za nejucelenější definici Altmanové a kol. (2011: 9), v níž je jednak zachycena kontinuita procesu získávání čtenářské gramotnosti, jednak upozorňuje na netestovatelné složky čili složku postojovou a hodnotovou. Čtenářská gramotnost je tedy „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“.

My se však budeme v příspěvku zabývat především postupy porozumění textu jako důležitou složkou čtenářské gramotnosti. Termínem postupy porozumění textu jsou označovány „činnosti, které čtenář využívá během čtení, aby porozuměl významu textu a zvládl testovou úlohu“ (Janotová – Šafránková 2013: 11). Jedná se tedy o konkrétní dovednosti čtenáře pracovat s textem. V rámci výzkumného šetření nás zajímají čtyři postupy porozumění textu:

vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace textu a hodnocení textu. V Tabulce 1 jsou uvedeny podrobnější informace k jednotlivým postupům, a to ze dvou hledisek: (1) jaké procesy u čtenáře probíhají, způsob práce čtenáře s textem, (2) jaké konkrétní testové úlohy musí čtenář splnit.

Tabulka 1: Postupy porozumění textu

vyhledávání informací	
proces porozumění	čtenářské úkoly
čtení na úrovni vět a slov čtenář vyhledává explicitně uvedené informace v textu pochopení, jak se informace z textu vztahují k položeným otázkám není zde potřeba vyšší forma usuzování a interpretace	vyhledat informaci k dosažení čtenářského cíle vyhledat určité myšlenky vyhledat definice slov určit prostředí příběhu
vyvozování závěrů	
proces porozumění	čtenářské úkoly
pronikání pod povrch napsaného vyplňování mezer v textu spojování myšlenek a informací z textu, hledání vztahů	najít příčiny a následky událostí v textu stanovit hlavní myšlenku řady dílčích myšlenek hledat zobecnění popsat vztah mezi osobami
interpretace textu	
proces porozumění	čtenářské úkoly
propojování informací s vlastními zkušenostmi vytváření subjektivních spojení, opírajících se o čtenářův pohled na věc	rozpoznat hlavní poselství textu porovnat a dát proti sobě informace z textu posoudit náladu či tón textu uvažovat, zda nelze využít informace z textu v reálném životě
hodnocení textu	
proces porozumění	čtenářské úkoly
kritické uvažování o textu samotném čerpání ze svých zkušeností a znalostí zaujetí postoje k textu	zhodnotit pravděpodobnost, že je text pravdivý posoudit text (formální i obsahová stránka) určit autorovo stanovisko k tématu

Převzato a upraveno podle Mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení (2002).

1.2 K pojmu kritické myšlení

Přestože pojem kritické myšlení vzniká až ve druhé polovině 20. století, hlavní principy této koncepce se vyvíjejí již přes dva tisíce let (srov. *Defining Critical Thinking* 2013). Existuje mnoho různých definic kritického myšlení, všechny však spojuje zmínka o nutnosti nezávislého myšlení a práce s informacemi (např. Scriven – Paul 1987; Angelo 1995; Mareš – Gavora 1999; Meredith et al. 1997, cit. podle Tušková 2011).

Mnoho odborníků na problematiku kritického myšlení odkazuje na definici vytvořenou Kloosterem (2000: 8–9), který uvádí pět základních znaků:

- „Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné.
- Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.
- Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.
- Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.
- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.“

Pro rozvíjení kritického myšlení u žáků se jeví jako vhodné koncipovat výuku do tří fází – evokace, uvědomění si významu a reflexe. Tento třífázový model E-U-R je jedním z možných rámců učení a plánování výuky (srov. Slejšková 2011). Podporuje samostatné myšlení žáků, pomáhá jim porozumět učivu, rozvíjí jejich aktivitu při vzdělávacím procesu a v neposlední řadě učí žáky pracovat s informacemi (více např. Hausenblas – Košťálová 2006, 2007).

2. Výzkumné šetření

Náš výzkum se zaměřuje na žáky, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se používají metody kritického myšlení. Podle mnohých studií je patrné, že existuje souvislost mezi porozuměním čtenému textu a kritickým myšlením (např. Norris – Phillips 1987; Li et al. 2016). Z toho důvodu jsme si položili otázku, zda existuje vztah mezi používáním metod kritického myšlení ve výuce a čtenářskou gramotností žáků. Jsou ve čtenářských testech výsledky žáků, jejichž učitelé ve výuce používají metody kritického myšlení, odlišné od výsledků ostatních žáků? V tomto příspěvku zacílíme svoji pozornost na míru osvojení jednotlivých postupů porozumění textu u žáků, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se používají metody kritického myšlení, a tuto míru srovnáme s celostátními výsledky žáků.

Výzkumným souborem jsou žáci běžných heterogenních tříd čtvrtého ročníku základní školy. V tomto období již mají žáci zvládnutou techniku čtení, a tak čtení plně využívají k získávání znalostí a hledání informací z jiných vědních oblastí (srov. Česká školní inspekce 2012). Nejdůležitější v tomto čtenářském období je pracovat na dovednosti číst s porozuměním.

Proto je tato věková skupina i objektem šetření PIRLS (více viz níže). Pro zapojení do výzkumu byli osloveni učitelé, kteří jsou registrováni v Infosíti kritického myšlení a kteří absolvovali akreditovaný kurz kritického myšlení. Výzkumný vzorek čítá 142 žáků ze 7 čtvrtých tříd z 6 různých škol (např. Praha, Olomouc, ale i málotřídní, vesnické školy). Sběr dat probíhal v lednu až březnu 2017.

Jako výzkumný nástroj pro zjištění, do jaké míry si žáci osvojili postupy porozumění textu, byl použit test *Koláč pro nepřítel*, který byl sestaven a použit v rámci mezinárodního šetření PIRLS 2011.

„Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA).“ (PIRLS 2016)

Test se skládal z beletristického textu *Koláč pro nepřítel* o počtu 750 slov a šestnácti otázek, zaměřených na různé postupy porozumění (více Janotová – Šafránková 2013). Jednalo se o otázky dvou typů: otázky s výběrem odpovědi, přičemž jenom jedna odpověď byla správná, a otázky s tvorbou odpovědi. Žáci měli na přečtení textu a zpracování odpovědí na otázky čtyřicet minut.

Vyplněné testy jsme obodovali dle pokynů v publikaci Janotové a Šafránkové (2013). Třináct ze šestnácti otázek je bodováno jedním bodem při správné odpovědi, nula body při chybné odpovědi. Tři testové úlohy v sobě však zahrnují dvě podotázky, proto jsou hodnoceny až dvěma body. Každá otázka sleduje jeden z postupů porozumění textu. Test tedy obsahuje tři úlohy na vyhledávání informací v textu, šest otázek, kde žáci musejí prokázat dovednost vyvozovat z textu nebo části textu závěry, čtyři otázky na interpretaci textu a tři otázky, které zjišťují žákovu dovednost hodnotit text.

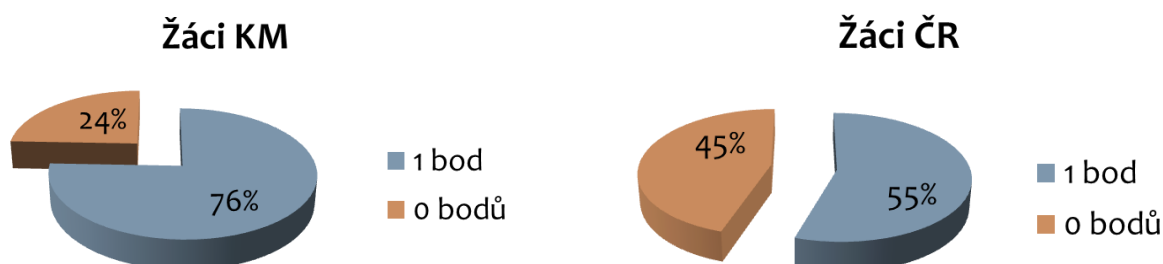
2.1 Vybraná zjištění

Ve výzkumu jsme se zaměřili na to, do jaké míry si žáci osvojili jednotlivé postupy porozumění textu čili dovednost vyhledávat informace, vyvozovat závěry, interpretovat text a hodnotit text. Data zjištěná u žáků, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se používají metody kritického myšlení, jsme porovnali s výsledky celonárodního testování, do něhož se v roce 2011 zapojilo více než 4500 žáků čtvrtých ročníků ze 177 náhodně vybraných základních škol (Janotová – Šafránková 2013).

Výsledky žáků jsme znázornili prostřednictvím výsečových grafů, v nichž je zobrazeno procentuální zastoupení bodového zisku v otázkách rozdělených podle sledovaného postupu porozumění textu.

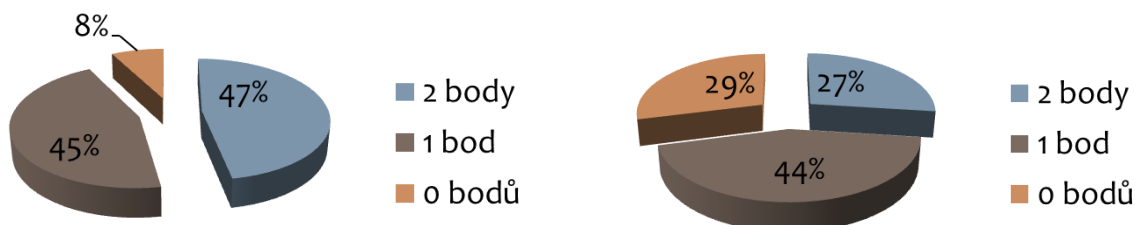
Největší rozdíl mezi žáky, v jejichž výuce se používají metody kritického myšlení (dále jen žáci KM), a ostatními českými žáky (dále jen žáci ČR), byl spatřen v otázkách zjišťujících žákovu dovednost interpretovat text. Jak je vidět z Grafu 1, úspěšnost žáků KM byla až o 20 % vyšší než úspěšnost žáků ČR.

Graf 1: Interpretace textu 1



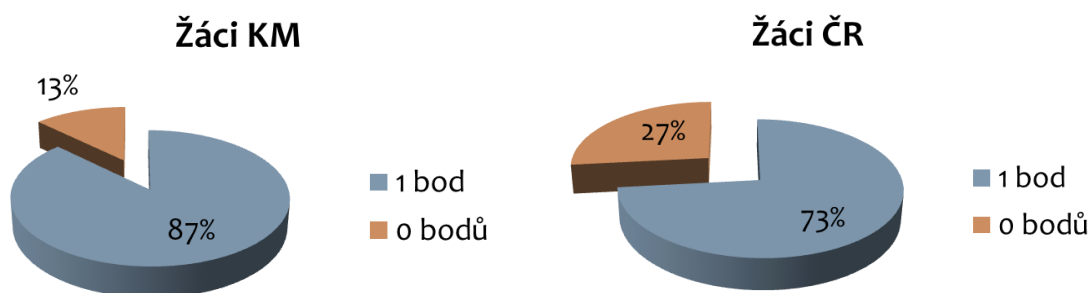
Jedna testová položka na interpretaci textu obsahovala dvě dílčí podotázky, proto mohla být hodnocena až dvěma body při správném zodpovězení obou otázek. I zde byli jednoznačně úspěšnější žáci KM, z nichž pouze 8 % bylo hodnoceno 0 body (viz Graf 2 vlevo), zatímco v celostátním testování to bylo až 29 % žáků (viz Graf 2 vpravo).

Graf 2: Interpretace textu 2



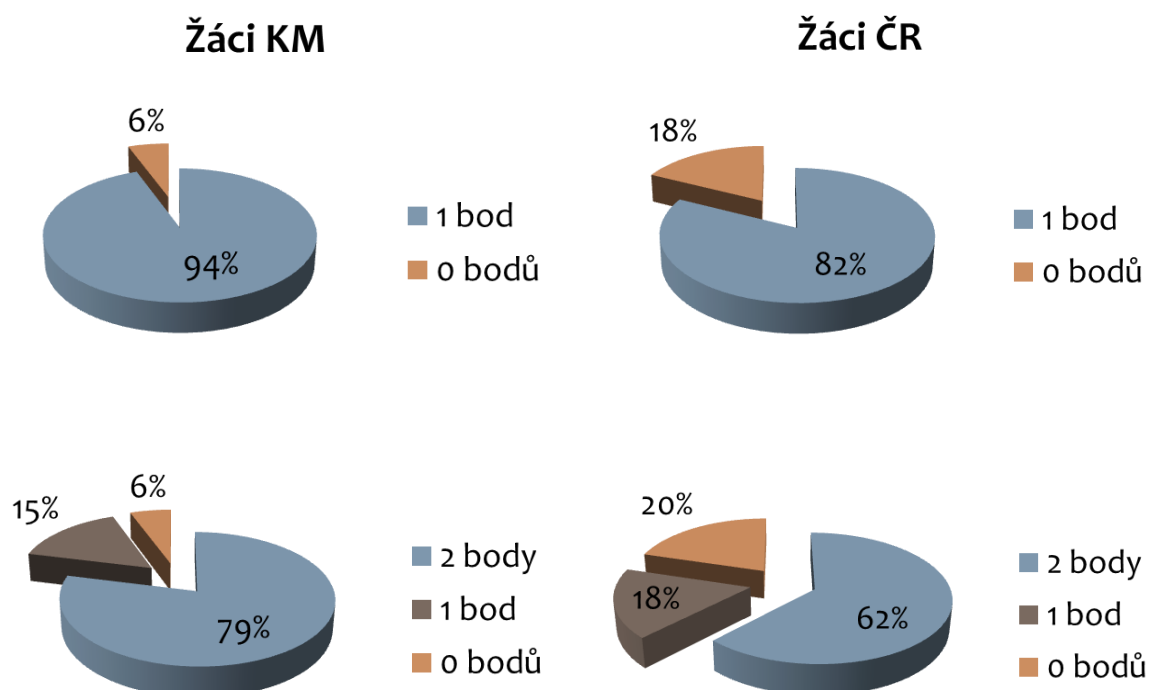
Velký bodový rozdíl byl rovněž v otázkách na hodnocení textu, v nichž žáci měli například napsat, jaké ponaučení si z příběhu odnesli. Zaujímalí zde stanovisko k textu nebo k jeho částem.

Graf 3: Hodnocení textu



I v otázkách na vyhledávání informací v textu byli úspěšnější žáci KM. V těchto testových položkách však čeští žáci byli obecně velice úspěšní. Co se týče úloh za bodový zisk 1 nebo 0, dokonce 94 % žáků KM zodpovědělo správně. Celostátní průměr byl rovněž výborný, činil totiž 82 %. Mezinárodní průměr byl však nižší – 69 % úspěšných žáků. V otázce za dva body správně odpovědělo 79 % žáků KM a 62 % žáků ČR, nicméně mezinárodní testování zaznamenalo pouze 46 % správných odpovědí. Do Grafu 4 jsme opět znázornili pouze výsledky žáků KM v porovnání s žáky ČR.

Graf 4: Vyhledávání informací



Závěr

V tomto textu jsme představili prvotní výsledky šetření zabývajícího se vlivem používání metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka a literatury na čtenářskou gramotnost žáků.

Zaměřili jsme se na míru osvojení postupů porozumění textu jako testovatelné složky čtenářské gramotnosti, kterou jsme porovnali mezi žáky, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se používají metody kritického myšlení, a celostátními výsledky žáků získanými prostřednictvím mezinárodního šetření PIRLS 2011. Ve výzkumu dosáhli lepších výsledků žáci, v jejichž výuce se používají metody kritického myšlení, a to ve všech zkoumaných postupech porozumění textu. Největší rozdíl byl shledán v otázkách na interpretaci textu, kde bodový rozdíl činil 21 %.

Příznivé prvotní výsledky nás motivují k pokračování ve výzkumu v této oblasti. Naši snahou bude rozšířit výzkumný vzorek o další žáky, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se používají metody kritického myšlení a jejichž učitel absolvoval kurz kritického myšlení. Diskutabilní oblastí našeho šetření bylo porovnání získaných dat s výsledky žáků České republiky z roku 2011, a to ze dvou důvodů: (1) tento výzkumný vzorek obsahuje jednak žáky, v jejichž výuce se používají metody kritického myšlení, jednak žáky, v jejichž výuce se tyto metody nepoužívají, (2) data jsou již šest let stará a za tuto dobu mohlo dojít ke změně úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků. Aktuálnější data z celostátního výzkumu PIRLS však nyní nejsou k dispozici. Z toho důvodu se pokusíme získat další výzkumnou skupinu, tentokrát však složenou z žáků čtvrtého ročníku základní školy, v jejichž výuce českého jazyka a literatury se nepoužívají metody kritického myšlení a jejichž učitel neabsolvoval kurz kritického myšlení. Zajímavou složkou výzkumu by rovněž mohla být typologie učitelů, kteří používají metody kritického myšlení, neboť faktorů působících na úroveň čtenářské gramotnosti žáků je velké množství a osobnost učitele je jeden z nich, a to možná ten nejdůležitější.

Literatura

- ALTMANOVÁ, J., et al. (2011) *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. Praha: Národní ústav pedagogický.
- ANGELO, T. A. (1995) Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology* [online], roč. 22, č. 1. Michigan: Albion College [cit. 2016-11-04]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_1
- Česká školní inspekce (2012) *PIRLS (Progress in international reading literacy study)* [online]. Dostupné z: <http://www.csic.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-%28Progress-in-International-Reading-Literacy>

- Defining Critical Thinking (2013) In *The Critical Thinking Community* [online]. Tomales, A: Foundation for Critical Thinking [cit. 2015-11-26]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006) Co je E – U – R: Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy*, roč. 6, č. 23. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. (2007) Co je E – U – R. In Steelová, J. L., et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2013) *Čtíme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- KLOOSTER, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, roč. 1, č. 1–2. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- LI, M., et al. (2016) Empirical study: Promoting reading comprehension and critical–analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology* [online], roč. 46, č. 1. Maryland: University of Maryland [cit. 2016-10-15]. Dostupné z: <http://dx.doi.org.ezproxy.muni.cz/10.1016/j.cedpsych.2016.05.002>
- MAREŠ, J., GAVORA, P. (1999) *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení* (2002) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- NORRIS, S. P., PHILLIPS, L. M. (1987) Explanations of reading comprehension: Schema theory and critical thinking theory. *Teachers College Record* [online], roč. 89, č. 2. New York: Columbia University [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1988-35335-001>
- PIRLS (2016). In *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2016-08-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>
- PRŮCHA, J. (2000) *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- SCRIVEN, M., PAUL, R. (1987) Defining critical thinking. In *Foundation for Critical Thinking* [online]. California: Tomales [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- SLEJŠKOVÁ, L. (2011) E-U-R. In *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R

TUŠKOVÁ, J. M. (2011) Podpora rozvoje gramotnosti napříč kurikulem. Kritické myšlení jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti. In Havel, J. et al. (eds.). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ* (s. 75–85). Brno: Masarykova univerzita.

Mgr. Iva Janoušová, 322218@mail.muni.cz

Náhled na mediální obraz dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti v ČR

Petra Tužilová

Klíčová slova: čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost, děti, žáci, rodiče, učitel, škola, média

Anotace: Příspěvek se tematicky vztahuje k projektu disertační práce, která se věnuje podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti směřované od učitelů k rodičům dětí 4. ročníku ZŠ. V této souvislosti se nabízí otázka, jakou představu mají rodiče o dětském čtenářství a čtenářské gramotnosti, neboť s ní pak úzce souvisí, zda mají a jak projevují zájem o podporu při rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí. Příspěvek sonduje, jak je oblast čtenářství a čtenářské gramotnosti představována médii, se kterými mohou rodiče přicházet do styku ať už v tištěné, či elektronické podobě. Přináší náhled na obsah článků v MF Dnes a portálu iDnes.cz věnujících se uvedenému tématu v letech 2012–2017 a dělí tyto články do tematických kategorií. V závěru se zamýšlí nad přínosem těchto článků rodičům a široké veřejnosti.

Uskutečněná orientační výzkumná sonda, o které tento příspěvek pojednává, nahlíží na mediální obraz dětského čtení a čtenářství z úhlu, jímž se dostává k rodičům budoucích čtenářů. Tematicky je součástí projektu disertační práce zabývající se podporou čtenářství a čtenářské gramotnosti, kterou učitelé dětí 4. ročníku ZŠ poskytují rodičům těchto dětí. Realizované empirické šetření se týkalo obrazu, který rodiče dětí – budoucích čtenářů – získávají o čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti po celou dobu proměny dítěte v samostatného čtenáře. Jedná se tedy především o dobu přípravy na nástup povinné školní docházky (poslední rok navštěvování MŠ) a první čtyři ročníky ZŠ, neboť právě ve čtvrtém ročníku nastává přerod dítěte v samostatného čtenáře. To znamená, že dle RVP ZV (2016) natolik dostatečně ovládne praktické čtení, aby bylo schopné využívat věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova).

Dovednost čtení a čtenářskou gramotnost lze v dnešní době počítat mezi hodnoty stejně významné, jako je hodnota přisuzovaná vzdělání, a tudíž socioekonomickému statusu jedince, neboť k jejich dosažení je tato dovednost nezbytná. Pokud chce člověk zvyšovat úroveň své čtenářské gramotnosti (a tím celoživotně navyšovat úroveň funkční gramotnosti), je nezbytnou součástí tohoto procesu získávání znalostí a vědomostí čtením rozličných textů. Nejedná se pouze o zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti, ale jejím prostřednictvím i o zvyšování úrovně ostatních druhů gramotnosti: matematické, zdravotní, finanční, mediální, jazykové, počítačové, sociální, přírodovědné, environmentální atd.

Definovat zcela přesně čtenářskou gramotnost není snadné – dalo by se říci, že s tím, jak se u člověka vyvíjí úroveň čtenářské gramotnosti a proměňuje se jeho vnímání textu a v něm obsažených informací, mění se a rozšiřuje i definice čtenářské gramotnosti. Zatímco v roce 1998 byla formulována jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. [...] Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha – Mareš – Walterová 1998: 40), v roce 2011 Altmanová uvádí, že se jedná o „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová et al. 2011: 9).

Vzhledem k nastavení výchovně vzdělávacího procesu v České republice k prvotnímu osvojování gramotnostních dovedností dochází v kojeneckém a batolecím období primárně výchovou v rodině. V následujících letech může být tato výchova obohacena docházkou do mateřské školy (od 1. 1. 2017 je docházka do předškolního ročníku povinná)¹, kde se začíná cílené rozvíjení jednotlivých složek gramotnosti především formou hry v rámci získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. To pak umožňuje snáze a spolehlivěji se uplatnit ve společnosti. „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, [...] usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu [...] a vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání“ (RVP PV, 2004: 7, 8).

V návaznosti na předškolní vzdělávání se v rozvíjení gramotností pokračuje při povinné školní docházce na základní škole, kdy RVP ZV (2016) již hovoří o vybavení dítěte základními úrovněmi matematické, informační, finanční, čtenářské, občanské a mediální gramotnosti. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je popsáno v oddílu Komunikační a slohová výchova (RVP ZV, 2016: 18, 19), kdy očekávanými výstupy pro 1. stupeň základní školy jsou především čtení přiměřeně náročných textů s porozuměním, rozlišování podstatných a okrajových informací v textu, posuzování úplnosti a neúplnosti jednoduchého sdělení, reprodukce obsahu přiměřeně složitěho sdělení a zapamatování si podstatných informací, ale také rozpoznání manipulativních informací v reklamě a sestavení osnovy příběhu s mluveným či psaným výstupem při dodržení časové posloupnosti.

Má-li toto vše zvládat dítě opouštějící 1. stupeň základní školy, nelze předpokládat, a jak již bylo výše v RVP PV uvedeno, ani se nepředpokládá, že by si dítě osvojilo vše pouze během

¹ „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“ (561/2004, § 34, odst. 1).

výchovně vzdělávacího procesu ve škole (mateřské či základní). Vždy se bere v úvahu i účast rodiny, resp. rodina je považována za činitel nejsilnější, který dítě v tomto směru ovlivňuje nejvíce. Fakt, že rodina je považována za nejvíce ovlivňující činitel, potvrzují výzkumy čtenářství a čtenářské gramotnosti realizované na území ČR od roku 2000.

Základními výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti jsou mezinárodní výzkumná šetření PIRLS a PISA. PIRLS probíhá pravidelně každých pět let a měří úroveň čtenářské gramotnosti ve čtvrtých ročnících základních škol (tedy u 9–10letých žáků, kteří již ovládli techniku čtení a nyní jsou připraveni tříbit si čtenářskou gramotnost a individuální čtenářství). Česká republika se sběru dat zúčastnila v letech 2001 a 2011.

Druhé mezinárodní výzkumné šetření, které se v České republice pravidelně uskutečňuje, je výzkum OECD PISA. Opakuje se vždy v tříletých intervalech a je hlouběji orientováno na čtenářskou, matematickou nebo přírodovědnou gramotnost u 15letých žáků. Testování především čtenářské gramotnosti proběhlo v letech 2000, 2009 a připravuje se pro rok 2018. Čeští žáci se po znatelném propadu v oblasti čtenářské gramotnosti opět přesunují mezi státy průměru a lehkého nadprůměru.

Moderní výzkumy zabývající se čtenářstvím jako plánovitým a cíleným rozvíjením četby (tj. záměrné aktivity čtení) zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí (Trávníček 2008) se uskutečňují již od 90. let 20. století. V letech 1994/95 to byly tzv. Liberecké výzkumy (Prudký 1996), které se zabývaly čtenářskými zájmy dětí a mládeže v Liberci. Dle výsledných údajů na 23 % dětí má ve čtení vliv rodina, ačkoli v konečném důsledku o jejich čtenářských zájmech rozhoduje vliv školy a učitele.

Ve studii z roku 2003 *Jak čtou české děti?*, která vychází z empirického sociologického šetření zaměřeného na čtenářství žáka a s ním spojené souvislosti, autoři Gabal a Václavíková Helšusová uvádějí, že nejdůležitější roli ve čtenářství dítěte plní rodiče.

Nejnovějšími výzkumnými šetřeními v oblasti čtenářství a četby české patnácti- a víceleté populace jsou Trávníčkův výzkum *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (Trávníček 2008), ve kterém jako čtenáře definuje člověka, který za rok přečte minimálně jednu knihu, a druhé šetření uskutečněné mezi 6–14letými dětmi, *České děti jako čtenáři* (Prázová et al. 2014), kdy čtenář ve věku 6–10 let přečte průměrně jednu knihu měsíčně. V obou výzkumech se potvrzuje, že na čtenářství dítěte má zásadní vliv čtenářství rodičů. Pokud je čtenářkou matka, děti čtení rovněž baví v 59 procentech odpovědí, pokud je však čtenářem otec, baví četba ještě o 5 procent dětí více.

Vzhledem ke zkoumané oblasti, kterou je čtenářství a čtenářská gramotnost, se budou o uváděnou problematiku zajímat rodiče již předškolních dětí, a to patrně po celou dobu jejich

docházky na 1. stupeň ZŠ. Z této úvahy vychází časový interval pro výběr článků (2012–2017), který jsem zvolila. Vycházela jsem z předpokladu, že rodiče budou informace hledat či volně vstřebávat z novinových deníků, ke kterým ale nebudou přistupovat pouze v tištěné (papírové) formě, ale ve stejné či spíše větší míře v internetové verzi. Přesto jsem nechtěla tištěnou podobu vynechat, neboť i rodiče dnešních 9–10letých dětí dostávají (i nevyžádané) informace od svých rodičů či prarodičů, kteří stále mohou dávat přednost spíše tištěné variantě.

Následující krok vedl k výběru takového tištěného média, se kterým denně přichází do styku co nejširší část populace, a přesto se jedná o seriózní zpravodajské médium. Vyloučila jsem proto deník *Blesk*, který sice splňuje předpoklad vysoké prodejnosti a čtenosti (je nejprodávanejším a zároveň i nejčtenějším deníkem v ČR) a vlastní jak tištěnou, tak neplacenou internetovou podobu, nicméně informace nepřináší dostatečně objektivním způsobem. Na přesnost (a v důsledku i pravdivost) sdělení není v *Blesku* kladen tak vysoký nárok, důležité je zaujmout titulkem, na jehož základě čtenář noviny koupí nebo klikne na článek na internetu (tedy primárně navýší zisk vydavateli na úkor nezaujatosti zprávy).²

Jak uvádí portál mediaguru.cz, který zveřejňuje prodejnost a čtenost, nejčtenějším zpravodajským deníkem je *MF Dnes*. „Nejčtenějším deníkem nadále zůstává *Blesk* s průměrnou čteností na vydání 1 032 mil. čtenářů. Je to o 18 tisíc více než v předchozím měřeném období, ale o 53 tisíc méně než před rokem. Druhým nejčtenějším je mezi celostátními deníky *MF Dnes* s průměrnou čteností 636 tisíc čtenářů a třetím *Právo* s čteností 303 tisíc čtenářů. [...] *MF Dnes* pak potvrdila pozici nejčtenějšího zpravodajského deníku, a to i v datech za celý rok 2015.“ (Čtenost deníků bez změny, na čele stále *Blesk*, 2016) Návštěvností své internetové varianty (iDnes.cz) však *MF Dnes* 3,5krát *blesk.cz* převyšuje (Dočekal 2010).

Během března 2017 byly (v elektronické verzi pomocí klíčových slov: čtenářství, dětské čtení, číst dětem, předčítání, čtenářská gramotnost, Trávníček, četba, čtenář) vyhledány články zabývající se rozvíjením čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti u dětí v období povinné školní docházky. Jednalo se tedy o texty z let 2012–2017. Čtenost článků v jednotlivých letech lze vidět v tabulce níže.

² „Blesk je váš zpravodajský portál, který vám přináší nejen vše o celebritách, ale také události, rady, hry a info z mužského i ženského světa... www.blesk.cz“ (popis internetové verze novin při vyhledávání přes vyhledávací portály, v tomto případě <http://www.google.com> [cit. 2017-03-20]).

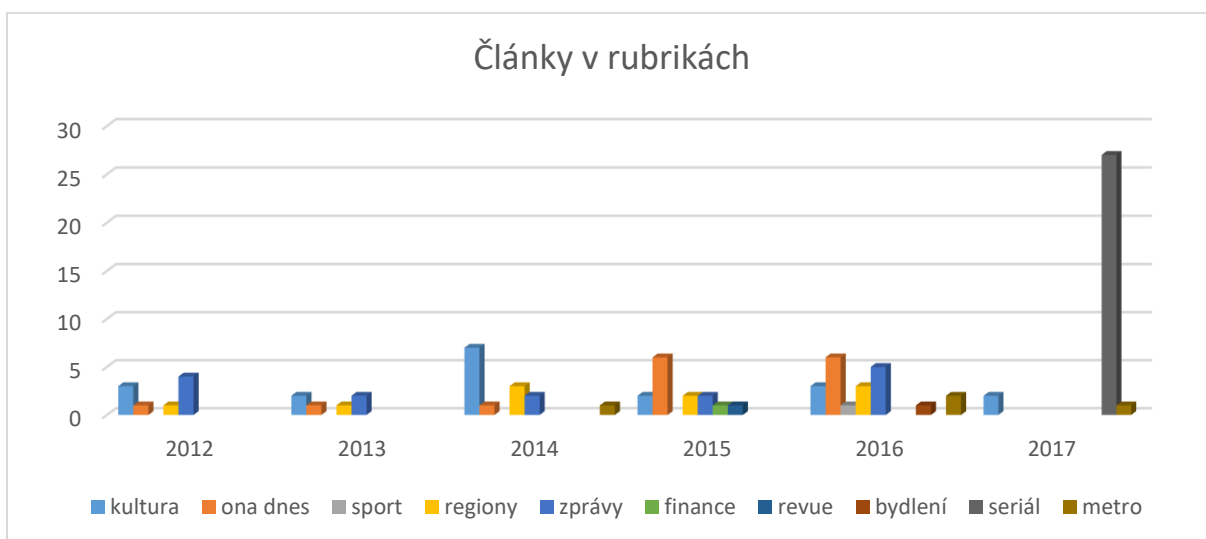
Tabulka1: Četnost článků v letech 2012–2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Počet článků	9	6	15	14	20	3+27

Uvedených 27 článků nacházejících se za značkou ‚+‘ v roce 2017 se týká seriálu zaměřeného na cílené posilování čtenářské gramotnosti u dětí na základních školách formou rozvíjení kritického myšlení (metoda RWCT: Reading and Writing for Critical Thinking).

Prvním předpokladem u vyhledávaných textů bylo očekávání, že nejvíce textů bude obsaženo v rubrikách Kultura a Ona dnes. Rubrika Kultura byla zvolena z důvodu kulturního přesahu čtenářství a četby, rubrika Ona dnes obecně obsahuje články zabývající se mateřstvím a výchovou dětí.

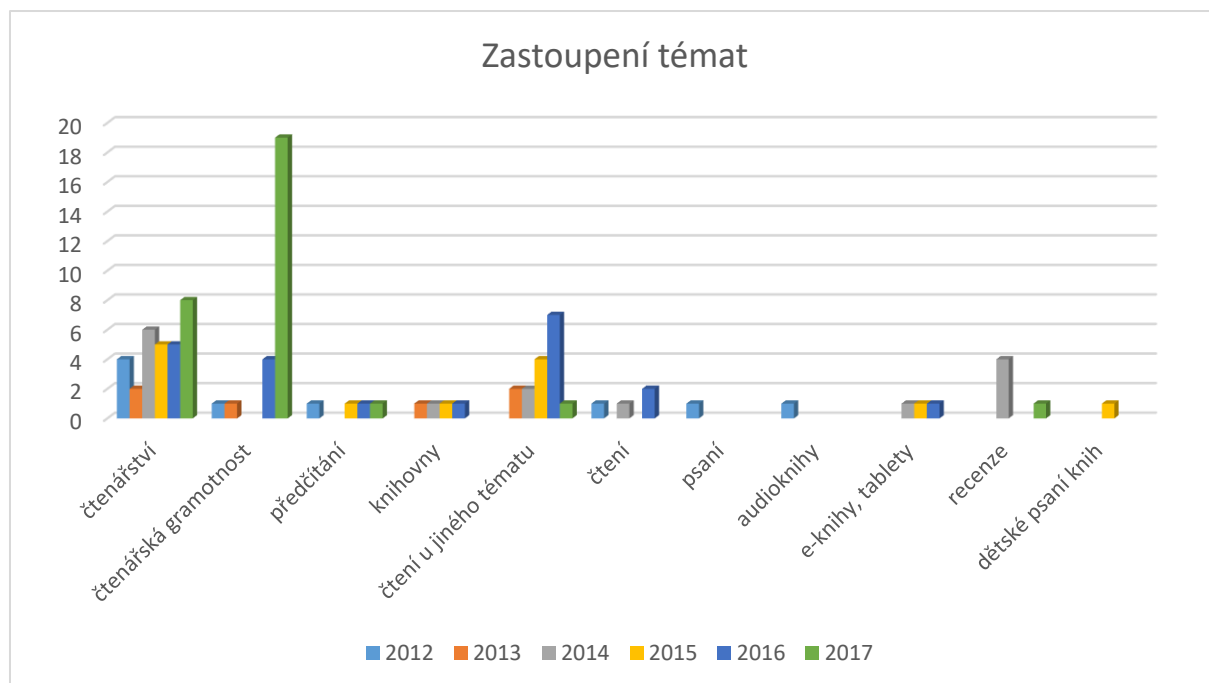
Graf 1: Články v rubrikách



Jak lze zaznamenat na přiloženém grafu, předpoklad byl správný. Rubriky Kultura a Ona dnes doplnila ve výčtu ještě rubrika Zprávy, do které spadaly veškeré články, které nebyly zařazeny do jiné konkrétní rubriky.

Vyhledané články byly poté rozděleny do skupin dle čtenářské tematiky, kterou se v nich autoři primárně rozhodli zabývat nebo o které v článku byla zmínka.

Graf 2: Témata vyhledaných článků



Meziročně nejsilnějším tématem cíleným na čtenáře bylo čtenářství samotné. Celkem 29 článků za uvedených pět let se věnovalo tomuto společensky oblíbenému tématu. Lze usoudit, že tyto články jistým způsobem využívají popularity publikací s výzkumy čtenářství – Trávníčkovy publikace vycházely postupně v letech 2008, 2011, 2013 a 2014, publikace Prázové a kol. zveřejňující výsledky výzkumu dětského čtenářství vyšla na sklonku roku 2014.

Blízko čtenářství se svým počtem vyskytovaly i články zaměřující se na čtenářskou gramotnost. Opět je možné tuto popularitu vztáhnout k publikovaným výsledkům mezinárodních šetření PIRLS a PISA – články objevující se v letech 2012, 2013, 2016 a 2017 korespondují se zveřejňováním výsledků PIRLS z roku 2011 a PISA z roku 2012 a 2015. V neposlední řadě se také přidružuje téma přijímacích zkoušek na střední školy a celostátních maturitních zkoušek z českého jazyka, neboť téměř každý rok se objeví téma, které podnítl mezi maturanty i širokou veřejností rozporuplné emoce.

Pojem čtení se často objevuje i u jiného tématu. Někdy se jedná o takový námět článku, kdy propojení s tématem čtení udiví a vyvolá nepochopení. Jak však uvádí Trávníček (2008), atraktivita knih a četby je v ČR stále na vysoké úrovni, obojí je stále pojímáno jako významná kulturně společenská hodnota – slova jako *čtení* a *knihy* stále přitahují pozornost nejen čtenářů.

V neposlední řadě jsou důležitým zdrojem informací pro rodiče dětských čtenářů recenze dětských knih. Vyskytly se však téměř výhradně v roce 2014 a vycházely z informací o uvedení do provozu nového portálu Svazu českých nakladatelů a knihkupců a České sekce

IBBY s katalogem doporučené literatury *Nejlepší knihy dětem* (<http://www.nejlepsiknihydetem.cz>). Pravidelné hodnocení literární produkce určené dětem chybí, což je škoda, neboť jeho prostřednictvím by bylo možné pozitivně ovlivňovat rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Jak již bylo uvedeno, čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost nebo knihy jsou pojmy, které vzbuzují zájem a přitahují čtenáře i k dalším tématům. Stejně tak lze pozornost k tématu čtení, čtenářství, čtenářské gramotnosti a knih přilákat nejrůzněji zaměřenými články, v jejichž textu se tato slova vyskytnou. Jednalo se například o články cílící především na školní zralost, končící prázdniny a přípravu na nový školní rok, ale také na úspěch v podnikání, divadelní premiéru nebo předcházení nevolnosti při cestování. S narážkou na čtení se lze setkat i v článku pojednávajícím o výběru nové sedačky, kdy zákazník volí takovou, na které se dobře čte (Jaká by měla být sedací souprava ke čtení i spaní? 2016), v rozhovorech s celebrity, které popisují předčítání svým dětem (Hykl 2015), či při řešení aféry sexuálních scén objevivších se v dětském kresleném časopisu *Čtyřlístek* (Zavřelová 2016). Využíváním výše uvedených pojmů vztahujících se ke čtení tedy noviny přitahují čtenáře k dalším různorodým článkům a zároveň u článků s jinou tematikou (primárně nečtenářskou) nevtíravě čtení propagují.

Posledním předpokladem, který se neukázal správným, bylo očekávání většího množství článků zaměřených na oblast dětského čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti, neboť při denním konzumování informací z portálu iDnes.cz autorka získala pocit, že článků s touto tematikou se vyskytuje mnohem více, než vyplynulo v tomto souhrnu.

MF Dnes a její internetová verze iDnes.cz nejsou jediným deníkem či tištěným médiem, které produkuje články zabývající se dětským čtením, čtenářstvím a čtenářskou gramotností určené běžné veřejnosti. Kromě deníků se těmito tématy zabývají i týdeníky nebo měsíčníky, jejichž redaktoři jsou zaměřeni na konkrétní obor a přípravě článku mohou věnovat delší čas a proniknout hlouběji do popisované problematiky. Jako příklad za všechny můžeme uvést například periodika *Respekt*, *Týden*, *E15* či *Reflex*. Tyto časopisy však mají placenou elektronickou verzi a oproti deníku vyšší cenu tištěné varianty. Nejsou tedy běžnému čtenáři tak snadno dostupné jako neplacené verze. Lze tedy uvažovat, že tyto týdeníky kupují či předplácejí uživatelé s vyšším socioekonomickým statusem, kteří již tento typ zpravodajství a získávání informací vyhledávají cíleně (a proto tyto týdeníky neodpovídají požadavku dostupnosti co nejširší skupině populace).

Závěr

Mediální obraz čtenářství a čtenářské gramotnosti, jak se objevuje na stránkách *MF Dnes* a *iDnes.cz*, poskytuje rodičům především pozitivní náhled na danou problematiku. Vkládá čtení jako záměrnou aktivitu do popisu řešení běžných výchovných problémů, využívá jej nejen jako motivační činnost pro rozvíjení vzdělávání. Kladné využití čtení však není doplněno pravidelnými recenzemi dětských knih, chybí tematická provázanost mezi jednotlivými rubrikami. Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou využívány jako předměty přitahující pozornost, ale bez rozvíjení hlubšího zájmu. Výjimku představoval pouze seriál o čtenářské gramotnosti publikovaný během ledna a února (2017). Vzhledem k širokému záběru aktuálních informací, které musí celostátní zpravodajský deník každý den obyvatelům ČR poskytovat, však pravděpodobně nelze očekávat, že se v budoucnu převážně zaměří na pročtenářsky orientované články a silnější propagaci čtenářství a čtenářské gramotnosti, než tomu bylo doposud.

Literatura

- ALTMANOVÁ, J. (2011) *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- Čtenost deníků bez změny, na čele stále Blesk (2016) [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/2016/02/ctenost-deniku-bez-zmeny-na-cele-stale-blesk/>
- DOČEKAL, D. (2010) Papírové noviny a časopisy čte méně lidí než jejich webové verze [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://www.pooh.cz/pooh/a.asp?a=2016528>
- GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. (2003) Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu [online]. [cit. 2009-02-04]. Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf
- HYKL, B. M. (2015) Petra Hřebíčková: Pravidelně čtu synovi před spaním [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: http://revue.idnes.cz/petra-hrebickova-cte-synovi-knihy-dr3-/lidicky.aspx?c=A151201_144032_spolecnost_nh
- Jaká by měla být sedací souprava ke čtení i spaní? (2016) [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: http://sdeleni.idnes.cz/jaka-by-mela-byt-sedaci-souprava-ke-cteni-i-spani-f57-/rea-sdeleni.aspx?c=A160311_141030_rea-sdeleni_ahr

- PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H., RICHTER, V. (2014) *České děti jako čtenáři*. Brno: Host.
- PRUDKÝ, L. (1996) Výzkum čtenářských zájmů dětí a mládeže v Liberci. In Janáček, J., Koudelková, E. *Současnost literatury pro děti a mládež: [sborník příspěvků z konference o dětské literatuře]: Liberec 26. a 27. června 1995 (91–100)*. Liberec: Technická univerzita Liberec.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (1998) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38919_1_1/
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- TRÁVNÍČEK, J. (2008) *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host.
- TRÁVNÍČEK, J. (2011) *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.
- ZAVŘELOVÁ, M. (2016) Sex ve Čtyřlístku. Byla to čistá klukovina, říká autor komiksu [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: http://kultura.zpravy.idnes.cz/ctyrlitek-afera-0ee-/literatura.aspx?c=A160105_134243_literatura_kiz

Mgr. Petra Tužilová, petra.tuzilova@gmail.com

Reklama – její typy a jazykové prostředky

Pavλίna Zouharová

Klíčová slova: *média, funkce médií, reklama, jazykové prostředky*

Anotace: *Příspěvek se zabývá jazykovými prostředky reklamy. Je rozdělen na dvě části – teoretickou a praktickou. Součástí teoretické části je definice reklamy, její styl a typy. V praktické části se předložený příspěvek zabývá jazykovou analýzou reklamních sloganů, a to ze dvou hledisek: syntaktického a morfologického.*

1. Teoretická část

1.1 Definice reklamy

Prvopočátky ovlivňování veřejného mínění lze nalézt daleko v lidské historii. Už ve starověku se užívalo úsloví *Vox populi, vox dei – Hlas lidu je hlasem božím*. Obsahem prvních tištěných médií, která se objevují krátce po vynálezu knihtisku Johannem Guttenbergem kolem roku 1450, nebyly jen biblické texty, ale i reklamní letáky. Propagandistický účel měly pochopitelně i masově šířené tištěné obrázky svatých a církevní odpustky (Ftorek 2009: 18).

V řadě odborných publikací se uvádí, že slovo reklama je latinského původu. Ve *Slovníku mediální komunikace* (Reifová 2004: 209–210) je u hesla *reklama* uvedeno, že pochází z latinského *reclamare*. Přestože musíme základ slova hledat v latině, do českého jazyka se dostalo z románského jazyka, a to z francouzštiny. V tomto jazyce se vyskytuje slovo *réclamer*, které je podáno jako *hlásit se, dožadovat se, stěžovat si, žádat, vyžadovat, reklamovat* apod. (Stuchlík 2011). *Ottův slovník naučný* z roku 1888 skutečně označuje slovo reklama jako přejaté do češtiny z francouzštiny ve významu *veřejného vychvalování*, jak definuje jádro pojmu reklama, což je pravděpodobně první definice reklamy v české historii.

V současné době jsou populární reklamy s tučnými nadpisy nebo reklamy v podobě obrázků, např. Na stráži proti europivu³. Světlík (2012: 25) uvádí definici reklamy schválenou Parlamentem České republiky v roce 1995: „Reklamou se rozumí přesvědčovací proces, kterým jsou hledáni uživatelé zboží, služeb nebo myšlenek prostřednictvím komunikačních médií.“ Vedle této definice existuje rovněž definice právní, kterou přináší zákon č. 40/1995 Sb., o regulaci reklamy. V § 1 odstavce zmíněného zákona nalezneme definici legální reklamy:

³ Pozn.: Reklama na pivo Bernard: obrázek má formu láhve piva, která stojí na stráži.

„Reklamou se rozumí oznámení, předvedení či jiná prezentace šířená zejména komunikačními médii, mající za cíl podporu podnikatelské činnosti, zejména podporu spotřeby nebo prodeje zboží, výstavby, pronájmu nebo prodeje nemovitostí, prodeje nebo využití práv nebo závazků, podporu poskytování služeb, propagaci ochranné známky, pokud není dále stanoveno jinak“ (Hajn 2002: 6).

Na základě výše uvedených definicí můžeme shrnout, že reklama je přesvědčovací proces šířený především komunikačními médii. Cílem tohoto procesu je vyhledat uživatele zboží, služby nebo myšlenky. Uživatelé jsou vyhledáváni pomocí plakátů, billboardů, televizních, rozhlasových a jiných upoutávek. Můžeme tedy shrnout, že jsme reklamou neustále ovlivňováni, a to jak v soukromém, tak i veřejném životě. Reklama nám sděluje, jak se máme správně oblékat, co máme pít a jíst, co máme nakoupit apod. Současně je reklama také informační prostředek, jehož úlohou je informovat nás o novinkách na trhu, o nových myšlenkách jednotlivců i společností.

1.2 Styl reklamy

Jak uvádí Minářová (2011: 151), „prodělal v posledních letech styl reklamy výrazný vývoj. V nových společenských a ekonomických podmínkách se nově utváří a specifikuje. Zároveň pod vlivem mezinárodních obchodních kontaktů podléhá také vlivu reklamy zahraniční a stále sílící komerci.“ Posuzujeme-li styl reklamy, sledujeme pouze jazykové a stylové ztvárnění reklamních textů, které můžeme najít v letácích a reklamních výtiscích, novinách a časopisech, ale i v některých knihách apod. „Stylizace reklamního textu a zvolené výrazové prostředky, zvláště prostředky jazykové, jsou kromě funkce také ovlivněny těmito faktory: Důležitý se jeví typ adresáta neboli takzvaná cílová skupina, k níž směřuje reklamní text. Může jít o široký okruh adresátů, nebo naopak o vytypované jedince určitého věku a sociálního zaměření. Tvůrci reklamy předpokládají účinnost reklamy doručované formou korespondence a zasílané na osobní adresy.“ (Minářová 2011: 153)

Stylistikové často uvádějí styl reklamy jako styl žurnalistický, a to zvláště s jeho dílčím stylem publicistickým. Reklama má s žurnalistickým stylem společnou informativní funkci, a proto je k tomuto stylu přirovnávána. Jak uvádějí Čmejková (2007) a Srpová (2007), bývá styl reklamy proto někdy pojímán jako styl přimykající se ke stylu publicistickému, i když současné výzkumy reklamy z aspektu lingvistického ukazují, že styl reklamy přesahuje rámec publicistického stylu a utvrzuje se v osobitý stylový typ.

1.3 Typy reklamy

1.3.1 Reklama v tisku

Roth uvádí, že „když se začaly prodávat první noviny, kupovali si je lidé proto, aby se něco dozvěděli. Můžeme skoro věřit i tomu, že vydavatelé je vydávali s cílem šířit informace. Jak se totiž hned na počátku vydávání novin ukázalo, informace se stala cenným zbožím.“ (Roth 2005: 7) Lidé si kupovali noviny proto, aby získali informace o dění ve světě, ve městě, o lidech, dokonce i o sobě. Ve druhé polovině 19. století se staly noviny masovým periodikem, zbožím, které si kupovala nejširší vrstva obyvatel. V současnosti se tisk stal nástrojem zisku. Podle Briana McNaira (2004: 26–42) by žurnalistika měla vznášet nárok především na pravdivost a přesnost, což jsou slova často spojovaná s výrazem objektivita, kterou v současném zpravodajství často postrádáme.

1.3.2 Reklama v televizi a v rozhlasu

Reklama je neoddelitelnou součástí televizního i rozhlasového vysílání. Filmy stejně jako výpovědi moderátorů v rozhlasu jsou přerušovány reklamami. Tyto pauzy ve vysílání zvyšují příjmy televize a rozhlasu.

Podle Vysekalové a Mikeše (2003) má reklama v televizi i v rozhlasu své výhody i nevýhody. Mezi výhody televizní reklamy patří: působení na více smyslů (dramatická prezentace s využitím vizualizace zvuku, pohybu a barvy, možnost ukázat předmět reklamy, jaký ve skutečnosti je i jak s ním případně zacházet). Mezi nevýhody televizní reklamy patří především vysoké náklady, možnost přepínání kanálů, omezená selektivita (některé segmenty je obtížné zasáhnout), omezené informace (stručnost reklamy – spot má maximálně 30 sekund – neumožňuje předat mnoho informací). Z výše uvedených důvodů bývá televizní reklama často doplňována ostatními médii. Při tvorbě televizní reklamy jde o to, aby spot vzbudil pozornost hned na začátku, jinak zájem diváků opadá.

Mezi výhody rozhlasové reklamy patří vysoká segmentace (možnost zasažení konkrétních cílových skupin), cenová dostupnost (cena za produkci rozhlasové reklamy i za její vysílání je nižší než u ostatních tradičních médií), rychlost (krátká doba potřebná k realizaci rozhlasového spotu i možnost rychlého zařazení do vysílání). Naopak k nevýhodám tohoto typu reklamy patří především skutečnost, že se jedná o tzv. „médium v pozadí“. To znamená, že lidé se při poslechu rozhlasu zabývají často jinou činností a nesoustředí pozornost na předávané informace.

1.3.3 Reklama v on-line médiích

Reklama je v různých, někdy více, jindy méně viditelných podobách neoddelitelnou součástí webových médií, je to hlavní zdroj jejich příjmu. Zajímavá je skutečnost, že internet nebyl v samotných počátcích zamýšlen jako komerční médium, ale měl sloužit k akademickým a vojenským účelům. Počátky jeho komercializace můžeme zařadit na začátek 90. let minulého století, čímž se začal otvírat i neakademickým zájemcům o připojení, tedy široké veřejnosti. K základním formátům internetové reklamy, které existují od jejího počátku, patří reklamy textové, grafické, multimediální a interaktivní.

2. Praktická část

Cílem praktické části je analýza reklam z jazykového hlediska. Náhodně vybraný výzkumný vzorek tvoří celkem 400 příkladů reklam/reklamních sloganů, což tvoří 100 %. Tento vzorek jsme shromažďovali postupně od 1. 4. 2016 do 1. 12. 2016. Reklamy jsme čerpali z následujících zdrojů: <http://www.tvspoty.cz/>, z billboardů na ulicích v Brně a ve Vyškově, z televize, rozhlasu (rádio Krokodýl, Kiss Hády, Frekvence 1), časopisů (*History*, *Epocha*, *Květy*, *Žena a život*, *Joy*, *Fashion*) a tisku (*Vyškovské noviny*, *Blesk*). Při analýze jsme se zaměřili na následující dvě hlediska:

- a) syntaktické,
- b) morfologické.

2.1 Syntaktické hledisko

Zajímalo nás, jakým způsobem je obsah reklam vyjádřen. Zda je tvořen:

- a) větným ekvivalentem,
- b) větou bezpodmětnou (jednočlennou),
- c) větou podmětnou (dvojčlennou),
- d) souvětím.

Tabulka 1: Reklamy/reklamní slogany z hlediska syntaktického

Syntaktické hledisko	Četnost zastoupení	Četnost zastoupení v procentech
větný ekvivalent	110	27,50 %
věta bezpodmětná	1	0,25 %

věta podmětná	246	61,50 %
souvětí	43	10,75 %
	souřadné: 28 podřadné: 15	souřadné: 65,12 % podřadné: 34,88 %

Jak ukazují výsledky v tabulce 1, jsou v námi náhodně vybraném vzorku nejčastěji zastoupeny z hlediska syntaktického reklamy/reklamní slogany, které jsou vyjádřeny větou podmětnou. Z celkového počtu tvoří tyto věty více než polovinu, tj. 61,50 %. Podmět je v nich v naprosté většině vyjádřen podstatným jménem, ojediněle zájmenem a pouze ve dvou případech číslovkou. Četné zastoupení mají rovněž věty s podmětem nevyjádřeným. Přísudek je tvořen většinou určitým tvarem slovesa plnovýznamového, jedná se o přísudek slovesný, časté je však i použití přísudku jmenného se sponou. Sponou jsou tvary slovesa *být* a jmenná část je vyjádřena jak přídavným, tak podstatným jménem. Téměř třetinu z našeho výzkumného vzorku, tj. 27,50 %, tvoří vyjádření reklamního sdělení větným ekvivalentem. Jeho základem je v naprosté většině podstatné jméno v 1. pádě (větný ekvivalent nominativní), které je však vždy rozvito, a to přívlastkem shodným, přívlastkem několikanásobným, rozvitým, postupně rozvíjejícím, přívlastkem neshodným nebo kombinací přívlastku shodného a neshodného. Pouze ojediněle se objevilo vyjádření příslovcem a infinitivem slovesa. Poslední skupinu tvoří vyjádření reklamy prostřednictvím souvětí, a to ve 43 případech, což představuje 10,57 %. Až na dva příklady se jedná o souvětí jednoduchá, tzn. že jsou tvořena pouze dvěma větami. Jak vidíme v tabulce č. 1, převažují souvětí souřadná, ve kterých jsou věty spojeny dvěma způsoby: buď spojkou *a*, nebo jsou jen volně odděleny čárkou. V podřadných souvětích je nejpoužívanější spojkou podřadicí spojka *když*, věty vedlejší jsou však připojeny rovněž vztažnými zájmeny a vztažnými příslovci.

2.2 Hledisko slovnědruhové

Slovní druhy jsou předmětem morfolgie neboli tvarosloví, což je jazykovědná disciplína zabývající se nejen druhy slov, ale i jejich stavbou a tvary. Rusínová v *Příruční mluvnici češtiny* (Grepl et al. 2008: 227) uvádí: „Morfolgie je částí gramatiky, která pojednává o slovních druzích z hlediska jejich forem a základních významů těchto forem.“ Systém českého tvarosloví rozlišuje tradičně deset slovních druhů: 1. podstatná jména (substantiva), 2. přídavná jména (adjektiva), 3. zájmena (pronomina), 4. číslovky (numeralia), 5. slovesa (verba), 6. příslovce (adverbia), 7. předložky (prepozice), 8. spojky (konjunkce), 9. částice (partikule)

a 10. citoslovce (interjekce). Slovní druhy jsou vymezeny na základě tří kritérií, která se někdy vzájemně doplňují, jindy si konkurují, ale žádné z nich samo o sobě nestačí k tomu, aby byla jednotlivá slova jednoduše přiřazena k příslušným skupinám slov. Je to kritérium: sémantické (významové), morfologické (tvaroslovné) a syntaktické (skladební). Z hlediska morfologického se slovní druhy člení na ohebné (flexivní) a neohebné (neflexivní). Ohebné klasifikujeme dále na sklonné – substantiva, adjektiva, pronomina, numeralia – a časované – verba. V naší práci se snažíme zjistit, které slovní druhy jsou v reklamních textech zastoupeny nejčastěji. Náš výzkumný vzorek (400 reklam) obsahuje celkem 1756 slov.

Tabulka 2: Zastoupení slovních druhů v reklamních textech

Slovní druh	Počet	%
1. podstatná jména	579	32,97
2. přídavná jména	167	9,51
3. zájmena	232	13,21
4. číslovky	25	1,42
5. slovesa	341	19,42
6. příslovce	132	7,52
7. předložky	204	11,62
8. spojky	48	2,73
9. částice	20	1,14
10. citoslovce	8	0,46
Celkem	1756	100 %

Jak vidíme v tabulce 2, ve zkoumaných reklamních textech jednoznačně převažují substantiva (579), která tvoří téměř 33 % použitých slov. Zjistili jsme, že nejpočetnější skupinou jsou v reklamních textech podstatná jména abstraktní, která tvoří celkem 52,33 %.

V našem výzkumném vzorku jsme zaznamenali rovněž podstatná jména hromadná, pomnožná i látková. Vysoký počet podstatných jmen je v souladu s hlediskem syntaktickým, neboť jak jsme dokázali, větným ekvivalentem je v naprosté většině podstatné jméno v 1. pádě a ve větě podmětne je nejčastěji vyjádřen podmět rovněž podstatným jménem.

Druhým nejpočetněji zastoupeným slovním druhem jsou slovesa. V reklamních sloganech se objevují nejčastěji ve tvaru syntetickém (88,56 %) a přítomném, a to z důvodu

dynamičnosti reklamního sdělení. Slovesa jsou v reklamách převážně v oznamovací způsobu (58,13 %), rovněž je hojně využíván imperativ (rozkazovací způsob), a to pro 2. osobu čísla jednotného a možného (35,64 %).

Na základě našeho výzkumného vzorku jsme prokázali, že ze zájmen jsou nejčastěji užívána zájmena přivlastňovací, naopak nejméně jsou zastoupená zájmena osobní a záporná. Často jsou součástí reklam rovněž zájmena neurčitá, a to především zájmeno *každý*. Výrobci chtějí pravděpodobně spotřebitele přilákat na výrobek, aby mu sdělili, že ho už *každý* má, popř. *každý* musí mít. V tabulce můžeme vidět také vysoké zastoupení předložek. Je to pochopitelné, protože se pojí se jmény, především podstatnými, a ta jsou jednoznačně nejfrekventovanějším slovním druhem. V reklamních sloganech se nejčastěji vyskytují předložky původní (vlastní), které zaujmají z jejich celkového množství 99,66 %. Předložka nepůvodní byla zařazena pouze jedna, a to předložka *kolem*: Lásky je všude kolem nás (Durex).

Analýza našeho výzkumného vzorku nepotvrdila, že přídavná jména patří spolu s podstatnými jmény a slovesy k nejfrekventovanějším slovním druhům použitým v reklamách/reklamních sloganech. Z celkového počtu slov tvoří jen 9,51 %. Z hlediska významu jsou mnohem frekventovanější přídavná jména kvalitativní. Pokud se týká tvarů, je možné jednoznačně potvrdit, že jsou užívány v naprosté většině tvary složené (jmenný tvar se objevil pouze v jednom případě). Přídavná jména tvrdá a měkká jsou užívána téměř rovnoměrně, přídavná jména přivlastňovací jsme objevili opět pouze v jednom případě. Z přejetých (nesklonných) slov jsme zaznamenali výrazy *prima* a *fajn*, která mají v reklamních sloganech v námi vybraném vzorku funkci přídavných jmen (mohou být užita rovněž jako příslovce).

Z příslovcí jsou v našem výzkumném vzorku zařazena nejčastěji příslovce způsobu. Hojně zastoupena jsou však i příslovce času a místa. Ojedinele se objevují příslovce míry a vůbec nejsou v našem vzorku zastoupena příslovce příčiny. Jak jsme prokázali v části věnované hledisku syntaktickému, jediná spojka, která spojuje větné členy, je v našem výzkumném vzorku souřadící spojka *a*. Všechny větné členy spojené touto spojkou jsou v poměru slučovací. Podobně je tomu u souvětí souřadného, kde až na jednu výjimku (spojka *ale*) jsou věty v souvětí spojeny pouze spojkou *a*, nebo jen volně připojeny. V souvětí podřadném je nejfrekventovanější spojkou spojka *když*. Ostatní slovní druhy (viz tab. 2), tj. číslovky, částice a citoslovce, se v reklamních sloganech vyskytují minimálně.

Literatura

- ČMEJRKOVÁ, S. (2007) *Reklama v češtině: Čeština v reklamě*. Praha: Leda.
- FTOREK, J. (2009) *Public relations jako ovlivňování mínění. Jak úspěšně ovlivňovat a nenechat se zmanipulovat*. Grada: Praha.
- GREPL, M., KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. (2008) *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
- HAJN, P. (2002) K novele zákona o regulaci reklamy (obecná ustanovení). *Právní zpravodaj*, č. 4, s. 6–7.
- McNAIR, B. (2004) *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál.
- MINÁŘOVÁ, E. (2011) *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada.
- OTTO, J. (1888) *Ottův slovník naučný: ilustrovaná encyklopedie obecných vědomostí*. Praha: J. Otto.
- REIFOVÁ, I. (2004) *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.
- Reklama – co by jste o ní měli vědět* (2017) [online]. [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: www.atlas-ag.cz/reklama-co-by-jste-o-ni-meli-vedet
- ROTH, J. (2005) *Mediální výchova v Čechách, Tištěná média*. Praha: Tutor.
- SRPOVÁ, H. (2007) *Knížka o reklamě*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- STUHLÍK (2011) Původ slova reklama [online]. In *blogvsem* [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: stuchlik.blog.vsem.cz/2011/03/29/historie-a-marketing-puvod-slova-reklama
- SVĚTLÍK, J. (2012) *O podstatě reklamy*. Bratislava: Eurokódex.
- VYSEKALOVÁ, J., MIKEŠ, J. (2003) *Reklama: jak dělat reklamu*. Praha: Grada.
- Pavína Zouharová, pavlinazouharova@seznam.cz

Tvorba e-learningových materiálů pro portál Umíme česky.cz

Jesika Mlčochová

Klíčová slova: český pravopis, vysvětlení, portál Umíme česky.cz, uživatel

Anotace: Příspěvek přibližuje tvorbu e-learningových materiálů pro portál Umíme česky.cz, který vzniká na Masarykově univerzitě. Jedná se o online cvičebnici českého pravopisu, která je založená na principech adaptabilního procvičování. Tvůrci projektu nabízejí pestrou škálu úloh, prostřednictvím kterých si uživatelé mohou procvičit pravopisné jevy. Proces procvičování se autoři projektu rozhodli zefektivnit tím, že se uživatelům v případě špatné odpovědi objeví vysvětlení daného pravopisného jevu. Naším cílem se stala tvorba vysvětlení pravopisných jevů, která by byla vytvořena uživatelům portálu na míru. Jaká vysvětlení jsou pro uživatele nejlepší, jsme zjišťovali prostřednictvím dotazníku, který jsme zadali žákům a studentům na základních a středních školách. Podle výsledků dotazníku jsme vytvořili novou sadu vysvětlení, která byla do systému doplněna.

Portál Umíme česky.cz (2017) je nový projekt, který vznikl na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity. Na jeho tvorbě se zčásti podílí i Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Jedná se o originální online cvičebnici českého pravopisu, která uživatelům nabízí mnoho zajímavých možností, jak si pravopis procvičit. Navíc tvůrci portálu uživatelům nabízejí i možnost zpětné vazby – v podobě okamžitého hodnocení uživatelské odpovědi. Chybné odpovědi jsou v procesu procvičování zaznamenávány do statistik úspěšnosti. Přihlášený uživatel se ke statistikám může kdykoliv vrátit a prohlédnout si, ve kterých pravopisných jevech nejvíce či naopak nejméně chyboval. Tato reflexe může uživatelům posloužit jako dobré východisko v následujícím procesu procvičování.

Spolupráci s tvůrci portálu jsme započali v únoru 2015. Do projektu se zapojila i kolegyně Lucie Blažková – studentka českého jazyka na Katedře českého jazyka a literatury na Masarykově univerzitě. Tvůrci portálu nám poskytli statistiky odpovědí uživatelů, podle kterých jsme měli vysledovat, v jakých typech úkolů uživatelé nejčastěji či nejméně chybují. Podle statistik jsme měli navrhnout sadu daného pravopisného jevu tak, aby byla rovnoměrně složená z různě obtížných úkolů. V praxi to vypadalo následně: V kategorii, ve které se procvičovalo doplňování *ě*, uživatelé nejméně chybovali v případě, že se jednalo o doplňování skupiny *pě/pje*. Naopak největší procento chybovosti jsme vysledovali v případě, že uživatelé měli *ě* doplnit do tvarů osobního zájmena *já*. Tyto poznatky jsme museli vzít na vědomí a kategorii vyvážit.

Během vyvažování daných kategorií pravopisných jevů u autorů portálu vzešla potřeba vytvořit pro každý pravopisný jev vysvětlení, které by uživatelům objasnilo, proč se daný jev píše právě tímto způsobem. (Pozn.: V celém článku operujeme s termínem vysvětlení, nejedná se však o vysvětlení v pravém slova smyslu. Jedná se spíše o návody, které uživatelům při procvičování pravopisu pomáhají přijít na správné řešení.) Po rozpravě s tvůrci portálu jsme se shodli na tom, že pokud bude mít uživatel zpětnou vazbu, a navíc si bude moci v případě špatné odpovědi ihned přečíst objasnění, proč jeho odpověď byla nesprávná, tak to jeho proces učení zefektivní více, než když by uživateli systém zadával další a další úkoly k procvičení pravopisných jevů.

Doc. Mgr. Radek Pelánek, Ph.D., jeden z hlavních členů týmu, nám tedy poslal novou statistiku odpovědí uživatelů, ze které bylo patrné, ve kterých úkolech uživatelé nejčastěji chybují. K těmto úkolům bylo potřeba doplnit vhodná vysvětlení – jednalo se nám o to, aby si uživatelé pravopis dané oblasti co nejlépe a co nejjednodušeji zapamatovali. Domluvili jsme se, že nebudeme vytvářet jen vysvětlení, která nabízejí učebnice, ale v případě, že to bude možné, doplníme i různé mnemotechnické pomůcky.

Zaslaná zadání byla rozdělena do pěti skupin podle toho, na kterou pravopisnou problematiku byla zaměřena. Nám byla přidělena sada úkolů, která se zaměřovala na procvičování psaní skupin *bě/bje* a *mě/mně*.

Tabulka 1: Ukázka z první sady vysvětlení

Zadání	Vysvětlení 1	Vysvětlení 2
Zapomněl m_ vzít kávu.	Ve 3. a 6. pádě osobního zájmena já se píše mně = 3, 6 jsou násobky tří, proto zde budou tři písmenka M, N, Ě.	Místo slova mně si sem doplníme jméno Vašek v příslušném pádě, zde bude tvar Vaškovi, tvar Vaš-ko-vi má tři slabiky, proto tři písmena M, N, Ě.
Tam_jší kostel	Odvozeno příponou -ější od slova tam (nikde není písmeno „n“): tam+ější.	
Příjem_jší společník	Odvozeno pomocí přípony -ější od přídavného jména příjemný (zde je písmeno „n“): příjemn+ější.	
Něžné ob_tí	Ve smyslu obejmout někoho/něco píšeme -je-.	
Ob_tovat bohům	Ve smyslu přinést oběť píšeme -ě-, „ob“ zde není předpona.	

Vytvořenou sadu vysvětlení jsme odeslali doc. Pelánkovi, aby ji zadal do systému. Po vložení vysvětlení do systému jsme brzy zjistili, že vysvětlení nejsou jednotná, neboť se na nich podílelo více členů týmu. Stalo se tedy, že jeden pravopisný jev byl uživatelům vysvětlován různými způsoby. Vysvětlení bylo potřeba sjednotit. Jaké vysvětlení daného pravopisného jevu je to nejlepší, jsme mohli zjistit pouze od těch, kterým je portál Umíme česky.cz primárně určený, tedy od žáků a studentů.

Rozhodli jsme se vytvořit dotazníkovou sondu. Na tvorbě dotazníkové sondy se s námi podílela kolegyně Lucie Blažková, která se převážně zabývala interpunkcí ve větě. Sadu otázek jsme vytvářeli následovně: doc. Pelánek nám zaslal soubor vysvětlení, která byla už pro portál vytvořená, a naším úkolem bylo vybrat ty jevy, u kterých se vyskytovalo více možností vysvětlení, a z těch sestavit otázky do naší výzkumné sondy. Vysvětlení jsme vybrali z morfologické a syntaktické oblasti pravopisu. V přiděleném souboru, ze kterého jsme

vysvětlení vybírali, jsme zaznamenali zvýšený zájem ze strany uživatelů o doplňování koncovek obecně. Tento jev jsme při tvorbě sondy zohlednili. Naše sonda dotazníkového charakteru se nakonec skládala z 11 otázek – 10 otázek uzavřených a 1 otázka otevřená. Cílem bylo nasbírat alespoň 50 dotazníků z každého stupně (1. stupeň a druhý stupeň ZŠ a SŠ) a zjistit, která vysvětlení uživatelé nejčastěji používají.

Sběr dat probíhal od 1. září do 3. října 2016 na Základní škole Krásovy domky v Pelhřimově, Gymnáziu a Obchodní akademii v Pelhřimově, Základní škole v Novém Veselí a Gymnáziu ve Žďáře nad Sázavou. Otázky anonymně zodpovědělo celkem 304 respondentů – z toho se jednalo o 87 žáků prvního stupně základní školy, 117 žáků druhého stupně základní školy nebo víceletého gymnázia a 100 studentů středních škol.

Jednou z úvodních otázek jsme u žáků/studentů zjišťovali, jaká vysvětlení upřednostňují. Výsledky ukázaly, že žáci z prvního stupně preferují vysvětlení, se kterými se setkali v učebnicích, avšak s přibývajícím věkem současně roste zájem o mnemotechnické pomůcky. Předpokládáme, že starší žáci si mnohem častěji dohledávají informace samostatně, takže pracují s různými zdroji a je zde větší pravděpodobnost, že se s mnemotechnickou pomůckou setkají. Postupně si mnemotechnické pomůcky osvojí a později se je naučí i používat v praxi.

Další otázka se týkala už konkrétní pravopisné oblasti. Zjišťovali jsme, jak si žáci odůvodňují pravopis koncovky *i/y* v přídavných jménech složeného skloňování. Výsledky nám ukázaly, že si žáci/studenti tento pravopisný jev nejčastěji odůvodňují tak, že si na místo určovaného přídavného jména dosadí příslušný vzor ve správném pádě a podle něj doplní požadovanou koncovku.

Naopak tomu bylo v následující otázce, která se zaměřila na odůvodňování koncovky v přivlastňovacích přídavných jménech. Zjistili jsme, že v tomto případě žáci/studenti skoro jednohlasně volí mnemotechnickou pomůcku – dosazení ukazovacího zájmena *ten*. Ukazovací zájmeno si do věty dosadí v příslušném tvaru (*ty/ti*) a podle toho následně doplní koncovku do přídavného jména.

V otázce číslo šest jsme se zabývali problematikou skloňování osobního zájmena *já*. Tato pravopisná oblast je na rozdíl od jiných pravopisných oblastí poměrně bohatá na mnemotechnické pomůcky. Před vyhodnocením této otázky jsme předpokládali, že si respondenti budou tvar osobního zájmena *já* zdůvodňovat mnemotechnickou pomůckou, která byla uváděna v učebnicích – dosazování tvarů osobního zájmena *ty*. Naše domněnka se potvrdila. Nutno ale dodat, že se nejednalo o jednoznačný výsledek. Velký počet žáků druhého stupně základní školy a studentů středních škol si tvar osobního zájmena odůvodňoval pomocí

pádů – pokud je osobní zájmeno *já* ve 3. či 6. pádě (násobky tří), napíšeme tři písmena M, N, Ě / pokud je osobní zájmeno *já* ve 2. a 4. pádě (násobky dvou), napíšeme dvě písmena M, Ě. Když jsme sondu administrovali na prvním stupni základní školy, jedna z vyučujících nám sdělila, že mnemotechnická pomůcka s pády je vhodná pro žáky, kteří již pády ovládají. Pro ty, kteří správně nepoznají pád, je tato mnemotechnická pomůcka nepoužitelná. Takové žáky raději naučí mnemotechnickou pomůcku, která spočívá v dosazování si do věty namísto osobního zájmena *já* vlastní jméno *Vašek*. (Tato možnost v dotazníkové sondě byla taktéž uvedena a volili ji skutečně spíše žáci prvního stupně.) Pomůcka s dosazováním vlastního jména *Vašek* spočívá v tom, že si žáci vlastní jméno doplní ve správném tvaru místo osobního zájmena *já* a podle počtu slabik doplní počet písmen v osobním zájmenu (*Podej to Vaš-ko-vi. / Podej mně to.*)

(Pozn.: V naší dotazníkové sondě se neobjevila možnost dosazení pomocného vzoru *matčin*. Bylo to z důvodu, že se toto vysvětlení nevyskytlo v dokumentu, ze kterého jsme měli dotazníkovou sondu sestavit. Při administrování dotazníku však byli všichni respondenti upozorněni, že mohou u jakékoli otázky doplnit svá odůvodnění.)

Naše poslední otázka byla z oblasti shody přísudku s podmětem. Zde jsme předpokládali, že si respondenti budou koncovku v příčestí minulém odůvodňovat pomocí ukazovacího zájmena *ten*. Tento předpoklad se nepotvrdil. Žáci/studenti častěji určují rod podmětu a poté doplní koncovku v daném přísudku.

Všechny výsledky, které jsme z výzkumu získali, jsme zohlednili při následné tvorbě nových vysvětlení. Docent Pelánek nám zaslal nový dokument, do kterého jsme měli doplnit vysvětlení k pravopisným jevům z oblasti koncovek. Sada úkolů obsahovala 750 zadání. Objevily se v ní i pravopisné jevy z oblasti doplňování koncovek v podstatných jménech. Tato oblast nebyla předmětem dotazníkové sondy. Rozhodli jsme se, že ji uživatelům budeme odůvodňovat pomocí dosazení příslušného vzoru. Pokud se jednalo o problematiku koncovek v přídavných jménech složeného skloňování, doplňovali jsme příslušné vzory. Jednalo-li se o koncovku v přivlastňovacích přídavných jménech, uváděli jsme ukazovací zájmeno *ten* v příslušném tvaru a do závorky jsme uvedli rod podstatného jména.

Nová sada vytvořených vysvětlení byla zaslána na Fakultu informatiky Masarykovy univerzity doc. Pelánkovi ke schválení. Následně byla sada implementována do oběhu portálu, a tak se uživatelé s jednotlivými vysvětleními při procesu procvičování mohou už běžně setkat v praxi.

Tabulka 2: Ukázka z druhé sady vysvětlení

Zadání	Vysvětlení
Obálka bez adres_	Jako bez ŽENY.
Čaj z dobromysl_	Jako z KOSTI. / Dobromysl kolísá mezi vzory „píseň a kost“, v obou případech ale píšeme s I.
Dítě tleskalo ručičkam_.	Pokud jde o část těla, používáme koncovku -ma.
Hodinky s ručičkam_	Pokud jde o součást věci, používáme koncovku -mi.
Kos_ úhel	Jako MLADÝ úhel (nemá nic společného s ptákem kosem, jedná se o šikmý úhel).*
Přijeli strýčkov_ přátelé.	Ti přátelé (rod mužský životný).

* Vzhledem k tomu, že ze statistik toto slovo vycházelo jako velmi těžké na doplnění, tak jsme kromě odůvodnění koncovky považovali za důležité vysvětlit i jeho význam.

Naše spolupráce s autory portálu Umíme česky.cz byla od počátku koncipována tak, aby jejím výsledkem byla zřejmá užitečnost v praxi, což se vyplnilo. Byla vytvořena vysvětlení, která byla sestavena podle potřeb uživatelů portálu. Spolupráce se zcela jistě osvědčila a domníváme se, že má smysl v ní pokračovat, neboť projekty, které mají za cíl šířit osvětu a snaží se propojovat teorii s praxí, stojí za to podporovat. Portál má velký potenciál, který se tím autorů snaží neustále rozvíjet. V poslední době například vznikají nové kategorie úloh, které se zaměřují na stavbu slova a na určování mluvnických kategorií.

Literatura

Umíme česky.cz (2017) [online]. Dostupné z: <https://www.umimecesky.cz/uvod>

Jesika Mlčochová, jesikam@seznam.cz

Žák s odlišným mateřským jazykem v procesu osvojování jazyka českého

Hana Havelková

***Klíčová slova:** žák s OMJ (žák s odlišným mateřským jazykem), české školství, spisovná a nespisovná čeština*

***Anotace:** Příspěvek se zabývá problematikou vzdělávání žáků, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka českého. Úvod obecně konstatuje komunikační bariéry žáka s OMJ během vyučování v české základní škole a jejich možné příčiny. V další části je představeno výzkumné šetření, které zkoumá praktiky společné výuky českých rodilých mluvčích a žáků s OMJ, kde jsou mimo jiné uvedeny rozdílné pohledy na používání nespisovné vrstvy jazyka při výuce. Cílem šetření je najít odpověď na otázku, jak efektivně naučit žáky s OMJ porozumět jazykovému kódu v České republice a zároveň je začlenit do vyučování.*

Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách

V souvislosti s migrací, uprchlickou krizí a postupným nárůstem příslušníků národnostních menšin v České republice jsou do českých škol s českým vyučovacím jazykem začleňováni žáci s odlišným mateřským jazykem (dále s OMJ). Tito žáci jsou povinni účastnit se výuky na základní škole, kde je vyučovacím jazykem úřední jazyk České republiky, který není pro žáky s OMJ mateřštinou. Se zvyšujícím se počtem žáků s OMJ se před české školství staví úkol vzdělávat žáky, kteří začínají navštěvovat českou školu tehdy, kdy český jazyk buď zcela neovládají, nebo jej ovládají jen částečně. Hlavní otázkou tedy zůstává, jak tyto žáky v českých školách vzdělávat. Pokud je do třídy zařazen žák s OMJ, který nerozumí instrukcím učitele, rozhovorům učitele s ostatními žáky apod. a celkově není schopen efektivně komunikovat s žádnou ze zúčastněných stran ve školním prostředí, je jasné, že velmi vzrůstá pravděpodobnost zhoršení jeho výsledků, resp. efektivity výuky. Také se zkomplikuje vzdělávání studijně úspěšných žáků na úkor pomoci jedinci nezvládajícímu český jazyk. Lze tedy říci: Chceme-li vyučovat žáka nebo žáky s OMJ společně s českými rodilými mluvčími, musíme tomu přizpůsobit výuku. Je přitom nesporné, že českým žákům může pobyt ve třídě spolu s žákem s OMJ přinést mnoho pozitiv, zejména v podobě rozvoje sociálních kompetencí. Na druhou stranu bývá často kvůli přítomnosti žáka s OMJ ve třídě omezován obsah vzdělávání všech žáků.

Úskalí ve vzdělávání žáků s OMJ

Učitel zaměstnaný v české základní škole vyučuje typicky české děti, které vyrůstaly v České republice, s nimiž jejich rodiče od narození komunikují česky a sdílejí s nimi české tradice,

zvyky, normy apod. Výchova českého dítěte se ve srovnání s výchovou cizinců do značné míry podobá výchově jejich učitelů, a tudíž je i pro učitele jednodušší pracovat s dítětem, jehož životní styl je podobný učitelovu životu. I v komunikaci s českými žáky musí učitel čelit četným nedorozuměním, natož potom při práci s žáky s OMJ. Učitel zpravidla není světooběžníkem, aby rozuměl všem svým žákům a zároveň znal a chápal kulturní specifika každého svého jinojazyčného žáka. Mohou vznikat určitá nedorozumění mezi učitelem a žákem, která nemusejí být způsobena pouze jazykovými bariérami, ale i předsudky a stereotypy, náboženským přesvědčením, zvyklostmi v oblékání, zvyky a tradicemi v rodině žáka či morálními zásadami v zemi, z níž žák pochází. Ve třídách s žáky s OMJ bývá často potíž se vzájemným porozuměním a tolerancí mezi dětmi, o to obtížnější je pak pro učitele snažit se všechny žáky nejen úspěšně vychovávat, ale také vzdělávat. Podle Kropáčové (2006: 53) by potíže s nepochopením odlišné kultury mohly být redukovány přijetím více příslušníků jiných etnik do škol v roli učitelů a vychovatelů. Takové řešení je však ekonomicky, strategicky (ve smyslu např. časového rozvržení vyučování) i legislativně velmi náročné.

Výzkumné šetření

Za účelem zjištění, jakým způsobem v praxi probíhá výuka v jazykově a kulturně nehomogenních třídách, v nichž je komunikace mezi učitelem a žáky ztížená výše zmíněnými, alespoň potenciálně ohrožujícími, aspekty, jsem se rozhodla provést sondu do problematiky aktuálního vzdělávání žáků s OMJ. Zvolila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru s vyučujícími žáků s OMJ na základních školách a hledala jsem respondenty, kteří splňovali následující kritéria:

1. Respondenti jsou nebo byli učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy či na 1. stupni základní školy.
2. Respondenti se během své dosavadní praxe setkali s alespoň jedním žákem s OMJ.
3. Žáka s OMJ vyučuje nebo vyučoval respondent ve třídě společně s českými žáky.

Ačkoli se v českých školách vyskytuje poměrně hodně žáků s OMJ (ve školním roce 2015/2016 bylo podle Českého statistického úřadu /2017/ v českých základních školách vzděláváno více než 18 000 žáků zahraničního původu), jejich učitelé se často šetření nechtěli účastnit, a to buď z důvodu časové zaneprázdněnosti, nebo z důvodu neochoty sdílet informace o výuce žáků s OMJ, která probíhá nebo probíhala současně s českými žáky. Respondenti se pravděpodobně často zdráhají promlouvat o problematice, kterou neumějí správně uchopit, nebo se kterou se sami teprve seznamují. Nalezení vhodných respondentů bylo velmi náročné, proto se zde pracuje pouze s omezeným vzorkem.

Prostřednictvím osobního kontaktu s respondentem jsem chtěla docílit bezprostřednosti a důvěrnosti odpovědí. Na běžnou metodu dotazníků jsem rezignovala z několika důvodů. Jednak se jedná o metodu velmi rozšířenou, která neosloví velké množství respondentů a jejíž návratnost je nedostatečná, jednak je pro analýzu vybraného tématu třeba podrobných informací. Dotazníková metoda by byla vzhledem k vybranému tématu příliš zobecňující, odpovědi respondentů by byly značně omezené a ztrácely by tak svůj význam a zejména reliabilitu. Navíc jsem zaznamenávala informace, které jsou do značné míry důvěrné a vycházejí z individuálních zkušeností respondentů. Často jsem se dozvěděla podrobné životní osudy jednotlivých žáků s OMJ, informace o tom, jak jejich původ, rodinná situace, dosavadní vzdělání apod. mnohdy negativně ovlivnily osvojování českého jazyka při jejich začleňování do české společnosti. V odpovědích respondentů jsem shledala shody v určitých oblastech, ale mnohem častěji se názory učitelů i jejich zkušenosti rozcházely. Z toho důvodu jsem upřednostnila otevřené otázky a možnost volných odpovědí. Pro analýzu informací byla nezbytná určitá strukturovanost vedení rozhovoru. Připravila jsem si proto sadu otázek, jejichž pořadí jsem měnila podle toho, kudy se náš rozhovor ubíral, nicméně vždy přitom byly zachovávané stanovené tematické okruhy. Často bylo třeba pokládat respondentům doplňující otázky, které záhy přinesly nepředpokládané, ale cenné informace. Na konci interview jsem vždy ještě dodatečně pokládala otázky, které jsem v průběhu interview přeskočila, protože se zrovna nabízely otázky jiné, nebo je respondent opomenul. I když bylo takto získané údaje složitější kategorizovat, domnívám se, že mohou přinést přinejmenším dílčí nová poznání, nové úhly pohledu na problematiku osvojování češtiny u žáků s OMJ či alespoň vzhled do aktuální školské praxe v této problematice.

Tematický obsah výzkumného šetření

Při výzkumném šetření jsem se od respondentů snažila dozvědět informace, které by bylo možné rozčlenit do následujících kategorií. První okruh otázek se týkal vzdělání a dosažené praxe respondenta (nejvyšší dosažené vzdělání, délka pedagogické praxe, pedagogické začátky, začátky práce s žákem s OMJ). Další okruh mapuje způsoby, jak v praxi probíhá společná výuka českých rodilých mluvčích a žáků s OMJ (odlišnosti od výuky v homogenní třídě s českými dětmi, příprava materiálů pro české rodilé mluvčí a žáky s OMJ, výsledky pravidelného vyučování, hodnocení žáků s OMJ). Poslední okruh otázek se zaměřuje na hodnocení postoje českého školství k začleňování žáků s OMJ (příprava pedagogů na výuku žáků s OMJ, vzdělávací akce určené pro učitele pracující s žáky s OMJ).

V kontextu jazykové a literární komunikace bych se zde podrobněji chtěla zabývat především výsledky šetření vztahujícími se ke druhému zkoumanému okruhu otázek, konkrétně představím názory respondentů na využívání nespisovného a spisovného jazyka při vyučování v nehomogenních třídách. Otázka nespisovné, zejména obecné češtiny, a spisovné češtiny je diskutovaná i mimo tematiku výuky žáků s OMJ. Už od konce 50. let 20. století se postupně rozšiřuje užívání obecné češtiny ve veřejně sdělovacích prostředcích, filmu, televizi, divadle. Mimo jiné i z tohoto důvodu se v současnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka objevují diskuze, s jakou vrstvou jazyka seznámit žáka s OMJ nejdříve a jakou vrstvou při vzdělávání těchto žáků a v komunikaci s nimi preferovat. Je samozřejmé a nevyhnutelné, že se bude žák s OMJ v českém prostředí setkávat s více prolínajícími se vrstvami jazyka a tato vrstevnatost bude osvojování českého jazyka u žáka s OMJ do značné míry komplikovat. V současnosti se často polemizuje o tom, zda s žákem s OMJ mluvit ve výuce i mimo ni výhradně spisovnou češtinou, nebo zda v mluveném projevu tolerovat například nespisovné koncovky, které může žák používat po vzoru spolužáků. Rozporuplné názory se objevují i ohledně přípravy psaných materiálů pro žáky s OMJ.

Na základě praktického šetření s učiteli z praxe jsem zjistila dva protichůdné názory týkající se výuky spisovné a obecné češtiny. Jedni praktikové tvrdí, že je třeba důsledně používat výhradně spisovnou češtinu jak v psané, tak v mluvené komunikaci, protože současné představování různých jazykových vrstev přináší žákovi s OMJ pouze komplikace při pochopení českého jazykového systému. Druhá část učitelů žáků s OMJ je přesvědčena, že používání materiálů v obecné češtině a zároveň komunikace v obecné češtině urychlí u žáků s OMJ proces osvojení si českého jazyka, protože obecná čeština žáka s OMJ v českém prostředí obklopuje nejvíce. Jednou z obhájekyň používání spisovného jazyka při výuce žáků s OMJ je respondentka ze ZŠ Merhautova: „Myslím, že by měl člověk od začátku mluvit spisovně, když začne nespisovně, udělá v hlavách hokej. Žák uvidí najednou 2 koncovky. Co to je? V komunikaci by se podle mě měl člověk držet spisovnosti. Samozřejmě jsem začce tyhle věci nehodnotila, ona byla třeba schopná napsat sloh, kde každé slovo končilo jinak. Nerozuměla jednotlivým stylům, ale pak jsme si to vysvětlovaly na konkrétním textu, který napsala...“ Podobný názor zastává i respondentka z pražské základní školy (ZŠ Tyršova), kde i vedení školy kladlo zvýšený důraz na spisovnost učitele: „Snažila jsem se být spisovná, vedení na to hodně dbalo, chodili nás i poslouchat. Když jsme ale soutěžili nebo jsem jim říkala něco ze života, používala jsem i obecnou češtinu. I pracovní listy jsem dělala ve spisovném jazyce. Pokud budu žáky sama učit nespisovný jazyk, bude to složitější. Budou mít třeba problém, když budou potřebovat jít někam na úřad. Podle mě záleží i na tom, co se zrovna učí za předmět,

jestli mají matematiku, informatiku, tam to lze, ale v českém jazyce jakožto předmětu by měl být kladen důraz na spisovnost.“ Podle respondentčiných slov se potom žáci s OMJ vyjadřovali spisovně jak v komunikaci s autoritami, tak ve většině případů i v komunikaci se spolužáky.

Jiný náhled na používání jazyka má respondentka z málotřídní školy v Ořechu, která při psané formě sice používá striktně spisovný jazyk, nicméně při výuce s žáky mluví i nespisovně, na což jsou prý všichni zvyklí. Argumentem pro využití obecné češtiny při výuce žáků s OMJ je podle paní učitelky dostatečná časová dotace ve výuce, tzn. že respondentka vyučuje na škole, kde je malý počet žáků a kde se dle jejích slov klade důraz na individuální přístup, proto má relativně čas žákovi s OMJ vysvětlit jazykové nuance. Také respondentka ze základní školy v Jindřichově Hradci, která má dlouholetou praxi ve výuce češtiny pro cizince, se přiklání k preferenci obecné češtiny ve výuce, což uplatňuje i v psané formě. Co se týče přípravy pracovních listů pro žáky s OMJ, zvolila respondentka způsob znázorňování obou jazykových vrstev vedle sebe. V učebních materiálech respondentka často uvádí obecnou formu vyjádření a do závorky potom uvede formu spisovnou. Při individuálním doučování se snaží žáky s OMJ připravit na způsob komunikace s dětmi a dospělými ve škole i mimo ni. Nejdříve se naučí například hovorová slovíčka *kluk*, *holka*, a teprve později jejich synonyma *chlapec* a *dívka*. V případě časování slovesa *být* se naučí spisovnou formu (*ty jsi*), ale současně je respondentka upozorní, že se setkají i s nespisovnou formou (*ty seš*). Rovněž respondentka ze ZŠ Staňkova, kde je vyučováno až 55 % cizinců, preferuje pracovní listy a další materiály pro žáky s OMJ v nespisovné vrstvě jazyka. Pro cizince je prý tato strategie přirozenější i účinnější, protože žáci odposlouchávají mluvu českých dětí, které se rozhodně spisovně nevyjadřují. Vnímají rozdíly např. mezi *ty seš* a *ty jsi* a zpočátku dokonce nespisovně i píší. Pro žáky, kteří se s češtinou doposud prakticky nesetkali, připravuje paní učitelka většinou pracovní listy na opisování textu, později doplňovací cvičení (např. doplňování slovesa *být* ve správném tvaru) a překladová cvičení.

Je pozoruhodné, že učitelé, kteří mají nejrozsáhlejší zkušenosti s výukou žáků s OMJ, upřednostňují používání nespisovného českého jazyka (především formy obecné češtiny a expresivní mluvy či dětských výrazů) ve výuce. Výhradní používání spisovného jazyka preferovali v daném šetření zejména respondenti s minimálními zkušenostmi s výukou žáků s OMJ. Tito respondenti měli v nehomogenní třídě většinou pouze jednoho žáka s OMJ, kterému pochopitelně věnovali zvýšenou pozornost. Snažili se jej naučit češtinu jako cizí jazyk a vycházeli přitom zejména z tradiční didaktiky výuky cizích jazyků. Mimo jiné čerpali respondenti i z vlastních zkušeností při studiu cizích jazyků, protože nedostali od nadřízených žádné instrukce, jakým způsobem mají žáka s OMJ vyučovat. Naopak učitelé, kteří mají s žáky

s OMJ více zkušeností, tzn. že během své učitelské kariéry vyučovali desítky žáků s OMJ, případně mají s výukou žáků s OMJ letité zkušenosti, upřednostňovali začlenění nespisovného jazyka do výuky. Učitelé vnímali pozitivní aspekt uplatňování nespisovného jazyka při výuce, protože byl na základě jejich zkušeností žák s OMJ schopen naučit se snáze komunikovat v českém jazyce. Žáci se podle nich rychleji adaptují na okolí a začnou snáze komunikovat, pokud je i ve škole obklopuje častější podoba mluveného jazyka, s níž se denně v novém prostředí České republiky setkávají.

Podle autorky oblíbené učebnice *Czech Step by Step* Lídy Holé by měli být žáci s OMJ v počátcích osvojování si českého jazyka seznamováni především se spisovnou podobou češtiny, ale zároveň by měl být kladen důraz na lexikální a syntaktické jazykové prostředky, které jsou pro mluvené vyjadřování typické: „např. v lexikální rovině ne *šálek*, ale *hrnek*, ne *dívka* či *hoch*, ale *holka* a *kluk*, ne *dnes* a *chléb*, ale *dneska* a *chleba*, ne *příliš* nebo *velmi*, ale *moc*, ne *také*, ale *taky*, ne *tento*, *tato*, ale *tenhle*, *tahle*, ne *pospěš si*, ale *honem*, ne *obývací pokoj*, ale *obýván* atd.“ (Holá 2008) Podle autorky je tedy důležité posilovat mluvený charakter textu, ale zároveň lpět na tom, aby v rámci mluveného projevu nebyla opomíjena kultivovanost, jednoznačnost a srozumitelnost vyjádření. Ve svých učebnicích češtiny pro cizince řady *Czech Step by Step* Lída Holá koncepčně prosazuje přirozené vyjadřování v českém jazyce. Jde o to, aby studenti v učebnicích nenacházeli příliš strojené rozhovory, aby jejich vyjadřování nepůsobilo komicky, pokud se do některé z učebnicových situací dostanou v reálném životě. Je vhodné přizpůsobit použití jazyka konkrétním situacím, například při rozhovoru s přáteli je lepší používat kratší, hovorové větné úseky s obecněčeskými prvky, protože se jedná o neformální rozhovor. Pro žáky s OMJ je pro rychlé začlenění do společnosti nejdadekvátnější osvojit si takové jazykové prostředky a naučit se formální i neformální komunikaci do takové míry, aby byli schopni fungovat v běžném životě. Při návštěvě úřadu nebo jiných formálních institucí či akcí bude pro nerodilého českého mluvčího mnohdy složitější dorozumět se ve srovnání s běžným neformálním rozhovorem s přáteli apod. Z tohoto důvodu může leckdy nerodilý český mluvčí i při oficiální komunikaci upřednostnit obecnou češtinu ve snaze vyhnout se chybám, které by mohl udělat při používání striktně spisovného jazyka.

Z praktického průzkumného šetření tedy vyplynulo, že odborníci (např. Lída Holá) a současně laici s minimem zkušeností ve výuce žáků s OMJ preferují používání striktně spisovného jazyka při vyučování, kdežto laici s více zkušenostmi s žáky s OMJ upřednostňují užívání nespisovné jazykové vrstvy ve výuce.

Závěr

Přestože původ žáků s OMJ, důvod jejich pobytu v České republice či záměry jejich budoucího působení v České republice nemají přesně stanovený cíl, měl by při výuce žáků s OMJ učitel dbát především na adekvátní funkci jazyka, tedy na záměr, s nímž se bude žák s OMJ vyjadřovat a komunikovat s okolím. Používání kombinací spisovných a nespisovných, hovorových a obecných variant českého jazyka by pak mělo odpovídat potřebám žáka s OMJ. Učitel samozřejmě ihned po nástupu žáka s OMJ nezná informace o žakově budoucnosti v České republice (zda tu bude žák s OMJ v budoucnu pracovat, studovat, jak dlouho bude v republice žít apod.), ale měl by se snažit připravit žáka s OMJ zvládat nejen každodenní situace. V počátcích integrace je možná nasnadě používat nejčastější podobu mluveného slova, která žáka s OMJ obklopuje. Žák s OMJ díky tomu možná bude otevřenější a flexibilnější při komunikaci s okolím a postupem času bude pronikat hlouběji do českého jazykového systému. Jakmile nebude mít žák s OMJ komunikační bariéry, může jeho učitel úmyslně dbát na spisovný jazyk a záměrně opravovat žakovy chyby v projevu. Výzkumné šetření sice odhalilo názory vyučujících z praxe, ale představené protichůdné pohledy na způsoby efektivní výuky žáků s OMJ nejsou ještě dostatečně ověřeny natolik, aby mohly být běžně užívány ve školství. Bylo by proto užitečné v budoucnu ověřit, které typy výuky vybraných respondentů byly skutečně nejefektivnější, případně se zaměřit nejen na rozhovory s původními respondenty, ale i s jejich žáky.

Literatura

- Český statistický úřad (2017) *Statistika vzdělávání cizinců podle Českého statistického úřadu* [online]. [cit. 2017-03-03]. Dostupné z:
https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani
- HOLÁ, L. (2016) *Česky krok za krokem 1: Czech Step by Step 1 : A1-A2*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2008) Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk* [online]. Praha: PFUK [cit. 2017-03-03]. Dostupné z:
http://www.czechstepbystep.cz/clanky/spisovna_sv_obecna.html
- KROPÁČOVÁ, J. (2006) *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Teoretická východiska pro ověřování dovednosti práce s textem u romských žáků na 1. stupni ZŠ

Anna Heraltová

***Klíčová slova:** romský žák, edukace, determinanty vzdělávání, sociální vyloučení, sociální a kulturní determinanty, specifika romského žáka, koncepce současného českého školství*

***Anotace:** V příspěvku představujeme teoretická východiska, která byla použita jako podklad pro praktickou část diplomové práce, tj. výzkum, který byl zaměřen na ověřování dovednosti práce s textem u romských žáků na prvním stupni ZŠ na vybraných brněnských základních školách. Výsledky výzkumu byly zveřejněny na studentské vědecké konferenci v roce 2016 a rovněž budou součástí 4. čísla časopisu Komenský v červnu 2017. Nejprve stručně představujeme faktografické údaje o Romech žijících v ČR a přibližujeme pohled na vzdělávání a hodnotu vzdělání v tradiční romské rodině. Dále poukazujeme na faktory, které ovlivňují romské dětství, a vlivy působící na romského žáka žijícího v sociálně vyloučené lokalitě, jež mají vliv na jeho rozvoj, a to jak v obecné rovině, tak i v rovině rozvoje schopností a dovedností potřebných k práci s textem.*

Úvod

Ve svém příspěvku přibližuji situaci Romů žijících v ČR v souvislosti s determinanty vzdělávání romských žáků, které nám pomáhají pochopit, proč tak často dochází k problémům a neshodám mezi romskou rodinou a školou. Uvedené poznatky byly využity jako podklad pro tvorbu praktické části diplomové práce, která je zaměřena na ověřování dovednosti práce s textem u romských žáků na prvním stupni ZŠ na vybraných brněnských školách. Poznatky reflektují obecně jednak situaci Romů žijících v ČR, jednak specifikují některé údaje týkající se města Brna, tedy místa, z nějž pocházejí respondenti výzkumu. Je třeba upozornit, že informace, které budou v rámci tohoto textu uváděny, nejsou obecně platné ani pro všechny respondenty výzkumu, neboť jediným indikátorem pro výběr respondentů byla romská národnost a v úvahu nebyly brány žádné jiné aspekty, ani pro všechny Romy žijící na území ČR.

Romové v České republice

Podle kvalifikovaných odhadů různých expertů žije v ČR něco mezi 150 000–300 000 Romy, tj. 1,4–2,8 % populace (ERRC 2013). V roce 2011 se však při sčítání lidu přihlásilo k romské národnosti pouze 12 852 osob, z toho 3 412 z nich, tedy 26,5 %, byly děti v předškolním či školním věku, tj. do 14 let. (Pozn.: Romští žáci nastupují často do školy s odkladem a výjimkou

nebývá ani vrácení žáka z 1. třídy do přípravného ročníku. V takovémto případě může žák nastoupit povinnou školní docházku až v 9 letech, tj. povinné vzdělání ukončuje v 18 letech.) Je zcela zřejmé, že údaje ze sčítání lidu neodrážejí skutečný počet Romů žijících na území České republiky, což má hned několik důvodů. Zaprvé deklarace národnosti při sčítání lidu je čistě subjektivní záležitostí, tzn. že každý se rozhoduje podle svého cítění a svých preferencí, nikoli podle toho, zda se narodil či žije v romské komunitě nebo zda ho za Roma považuje okolí. Zadruhé je možné se domnívat, že „se zde negativně odráží špatné zkušenosti Romů s byrokratickými soupisy a evidencemi, které se vždy obrátily proti nim“ (Klimentová 2016: 15).

Romská populace je relativně rozptýlena po celém území České republiky, s vyššími koncentracemi v Ústeckém a Moravskoslezském kraji (ČSÚ 2014). V současné době není možné zjistit přesné údaje o etnicitě obyvatel žijících v ČR. Sběr těchto dat se v ČR neprovádí, protože je v rozporu se zákonem na ochranu osobních údajů (ERRC 2013). V Brně, tj. místě bydliště respondentů výzkumu, žije podle orientačních odhadů kolem 15 000–17 000 Romů soustředěných hlavně v určitých oblastech poblíž centra. Při sčítání lidu 2011 se k romské národnosti přihlásilo 157 osob, z toho 17 dětí ve školním věku, tj. od 5 do 14 let (ČSÚ 2017).

V současnosti žije velké množství Romů v sociálně vyloučených lokalitách (dále SVL). Za sociálně vyloučenou nebo sociálním vyloučením ohroženou lokalitu považujeme takovou lokalitu, v níž žije nejméně 20 osob v nevyhovujících podmínkách, tj. pobírají příspěvek na živobytí, a která je fyzicky či symbolicky ohraničena (GAC 2015a). SVL obývanou Romy můžeme označit jako sociálně vyloučenou romskou lokalitu. Označení definuje prostor „obývaný skupinou, jejíž členové se sami považují za Romy a/nebo jsou za Romy označováni svým okolím, a jsou sociálně vyloučeni“ (GAC 2006a: 10).

V České republice bylo na území 297 měst a obcí identifikováno 606 SVL a přibližně 700 ubytoven obývaných sociálně vyloučenými osobami. (Pozn.: Počty SVL uváděné ve výsledcích výzkumného šetření z roku 2015 se od aktuálního stavu téměř s jistotou mírně liší, neboť vývoj situace v sociálně vyloučených lokalitách je velmi dynamickým procesem, který probíhá v rámci měsíců či dní. V průběhu velmi krátké doby, např. jednoho měsíce, je možný jak jejich zánik, tak i utvoření nových SVL /GAC 2015a./) Podle odhadu sociologické a analytické společnosti GAC spol. s r.o. – Ivan Gabal analysis & consulting (2015a) žije v SVL 95 až 115 tisíc lidí, z toho je 40 % dětí do 15 let, tj. dětí a žáků předškolního či školního věku. V Brně se nachází 8 sociálně vyloučených lokalit, ve kterých žije 7 300–8 900 osob. V roce 2006, kdy proběhla první analýza romských SVL v ČR provedená společností GAC (2006a), se na území Brna nacházely 4 romské SVL, jež obývalo mezi 4 643–4 950 romských obyvatel

(GAC 2006b). Rámcový přehled o počtu a umístění sociálně vyloučených lokalit v rámci České republiky lze získat z interaktivních map sociálně vyloučených lokalit, jež byly vytvořeny na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) v roce 2015 (GAC 2015b). Základní přehled o sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalitách v ČR nalezneme v interaktivní mapě pro MPSV z roku 2006 (GAC 2006b). Přestože v roce 2014 přibylo lokalit, kde Romové tvoří většinu obyvatel, v 75 % zkoumaných lokalit je podíl Romů nadpoloviční, ve 37 % jejich podíl převyšuje 90 %. Můžeme tedy říci, že Romové stále zůstávají hlavními obyvateli sociálně vyloučených oblastí (GAC 2015a). Důležité je uvědomit si, že „ne každý Rom je sociálně vyloučený a ne všichni sociálně vyloučení jsou Romové“ (Sedláčková 2007: 16). Mnohem přesněji můžeme SVL vymezit pomocí jistých sociálních charakteristik, které se v daném typu lokality koncentrují a které jsou obecně vnímány jako znaky sociálního vyloučení (viz Faktory sociálního vyloučení).

Determinanty edukace romských žáků

Edukaci romských dětí, jejíž nezbytnou a nedílnou součástí je také osvojení si dovednosti práce s textem, výrazně ovlivňuje množství determinantů. Pro přehlednost jsem je rozdělila do 4 skupin, a to na faktory vycházející (1) ze **sociálního vyloučení**, (2) faktory **sociální a kulturní**, (3) **mentální specifika** romského žáka a (4) **koncepce současného českého školství**.

1. Faktory sociálního vyloučení

Sociální vyloučení, tj. exkluze, je „proces, při kterém jsou lidé postupně zbavováni přístupu ke zdrojům nezbytným pro zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti“ (Sedláčková 2007: 10). Vyloučení ze sociálních interakcí významně ovlivňuje kvalitu života jedince. Podrobný výčet nejčastějších průvodních rysů sociálně vyloučeného člověka, rodiny či komunity uvádí Sedláčková (2007).

V sociálně vyloučených lokalitách se koncentrují osoby vyznačující se znaky, které jsou obecně vnímány jako znaky sociálního vyloučení. Pro obyvatele SVL je velmi těžké, někdy až takřka nemožné, tuto lokalitu opustit, najít si ubytování mimo ni, a tím se ze sociálního vyloučení aspoň částečně vymanit. Typickým rysem života v SVL je nízké vzdělání plynoucí z horší dostupnosti vzdělání kvalitního, bez něž člověk dosahuje nízké kvalifikace a následného špatného uplatnění na trhu práce. Romská nezaměstnanost byla v roce 2010 odhadována na 75–80 % (Prokešová 2010). Sociálně vyloučení jedinci bývají často závislí na sociálních dávkách a žijí v materiálním nedostatku. Bohužel je pro Romy život na sociálních

dávkách mnohem schůdnější a pohodlnější než práce (Prokešová 2010). Romské děti totiž neznají práci jako zdroj příjmů. „Pro peníze“, tj. pro sociální dávky, „se chodí na poštu“ (Němec 2009: 108). Sociálně vyloučení mívají často problémy se zdravotním stavem, jehož zhoršení má původ v rizikovém životním stylu, nevhodné životosprávě a nevyhovujících hygienických podmínkách. Romové navíc mají strach z lékařů, proto se neléčí v počáteční fázi nemoci, a uvádí se, že „umírají o deset i více let dříve než osoby z majoritní společnosti“ (Prokešová 2010: 88). Ve zvýšené míře se u nich vyskytují sociopatologické jevy, např. závislost na drogách, hazardu, alkoholu, prostituci aj. Tyto patologie jsou zapříčiněny především „vlivem velkých měst, slabou vůlí, nulovou životní perspektivou, nedostatkem programu a pozitivního zájmu“ (Rous 2003: 37). Jedinci bývají závislí na půjčkách od lichvářů, často zastavují majetek, bývají vysoce zadlužení a tyto dluhy nesplácejí. Lichváři bývají často z jejich vlastních řad, tj. „jedna skupina“ Romů „vyloženě ekonomicky zlikviduje ty, kteří nemají žádné zkušenosti“ (Prokešová 2010: 87). Zapojení sociálně vyloučených osob do společnosti může být ztíženo diskriminací, která je aktuální zvláště v českém kontextu, kde Romové tvoří většinu obyvatel ve více než polovině SVL (GAC 2015a), dále pak nedostatečným přístupem k informacím na základě nedostatečných sociokulturních kompetencí, např. i proto romští rodiče často posílají děti do ZŠ speciální, kde se vzdělávali i oni. V neposlední řadě může být zapojení do společnosti ztíženo i – zvláště pro Romy velmi typickou – orientací na přítomnost, proto také např. ve školním prostředí nemá smysl motivovat romské žáky známkami. „Zítřa vzbuzuje úzkost, proto se na ně nemyslí“ (Rous 2003: 25).

Důležité je uvědomit si, co všechno sociální vyloučení může zahrnovat, neboť se zde pohybují nejen dospělí členové sociálně vyloučené komunity, ale vyrůstají zde i děti, které se po nástupu do základního vzdělávání stávají žáky. Bez znalosti poměrů, z nichž žáci pocházejí, je není možno efektivně a adekvátně vzdělávat.

2. Sociální a kulturní determinanty

Všeobecně nízká úspěšnost romských žáků v rámci výuky však není způsobena pouze vlivy sociálního vyloučení. Další faktory vycházející ze sociální a kulturní situace Romů popisují např. J. Němec (2009) a M. Prokešová (2010).

Podle Němce mezi tyto faktory patří: faktor mravní normy a řádu, faktor romské cti, faktor pojetí času a jeho strukturace, faktor specifických prekonceptů, faktor citlivého vnímání odlišnosti, faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů, faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině a faktor vzdělání.

V okamžiku, kdy romské děti poprvé přijdou do školy, střetávají se jejich mravní normy se školním řádem a obecně i se základními mravními pravidly majoritní společnosti. „Proto mívají romské děti problémy s pochopením určitých sociálních situací a volbou vhodných způsobů chování, odpovídajících kontextu“ (Vágnerová 2012: 681–682). Pojetí norem dotváří faktor romské cti, který zahrnuje především potřebu Romů ukazovat se v „dobrém světle“. Pokud tedy např. nastane situace, že „matka nemá finance na svačinu pro své dítě, raději ho nepustí do školy“ (Němec 2009: 107). Romské dítě také „vyrůstá v rodině, kde jsou většinou oba rodiče nezaměstnaní, a tudíž veškerý čas není tak striktně strukturovaný jako v rodinách, kde rodiče většinu dne pracují a diferencují mezi tzv. vázaným a volným časem“ (Němec 2009: 107). Takové dítě si nemá jak vytvořit smysl pro časovou souslednost, která vytváří základ denního, potažmo školního režimu (Němec 2009). Specifické prekoncepty romských dětí ovlivňuje především život v sociálně vyloučené lokalitě a vztah dětí k majoritě, ke škole i k práci. Romové velmi citlivě vnímají odlišnosti, což má počátek v tom, že sami jsou fyzicky jiní. Vnímání vlastní odlišnosti je následně doprovázeno mezi jiným také nižším sebehodnocením žáků a mnohdy i pocitem studu za to, že jsou Romové (Němec 2009). Vzdělávání romských dívek v rodině výrazně determinuje postavení romské ženy. Žena má v systému romské rodiny především roli matky, je tedy „nepředstavitelné, že by se žena měla vzdělávat“ (Němec 2009: 109–110). Proto také stále přetrvává fenomén relativně brzkého mateřství, tj. mezi 16. až 20. rokem, což znemožňuje romským dívkám pokračovat ve vzdělávání.

Mezi nejvýraznější determinanty vstupu romských dětí do školy patří odlišný jazyk v souvislosti s rozdílným chápáním pojmů a v romské rodině obecně odlišně pojímaná hodnota vzdělání. Právě faktor jazykové bariéry byl pro praktickou část diplomové práce asi nejzásadnější, neboť jím byla ovlivněna tvorba celého metodického postupu výzkumu (více informací viz konferenční příspěvek Heraltová 2016). Romští žáci se ve škole setkávají s jazykem, který jim není vlastní (Prokešová 2010). Mnoho romských dětí sice přichází do první třídy základní školy jako bilingvní, tedy hovoří romsky i česky, „často však ani jedním jazykem nemluví dobře, což je znevýhodňuje ve srovnání s jinými dětmi“ (Pape 2007: 25). Analýza UNDP z roku 2012 zaměřená na průzkum vzdělávání Romů uvádí, že v ČR pouze 22 % romských domácností hovoří jedním jazykem, 69 % hovoří dvěma jazyky a zbytek využívá tři a více jazyků. Z toho 45 % romských domácností používá romštinu jako primární jazyk, 37 % romsky komunikuje v omezené míře a pouze 18 % romských domácností romštinu doma vůbec nevyužívá (více informací viz Brüggemann 2012). Většina romských rodičů učí své děti češtině tak, jak ji sami znají, tedy používají tzv. romský etnolekt češtiny (Pape 2007). Předávají tak

svým dětem omezený jazykový kód, „který málo podněcuje rozvoj rozumových schopností“ (Bernstein 1961 podle Pape 2007: 25). „Etnolekt je neustálenou formou nevlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako [jazyk] druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního. Kalkují, to znamená, přenášejí se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.“ (Hübschmannová 2002: 71) Etnolekt „není přiměřený k pochopení výkladu ve škole a znesnadňuje zvládnutí vyučovacího jazyka“ (Liégeois 1985 podle Rous 2003: 14). Romští žáci „na otázku *rozumíte tomu?* odpovídají *ano*, avšak když se zeptáte na význam jednotlivých slov, nedokážou je vysvětlit, nebo slovo znají v úplně jiném významu“ (Pape 2007: 26). Vzdělávání nabízené současnou školou nemívá pro Romy hodnotu, čímž vzniká velmi nízká motivace Romů ke vzdělávání. Tento faktor je podrobněji rozebrán v rámci Koncepce současného českého školství.

Prokešová uvádí pět hlavních determinantů vzdělávání romských žáků, které zapříčiňují jejich neúspěch v české škole. Řadí mezi ně již výše popsané špatné sociální podmínky, jazykovou bariéru a nízkou motivaci ke vzdělání, dále pak nízkou úroveň vzdělání rodičů (které je věnována pozornost v rámci Koncepce současného českého školství) a odlišné tradice a pojetí světa. Právě z odlišného chápání světa vychází častý neúspěch ve škole i v inteligenčních testech, a to verbálních i neverbálních. Základem evropských kulturních tradic „je synteticko-analytické myšlení, svět, který má své logické zákonitosti, řetězec příčin a následků“. Tento svět je pro Romy „i přesto, že v něm již několik staletí žijí, ve své podstatě cizí“ (Prokešová 2010: 60–61). Romové k životu ve společnosti totiž využívají stále stejných, tradičních, staletími ověřených strategií, které byli nuceni osvojit si v průběhu historie pro vlastní přežití, proto je pro ně i v současnosti typická např. již výše zmíněná orientace na přítomnost, rozdílné pojetí času, mravních norem aj. (viz Sociální a kulturní determinanty).

3. Mentální specifika romského žáka mladšího školního věku

Obdobím mladšího školního věku se rozumí doba od nástupu dítěte do 1. třídy ZŠ až do konce 5. ročníku, tj. do jeho přestupu na 2. stupeň ZŠ. V tomto období si žák zvyká na školu a učí se fungovat v rámci požadavků školního prostředí. Pro romského žáka je v tomto období specifická snížená schopnost rozlišovat realitu od fantazií a snů, což vyplývá z rozdílného pojetí času a orientace na přítomnost. Vnímání u romských dětí probíhá pomaleji a má mnoho zvláštností. Ve škole mívají problémy se zaměřením pozornosti, zrakovou diferenciací, analýzou a syntézou, s fonematičným uvědoměním. V obecné rovině těžce vnímají souvislosti

mezi věcmi a jevy a orientují se špatně v nových situacích, v poznávacích procesech, mají proto sklon k rigiditě a stereotypii, tj. efektivně pracují především podle naučených vzorců (Bartoňová 2005). Rovněž mají jinou strukturu inteligence. Podle Bartoňové (2009) je pro romského žáka typická nízká schopnost zevšeobecnění, která se v procesu učení může projevat především těžkopádností v osvojování základních teoretických pravidel a pojmů. Navíc je myšlení těchto dětí výrazně situační, tzn. zaměřeno na aktuální prožívání, konkrétní a pragmatické, tj. zaměřené na praktickou zkušenost (Vágnerová 2012; Štěpařová 2007). Romským žákům chybí tendence o sobě uvažovat, proto nechápou význam sebepoznání a sebehodnocení, což způsobuje absenci motivace k jakékoli osobní změně (Vágnerová 2012). Romští žáci „mívají rovněž jiný přístup k úkolu a standardně nízkou výkonnou motivaci. Nebývají trpěliví a svědomití. [...] Slabě rozvinutá vůle a nízké sebeovládání se významně podílejí i na školním selhání.“ (Vágnerová 2012: 684)

V průběhu 4 semestrů praxe na 2 brněnských ZŠ s většinovým zastoupením romských žáků jsem dále vyzorovala obrovskou otevřenost, výraznou citlivost, a to jak vůči své osobě, tak i vůči problémům druhých, schopnost empatie, intenzivní prožívání emocí, výraznou impulzivnost, spontánnost a živost i jakýsi *kolektivní přístup*. V rámci vyučovacích hodin se u některých žáků jednalo až o nesamostatnost. (Mají např. potřebu konzultovat dílčí kroky zadaného úkolu či správné řešení se zbytkem třídy, nebo alespoň se spolužákem v lavici. Pokud mají něco vyřešit naprosto samostatně, projevují někteří žáci značnou nervozitu či zmatenost.)

Obecně je romské dětství především kratší. Biologicky je to dáno časnější pubertou, sociálně tím, že romské děti jsou od malička rovnocennými partnery dospělých. Účastní se rozhovorů o záležitostech dospělých i rozhodování o těchto záležitostech. Tím na jednu stranu předčasně dozrávají (Řičan 2000) a ztrácejí takové dětství, jaké prožívá většina ostatních dětí, na druhou stranu se rozvíjí „nebývalým způsobem jejich sociální vnímání a chování“ (Štěpařová 2007: 464). Jde o tzv. sociální dospívání, které je z psychologického hlediska označováno jako *nezdravá zátěž* (Pape 2007).

4. Koncepce současného českého školství

Současná koncepce českého školství má výrazný vliv na obecně nízkou úspěšnost romských žáků. Romové mívají na rozdíl od většiny majoritní populace odlišný žebříček hodnot (Pape 2007), který vychází z jejich životního stylu v průběhu historie. Jednu z nejdůležitějších hodnot představuje pro Romy rodina (Štěpařová 2007). Naopak vzdělání nabízené současnou školou do žebříčku nejvýše uznávaných hodnot rozhodně nepatří (více informací viz Rous 2003). U většiny Romů se dokonce nachází „hluboko pod touhou získat co nejvíc peněz a alespoň

hmotně se vyrovnat *gádžům*. Tento fenomén je podmiňován především tím, že škola Romům neposkytuje to, co by od ní očekávali, nerespektuje jejich jazyk ani rozdílné kulturní a sociální podmínky.“ (Štěpařová 2007: 464) „To, co děti skutečně potřebují umět k přežití [...], se ve škole stejně nenaučí.“ (Sedláčková 2007: 14) Mnoho romských rodičů vzdělávacím institucím vůbec nevěří a mají strach do nich své děti posílat. Považují je jen za další z represivních složek společnosti, navíc s rizikem diskriminace jejich dítěte. Bojí se *gadžovského* nepřátelského prostředí (Sedláčková 2007). (Pozn.: *Gadžo* je romské slovo označující dospělého muže neromského původu. Pro označení dospělé neromské ženy používají Romové označení *gadži*. Pro pojmenování neromského dítěte mužského pohlaví, tj. chlapce, je využíváno označení *rak'lo*, pro nedospělou neromskou dívku *rak'li*. Výrazy *gadžové* nebo *gádžové* se přeneseně používají pro celou neromskou populaci, tj. děti i dospělé obou pohlaví.)

Současné české školství navíc automaticky počítá se spoluprací rodiny. Vyžaduje kontrolu plnění domácích úkolů, popř. pomoc při jejich vypracování, při vysvětlení či doučení probrané látky. Většina romských rodičů není schopna svým dětem, které nezvládají školu, v plnění školních povinností pomáhat, protože sami učivo nezvládají (Štěpařová 2009). Bohužel české školství zatím „nemá nastaveny mechanismy, které by umožňovaly kompenzovat znevýhodnění způsobená [nevyhovujícím] rodinným zázemím“ (Straková – Tomášek 2013: 43).

Výše zmíněný přístup již od počátku znemožňuje navázání pozitivních vztahů mezi romskou rodinou a školou a je častou příčinou množství edukačních problémů romských žáků.

Závěr

Edukace romských žáků je ovlivněna dvěma obecnými přístupy, a to:

1. Přístupem majoritní společnosti ke specifikům romského národa, kam patří koncepce současného českého školství. Vzdělání nabízené současnou školou Romům neposkytuje to, co by od něj potřebovali a očekávali, proto pro většinu Romů nemá hodnotu. „To, co děti skutečně potřebují umět k přežití v ghettu, se ve škole stejně nenaučí.“ (Sedláčková 2007: 14)
2. Přístupem Romů k normám a řádu majoritní společnosti, který je ovlivněn všemi kulturními, sociálními i mentálními specifiky romského etnika, která vycházejí především z výchovy dětí, v níž např. nejsou vedeni k překonávání potíží, což po nástupu do školy vede k častému selhávání žáků. Dále se do současné situace Romů promítá schopnost, či neschopnost přijmout normy a řád majoritní společnosti.

Faktory sociálního vyloučení souvisí s oběma přístupy, proto se nacházejí někde na pomezí těchto dvou přístupů.

Pro pedagogy, kteří chtějí romské žáky vzdělávat, je tedy nanejvýš důležité uvědomit si, co všechno život Romů v současné společnosti a romská kultura mohou zahrnovat, neboť se v tomto prostředí pohybují nejen dospělí členové romské komunity, ale vyrůstají zde i děti, které se po nástupu do základního vzdělávání stávají žáky. Bez znalosti poměrů, z nichž žáci pocházejí, je nemůžeme pochopit a začít je efektivně a adekvátně vzdělávat.

Literatura

BARTOŇOVÁ, M. (2005) *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.

BARTOŇOVÁ, M. (2009) *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MSD.

BRÜGGEMANN, C. (2012) *Roma Education in Comparative Perspective: Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011*. Bratislava: United Nations Development Programme.

Český statistický úřad (2014) *Analýza: Národnostní struktura obyvatel* [online]. Praha: czso [cit. 2017-02-08]. Dostupné

z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf>

Český statistický úřad (2017) *Úvod. Statistiky. Výsledky vyhledávání. Výběr parametrů: Tab. 152 Obyvatelstvo podle národnosti, pohlaví a podle věku – město Brno* [online]. [cit. 2017-02-08]. Dostupné

z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-vyhledavani&pvo=SPME152&vyhltext=tab.%2B152&bkvt=dGFiLiAxNTI.&z=T&f=TABULKA&katalog=all&pvokc=43&pvoch=582786>

European Roma Rights Centre (2013) *Czech Republic: County profile 2011–2012* [online]. Maďarsko: ERRC [cit. 2017-02-22]. Dostupné

z: <http://www.errc.org/cms/upload/file/czech-republic-country-profile-2011-2012.pdf>

GAC spol. s.r.o. & Nová škola, o.p.s. (2006a) *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha: GAC [cit. 2017-01-24]. Dostupné

z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_

SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&mi
dSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

- GAC spol. s.r.o. & Nová škola, o.p.s. (2006b) *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z https://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html
- GAC spol. s.r.o. (2015a) *Analyza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. Praha: GAC [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf
- GAC spol. s.r.o. (2015b) *Mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2f08.html?page=iframe_orp
- HERALTOVÁ, A. (2016) Ověřování dovednosti práce s textem u romských žáků na 1. stupni ZŠ. Prezentace In Nováková, E., Janoušová, I. (eds.). *VIII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury*. Brno: MU.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. (2002) *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- KLIMENTOVÁ, E. (2016) *Anna*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- NĚMEC, J. (2009) Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, roč. 3, č. 1. Praha: UK.
- PAPE, I. (2007) *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Slovo 21 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: http://asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf
- PROKEŠOVÁ, M. (2010) *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Ostrava: Repronis.
- ROUS, J. (2003) *Romové – vhléd do problému*. Brno: Kabinet MV a katedra sociální pedagogiky MU.
- ŘÍČAN, P. (2000) *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál.
- SEDLÁČKOVÁ, P. (2007) Sociální vyloučení. In Nikolai, T. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. (2013) Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika*, roč. 13, č. 1. Praha: UK.

ŠTĚPAŘOVÁ, E. (2007) Hodnoty romských rodin v rámci města Brna. In Šimoník, O., Horká, H., Střelec, S. (eds.). *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: MU.

ŠTĚPAŘOVÁ, E. (2009) *Sociálně-pedagogické faktory ovlivňující edukaci romských dětí: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí disertační práce Stanislav Střelec.

VÁGNEROVÁ, M. (2012) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

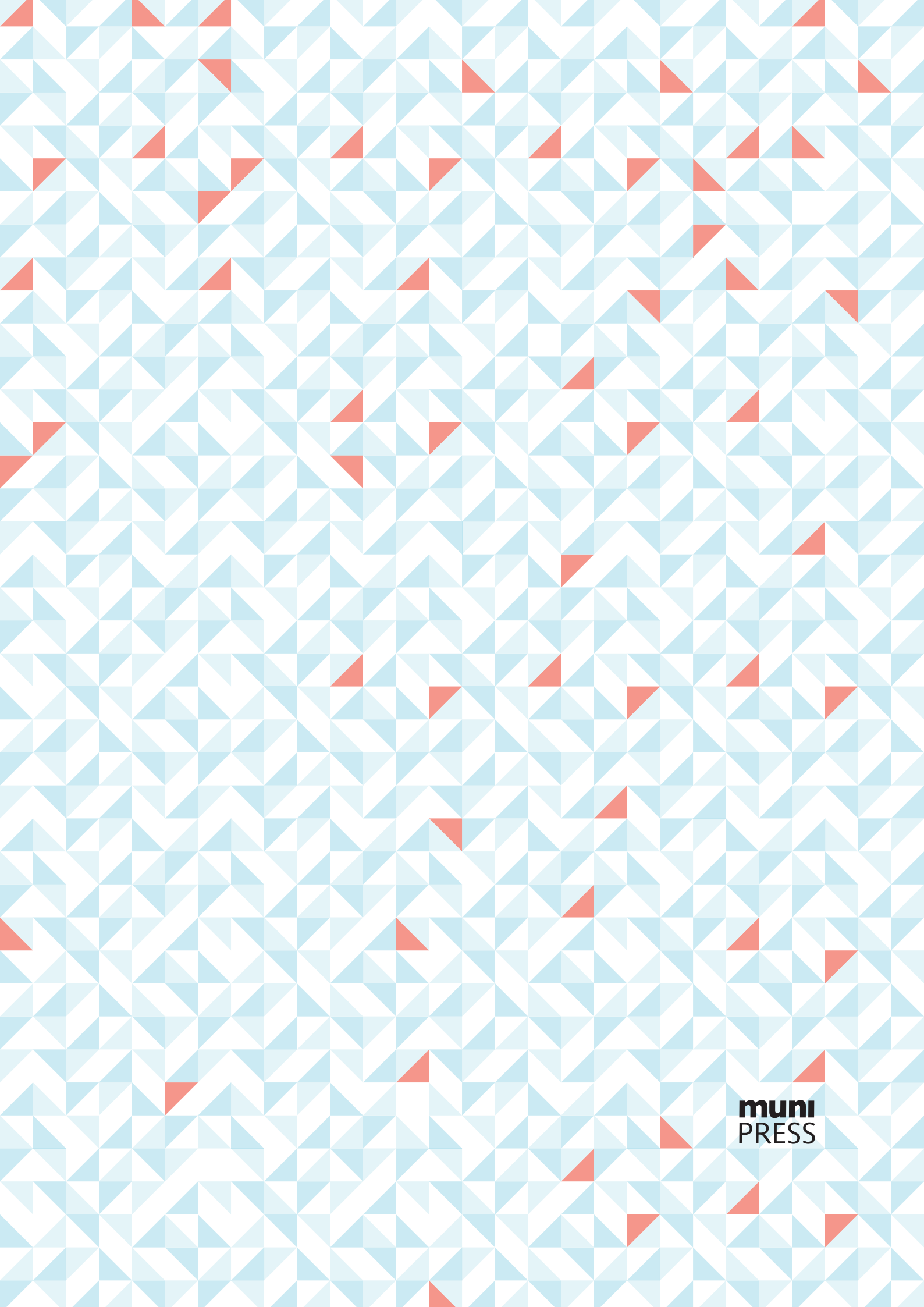
Anna Heraltová, 407054@mail.muni.cz

IX. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury
23. března 2017

Editorky:
Mgr. Ester Nováková, Ph.D.
Mgr. Iva Janoušová

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1. elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8749-1



muni
PRESS