

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE  
PHILOLOGICA  
MONOGRAPHIA CLXVI

---



Jasňa PACOVSKÁ

---

# K hlubinám študákovy duše

Didaktika mateřského jazyka  
v transdisciplinárním kontextu

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE  
NAKLADATELSTVÍ KAROLINUM  
2012

Recenzovali: prof. Ivan Vyskočil  
PhDr. Miloslava Srpová

© Karlova Univerzita v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2012  
© Jasňa Pacovská, 2012  
ISBN 978-80-246-2152-4  
ISSN 0567-8277

Poděkování .....	7
Před cestou .....	9
Úvod – o směřování didaktiky mateřského jazyka .....	13
<b>1. Transdisciplinární témata a transdisciplinární metody .....</b>	<b>20</b>
1.1 Od disciplín k tématům .....	23
1.2 Několik poznámek ke kognitivní vědě a jejích souvztažnostech .....	26
1.3 Kontexty výchovy a vzdělávání .....	28
<b>2. Základní pojmy kognitivní lingvistiky se zřetelem k výchovným aspektům .....</b>	<b>40</b>
2.1 Jazykový obraz světa .....	42
2.2 Stereotyp a kategorizace .....	44
2.3 Metafora a příběh .....	47
2.4 Metafora a lidské tělo .....	51
2.5 Smysly jako brány našeho poznávání .....	56
2.5.1 Reč očí .....	56
2.5.2 Někdy slova, jindy obrazy .....	58
2.5.3 Smyslové preference .....	60
2.5.4 Synestézie .....	63
<b>3. Metafory v příkladech .....</b>	<b>65</b>
3.1 O cestě .....	66
3.2 O duši .....	70
3.3 O hloubce .....	73
3.4 Cesta, hloubka, duše: porovnání konceptualizací .....	75
<b>4. Stereotyp ve světle kognitivně-lingvistických výzkumů .....</b>	<b>80</b>
4.1 Od sdělování ke sdílení .....	81
4.2 K ontogenezi pojmů převážně psychologickým pohledem .....	82
4.3 Několik poznámek o potřebě studia stereotypů .....	86
4.4 Člověk v rozměrech .....	91
4.4.1 Základní česká adjektiva vyjadřující rozměry lidského těla .....	93
4.4.2 Výzkum významu rozměrových adjektiv u žáků základní školy, vysokoškolských studentů a učitelek na 1. stupni základní školy .....	94
4.4.3 Shrnutí .....	99
4.4.4 Výzkum významu prostorových adjektiv u žáků základní školy .....	99
4.4.5 Shrnutí .....	105
4.4.6 Závěrem .....	106

4.5 Stereotyp učitele a studenta .....	107
4.5.1 Několik postupů vedoucích k obrazu, spíše portrétu, učitele a studenta .....	109
4.5.2 Pedagogicko-psychologický pohled .....	114
4.5.3 Závěrem .....	117
4.6 Stereotypy ve formě předsudků aneb o jinakosti .....	117
4.6.1 Několik typů „jinakosti“ a přístupů k nim .....	119
4.6.2 Jinakost a její kulturně sociální akcenty .....	120
4.6.3 Paradoxy jinakosti pohledem J. Skácela .....	121
4.7 Stereotypy v anekdotách .....	121
4.8 Závěry .....	124
<b>5. Pedagogické stereotypy .....</b>	<b>126</b>
5.1 Od ideálu k realitě .....	127
5.2 Pedagogické stereotypy vs. respekt k individualitě .....	132
5.3 Pedagogická komunikace a její proměny .....	137
5.4 Komunikační výchova a její integrační role ve výuce mateřského jazyka .....	140
5.5 Dialog ve škole jako metoda i téma .....	143
5.6 Malá výzva na závěr kapitoly .....	145
<b>6. Přístup k jazyku v současné české škole .....</b>	<b>146</b>
6.1 Základní vzdělávání .....	146
6.2 Gymnaziální vzdělávání .....	149
6.3 Smysl výuky mateřského jazyka .....	152
<b>7. Dialogické jednání .....</b>	<b>153</b>
7.1 Pokus o obecnější charakteristiku dialogického jednání .....	154
7.2 Dialogické jednání a hra .....	159
7.3 Prožitky .....	163
7.4 Mluvicí tělo .....	164
7.5 Veřejná samota .....	168
7.6 Dialogické jednání a pedagogická praxe .....	169
<b>8. Závěr – o smyslu kognitivního směřování didaktiky mateřského jazyka .....</b>	<b>172</b>
<b>U cíle? .....</b>	<b>177</b>
<b>Příloha I/1: ukázka z prózy M. Skály Cesta kolem mé hlavy .....</b>	<b>179</b>
<b>Příloha I/2: ukázka z prózy M. Čunderleho Bubela .....</b>	<b>181</b>
<b>Příloha II/1: hodnocení výuky a učitelské krédo .....</b>	<b>184</b>
<b>Příloha II/2: představa výuky jako cesty do hlubin študákovy duše .....</b>	<b>198</b>
<b>Příloha II/3: cesta, hlubiny – hloubka, duše jako metafory .....</b>	<b>207</b>
<b>Příloha II/4: stresové situace .....</b>	<b>212</b>
<b>Příloha II/5: pojem stereotyp .....</b>	<b>216</b>
<b>Příloha II/6: kdo je učitel a kdo žák / student .....</b>	<b>219</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>225</b>
<b>Summary .....</b>	<b>238</b>

## Poděkování

---

Tato kniha by nevznikla, kdybych kolem sebe neměla mnoho vzácných lidí. Byli to mí učitelé, kolegové, studenti, moje rodina a řada přátel. Od nich se mi dostávalo tolik potřebné podpory, která mi byla velkým povzbuzením ve chvílích, kdy jsem pochybovala o výsledku svého úsilí. Seznam všech, jejichž pomoci a porozumění si velmi vážím, by byl hodně dlouhý. Přesto několik jednotlivců v dlouhém procesu práce na této knize mělo zvláštní význam.

Mimořádnou odbornou a přátelskou pomoc mi opětovně poskytovala docentka Irena Vaňková. Trpělivě pročítala můj rukopis od počátečních tezí až do stávající podoby, citlivě mě upozorňovala na některá sporná a nedořešená místa a mé práci věnovala mnoho času. Za to všechno si jí upřímně vážím. Inspirující pro mě bylo setkání s panem profesorem Ivanem Vyskočilem a jeho ženou docentkou Evou Vyskočilovou. Považuji za velký dar, že mi bylo dopřáno, abych se mohla pohybovat v jejich blízkosti. Profesor Vyskočil na mě působil nejen jako odborná autorita, ale je pro mě vzorem pedagoga, který se s mimořádnou ochotou a samozřejmostí otevírá všem svým žákům. To, že jsem mohla být i já jeho žákyní, je pro mě velkým závazkem. Zatím se mi jej podařilo naplnit jen částečně – dokončením této knihy.

Neuvěřitelným povzbuzením pro mě byla setkání s doktorem Michalem Čundrlem, původně studentem, nyní blízkým spolupracovníkem profesora Vyskočila. Pomohl mi při odhalování dialogického jednání, psychosomatické disciplíny, která mi nabídla nové pedagogické možnosti a jedno z témat této práce. Čerpala jsem z jeho reflexí dialogického jednání, ale hlavně z jeho autentického dialogického jednání. Několikrát jsem měla možnost konzultovat s docentkou Miloslavou Srpovou, která mě na základě pečlivého přečtení práce upozornila na některé nedostatky, které jsem ještě před dokončením mohla odstranit. Má tedy nepřehlédnutelný podíl na konečné podobě textu.

Patrně bych se vůbec nepustila do psaní této knihy, kdybych se nesetkala s mimořádně vstřícným prostředím na svém domovském pracovišti. Byla to nejprve profesorka Macurová, bývalá ředitelka mého pracoviště, která mě neustále pobízela, abych psala, překonávala nezdary a dospěla ke konci. Je mi moc líto, že jsem za jejího vedení nedospěla až do této závěrečné etapy. Také docent Adam, další ředitel pracoviště, projevoval pochopení pro mé psaní a stimuloval mě k jeho dokončení.

---

Děkuji studentům, na nichž jsem si mohla mnohé myšlenky, které jsem vložila do této knihy, ověřovat. Jejich úvahy a postoje také představují bázi materiálové části této práce. Naše interakce byla pro mě poučením a osvěžením současně.

Děkuji i svým přátelům, kteří se zájmem sledovali průběh mého psaní. A na závěr musím poděkovat své rodině, že tuto moji tvorbu ustála až do konce.

Jasně a Kristýně – na cestu.



Je patrné, že titul publikace, kterou čtenáři předkládáme, je aluzí slavné prózy Jaroslava Žáka, známé především díky filmovému zpracování. Jaroslavem Žákem jsme se nechali inspirovat hlavně proto, že nám jde, stejně jako jemu, o hledání a odhalování kognitivních procesů a emocionálních stavů, postojů a hodnot žáků / studentů<sup>1</sup> (u Žáka *študáků*) a učitelů (u Žáka *kantorů*), které rozkrývají vzájemné vztahy utvářející se ve škole a napomáhají (někdy bohužel brání) porozumění. Budeme tedy směřovat do *hlubin duše – študákovy i kantorovy*. Půjde o zkoumání, v němž se bude slévat několik zorných úhlů, zejména lingvistický – s akcenty na kognitivní lingvistiku; pedagogický a didaktický – s orientací na didaktiku mateřského jazyka.

Zaměříme se předně na **řeč**,<sup>2</sup> budeme vycházet z jejího kognitivního potenciálu a budeme sledovat její výchovnou a kulturotvornou funkci. Je tedy patrné, že v popředí našeho zájmu není pouze dorozumivací funkce řeči, ale také, a to zejména, funkce poznávací, která umožňuje, aby si partneři (a partnery by učitelé a studenti měli být) nejen informace sdělovali, ale aby směřovali k poznávání – sebe, druhých a světa v nejširším smyslu slova. Z hlediska komunikace ve škole není vhodné zkoumat tyto funkce izolovaně, ale je třeba se zaměřit na jejich spolupůsobení. Právě takový přístup umožňuje pozorovat proměnu **sdělování** ve **sdílení**, která se následně podílí na vytváření přátelské atmosféry ve škole a kultivaci mezilidských vztahů obecně. Chování učitelů k žákům a hlavně způsoby jejich komunikace s nimi rozhodují o tom, zda k této proměně dojde, či zda zůstane pouze nenaplněnou vizí.

Následující kapitoly pootevřají dveře školy, sledují, jaké jsou v ní vztahy a jakých se dostává ve škole, zejména v hodinách mateřského jazyka, žákům poznatků. Bude nás zajímat, zda kognitivní aspekty řeči jsou také **tématem** českého jazyka jako učebního předmětu. Aby se tento přístup k řeči stal i obsahem vzdělávání, je třeba, aby se v tomto směru dostalo i náležitě erudice učitelům. Jedině pak se budou moci vydat se žáky

---

<sup>1</sup> Obě pojmenování, pokud to pedagogický kontext umožňuje, chápeme v zásadě synonymně, stupeň vzdělání subjektů nezohledňujeme. Pokud vycházíme z citací či parafrází konkrétních autorů, volíme pojmenování v souladu s terminologií originálu.

<sup>2</sup> Pojem **řeč** používáme tehdy, kdy se zaměřujeme na obecně lidskou schopnost, s níž se rodíme, prostřednictvím níž vrůstáme do určitého jazykového a kulturního společenství. Pojem **jazyk** volíme v souladu s kognitivní lingvistikou ve smyslu konceptuálního systému (srov. Lakoff, 2006) a ve vztahu k obrazu světa (srov. zejména polské práce o jazykovém obrazu světa a jazykovém stereotypu, viz následující kapitoly) a také tehdy, když se zabýváme výukou mateřského jazyka. Pojem **kommunikace** se v práci vyskytuje v těch případech, kdy klademe důraz na dorozumívání, na vztah procesů produkce a recepce řeči.

na *dobrodružnou cestu* odhalování souvislostí jazyka a myšlení, aby společně došli k poznání, že jazyk se významně podílí na tom, jak rozumíme světu, ve kterém žijeme, že prostřednictvím jazyka se dovídáme o naší historii, kultuře a že jazyk umožňuje zachovat kontinuitu mezi minulostí a přítomností.

Práci píšeme s úmyslem dát čtenáři možnost sledovat dění v prostředí školy – základní, střední, vysoké,<sup>3</sup> jejímž cílem je výchova a vzdělávání studentů. Zaměříme se předně na lingvistická a pedagogická hlediska. Z našeho textu by mělo být zřejmé, že je nezbytné, aby výchova a vzdělávání překročily standardní metody a postupy typické pro tzv. frontální vyučování, v němž se k žákům přistupuje jako k homogenní skupině. Škola by měla předně sledovat linii poznávání jednotlivce (*študákovy duše*).<sup>4</sup>

Snad explicitněji vyjeví náš záměr úvahy těch, kteří si byli / jsou vědomi toho, čeho je v našem vzdělávání nejvíce zapotřebí. Představujeme myšlenky, k nimž autoři dozráli na základě svých dlouholetých zkušeností. Citovaná slova jsou poselstvím, které by mělo dodat odvalu všem jejich soupeřníkům i následovníkům, aby se nebáli v průběhu vzdělávání zkoušet, v pojetí I. Vyskočila **zakoušet**.<sup>5</sup>

*Badatelův (učitelův)<sup>6</sup> život je naplněn věčným hledáním.<sup>7</sup> A čím více věcí prozkoumává, tím větší hoře ho zachvátí, uvědomí-li si, co všechno ještě neprobádal.*

Žák, 2006, s. 5

*Učitel, kterého hledáme, je učitel, který doprovází děti a hledá cesty.*

Pitřha, 1995, s. 31

*Vysokost vysoké školy je v dosahování vrcholů vědění, bádání a pojednávání jak v rámci jednotlivých předmětů, tak toho, v čem spolu existují, komunikují, diskutují a hledají. Skutečná vysokost je tu opravdu tehdy, jestliže se po dosažení všeho podstatného, co je lidstvu na světě k dispozici jakožto to poznané, vynořují nezodpovězené otázky, jestliže tápeme po dalších neprozkoumaných stezkách. Krátce: jestliže v nejistotách ohledáváme, jak dál, takže shrnujeme dosažené a zlézáme strmý, nesnadný terén. Odtud metafora vysokosti: teprve jakožto „horolezci“ v té či oné oblasti se můžeme stávat příslušníky hor zvaných vysoké školy, teprve jako riskující výzkumník, totiž nefalšovaný badatel, je učitel skutečně učitelem vysokoškolským. **Vysokoškolský učitel, totiž ten, kdo se odváží ztémat neprozkoumané výšiny, nesmí tak***

<sup>3</sup> Vysokoškolské vzdělání (zejména pedagogicky orientované) je třeba směřovat tak, aby adepti učitelství byli pohaněni potřebou **stálého hledání** potenciálu vlastního i těch, které vzdělávají, a potřebou uvést oba potenciály v soulad.

<sup>4</sup> Poznávání vyžaduje velkou odvalu k experimentování, k hledání nových, nestandardních, reformních pedagogických a didaktických koncepcí. Těmito aspekty s akcentem na individuální zvláštnosti dětí se např. vyznačují tzv. alternativní školy (waldorfská, montessoriovská aj.), viz Průcha, 1994.

<sup>5</sup> Vyskočilovo **zakoušení** představuje tu nejniternější zkušenost, která vede k autentickému poznání. Tento specifický způsob hledání je podstatný pro tzv. dialogické jednání s vnitřním partnerem, směr, který jako studijní obor na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU založil právě I. Vyskočil (viz kapitola 7).

<sup>6</sup> Vložila J. P. s vědomím, že Žák představuje stereotyp učitele s úsměvným nadhledem. Právě tento pohled odhaluje široké spektrum vlastností, které spojujeme s učitelskou profesí. Nadsázku můžeme použít jako diagnostický nástroj stereotypu – v našem případě stereotypu učitele. Obdobným způsobem je charakterizován učitel v textu J. Skály, z něhož citujeme v příloze I/1.

<sup>7</sup> Veškerá zvýraznění v citovaných textech provedla J. P.

---

činit jako nezodpovědný, zmatený pobloudilec s jakýmisi spíše romantickými sklony: jeho úkol je podobný úkolu vysokohorského vůdce, **který již leccos zakusil a v čemsi důležitém se vyzná.**

Palouš, 1996, s. 5n

... to, že mluvíme – a myslíme – česky, najednou znovu přestává být zcela samozřejmé: tážeme se: v jakém jazyce máme svým dětem zprostředkovat vzdělání, zda pro ně bude pouhá čeština v době globalizačních nároků dosti výhodná; zamýšlíme se nad tím, jak děti přivést k četbě, proměňuje se zřejmě podoba gramotnosti a požadavky na ni, mladá generace přestává sdílet – jinak a hlouběji, než jsme na to dosud byli zvyklí – společný jazyk s těmi staršími, doložena je např. neznalost velké části slovní zásoby u středoškoláků. Nová média vedou k proměnám komunikace, jazyka a kultury, jejichž podobu a důsledky zatím nedokážeme dohlédnout. **Globalizující se svět, multikulturalita a vícejazyčnost s sebou nesou potřebu kultivovat smysl pro lokální, kulturně specifické, národní, etnické hodnoty; moderně formulovat to, co se dříve označovalo jako vlastenectví, posilovat smysl pro poznávací, emocionální i estetické hodnoty mateřského jazyka a mateřské kultury.**

Vaňková, 2009, s. 247

**Specifickým rysem výchovných vztahů je to, že se neomezují na formální výměnu informací, ale mají osobní, často nenaplněný charakter; schopnost učitele reagovat na slovo, pohled, gesto může naplnit, zosobnit a konkretizovat ten původně ambivalentní vztah, využít ho ve prospěch výuky a výchovy. V okamžiku empatického sblížení se totiž stává učitel pro žáka důležitým, stává se často vzorem a rádcem, ovlivňuje jeho jednání, hodnotovou hierarchii, zájem a nadšení pro obor nebo určitou činnost.**

Pelcová, 2009, s. 285

**K lidskému životu patří neodmyslitelně nárok porozumět druhému a být druhým pochopen. Není to však záležitost psychologického nácviku (proto se odlišuje dobrý herec od špatného, dobrý učitel a vychovatel od špatného), instruktáže, není to věcí techniky (techniky vyučování), nýbrž určité duchovní jednoty, fyzické i duševní zralosti, celostnosti, konzistence a snad hloubky a opravdovosti vztahu mezi poznávaným a poznávajícím, mistrem a žákem, učitelem a studentem.**

Pelcová, 2009, s. 291

Vzdělávání<sup>8</sup> v duchu cesty do hlubin študákovy duše je nekončícím procesem, je nevyšlapanou cestou, věčným poznáváním jednak sebe sama, rozumějme učitele, ale předně žáka. Toto poznávání neulpívá na vnějším, zjevném, ale na tom, co je ukryto pod povrchem, často velmi hluboko, a je provázáno s řečí. V duchu tohoto přístupu je pro nás řeč důležitá nejen jako komunikační médium, ale hlavně jako svědectví o nás lidech. **Řeč není jen dorozumívacím prostředkem, ale podloží veškerých poznávacích procesů.**<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Vzdělávání v celé naší práci chápeme jako komplexní proces, který má významnou výchovnou funkci.

<sup>9</sup> Od této teze se odvíjejí kognitivnělingvistické přístupy.

---

Vzdělávání nelze ztotožňovat s přenosem informací ani s nabýváním znalostí; jeho nejvyšší kvalitou je snaha o sdílení. To lze obrazně charakterizovat jako směřování k *srdci* neboli k *duši*. Vzdělávající není vzdělávanému neomylnou autoritou, nýbrž průvodcem a rádcem, jehož cílem není konzervování vlastních daností, ale podněcování k tvůrčí aktivitě.

# Úvod – o směřování didaktiky mateřského jazyka

Zamýšlíme-li se nad oborovou didaktikou, nad jejím vývojem, je třeba, abychom si nejprve vymezili, jaké faktory působí na proměnu metodiky vyučování. Didaktika resp. metodika<sup>1</sup> je podle Šebesty (1999) ovlivněna tradicí, autoritou, intuící a teoretickým (vědeckým) poznáním. Většinou v učitelově praxi převažuje jeden z vlivů. Položme si otázku: Který z vlivů je nejméně vlivný vůči integraci transdisciplinárních, hlavně kognitivních přístupů do výuky? Tuto otázku klademe proto, že se domníváme, že taková orientace metodiky je v současnosti žádoucí.

Tradiční výuka je založena na přejímání osvědčených postupů. Protože na základě znalostí stávající didaktické literatury – teoretické i prakticky orientované – a reálné výuky jsme si ověřili, že kognitivní přístup není součástí naší didaktické tradice,<sup>2</sup> můžeme její vliv eliminovat. Z obdobných důvodů můžeme vyloučit i vliv autority, do nějž se promítají převzaté modely. Intuíci, i když ta bývá často impulzem ke kognitivnímu pohledu, lze jen stěží posuzovat, protože její podstatou jsou neuvědomované, nepredikovatelné postupy. Zatímco uvedené tři vlivy nevytvářejí vhodné podmínky pro kognitivní přístupy, do vyučování založeném na moderních teoretických koncepcích<sup>3</sup> didaktiky jazyka se kognitivní přístupy k jazyku mohou přirozeně začlenit. Mělo by platit, že teoretické koncepce a pedagogická praxe jsou spojitými nádobami. Tak by vývoj v teoretické oblasti měl vyvolat proměnu pedagogické praxe.

Stav didaktiky mateřského jazyka ani obecné didaktiky není trvale zakonzervovaný. Devadesátá léta dvacátého století zaznamenala určitý posun v akcentech na jednotlivé složky jazykového vyučování a v hierarchii vyučovacích cílů. Dosud bylo hlavním cílem jazykového vyučování osvojování gramatických poznatků. Gramatické poznatky postupně přestávají být cílem, stává se jím rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Na poznatky o jazyce nelze rezignovat ani nelze jejich význam snižovat, pouze je možné měnit jejich roli z hlediska učebních cílů. Pozvolna se stávají prostředkem k dosažení komunikačních cílů. Zdůrazňování dorozumívací funkce jazyka si vyžádalo nový pohled na mluvnické učivo. Škola se začala zabývat studiem jazykových

<sup>1</sup> Oba termíny lze chápat synonymně pouze s ohledem na kontext Šebestovy učebnice.

<sup>2</sup> Výstižnější je formulace „vymizel z naší didaktické tradice“, protože mnohé z myšlenek kognitivní lingvistiky a kognitivních věd vůbec byly zprůměrněny již v díle J. A. Komenského, srov. podrobněji v následujících kapitolách.

<sup>3</sup> Potřebu teoretického vzdělání učitelů zdůrazňujeme hlavně v 1. kapitole.

prostředků z hlediska potřeb komunikační praxe – prioritou se stává rozvíjení konkrétních komunikačních dovedností.

Didaktikové češtiny si stále více začínají uvědomovat, že komunikační dovednosti jsou měřítkem úspěšnosti člověka v nejrůznějších oblastech života. Systematickému rozvoji komunikačních dovedností se věnuje **komunikační výchova**,<sup>4</sup> která je, vedle jazykové výuky a literární výchovy, podle stávajících vzdělávacích programů<sup>5</sup> integrální částí českého jazyka jako učebního předmětu. Škoda, že v souvislosti s touto proměnou výuky češtiny jsme nenašli v praktické výuce, kterou průběžně sledujeme, poukazy na kognitivní aspekty jazyka. Přitom, jak jsme již zmínili, v jazyce dochází k provázanosti komunikační a kognitivní funkce.

Je překvapivé, že ani v souvislosti s **dialogem**, který je považován za základní formu komunikace z hlediska ontogenetického<sup>6</sup> i fylogenetického,<sup>7</sup> a který je tématem<sup>8</sup> i formou jazykové výuky,<sup>9</sup> se s kognitivními aspekty nesetkáváme. Má-li být dialog smysluplný, musí překročit hranici **sdělování** směrem ke **sdílení**, od **poslouchání** směrem k **naslouchání**, od **dorozumívání** směrem k **poznávání**. Dialog, který je současně rozhovorem, vychází z předpokladu, že rozmlouvající se neklamou, že se otevírají jeden druhému, aby mohli dospět k poznání a porozumění; toto jsou zásady rozhovoru, které byly pěstovány již v antice (srov. Palouš, 1997). Úkolem pedagogů je vytvářet optimální podmínky pro takové rozhovory. K dialogu by měli přistupovat nejen z hlediska sdělování, ale zejména sdílení – emocí, postojů, hodnot. v tomto duchu je dialog oknem do naší mysli (srov. Holšánová, 2001). Takový přístup ke komunikaci reflektuje kognitivní aspekty řeči, které poukazují na provázanost řeči a myšlení. Tyto charakteristiky odhalují naše psychické procesy a emocionální stavy.

Pokud pedagogové chtějí, aby i žáci pocítili potřebu účasti na dialogu, je třeba, aby je učitelé respektovali. Pedagogové, nejen na základě teoretických výzkumů, ale i praktických zkušeností, si již uvědomují potřebu **individuálního přístupu** k žákovi. Ten je založen na poznávání žáka, na diagnostikování jeho schopností, dovedností, stávajících znalostí apod. Toho lze dosáhnout např. použitím nástrojů kognitivní psychologie (Mareš, 1998; Sternberg, 2002), nejlépe však, protože se zabýváme poznáváním, které se děje v rámci jazykového vyučování, prostřednictvím dialogu. V dialogu a dialogem se otevírají velké poznávací možnosti. Vyjevují se intence komunikačního partnera, rozvíjí se sebezpoznání a reálné sebezpojetí. Realizace těchto možností předpokládá ochotu naslouchat, spjatou s vnímavostí, otevřeností, přátelstvím obou komunikačních partnerů. Dialog se neslučuje s tendencí ovládnout partnera, ale je založen na úsilí dozvědět se to, co se skutečně týká předmětu dialogu (Palouš, 1997, s. 9). Tyto představy lze naplnit, pokud si budeme vědomi kognitivní dimenze řeči a komunikace a pokud si vyjasníme

<sup>4</sup> Komunikační výchově bylo věnováno již několik didaktických monografií, např. Hausenblas (1992), Čechová (1998), Šebesta (1999), řada příspěvků byla publikována v lingvistických a didaktických sbornících a časopisech, např. Šlédrová (1995).

<sup>5</sup> O nich pojednáme v kapitole 6.

<sup>6</sup> Výzkumy potvrdily, že již v prenatálním stádiu dochází k dialogické komunikaci plodu s matkou.

<sup>7</sup> Při vývoji lidské společnosti schopnost dialogu mezi jedinci i skupinami hrála klíčovou roli.

<sup>8</sup> Již na základní škole se děti učí rozlišovat různé typy otázek, řeč přímou od nepřímé.

<sup>9</sup> Didaktikové orientovaní na obecnou didaktiku v souvislosti s různými formami vyučování již řadu let vypracovávají rozličné koncepty a realizují výzkumy zaměřené na tzv. dialogický charakter vyučování, např.: Gavora, (1988, 2005), Höflerová (2003), Svobodová (2005).

specifika **kognitivního přístupu**. Ta bývají vymezena na základě srovnání se **strukturalistickým přístupem**. Studujeme-li jazykové jednotky z hlediska strukturalismu, zabýváme se jejich vzájemnými vztahy a jejich funkcí v jazykovém systému. Všímáme si např. struktury fonologického, gramatického a lexikálního systému. Odlišnost strukturalistického pojetí, které je podepřeno více než staletou tradicí, a kognitivního pojetí, které ještě v českém prostředí nepatří mezi „zavedené“ směry, ilustrujeme na přístupu k lexikálnímu systému.

Základní jednotkou lexikálního systému je slovo. Tradiční přístup, který se promítá do výuky mateřského jazyka, je založen na výkladu lexikálního a gramatického významu slova. Gramatická složka významu je motivována mimojazykovou skutečností, odráží ji, ale není s ní totožná, např.: jmenný rod, mluvnické číslo, slovesná osoba apod. Lexikální význam se zaměřuje na **denotační složku významu** a ukazuje přesné vymezení prvku / slova v lexikálně sémantickém systému jazyka, např. tchyně je podle výkladového slovníku „matka manžela nebo manželky“.

Pro kognitivní přístup jsou podstatné **konotační složky významu**. *Postihují to, co je s daným výrazem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy na tomto základě modifikuje postoj mluvčích k denotátu a dává např. možnosti k metaforickým konceptualizacím* (Vaňková a kol. 2005, s. 28).

Např. tchyně bývá charakterizována jako žena, která je zlá, autoritativní, žárlí na manželku svého syna / manžela své dcery, snaží se ovlivnit chod jejich domácnosti, zasahuje do výchovy vnoučat aj.<sup>10</sup> Kognitivní lingvistika se zabývá těmi složkami významu, v nichž je ukotven společenský a kulturní kontext, který zahrnuje lidskou zkušenost, prožívání a hodnotovou orientaci. To jsou aspekty studia mateřského jazyka, které by se měly stát součástí nauky o slovní zásobě.

Kognitivisté na rozdíl od strukturalistů a komunikačně-pragmaticky orientovaných lingvistů se soustřeďují na *studium hluboce uložených, tělesně i kulturně zakotvených a sdílených významů jakožto předpokladů společného kontextu – a komunikace, včetně jejich proměn a posunů* (Vaňková a kol., 2005, s. 18).

Střežovým tématem kognitivní lingvistiky je, velmi obecně řečeno, studium vzájemného ovlivňování jazyka a přirozeného světa. *Kognitivní lingvistika... vypovídá něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah* (Vaňková a kol. 2005, s. 12). O těchto procesech nám přináší svědectví slovní zásoba, různá slovní spojení a frazeologie, synonymní skupiny, různé fixované texty (příslloví, pořekadla, pranostiky), ale i gramatické zákonitosti; jazyk vypovídá o nás a o světě, ve kterém žijeme.

Tradičně se ve výuce na všech vzdělávacích stupních věnuje dostatek pozornosti slovní zásobě, slovníkům, významovým vztahům mezi slovy a slovtvorbě. Právě v oblasti lexika se kognitivní aspekty jazyka a řeči vyjevují velmi zřetelně, nahlížíme-li ovšem na slovní zásobu kognitivistickým pohledem. V duchu této optiky je třeba lexikum zkoumat i za hranicemi denotačního významu, upřít pozornost na konotační složky významu (viz výše), sledovat, jak slova podávají svědectví o naší historii, kultuře, jak jsou v nich zahrnuty naše morální hodnoty, jak odrážejí společenské normy, co se

<sup>10</sup> Na těchto vlastnostech se zakládají anekdoty o tchyních, ustálená přirovnání, pořekadla, přísloví odrážející negativní postoje. Ty jsou často zhrubělé, vulgární, např.: *Tchyně a uzeny, nejlepší jsou studeny.*



---

z nich dovídáme o naší psychice, o našich emočních stavech a náladách. Pak se vyjeví, že slova předávají více než informace. V průběhu konstituování kognitivní lingvistiky se řadě představitelů tohoto směru stále zřetelněji začaly otevírat možnosti využití nového paradigmatu ve výuce jazyka – mateřského i cizího. U některých kognitivistů již dochází k integraci kognitivních přístupů k jazyku s výukovými a výchovnými kontexty.

Důležitá je skutečnost, že kognitivní lingvistika usnadňuje přenos výzkumu do výuky; umožňuje nám zpřístupnit náš pokrok ve výzkumu studentům. Spíše než by podporovala vznik tajemné učnosti, která se příliš často skládá z nevýznamných drobností beznadějně uzavřených v komplexních a protiintuitivních teoretických rámcích, kognitivní lingvistika usnadňuje vznik vědění, které je skutečně užitečné, a to vědcům i studentům (Janda, 2004, s. 29).

Na všech vzdělávacích stupních<sup>11</sup> se ve výuce češtiny zdůrazňuje dorozumivací neboli komunikační funkce jazyka. V tomto pojetí je jazyk prostředkem vyměňování informací. Poznatky o dalších funkcích (referenční, konativní, fatické, expresivní, poetické a metajazykové), těsně souvisejících s hlavní dorozumivací, do školní výuky pronikají jen okrajově.

Vědomí provázanosti jazyka a myšlení, což je výchozí teze kognitivní lingvistiky, se do současné výuky mateřského jazyka a mateřským jazykem na českých školách nedostává. Pokud ano, jedná se pouze o velmi řídký jev. K tomuto zjištění jsme dospěli během pedagogické praxe studentů Filozofické fakulty UK na základních a středních školách. O podobné situaci vypovídají i stávající kurikulární materiály, v nichž jsou kognitivní aspekty mateřského jazyka zmíněny jen okrajově (srov. kapitola 6). Příkladem je např. hojně používaná středoškolská učebnice českého jazyka (Z. Hlavsa a kol., 1998), kde nenacházíme žádné explicitní poznatky o kognitivní funkci jazyka; jazyk se tu chápe jako prostředek sdělování a vyjadřování myšlenek. Podobně je tomu i v Úvodu do studia jazyka J. Černého, který je určen studentům prvního ročníku filologických oborů na vysokých školách. Komunikační funkce podle Černého (1998) má základní význam, funkce kognitivní stojí až v pozadí. Pohled na jazyk jako součást myšlení a poznávání světa, tedy přístup zakládající se na **poznávací** neboli **kognitivní funkci jazyka**, zůstává stále stranou školní výuky.

Význam dorozumivací funkce přirozeného jazyka nelze zpochybnit, ale je třeba si uvědomit její sepětí s funkcí kognitivní. Dorozumivací a kognitivní funkce jsou v jazyce přítomny společně. Dorozumivací proces je založen na užití jazykového kódu, tj. na dosazování určitých znaků (slov, pojmenování) za určité významy na jedné straně a na straně druhé na dosazování příslušných významů za znaky (slova, pojmenování). Jestliže nějaký jev či skutečnost chceme pojmenovat, použijeme určité slovo / znak, „odstartujeme“ procesy jazykové. Volba pojmenování předpokládá, že nějaký jev či skutečnost, které chceme pojmenovat, musíme nejprve „uchopit“, poznat; musíme současně „spustit“ procesy kognitivní. Z tohoto tedy vyplývá, že **jazyk je spjat jak s dorozumíváním / komunikací, tak s poznáváním / kognicí** (srov. Horálek, 2002).

---

<sup>11</sup> Hlavními adresáty této práce jsou učitelé vysokoškolských, protože ti nejvíce ovlivňují budoucí pedagogickou generaci. To však neznamená, že nemyslíme na pedagogy primárního a sekundárního vzdělávání, protože ti jsou jakýmsi mediátory na cestě od vysokoškolského učitele k žákovi / studentovi základní / střední školy.



Sylaby studijních oborů i osobní zkušenosti nás přivedly ke zjištění, že studentům filologických oborů na Filozofické fakultě UK v Praze se v současnosti v průběhu studia již dostává zevrubného poučení o souvislostech komunikační a kognitivní jazykové funkce. Málokdy však dokážou tyto poznatky reflektovat ve své pedagogické praxi. Jak jsme již zmínili, současné kurikulární materiály – vzdělávací programy a učebnice, ve kterých se s kognitivním pojetím jazyka téměř nepočítá, jim situaci neusnadňují. Podstata kognitivního přístupu k jazyku by měla být jednak **tématem výuky češtiny** (na všech stupních vzdělávání), jednak by měla být součástí **metodiky vyučování češtině**.

Jak lze tematizovat kognitivní pohled na jazyk, jsme naznačili na příkladu slovní zásoby, kdy je třeba studovat hlavně konotační významy slov. Další, konkrétnější výběr témat, která vybízejí ke kognitivnělingvistickým výzkumům, uvedeme v následujících kapitolách. Co se týká učebních metod, o kognitivní dimenzi řeči je třeba uvažovat ve dvou rovinách. V první řadě jde o postupy, jimiž se zjišťují kognitivní aspekty jazyka. Ty byly vypracovány představiteli kognitivní a kulturní lingvistiky (srov. hlavně kapitoly 3, 4 a 5). Druhou rovinu představují způsoby interakce pedagogů a studentů, které směřují ke vzájemnému poznávání a signalizují potřebu studia komunikace z hlediska její poznávací funkce, nikoli jen dorozumívací, jak tomu bylo dosud (srov. hlavně kapitoly 1.3, 6 a 7). Ochota a vůle k takto orientované interakci je předpokladem porozumění.<sup>12</sup>

Nepovažujeme za vhodné předkládat jednoznačné návody pro zavádění kognitivně orientované výuky češtiny. Ty je třeba volit v souladu s konkrétními tématy, na základě aktuální situace a svých osobních možností. Vyučování by mělo směřovat k odhalení provázanosti jazyka a přirozeného světa, k uvědomění si, že pomocí jazyka poznáváme svět, že v jazyce je integrita našeho společenství, že jazyk umožňuje sdílení, spolubytí, že prostřednictvím jazyka vyjadřujeme respekt ke komunikačním partnerům a k odlišnostem mezi různými národy a menšinami. Je to zaměření na cíle, které jsou jakoby v rozporu se současnými většinovými společenskými trendy zdůrazňujícími orientaci na prosazení se ve světě, na individuální výkon, na uspokojování materiálních potřeb, na budování „charismatické image“... Náš text nenabízí ani návod, ani techniku, ani konkrétní metodu, ale (pouze?) směřování.<sup>13</sup>

Pohled, který nabízí kognitivní lingvistika, by měl významně obohatit výuku mateřského jazyka, nikoliv ji pouze rozšířit o nová témata a metody výuky. Kognitivní

<sup>12</sup> Součástí těchto procesů je schopnost metakognice, můžeme říci „umocněné“ poznávání, které je zaměřené na reflexi poznávacích procesů. Tato reflexe se zaměřuje i na sám subjekt poznávání, na poznávání vlastních procesů neboli na autokognici.

<sup>13</sup> Inspiraci pro takto orientovanou výuku můžeme již nalézt v několika pracích, mezi něž se řadí např. L. Janďa (2004), srov. citát výše, nebo studie obsažené ve sborníku *Cognitive Linguistics* (2007), podávající přehled o nejnovějších kognitivnělingvistických výzkumech, srov. např. M. Pütz a M. Tomasello. Také na kongresech Mezinárodní společnosti aplikované psycholingvistiky zaznívají příspěvky orientující se na kognitivní potenciály jazyka a jejich využití ve výuce, srov. např. B. F. Becker (1999), M. Kosilova (1999). V českém prostředí se pedagogickými aspekty kognitivní lingvistiky zabývá J. Šlédrová (2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008...). Takto orientované výzkumy nacházíme i v dalších slovanských zemích, např. v Polsku, Rusku, na Ukrajině. Posledních přibližně patnáct let se i někteří čeští lingvisté a psychologové, které nepovažujeme přímo za představitele kognitivního proudu, začínají zabývat, i když většinou implicitně a nesystematicky, kognitivními přístupy k jazyku a jejich pedagogickým uplatněním, např. Pražská skupina školní etnografie (2005), M. Vágnerová (2000), M. Nekula (1996), M. Vondráček, 2006 aj.

přístupy by se měly užívat tak, aby žákům pomohly **odhalit smysl vyučování češtině a hodnotu mateřského jazyka vůbec**. Na odhalování smyslu se žák musí spolupodílet. Hodnoty mu není možné dodávat zvenčí, ale musí je objevovat sám. Učitel tedy nemůže předkládat ověřená fakta, ale měl by pomáhat při jejich objevování. Tato pomoc nebude účinná, pokud se bude realizovat pouze frontálně a nezohlední individualitu žáků.

Přelom tisíciletí nabízí kognitivně zaměřené výuce češtiny zastřešující principy v podobě tzv. **globální výchovy** (Pike – Selby, 1994) a s ní spjaté **multikulturní (interkulturní) výchovy** (Průcha, 2004). První umožňuje pochopit podstatu světa, člověka a řeči ve vzájemných interakcích, druhá vede k pochopení různých kultur, etnik, národů, ras menšin a jejich jazyků.

V naší práci vycházíme z předpokladu, že kognitivní lingvistika se jako součást **kognitivních věd** může podílet na výchově a může přispět k přátelskému a inspirujícímu **spolužití** učitelů a žáků. Následující kapitoly by měly být ilustrací „přátelskosti“ a otevřenosti kognitivní lingvistiky vůči všem uživatelům mateřského jazyka. Měly by nabídnout hlavně vysokoškolským učitelům didaktiky češtiny nové přístupy k jazyku, které by následně „otevřely či alespoň pootevřely dveře“ studentům češtiny (potenciálním pedagogům) k poznávání jazyka a k poznávání (výkladu) světa jazykem.

Aby se učitelé a další adresáti této publikace mohli ubírat směrem, který odhalí výchovné, kulturotvorné a socializační funkce mateřského jazyka a s tím provázané poznávací možnosti, je třeba, aby se seznámili s novými teoretickými východisky a možnostmi jejich uplatnění ve výuce. Předkládáme práci, která by měla ukázat, jak prostřednictvím jazyka můžeme poznávat jiné národy i národ vlastní, komunikační partnery i sebe sama, jak odhalíme, co nás jako lidské jedince spojuje, co tedy přispívá k vzájemnému porozumění a co nás naopak rozděluje a vede k vzájemnému nepochopení.

Nejprve je třeba, abychom se všichni naučili pohybovat v transdisciplinárním rámci (viz kapitola 1), který nás stimuluje ke sledování přesahů kognitivní lingvistiky směrem k didaktice a pedagogice vůbec. Aby vystoupily tyto oborové přesahy, průsečíky a stýkající se a prolínající se témata a metody ve zřetelnějších konturách, je třeba alespoň základního teoretického vybavení (viz kapitola 2). Je třeba, abychom se zamysleli nad termíny jako: jazykový obraz světa, stereotyp a kategorizace, metafora a abychom si uvědomili, jaké poznání nám zprostředkovávají naše smysly.

Klíčovou rolí v kognitivní lingvistice má metafora, neboť z té se dovidáme mnohé o podstatě našeho myšlení a vnímání světa (viz kapitola 3). Dalším tématem kognitivní, zejména kulturní lingvistiky je jazykový obraz světa a s ním související jazykové stereotypy (viz kapitola 4). Jazykové stereotypy odrážejí naše vnímání reality, hodnotovou orientaci, což se promítá do našeho jednání. Stereotypy, tím jak se odrážejí v našem jednání, v našich postojích často ovlivňují naše vnímání lidí, s nimiž se setkáváme. Nás zajímá, jak se tyto stereotypy mohou promítat do vztahu učitele a žáka (viz kapitola 5). Uvědomování si nebezpečí stereotypů ve formě předsudků a pedagogických stereotypů v podobě stále se opakujících učebních postupů je předpokladem jejich postupného odstraňování. To by mělo vyústit v proměnu pedagogické komunikace. Jaká je aktuální situace v současném českém školství a jak jsou stávající vzdělávací programy vstřícné vůči takovým proměnám, by mělo být zřejmé, seznámíme-li se s obsahem těchto koncepcí (viz kapitola 6).

---

Velký potenciál z hlediska odhalování vlastních možností a vnímavosti vůči partnerům nabízí tzv. dialogické jednání, které je psychosomatickou disciplínou, jež, ač to není jejím primárním cílem, může této orientaci napomoci (viz kapitola 7).

Monografie předkládá nárys hlavních průsečíků kognitivnělingvistických výzkumů a moderní didaktiky mateřského jazyka, přičemž na kognitivní lingvistiku nahlíží jako na významný inspirační potenciál pedagogického / didaktického působení (viz kapitola 8).

V našem textu určitě neobjevíme všechny možnosti poukazující na kognitivní aspekty mateřského jazyka, patrně se bude jednat jen o náměty pro další hledání. Byli bychom rádi, kdyby naše práce dodala pedagogům odvahu k této nesnadné, nekončící, ale tvůrčí, snad i radostné činnosti.

# 1. Transdisciplinární témata a transdisciplinární metody

V úvodu jsme naznačili, jaké možnosti didaktice mateřského jazyka nabízí kognitivní přístupy. Zmínili jsme základní principy kognitivní lingvistiky, upozornili na její výchovné aspekty, které jsou v souladu s výchovným zaměřením komunikační výchovy – integrální složky českého jazyka jako učebního předmětu. Také jsme poukázali na výchovný potenciál poznatků o jazyce, které tvoří zejména na základní škole hlavní složku výuky mateřského jazyka.

V naší práci vycházíme z předpokladu, že reflexe některých kognitivnělingvistických tezí může přispívat k přátelskému a inspirujícímu spolužití učitelů a žáků a může mít přirozenou výchovnou funkci. K využití těchto možností je třeba, abychom se naučili pohybovat v transdisciplinárním rámci. Protože se jedná o jeden z klíčových pojmů naší práce, v první části této kapitoly se věnujeme jeho vymezení. **Transdisciplinarita** je pro nás důležitá, neboť kognitivní lingvistika je stejně jako kognitivní věda transdisciplinárně ukotvená. Kognitivní věda je tvořena propojením několika oborů, mezi něž se řadí i lingvistika (hlavně s důrazem na kognitivní potenciál jazyka).<sup>1</sup> Stejně tak je transdisciplinárně orientovaná didaktika a pedagogika.<sup>2</sup> Tyto obory jsou pro nás důležité, protože se soustředíme na **výchovně-vzdělávací**<sup>3</sup> působení kognitivních přístupů k jazyku, které se promítá do rozvoje kognitivního, sociálního i emocionálního potenciálu osobnosti.

Po přečtení této knihy by mělo být zřejmé, proč je z hlediska naší práce transdisciplinární orientace tak významná. Pokusíme se vyložit, proč tento úhel pohledu je důležitý pro didaktické prostředí, proč se jím zabýváme v publikaci, která je věnována hlavně učitelům mateřského jazyka. Snad význam pojmu bude zřejmý, porovnáme-li jej s pojmy **interdisciplinarita** a **multidisciplinarita**. Každý z pojmů se totiž vztahuje k jinému typu mezioborových vazeb.

Jakých podob mohou nabývat kontakty různých disciplín, jaké jsou jejich průniky, se dovidáme z monografie J. T. Kleinové (1990). Autorka dává ve své práci zevrubně nahlédnout do problematiky transdisciplinarit a její podstatu vysvětluje na základě

<sup>1</sup> Zjednodušeně řečeno, kognitivní lingvistika představuje „základní“ stupeň transdisciplinarit a kognitivní věda „vyšší“.

<sup>2</sup> Didaktikou a pedagogikou jakož i vztahy mezi oběma se budeme zabývat v podkapitole 3.1.

<sup>3</sup> První část složeniny jsme zdůraznili záměrně, aby naše práce nebyla spojována se zaměřením na kvantifikovatelné výsledky pedagogického působení v podobě množství osvojených poznatků, ale aby byly od počátku zřejmé její výchovné akcenty.

materiálů z mnoha výzkumných oblastí. Zdůvodňuje nutnost rozlišování interdisciplinárních, multidisciplinárních a transdisciplinárních přístupů. **Interdisciplinarita** podle Kleinové představuje **základní stupeň integrace (spolupráce) dvou, případně i více disciplín**. Nad tímto přístupem se zamýšlí J. Nekvapil (1991, s. 804): *Výklady o vztazích interdisciplinarit můžeme tedy shrnout tak, že interdisciplinarita se v některých případech o disciplinaritu nejen opírá, ale dokonce se zase – na vyšší úrovni – formuje jakožto disciplinarita...* **Multidisciplinarita** podle Kleinové nemá na rozdíl od interdisciplinarit integrační charakter, ale **charakter aditivní**. **Transdisciplinarita** v jejím pojetí představuje **vysoký stupeň integrace disciplín**; v matematické terminologii bychom použili termínu „**sjednocení**“. Jednotlivé disciplíny už přestávají hrát podstatnou roli a jejich dílčí příspěvek k vymezenému tématu a k metodám zkoumání je stěží identifikovatelné.

V rámci didaktické orientace naší práce se zamýšlíme nad didaktickou přípravou učitelů, stávajících i budoucích, a to nejen po stránce teoretické, ale i praktické. Pokusíme se předložit transparentní zdůvodnění potřeby **transdisciplinárního vzdělávání učitelů mateřského jazyka**. Jde hlavně o vzdělávání, které bude přesahovat oborovou erudici. Ukazuje se, že lingvistické znalosti a dovednosti užívání jazykových prostředků v komunikační praxi nestačí (srov. přílohy. II/1, II/2, II/3, II/5, II/6).

Aby byla zřejmá podstata transdisciplinárního vzdělávání, je třeba vysvětlit, jaké oborové přesahy máme na mysli. Tradičně se v souvislosti s touto tendencí mluví o uplatňování mezipředmětových vztahů. Ty však bývají vymezovány dosti vágně. Pro některé pedagogy jsou jen vynucené vnější faktory, nepokládají je za smysluplné. Tito učitelé širší oborové souvislosti jakoby „přidávají“ ke znalostem mateřského jazyka, které pokládají za fundamentální.

V naší práci se hlavně zabýváme vztahy mezi jazykem, myšlením (myslí, kognicí) a výchovou. Studium jazyka nepřínáleží pouze tzv. čisté lingvistice,<sup>4</sup> lidská mysl (metaforicky *lidské nitro, tam, kde dlí naše „já“*)<sup>5</sup> není výhradně předmětem studia psychologie<sup>6</sup> a výchova není jen tématem pedagogiky.<sup>7</sup> Jde o transdisciplinární témata, kterým také můžeme říkat globální<sup>8</sup> či komplexní. Jestliže před námi vyvstane potřeba zkoumat takové téma, v zápětí se vynoří otázka, jaké výzkumné metody můžeme použít. Záhy zjistíme, že nevystačíme s tradičními metodami uplatňovanými v rámci jednoho oboru, ale že je třeba inspirovat se metodami jiných oborů, či dokonce ve spolupráci s jinými tematicky spřízněnými obory uplatňovat metody „nové“, vzniklé z různého stupně interakce disciplín. Transdisciplinární témata vyžadují transdisciplinární metody výzkumu.

Možná budoucí učitelé namítnou, že pro didaktiku mateřského jazyka a pro jejich přípravu na učitelské povolání jsou mnohé teoretické poznatky a hlubší znalosti mezioborových souvislostí redundantní. Na příkladu **Romana Jakobsona**, mezinárodně

<sup>4</sup> V saussurovské orientaci to odpovídá studiu jazyka ve smyslu *langue*.

<sup>5</sup> Srov. pojetí kognitivní vědy v pohledu I. M. Havla. Srov. Havlovu koncepci znázorněnou schématem I (srov. 1.2).

<sup>6</sup> Mezioborovost či transdisciplinární povahu tématu ilustrují výzkumy kognitivních procesů, na nichž participují příslušníci různých disciplín – humanitních i přírodovědných (srov. sborník *Kognice 2006*).

<sup>7</sup> O potřebě sjednocení pedagogických a psychologických aspektů se na příkladu vágnosti oborového zaměření pedagogické psychologie vyjadřuje S. Štech (srov. 1.3.).

<sup>8</sup> Viz globální výchova v úvodní kapitole.

uznávaného lingvisty, se pokusíme ukázat, že tomu tak není. R. Jakobson do lingvistiky přinesl nové poznatky hlavně díky šíři svého vzdělání, které budoval na mezioborových souvislostech; měl tedy, v naší terminologii, transdisciplinární vzdělání. Snad slova F. Vodičky (z úvodu k Jakobsonově *Poetické funkci*, 1995), v nichž hodnotí význam tohoto vědce pro rozvoj lingvistiky, objasní, proč je často třeba „opustit hranice svého oboru“.

*Tím, že sleduje (Jakobson)<sup>9</sup> a analyzuje podstatu jazykové činnosti, tj. sám akt řečové komunikace, tím, že studuje jazyk ve všech jeho znakových funkcích, a tedy i vztahy mezi jazykovou promluvou a širším univerzem, v němž se promluva uskutečňuje, činí z lingvistiky vědu schopnou vypovídat s neobyčejnou bohatostí a všestranností o člověku, o sféře lidského dorozumívání, o sféře tvorby znaků a realizaci významů. Postupuje tu s tendencemi moderní vědy, včleňuje jazykovědu do širších souvislostí sémiologických..., využívá poznatků kybernetiky. Je příkladem učence, jehož poznání, byť sebevíc specializované, není zdrojem izolace, ale naopak prostředkem k scelujícímu pochopení lidské reality.*

Vodička, 1995, s. 11

Samozřejmě že poměřovat nároky na budoucí učitele mnohostranností a hloubkou vzdělání R. Jakobsona je neúměrné a také to není naším cílem. Ukázka by měla posloužit hlavně jako motivace k propojování poznatků z různých oborů, neboť to poznávání jazyka vyžaduje. Jedině takový přístup odhalí, jak prostřednictvím jazyka poznáváme svět a jak si utváříme jeho jazykový obraz.

Ještě snad podpoří nutnost komplexního vzdělání, tedy takového, které umožňuje celostní vnímání světa, Průchovo hodnocení díla **L. S. Vygotského**. J. Průcha (2004) se zamýšlí nad postavením díla L. S. Vygotského v kontextu psychologických (psycholingvistických) výzkumů ve světě. Do mezinárodního kontextu se Vygotskij zapsal hlavně tzv. teorií řečové činnosti, která dosud spojuje psychology s představiteli dalších společenských věd. O aktuálnosti jeho pojetí vypovídají, jak upozorňuje Průcha, pravidelné kongresy, které jsou zaměřeny na výzkumy sociální praxe v kulturně-historickém přístupu a které jsou významně inspirovány prací L. S. Vygotského. Z hlediska tématu této kapitoly je vhodné zdůraznit, že těchto kongresů se účastní psychologové, lingvisté, kulturní antropologové, pedagogové, příležitostně i zástupci jiných oborů. Vygotskij totiž neopomíjí kulturní dimenzi jazyka a řeči, na což velice často interpreti jeho díla zapominají. Jednou z myšlenek Vygotského je: *za všemi mentálními procesy stojí sociální vztahy mezi lidmi*. Tím se přibližuje k Bernsteinovým *sociálním determinantám jazyka a vzdělávání* (Průcha, 2004, s. 17). Jak je patrné, opět se zdůrazňuje sepětí společnosti s jazykem a se vzděláváním, které by mělo být reflektováno nejen v psycholingvistických přístupech.

Na příkladu R. Jakobsona a L. S. Vygotského jsme chtěli ukázat, jak tyto osobnosti významně přispěly k rozvoji „svých“ oborů tím, že „se obrátily“ k disciplínám, které se zabývají podobnými tématy, ale z jiného pohledu, v jiném kontextu.

<sup>9</sup> Vložila J. P.

Ještě dodáváme jednu výzvu k široce koncipovanému teoretickému vzdělávání učitelů:

*... nemůžeme se omezit na studium významných vědeckých teorií prostřednictvím prezentace v učebnicích a příručkách, kde jsou zjednodušeny a zredukovány na několik více méně výstižných vět či odstavců. Čtenář tak sice dostává hotovou „finální vědomost“ vhodnou k reprodukci u zkoušky, ale připravuje se o možnost projít s autorem intelektuální cestu ukazující, jak se jeho myšlenky rodily, a při ní se učit nejen hotovým poznatkům či teoriím, ale především postupům vědeckého myšlení nebo empirického výzkumu.*

Průcha, 2004, s. 7

Tento citát nezdůrazňuje primárně potřebu transdisciplinárního vzdělání, ale **potřebu takového odborného vzdělání, které usiluje o šíři a hloubku vzdělání v dané disciplíně**.<sup>10</sup> Toho lze dosáhnout studiem různých pramenů s daným tématem souvisejících, tedy „vykročením za hranice“ základních učebnic a příruček, použijeme-li analogii s transdisciplinaritou.

Záměrně jsme citovali ze slov J. Průchy, vědce, který se sám charakterizuje jako představitel pedagogicky aplikované psycholinguistiky, abychom ještě jednou podtrhli potřebu odborné erudice pedagoga. Vzdělání pedagoga by mělo kvalitativně i kvantitativně přesahovat požadavky kladené na studenty. Proto je třeba, aby učitel čerpal ze soudobých teorií a původních výzkumů, aby pak v adekvátní formě, odpovídající kognitivní úrovni studentů, mohl nejen předávat nabyté informace, ale hlavně aby dokázal studenty podněcovat k vyhledávání poznatků, k odhalování souvislostí, neboli aby v nich vzbudil potřebu nepřetržitého vzdělávání.

## 1.1 Od disciplín k tématům

V úvodu této kapitoly jsme se soustředili na charakteristiku transdisciplinárních přístupů. Potřeba uplatňování transdisciplinárně orientovaných výzkumů vyvstala v souvislosti s charakterem nových témat, která se vynořovala pod vlivem společenských proměn a která vybízela ke studiu.

Přelom tisíciletí před nás klade řadu nových, můžeme říci komplexních otázek, na něž nelze hledat odpovědi pouze v jednotlivých pevně tematicky a metodologicky vymezených disciplínách.<sup>11</sup> K takovým tématům lze např. zařadit **kommunikaci**, která prochází výraznými proměnami,<sup>12</sup> což způsobuje, že výzkum vyžaduje kromě lingvistiky součinnost s poznatky sociologickými, psychologickými, ale i s poznatky z oblasti informačních technologií.

<sup>10</sup> Srov. názory studentů v přílohách II/1 a II/2, kde se studenti mimo jiné vyjadřují i k odborné erudici pedagogů.

<sup>11</sup> Srov. např. Ligošův přístup k vyučování mateřského jazyka, zdůrazňující komplexnost a integritu a vazby na kulturní antropologii a psychologii (Ligoš, 2009).

<sup>12</sup> Jako příklad můžeme uvést epistolární styl, který bývá nahrazován e-mailovou korespondencí, psaním textových zpráv atd.



Cestu ze složité sítě mezioborových vztahů nabízí **M. A. K. Halliday** (1991).<sup>13</sup> Ten se dívá na přelom 20. a 21. století jako na období, v němž dochází ke změně ve způsobech sdružování poznatků. Disciplinární „začlenění“ poznatků ztrácí na významu a do popředí se dostává jejich organizování podle témat, která jsou **komplexní / globální** (srov. příklady těchto témat níže). To znamená, že se v nich slévají různorodé jevy a že na rozdíl od dílčích, úzce oborově vymezených témat při jejich studiu nevystačíme s poznatky jedné disciplíny.

K takovým tématům patří i **výzkum jazyka**, tedy pokud se opíráme o širší pojetí, které v jazyce rozlišuje tři složky: jazyk v užším slova smyslu, konkrétní promluvu a řeč. Za komplexní jev považujeme hlavně *langage* – řeč, řečeno saussurovskou terminologií. Ta je nehomogenní, přináležejí jak fyzické, tak psychické stránce člověka, nelze ji popsat pouze strukturalistickými nástroji (viz srovnání strukturalistického a kognitivního pohledu na jazyk v úvodní kapitole). Kromě lingvistiky se studiem řeči zabývá také psychologie – obecná, vývojová, pedagogická, sociální (máme-li na mysli jednotlivá psychologická odvětví neboli subdisciplíny),<sup>14</sup> antropologie a hlavně tzv. pomezní disciplíny:<sup>15</sup> matematická lingvistika, psycholingvistika, pragmalingvistika, neurolingvistika, sociolingvistika, etnolingvistika, filozofie jazyka, nejen v humboldtovském pojetí, ale ve smyslu obecně filosofického rámce,<sup>16</sup> aj.

Jedině transdisciplinární přístup nabízí odpovědi, i když někdy ne zcela vyčerpávající, na komplexní otázky, které klade kognitivní lingvistika. **Jakou funkci ve vnímání a v orientaci ve světě má přirozený jazyk? Jak je v mozku reprezentován svět?**<sup>17</sup>

S tématem jazyka souvisí **povaha a funkce mysli** (viz Havel níže), další globální téma. Podstatu mysli nelze zkoumat pouze v rámci jedné disciplíny. Je třeba součinnosti více oborů, které dané téma studují z různých hledisek: např. psychologický pohled se liší od neurovědního, antropologického aj.

Příkladem globálního tématu je i **výchova**, jejíž studium se nemůže realizovat jen v pedagogickém kontextu. Proč se takový výzkum jeví nedostatečný? Odpověď můžeme najít v publikaci *Globální výchova* od **G. Pikea a D. Selbyho** (1994).<sup>18</sup> Výchova je

<sup>13</sup> M. A. K. Halliday: «So in packing up for the move into the twenty – first century we are changing the way knowledge is organized, shifting from a disciplinary perspective towards a thematic one» (1991, s. 40).

<sup>14</sup> V případě subdisciplín jde o opačný proces, kdy se téma výzkumu zužuje. Příkladem takového tématu je např. „hláska“, jejímž studiem se zabývá fonetika, kterou můžeme považovat za lingvistickou subdisciplínu.

<sup>15</sup> Toto sdružování disciplín, nejčastěji dvou, připravuje půdu pro transdisciplinární orientaci, lze je pokládat za její „předstupeň“. Podstatu pomezních disciplín (dnes převládá termín interdisciplíny) jsme vysvětlili výše (viz Nekvapil, 1991). Nad významem psycholingvistického pohledu na jazyk se ještě zamysleme níže.

<sup>16</sup> I. Vaňková ve své monografii (2007) zdůrazňuje: *Horizontem uvažování (rozumějme o řeči) může být fenomenologická a hermeneutická filosofie, a snad i filosofie výchovy. (Ta totiž vychází z pojetí filosofie jako péče: péče o duši, o obec, o transcendenci – také o logos, to v našem případě zejména.)* Vaňková, 2007, s. 40.

<sup>17</sup> Zodpovězení této otázky bychom patrně hledali v rámci kognitivní psychologie (srov. Sedláková, 2004), která má také transdisciplinární povahu.

<sup>18</sup> O přístupu obou autorů jsme se zmiňovali již v úvodu v souvislosti s globalizačními tendencemi ve světě, které vyžadují posun od partikulárního vzdělávání orientovaného na úzce zaměřená témata směrem k celostnímu vzdělávání, které lze jen stěží oborově ukotvit: např. člověk a svět; chceme-li poznávat svět, je třeba propojovat geografické, historické, jazykové aj. znalosti a dovednosti.



podle autorů globálním tématem, protože sleduje různé zájmy studentů. Usiluje o to, aby porozuměli sobě i druhým, aby pochopili podstatu globálního světa – mnohovrstevnatého a nejednoznačného, aby dokázali najít svoji úlohu v něm, aby si nezoufali nad limity vlastních sil, ale aby je dokázali využít pro aktivní spoluřízení procesů proměňujícího se světa. Všechny tyto procesy se musí opírat o znalost přírodních a společenských zákonitostí, stejně jako musí respektovat národní tradice, jejichž kontinuita je v globálním světě vážně ohrožena. K náležitému vybavení studentů je třeba, aby se pedagogika otevřela dalším disciplínám, jako jsou psychologie, sociologie, etnologie, ale i lingvistika a další, technické disciplíny nevyjímaje.

V souvislosti s potřebou pochopit celistvost světa na jedné straně a potřebou ochránit naši vlastní identitu na straně druhé se před námi otevírají stále nová „velká“ témata. V naší práci se soustředíme na výzkumy kognitivních procesů,<sup>19</sup> hlavně řeči a myšlení z hlediska didaktického a výchovného působení.

Všechna zmíněná témata lze zahrnout do problematiky, kterou se zabývá **kognitivní věda / vědy**.<sup>20</sup> Jak jsme již výše uvedli, i lingvistika je součástí kognitivní vědy. Z toho tedy vyplývá, že kognitivní věda je tematicky širší a že používá i širší spektrum výzkumných metod. Protože spojujeme lingvistiku s přívlastkem kognitivní, dáváme explicitně najevo její příslušnost ke kognitivní vědě. **Kognitivní lingvistika** neodděluje jazyk a řeč od myšlení. Opírá se o tezi:

*... jazyk je součástí poznávání a poznání (cognition), podílí se na tom, jak světu rozumíme, jak jej kategorizujeme, jaký obraz světa si vytváříme a jak ho předáváme dál.*

Vaňková a kol. 2005, s. 21

**Kognitivní procesy**, mezi něž patří řeč i myšlení, představují téma, jehož studium vyžaduje přístup založený na syntéze poznatků a metod „rozptýlených“ v partikulárních disciplínách. Kognitivní věda takový syntetizující přístup nabízí.

Díky spolupráci disciplín je možné též témata studovat z různých zorných úhlů. Snažili jsme se popsat, jak se hranice disciplín stírají, jak jsou kontakty mezi disciplínami stále těsnější, až vznikají transdisciplinární obory.<sup>21</sup> Jde o období, kdy disciplinarita je vytěšňována syntetickými přístupy, které jsou dány povahou výzkumných témat.

<sup>19</sup> Psychologie vymezuje kognitivní procesy dosti nejednotně. V naší práci se opíráme o přístup, který se zaměřuje na výzkum tzv. vyšších psychických procesů. Ve vztahu myšlení a řeči jde o to, co lze z řeči / jazyka vyvozovat o myšlení. Do tohoto vztahu se promítají i některé nekognitivní jevy, např. emoce či postoje. Sledujeme, jak se kognitivní jevy promítají do sociálně-kulturních aspektů. Pohybujeme se tedy v širším kontextu než kognitivní psychologie, pro niž kognitivní procesy nejčastěji odpovídají procesům zpracovávajícím informace.

<sup>20</sup> Pro některé představitele tohoto směru je významný tento plurálový tvar, protože kladou důraz na heterogenitu přístupů, které při studiu kognitivních procesů mají různé průsečíky.

<sup>21</sup> O podstatě transdisciplinárního, interdisciplinárního a multidisciplinárního přístupu jsme pojednali již v dizertační práci Realizace záměru mluvčího v pedagogické komunikace (Šlédrová, 1995) a na konferenci Kognice 2006 (srov. Šlédrová, 2006).

## 1.2 Několik poznámek ke kognitivní vědě a jejích souvztažnostech

I když ve shodě s Hallidayem zastáváme názor, že v současnosti disciplinární zarámování zkoumaných témat pozbývá smyslu, přesto se v souvislosti s kognitivní vědou neubráníme zamyšlení nad disciplinárními souvztažnostmi, nad „příspěvky“ jednotlivých oborů utvářejících kognitivní vědu. Zjistíme, že nemůžeme dojít k jednoznačnému řešení. Souvisí to s tím, že představitelé kognitivní vědy se dosud neshodli na její definici. To vyplývá z charakteru disciplíny, která chce rozkrýt *bilá místa na mapě lidského vědění* (srov. níže Havel). Jde o způsob bádání, který s každým novým „světovým místem“ upozorní na další neprobádaná, čímž vyvolá potřebu využití poznatku a metod další disciplíny.

S jistým zjednodušením můžeme konstatovat, že **kognitivní vědu je možné chápat jako zastřešující disciplínu**, která pojímá dílčí obory zabývající se z různých úhlů kognicí a různými kognitivními výzkumy vůbec.

**M. Sedláková** (2004), významná představitelka české kognitivní psychologie, ve své práci vymezuje kognitivní vědu jako: *soubor šesti vědních disciplín – a to filosofie,<sup>22</sup> lingvistiky, psychologie, teorie umělé inteligence, antropologie a neurovědních disciplín (s. 34)*. Je zřejmé, že toto pojetí je významně inspirováno angloamerickým kontextem.

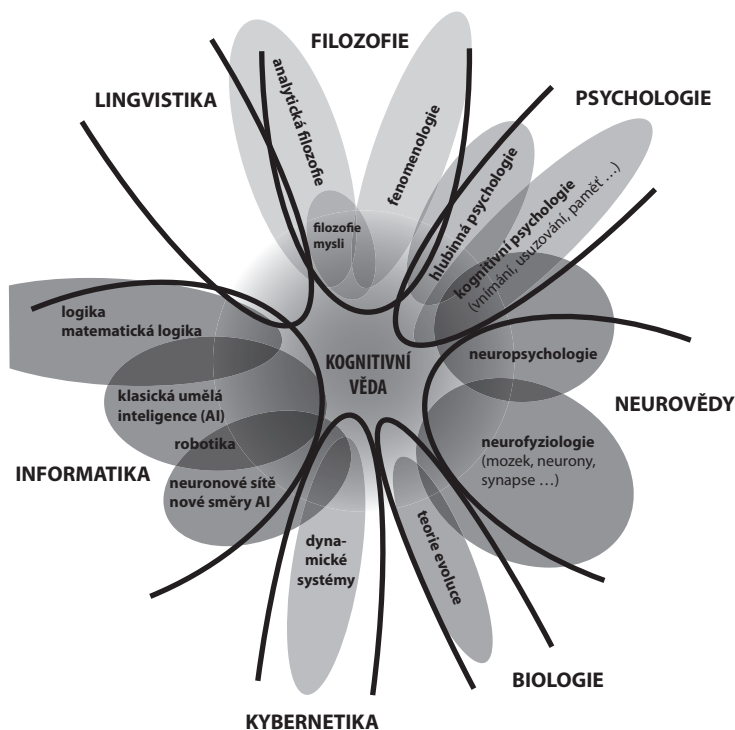
Přístup M. Sedlákové je velmi blízký pohledu **R. J. Sternberga** (2002). Ten je autorem monografie zabývající se rovněž kognitivní psychologií a řeší její postavení v rámci kognitivních věd.

Za významného představitele kognitivní vědy považujeme **P. Thagarda** (2001), podle nějž je kognitivní věda oborem, který **propojuje** poznatky psychologie, logiky, neurověd, počítačové vědy, lingvistiky, antropologie a dalších disciplín. Můžeme říci, že toto pojetí naplňuje základní představu transdisciplinarit (viz vymezení J. T. Kleinové).

Charakteristika kognitivní vědy, s důrazem na povahu propojení jednotlivých oborů, je základním tématem prací **I. M. Havla** (např. 1999, 2000). Havlův pohled na kognitivní vědu je ve srovnání s M. Sedlákovou i R. J. Sternbergem všestrannější. Podle Havla transdisciplína vzniká **průnikem řady vědních oborů a podoborů**.<sup>23</sup> Havel se ve své studii (2000) dostává ke kognitivní vědě v souvislosti s úvahami o lidské mysli (srov. ilustraci globálního tématu na příkladu lidské mysli výše). Lidská mysl je (podle

<sup>22</sup> Je třeba upozornit, že začlenění filosofie neodpovídá pojetí, které jsme představili citací I. Vaňkové (srov. výše) a kterému se věnujeme v subkapitole 1.3, ale vychází z tradičního školského pojetí, podle nějž jde o vědu, která studuje nejobecnější zákony vývoje přírody, společnosti a myšlení.

<sup>23</sup> Schematické znázornění transdisciplinárního charakteru kognitivní vědy publikoval Havel v časopise *Vesmír* (Havel, 2000). Pokusíme-li se popsat vazby mezi obory, místa průníků, může v nás Havlovo schéma vyvolat jisté rozpaky. Je tomu tak např. v souvislosti s umístěním lingvistiky. Průniků je určitě daleko víc. Rozhodně se nemůžeme spokojit pouze s průnikem lingvistiky a logiky, lingvistiky a filozofie. Již na mnoha místech této práce jsme uvedli, že výzkum řeči, která v lingvistice na přelomu tisíciletí představuje stále významnější téma, vyžaduje transdisciplinárně ukotvené studium, jehož podstatu představuje integrace několika vědních oborů. Kognitivní věda podle Havlova pojetí má transdisciplinární charakter, sporné jsou ovšem „styčné plochy“ jednotlivých disciplín.



Obr. 1 Kognitivní věda (podle I. M. Havla)

Havla) lidským nitrem.<sup>24</sup> *Tam, kde dlí naše „já“, myslící, vnímající, vědoucí, zvědavé, jedinečné (a přesto bezčetné), trvající (a současně smrtelné) (tamtéž).* Jinými slovy, je to věda o „duši“<sup>25</sup> (srov. metaforu „duše“ v kapitole o metaforách).

Havel rozlišuje mezi širším a užším pojetím kognitivní vědy. V širším pojetí se kognitivní věda kromě zkoumání racionálních poznávacích složek lidské mysli zabývá i neracionálními komponenty a výzkumem umělého (počítačového) myšlení.

Havel upozorňuje na tři specifické typy přístupů ke studiu lidské mysli. První přístup je založen na introspekci a prožívání; je vlastní části fenomenologické filozofie, psychologie, pedagogiky, uměnověd a kognitivní lingvistiky. Druhou skupinu představují přírodovědné přístupy založené na pozorování, měření a laboratorních pokusech; ty jsou typické pro biologii, neurovědy a část psychologie. Ve třetí skupině jsou přístupy konstruktivní, kterými se vytvářejí umělé modely, jednak matematické, počítačové, fyzikální nebo fyzické; skupina je zastoupena kybernetikou a umělou inteligencí. Jak je

<sup>24</sup> Havlovo *lidské nitro* je metaforou blízkou našim „*hlubinám duše*“, na jejichž „průzkum“ by se měli vydat pedagogové.

<sup>25</sup> Pokud budeme sledovat historický vývoj předmětu psychologie, zjistíme, že ve svých počátcích je chápána jako věda o duši, později o vědomí a mysli, v současnosti převládá syntetizující vymezení: *Psychologie zkoumá osobnost, její prožívání, chování, vědomé i nevědomé aspekty v činnostech, v interakcích s prostředím, ve vývoji osobnosti, začleněním do vývoje společnosti a přírody* (Čáp – Mareš, 2001, s. 26).

patrné, pro lingvistiku – hlavně kognitivně orientovanou – a pro pedagogiku,<sup>26</sup> i když tu Havel do schématu kognitivní vědy nezahrnul, je relevantní první typ přístupů.

Do oblasti transdisciplinárně orientované kognitivní vědy můžeme zařadit i práci **J. Holšánové** (2001), která se zabývá vztahem mezi dvěma typy kognitivních procesů: mezi **zrakovým vnímáním a řečovými procesy**. První studuje prostřednictvím pozorování obrázků, druhé na základě verbálního popisování. Holšánová tedy zkoumá vztah mezi tzv. vizualizací a tzv. verbalizací. Na tomto místě chceme hlavně upozornit na transdisciplinární povahu<sup>27</sup> autorčina výzkumu kognitivních procesů. J. Holšánová podobně jako výše uvedení autoři zdůrazňuje, že k výzkumu přistupuje prizmatem kognitivní vědy. Svě pojetí znázornila schématem (srov. obr. 2), z něhož je patrné, jaké disciplíny a přístupy pro výzkum vizualizace a verbalizace považuje za klíčové. Ze schématu lze rovněž vyčíst, do jakého vztahu uvedené disciplíny a přístupy vstupují. Holšánové schéma je potvrzením významné úlohy lingvistiky z hlediska poznávání světa a podílu na vytváření mentálních modelů (srov. levá horní výšeč).

### 1.3 Kontexty výchovy a vzdělávání

Nejprve se zamysleme nad funkcí pedagogické komunikace. V duchu našeho pojetí je jejím hlavním záměrem porozumění a dorozumění<sup>28</sup> ve smyslu sdílení (srov. předmluvu *Před cestou*). Tato orientace posouvá zájem od výzkumu komunikačních procesů akcentujících nejprve kvantitu a posléze i kvalitu přenosu informací směrem k výzkumu jazyka jako součásti poznávání světa a porozumění světu. Pozornost je také věnována způsobům sdílení těchto kognitivních aktivit příslušníky téhož společenství.

Problematiku porozumění zde zdůrazňujeme, protože představuje osu pedagogické komunikace,<sup>29</sup> což vyložíme podrobněji v následujících kapitolách. Náš přístup k porozumění je, stejně jako celá práce, transdisciplinárně orientovaný (viz charakteristiky výše). Pokud bychom se jej, i když se tomu bráníme, snažili oborově zaštitit, přiklonili bychom se k pedagogicky aplikované kognitivní lingvistice. Inspirujeme se J. Průchou, který se zamýšlel nad vlastním oborovým ukotvením (srov. úvod k této kapitole).

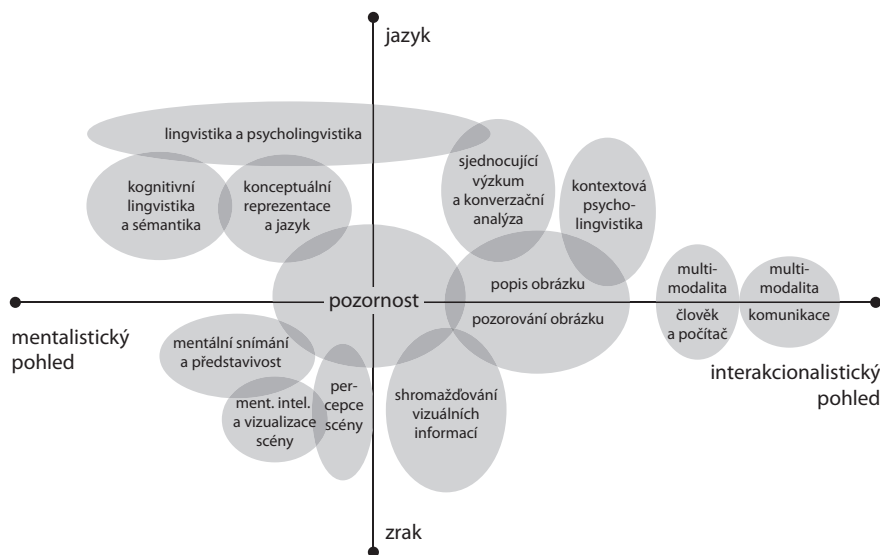
**Pedagogicky aplikovaná kognitivní lingvistika** je směrem, který se také intenzivně rozvíjí v americkém prostředí, kde se orientuje zejména na aplikace kognitivnělingvistických teorií na osvojování mateřského jazyka (srov. **M. Tomasello**, 2007) či na výuku a učení se cizím jazykům (srov. **M. Pütz**, 2007).

<sup>26</sup> Pedagogika je také transdisciplinárně orientovaná disciplína, která studuje kognitivní procesy v kontextu výchovy a vzdělávání, což vyžaduje přesahy do dalších oborů, jako je např. filosofie výchovy, sociologie výchovy, edukometrie aj. To je podle našeho mínění dostatečným zdůvodněním jejího začlenění do schématu.

<sup>27</sup> J. Holšánová se explicitně nezmiňuje o transdisciplinaritě, ale uvažuje o mezioborových vztazích a různých perspektivách pohledu na jazyk a zrak.

<sup>28</sup> O této tematice byla napsána již řada monografií, které jsou určeny nejen odborníkům, ale i širší veřejnosti, např.: Křivohlavý (1988).

<sup>29</sup> Podrobnější výklad podáme v kapitole 5.



Obr. 2 Transdisciplinární přístup (podle J. Holšánové)

O pedagogických aplikacích kognitivní lingvistiky se musíme zmínit také v souvislosti s **L. Jandovou** (2004), která v rámci výuky češtiny jako cizího jazyka na základě teorie konceptuální metafory vysvětluje tak abstraktní gramatické kategorie, jako je pád, slovesný vid aj.

Z hlediska naší práce jsou v centru pozornosti zejména **výchovné aspekty kognitivních přístupů k jazyku**. Sledujeme transcendenci kognitivních směrů – zejména jejich přesahy směrem k utváření sociálních vazeb a etických postojů v pedagogickém prostředí. Takový pohled na vzdělávání a výchovu ukazuje, že pedagogické procesy nemohou být cíleny na nabývání izolovaných poznatků, ale na jejich přirozené propojení, na nacházení souvislostí mezi nimi. Jedině tento směr nás může přiblížit k poznání světa, umožní nám predikovat budoucí události a orientovat se v nich. Z tohoto přístupu ke vzdělávání vycházel už J. A. Komenský:

*... žádáme jen, aby se všichni, kdož jsou posíláni na svět nejen jako pouzí diváci, nýbrž i jako budoucí herci, učili znát základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se děje; aby se totiž na tomto světě nepotkali s ničím tak nepoznaným, že by si o tom nemohli učinit nějaký skromný úsudek a že by toho nemohli užívat moudře k bezpečnému užítku bez škodlivého omylu.*

Komenský, 2004, s. 8

Posuzujeme-li pedagogiku z hlediska její výchovné orientace, dospějeme k závěru, že se musíme oprostít od směřování ke konkrétním pragmatickým cílům, ať už v podobě nabývání znalostí, které nám pomohou ke zvýšení společenské prestiže či

komunikačních dovedností, jež nás povedou ke snadnému sebeprosazení a k ovládnání manipulačních strategií.

K odklonu od pragmatických cílů vybízí A. Hogenová:

*Je třeba se učit snášet a vítat nepotřebné a neužitečné, i to je úkol vzdělání. Poušť v li-dech i na Zemi roste právě proto, že děláme jen to, co je užitečné. Potřebné se ukáže jen na pozadí neužitečného a neužitečné je prvotní. Proto je nepotřebné a neužitečné tak výslovně důležité, proto je třeba se nepotřebnému učit, proto je nutné neužitečné pěstovat. Co by k tomu mohli pronést pragmatici naší doby?*

A. Hogenová, 2003, s. 168

Zamysleme se nyní, zda současná škola vede k přemýšlení, k setkávání, hledání, které může členy pedagogického prostředí dovést k pomyslné „oáze uprostřed pouště“. Nejde spíše o naplnění cílů v podobě získávání poznatků a dovedností, jejichž užitečnost je zřejmá již bezprostředně ve škole i mimo ni? Odpověď může naznačit obecně sdílená definice pedagogiky.

**Pedagogika** je v odborném kontextu podle Pedagogického slovníku (srov. Průcha – Walterová – Mareš, 1995) charakterizována jako:

- a) Věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není vázána pouze na vzdělávání ve školách a nezaměřuje se pouze na děti a mládež.
- b) Obor studia na pedagogických fakultách a jiných fakultách připravujících učitele.
- c) Činnost učitelů zaměřená na dosažení vzdělávacích cílů.

Teritorium pedagogického výzkumu je členité a rozsáhlé. Jeho šíře souvisí s nejednoznačností přesného tematického ohraničení, což potvrzuje i výše uvedená definice. Pedagogika se považuje za disciplínu zahrnující obecnou pedagogiku, komparativní pedagogiku, didaktiku, filosofii výchovy, teorii výchovy, metodologii pedagogiky, speciální pedagogiku, sociální pedagogiku, edukometrii, pedagogickou prognostiku a hraniční disciplíny – pedagogickou psychologii, sociologii výchovy aj. (Průcha – Walterová – Mareš, 1995).

Spektrum různých subdisciplín (v některých jsou zastoupeny i exaktní přístupy, např. edukometrie) a poukazy na hraniční disciplíny, jejichž výčet není konečný, nás přivádí k úvaze o **potřebě transdisciplinárního přístupu k některým pedagogickým jevům**. S odkazem na úvodní část této kapitoly konstatujeme, že jednoznačné oborové zařazení výchovně-vzdělávacích témat pozbývá smyslu. Pedagogika, tak jak je definována v pedagogickém slovníku, rozhodně nabízí prostor pro široce pojaté výchovné působení školy, které sleduje více než získávání poznatků a praktických dovedností.

O nejednoznačnosti oborového ukotvení, dokonce přímo o nemožnosti, svědčí prolínání pedagogických a psychologických aspektů ve výchově. Podle tradice výzkum této oblasti oborově přísluší **pedagogické psychologii**. Praxe ukazuje, že při studiu některých výchovných problémů pedagogický a psychologický pohled nelze izolovat. Názorným příkladem jsou problémy s definováním **pedagogické psychologie** jakožto disciplíny. Většinou psychologů bývá chápána jako subdisciplína psychologie. Spíše



než o pedagogické psychologii jako o subdisciplíně považujeme za vhodnější uvažovat o sjednocení pedagogických a psychologických přístupů.

Nad oborovým zaměřením pedagogické psychologie (toto označení disciplíny má tradici již několik desítek let) se zamýšlí **S. Štech**. Pedagogická psychologie je podle Štecha z hlediska toho, čím se zabývá a jakými způsoby hledá odpovědi na otázky, přínosná obzvláště pro pedagogickou praxi. Podle Štecha se prolíná / kooperuje s *obory pedagogickými, didaktickými, sociálněvědními, a také s učitelskou praxí* (Štech, 1996, s. 181). Otázku, zda pedagogická psychologie patří do psychologie či do věd o výchově, nelze zodpovědět a podobné úvahy jsou bezvýznamné podobně jako striktní oddělování pedagogických a psychologických jevů ve výchově (viz výše). Obě disciplíny se prolínají např. v *psychodidaktice, ve školní etnografii*.<sup>30</sup> Při zkoumání osobnosti učitele (resp. výchovného či vyučovacího stylu) se stále větší důraz klade na *reflexní praxi*, tedy na poznání založeném na jednání (srov. 7. kapitolu o dialogickém jednání).

Podle Štecha k výrazným rysům pedagogické psychologie patří, že *na rozdíl od jiných, aplikovaných psychologických oborů nemůže představovat návody a techniky*,<sup>31</sup> jak zvýšit účinnost pedagogické praxe nebo jak ji normativně napravovat (1996, s. 189).<sup>32</sup>

Štech (1996, s. 185) zdůrazňuje, že v *pojetí současných významných psychologů, zejména představitelů tzv. kulturní psychologie, se totiž výchova jeví jako centrální téma, jako jádro předmětu psychologie vůbec*. Jerome S. Bruner, na nějž se Štech odvolává, podtrhuje ve své poslední monografii *The Culture of Education* (1996) v návaznosti na práce Vygotského školy, že psychické funkce a procesy nelze poznat mimo kontext výchovy.

Štech upozorňuje na nároky, které jsou kladeny na výchovné profese, jež je třeba vždy pojímat v širším celospolečenském kontextu. O jaký kontext jde, vysvětluje Štech odkazem na S. Freuda, zakladatele psychoanalýzy. Upozorňuje, že Freud mluví o psychoanalýze

*... jako o třetím z umění, vedle politiky a vychovatelství*,<sup>33</sup> která označil jako „nemožná“, tj. nejnáročnější, protože neumožňují absolutní úspěšnost profesní činnosti ani po důkladném vyškolení. Hlubší doložení tohoto bonmotu ovšem vyžaduje poznání kontextu vykonávání učitelské profese i užitkování poznatků **oborových didaktik** a věd o výchově.

Štech, 1996, s. 187

Citace opět upozorňuje na význam kontextu, v němž výchova probíhá, a implikuje potřebu transdisciplinárních pedagogických výzkumů.

Jak vyplývá z Pedagogického slovníku, didaktika je podřazena pedagogice a současně nadřazena **oborovým didaktikám**. Často se setkáváme s výtkami, že oborové didaktiky, tím jak oscilují mezi praxí (studují proces vyučování) a teorií (zabývají se obecnými aspekty vyučování), dosud nenašly v kontextu vědních disciplín pevné místo. M. Hejný a J. Slavík (1996) zdůrazňují, podle našeho názoru nepřiměřeně, poznávací

<sup>30</sup> Z publikací vzniklých v rámci Pražské skupiny školní etnografie chceme upozornit hlavně na sborníky: *Co se v mládí naučíš* (1992) a *Typy žáků* (1995) a na zatím nejrozsáhlejší i nejpodrobnější publikaci mapující dosavadní zkušenosti celého týmu „školních etnografů“ s výzkumem „života“ žáků 1. až 5. třídy: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (2005).

<sup>31</sup> Zvýraznila J. P.

<sup>32</sup> Stejně zásady platí i pro dialogické jednání.

<sup>33</sup> Zvýraznila J. P.

funkci didaktiky, tedy tu její stránku, která se orientuje hlavně na způsoby osvojování poznatků. Poznávací aktivity definují následovně:

*Poznávání<sup>34</sup> je činnost individua cílená na jeho mentální změnu, a tedy i pamatování, ne nutně prožívání. Výsledkem poznávací činnosti je poznatek neboli obsah poznání.*

Hejný – Slavík, 1996, s. 145

Uvedené tvrzení rozhodně není v souladu s pojetím vzdělávání, které je určováno prožitky, osobní účastí, vědomím sounáležitosti.

Optimismus nám dodává, že didaktikové podílející se na profilaci učitelů začínají v posledním desetiletí systematicky obracet pozornost i k jiným disciplínám, které spolupůsobí na výchově a vzdělávání. To v nás probouzí naději, že jejich snažení by mohlo vyvolat zájem budoucích učitelů a následně i jejich žáků. Naplněním těchto snah by byla proměna vztahu studentů ke škole; zjednodušeně, ale výstižně: chodili by do školy rádi. Prožívali by v ní radost, radost ze setkávání, ze sdílení, ze spolubytí, tedy z toho, že jsou spolu. To se ovšem nemůže dít v duchu tradiční orientace školy na vzdělávání založené převážně na poznávací činnosti tak, jak ji vymezují Hejný a Slavík (viz výše).

**Je třeba chápat školu jako „zkušenostní“ prostor, v němž dochází k narušování egocentrických tendencí a v němž všichni, kteří jej obývají, jsou schopni nahlížet na svět z perspektivy druhých.** Taková škola je pak místem porozumění.<sup>35</sup> Někteří didaktikové vykročili již tímto směrem, což můžeme vyvodit ze dvou v rychlém sledu po sobě jdoucích mezinárodních konferencí. V roce 2004 se na Pedagogické fakultě MU v Brně konala konference Oborové didaktiky v pregraduálním studiu a v roce 2005 na Filosofické fakultě Katolické univerzity v Ružomberku Oborová didaktika při přípravě učitele mateřského a cizího jazyka.<sup>36</sup> Shodně s našimi představami vyzněl v Brně např. příspěvek **H. Mukařovské**, která vidí budoucnost didaktiky v překročení oborových hranic pedagogiky směrem k interakci s dalšími humanitními a společenskými vědami (Mukařovská, 2004). V Ružomberku např. zdůrazňoval **M. Ligoš** potřebu inkorporovat do didaktiky mateřského jazyka nové poznatky z oblasti věd o člověku, jazyku, textu, komunikaci a interakci (Ligoš, 2006).<sup>37</sup>

Naše představa školy souzní s názory **M. Tiché** a **P. Piňha**. Autorská dvojice si uvědomuje, že dřívější škola, tím myslí hlavně školu v totalitním režimu, měla jednostranně **naukový** charakter. Tj. představovala:

*uzavřený faktografický systém, který je autoritativně předáván. Je to cosi daného, o čem se nediskutuje... Naproti tomu **výchova<sup>38</sup>** je pedagogické úsilí umožňující náležitý růst a zrání, v daném případě sociální osobnosti.*

Tichá – Piňha, 1996, s. 175

<sup>34</sup> Pojetí autorů je odlišné od toho, které prezentujeme v naší práci.

<sup>35</sup> Porozumění a sdílení jsou výraznými tématy prací I. Vaňkové (2007) a představitelů tzv. filosofie výchovy. Odkazujeme na ně hlavně v kapitole 6 v souvislosti s problematikou dialogu.

<sup>36</sup> Z obou konferencí vyšly sborníky. Z brněnské srov. T. Janík, V. Mužík, O. Šimoník (eds.), 2004 a z ružomerské srov. M. Ligoš (ed.), 2006.

<sup>37</sup> V podobném duchu probíhaly ještě další didaktické konference, např. v Ústí nad Labem (2009) a opět v Ružomberku (2009).

<sup>38</sup> Zvýraznila J. P.



**Učitelé češtiny by měli mít stále na vědomí výchovný potenciál školy.** Jazyk, k jehož poznávání studenty vedou, je k tomu předurčuje. Z této perspektivy se nad vzděláváním budoucích učitelů zamýšlejí R. Brabcová a J. Kraus (1996). Podle nich student ani zkušený bohemista:

*nemohou poznávat předmět svého zkoumání, vlastní mateřštinu, bez zaujetí, které je výsledkem jejich rodinného a regionálního zázemí, četby krásné literatury, vlivu školní výchovy i kontaktu s každodenní mluvou, již všichni nejen užíváme, ale i vědomě či podvědomě prožíváme.*

Brabcová – Kraus, 1996, s. 135

Tyto názory vedou k úvahám o souvislosti bohemistického vzdělávání s tématy kognitivní a kulturní lingvistiky.

Snad není příliš směle konstatování, že přibývá pedagogů, kteří se již začínají zabývat studiem kognitivních procesů a také „kognitivními aspekty nekognitivních jevů“.<sup>39</sup> Tento přístup vychází z předpokladu, že ve vzdělávání není podstatný jen rozvoj kognitivních procesů (zaměřený na osvojování poznatků), mezi nimiž bývají zdůrazňovány hlavně paměťové procesy, ale že je důležitá také kultivace **emocionality** (srov. Tichá a Piřha, Brabcová a Kraus výše) a vytváření tzv. světónázoru. Na tomto předpokladu je založen příspěvek **M. Šrámka**.

M. Šrámek (2006) porovnává kognitivní a emoční složky inteligence a hledá mezi oběma analogii. Autor vyslovil tezi: *Analogie kognitivních a emočních hladin inteligence dává možnost vidět komplementární systém vzájemně se ovlivňujících procesů prožitku a úsudku – výchovy a vzdělávání* (s. 2). M. Šrámek k této analogii dospívá usouvztažením taxonomie emoční inteligence, jejímž autorem je D. Goleman (např. 1995), a Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (např. 1956). Oba přístupy jsou v pedagogice hodně diskutované. Pro názornost uvádíme příklad vztahu Bloomovy evaluace, která představuje kognitivní sféru, a Golemanova interpersonálního vlivu, jenž je součástí emoční sféry, jak jej vyjádřil M. Šrámek. Evaluace zahrnuje činnosti:

*obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, bilancovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, zvážit a rozhodnout, dát do souvislostí a analogií, pochválit, doporučit, shrnout.* Podstatou interpersonálního vlivu je: *sociální a psychická předvidavost, vytváření a udržování vztahů, ovlivňování reakcí druhých, plnění společenské role, zvládání konfliktů, umění přesvědčit, smířování a reparace vztahů.*

Šrámek, 2006, s. 2

Propojení kognitivní a emoční inteligence znázorňuje obr. 3 na s. 34.

Ze schématu je patrné, na jakých úrovních dochází k propojování emočních a kognitivních procesů. Současně je tento návrh pobídkou pro realizaci školních vzdělávacích programů (ŠVP), které akcentující výchovnou složku mohou cíleně sledovat rozvoj kompetence k učení, k řešení problémů, ale i kompetence komunikativní, sociální,

<sup>39</sup> Terminologie je převzata od M. Sedlákové, srov. 1.2.1.

### KOGNITIVNÍ A EMOČNÍ HLADINY INTELIGENCE

Vzdělávání není jen rozvojem mentální reprezentace, kognitivních procesů a paměťových schopností.



V kompetenčním modelu učení je důležité přenést pozornost k vědomé kultivaci emočnosti.

Funkce myšlení je abstraktní simulování činů, pro úsporu energie.

Funkce emocí je motivace a adaptace na životní výzvy i přeměna energie.

**Bloom**

**Goleman**

↑ <b>evaluace</b>	<b>5</b>	<b>interpersonální vliv</b> ↑
↑ <b>syntéza</b>	INTUICE <b>4</b>	<b>empatie</b> ↑
↑ <b>analýza</b>	INTROSPEKCE <b>3</b>	<b>(sebe)motivace</b> ↑
↑ <b>aplikace</b>	ČINY – TVORBA <b>2</b>	<b>sebeovládání</b> ↑
↑ <b>porozumění</b>	POZORNOST <b>1</b>	<b>sebeuvědomění</b> ↑
↑ <b>znalosti</b>	VÝCHODISKA <b>0</b>	<b>zahlcení</b> ↑

**IQ** **důsledky**  
(mentální reprezentace)



**příčiny** **EQ**  
(emocionalita)

Analogie kognitivních a emočních hladin inteligence dává možnost uvidět komplementární systém, vzájemně se ovlivňujících procesů požitku a úsudku.

K realizaci ŠVP a kompetenčního modelu vzdělávání je dobré znát komplementaritu intelligenčních dispozic a jejich taxonomních hladin i funkcí mozkových hemisfér.

*Obr. 3 Vztah kognitivní a emoční inteligence (podle M. Šrámka)*

personální, občanské a právní (srov. Holasová, 2005). Velký potenciál je uložen v komunikační výchově, která uplatňováním vhodných strategií sleduje všestranný rozvoj osobnosti – jejích racionálních i emocionálních složek.

Řada transdisciplinárních charakteristik didaktiky mateřského jazyka se ozřejmí, když budeme sledovat, jak postupně se vyvíjí náš jazyk a jak se modifikuje naše poznávání světa. Kognitivní lingvistika ukazuje, jak lze z jazyka a prostřednictvím jazyka poznávat přirozený svět. To znamená, že i z jazyka a prostřednictvím jazyka dětí (žáků) lze poznávat „dětský svět“ a také (hlavně!) poznávat, jak jej poznává dítě. Toto jakési umocněné poznání přivede pedagogy k (po)odhalení „bílých míst“ dětské mysli. Tyto možnosti kognitivní lingvistiky jsou systematicky rozvíjeny v Polsku.<sup>40</sup>

U nás zůstává tento potenciál zatím ze strany lingvistů nevyužit, což je ke škodě věci hlavně proto, že pedagogičtí psychologové (zůstaneme u původní terminologie) by při svých výzkumech určitě spolupráci kognitivních lingvistů uvítali. Příkladem takového výzkumu, který by mohl být výzvou ke spolupráci s kognitivními lingvisty, je práce **J. Mareše** (1998). J. Mareš studuje (slovy kognitivní lingvistiky), jak žáci konceptualizují zkušenost, jaké je jejich pojetí světa, jak vnímají některé konkrétní jevy. Odhaluje (z pozice pedagogického psychologa) způsoby žákova zpracování informací či jak se žáci adaptují na různé životní situace (řečeno kognitivnělingvistickým pohledem jak reflektují okolní svět).

Na základě Marešovy práce by měli učitelé pochopit, že mají možnost pozorovat a rozpoznávat, jaké způsoby recepce informací studenti volí, jak je dokážou včlenit do již stávajících znalostí, jak a zda vůbec je dokážou využít v neznámých situacích.

Z hlediska současného rozvoje kognitivní lingvistiky a pedagogické praxe považujeme za vhodné zmínit, jak Mareš nahlíží nejen na vztah učebních stylů a charakteristik osobnosti, ale také na vztah mezi učebními styly a styly kognitivními. Při definování kognitivních stylů se inspiruje zahraničními autory a vymezuje je jako: *charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se* (Mareš, 1998, s. 50). **Kognitivní styly** bývají někdy považovány za synonymní označení učebních stylů, někdy se však oba pojmy striktně odlišují. Ztotožňování obou pojmů Mareš nepovažuje za vhodné, protože styly učení kromě kognitivní složky obsahují i složky motivační, osobnostní, sociální a kontextové. Kognitivní styly jsou na rozdíl od stylů učení převážně vrozené a jejich změn se dosahuje velice obtížně.

Společně s J. Marešem si klademe otázku: Mají se vůbec měnit styly učení žáků, anebo by se mělo školní vyučování přizpůsobovat různým žákovským stylům? Měli bychom si uvědomit, že změna učebního stylu, pokud je zaměřena na zdar žáka, nepředstavuje radikální rozbíjení jeho učebních činností, ale představuje korigování těch složek, které se ukázaly být nevýhodné, a podporování a rozvíjení těch postupů, které jsou účinné a kterých žák používá spontánně. Změny učebního stylu, mají-li být účinné, musí být provázány s dalšími jevy. Změny učebních činností by měly být v souladu s osobnostními charakteristikami žáka, se změnami situace učení a celého kontextu, včetně vyučovací činnosti učitele. Cílem by mělo být dosažení souladu mezi učební činností žáka a vyučovací činností učitele.

<sup>40</sup> Krakovští lingvisté ve spolupráci s pedagogickými psychology studují jazykový obraz světa dětí a mládeže, srov. stejnojmenný sborník *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Oźdźyński. J. (ed.), 1995.

Jakožto individuální lidské bytosti se odlišujeme i v učebních a kognitivních stylech, proto budeme-li zohledňovat tyto zvláštnosti, snáze se dobereme toho, co nás spojuje. To se pak může promítnout do dosahování kognitivních cílů, jakož i emocionálních prožitků, do procesů prožitku a úsudku, které jsou nám vlastní (srov. Šrámkovo schéma). Marešův a Šrámkův přístup vnímáme jako inspiraci či přímo výzvu pro didaktické aplikace.

Již několikrát jsme zdůraznili, že pedagogiku utvářejí dvě složky: výchovná a vzdělávací.<sup>41</sup> Vědomí provázanosti, těsného sepětí obou částí je důležité z hlediska konkrétní pedagogické činnosti, která je prověrkou schopnosti aplikace teoretických poznatků. Jak upozorňují Piřha a Tichá (viz výše), u nás ve vyučování stále převládají vzdělávací akcenty. Proto je zapotřebí si povšimnout těch kontextů, které pečují v první řadě o výchovnou složku. Sem lze zařadit nepochybně filosofii výchovy, která vidí širší horizonty vzdělávání.

Filosofie výchovy je disciplínou (vhodnější by patrně bylo mluvit o směru), která je od 90. let programově rozvíjena na Pedagogické fakultě UK (srov. práce **A. Hogenové, R. Palouše, J. Peškové, I. Semrádové aj.**).<sup>42</sup> Stěží lze představit explicitní charakteristiky tohoto směru. Vhodnější se nám jeví vymezení (v obecné rovině) cíle filosofie výchovy. Je jím: rozvíjení humanitního vzdělání k co nejširším kontextům. Vzdělanost v tomto pojetí zahrnuje **pěči o duši** (psychologické výklady ve světle antropologického pohledu), **pěči o obec** (poznatky sociologie, právní vědy a ekonomie se upínají k určení člověka v jeho veřejné identitě), **pěči o smysluplnou řeč** (vychází z filosofie jazyka, zabývá se hlavně problematikou vztahu myšlení a řeči a komunikací, dialogem) a **pěči o konečnost a sebepřekročení (o transcedenci)**; filosofie, etika a estetika jsou podkladem pro studium vztahu člověka k celku světa. Všechny tyto čtyři oblasti, které představují kořeny vzdělanosti, jsou konkretizovány v publikaci *Základy společenských věd* (2004).

Péče o řeč pohledem filosofie výchovy představuje studium komunikace, které překračuje tradiční zaměření na subjekto-objektový vztah, na pohyb informací od producenta směrem k recipientovi, na vzájemné ovlivňování komunikantů, převládá **pohled na komunikaci z hlediska konstituování smyslu**. Zaměřuje se na zkoumání předpokladů komunikujících a vytváří koncept komunikace jako **setkávání u věci**. Tato koncepce je osou filosofického díla J. Peškové:

*V tomto smyslu se zdá, že komunikace neznamená především komunikovat s někým, ale sejít se s druhým u věci, o kterou nám společně jde. Setkání autora a čtenáře, vědce a studenta, tvůrců dramatu a diváka je vždy setkání u něčeho: u společné věci, o kterou jim běží. U obsažnosti toho, o čem je řeč. Nejde především o vzájemný dialog osob, ale o zprostředkování toho, co má být odkryto ve své podstatě.*

Pešková, 1998, s. 44–45

<sup>41</sup> Poměr mezi oběma složkami je stále diskutovaný i při utváření koncepcí výuky češtiny. Tento rozdíl by mohlo pomoci překlenout využití některých poznatků vycházejících z kognitivní lingvistiky, konkrétně z jazykového obrazu světa.

<sup>42</sup> Srov. publikaci *Základy společenských věd* (2004) určenou, slovy autorů, *pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*.

Myšlenky J. Peškové evokují srovnání s charakteristikou sokratovského dialogu R. Palouše (1997).

Hlavním cílem komunikace v duchu filosofie výchovy není předání informací ve smyslu poměřování kvantity produkce a recepce, ale porozumění věci, o kterou v komunikaci jde. K naplnění tohoto cíle směřuje kultivace *obzoru*, tj. vztahu člověka k celku (Nekvapilová, 2007, s. 125). Podle J. Peškové podstatou komunikace je rozšiřování onoho obzoru:

*... osvětlit obzor je nutné, abychom zaznamenali detaily zkoumaného předmětu, abychom si všimli podstatných stránek skutečnosti. Bez vědomí rozdílu mezi bezprostředně daným a jeho širšími předpoklady nelze porozumět žádnému textu, tedy ani výkladu učitele, ani literárnímu dílu, ani fungování a programování moderní techniky.*

Pešková, 1999, s. 53

V pojmosloví filosofie výchovy se mluví o rozvoji **plnohodnotné komunikace**. S tou se spojuje vymezení komunikace z hlediska hodnotového, emocionálního a akčního, zatímco obvyklé zdůrazňování kognitivních stránek odvíjející se od sledování informačního toku je utlumeny. Plnohodnotná komunikace se soustředí na ochotu a schopnost provádět komunikační sebereflexi. Komunikační sebereflexi lze podle I. Semrádové spojit s potřebou (studentů i učitelů) kladení a zodpovídání následujících otázek:

*Jak komunikuji a jak se prosazuji?  
 Jak poslouchám, naslouchám a snažím se porozumět?  
 Jaké komunikační prostředky ovládám?  
 S kým komunikuji a jak sám sebe prezentuji?  
 S kým bych chtěl komunikovat? A proč?  
 Je pro mě komunikace cílem nebo prostředkem?  
 Nebo – někdy cílem, někdy prostředkem? V jakých souvislostech?  
 Jaká je souvislost mezi komunikací a vztahem?  
 V čem spočívá nebezpečí paralelních monologů?  
 Lze prohlubovat komunikaci?  
 Lze prostřednictvím komunikace sdílet nejen informace, ale i hodnoty?  
 Co znamená pro komunikaci požadavek akceptování, respektu a tolerance?  
 Existuje sympatie živých bytostí?*

Semrádová, 2004, s. 541

Z podobných tázání a odpovídání vyrůstá dialog svého druhu, jakýsi vnitřní dialog, jehož podstatou je sebereflexe. Ta představuje kořeny kultivování komunikace. Zpočátku „dostředivá“ komunikace iniciuje komunikaci „odstředivou“, k níž dochází mezi jednotlivci, skupinami i kulturami, a která je podloží procesů porozumění a dorozumění. Sebereflexe je většinou spjata se sebezpřeměňováním. Tento proces, nazírán filosofii výchovy, je podmíněn komunikací; realizuje se např. četbou, tvorbou textů či dialogem uvnitř jazykového společenství a je založen na sepětí vzdělání a výchovy (srov. Semrádová, 2004).

Z výše uvedeného by mělo být zřejmé, že filosofie výchovy nabízí pohled na komunikaci, který se stýká s pohledem učitele sledujícího naplnění cílů komunikační výchovy, jež překračují vytváření komunikačních dovedností ve smyslu zvládnání

jednotlivých komunikačních technik směrem k odhalování komunikačního kontextu formovaného kulturou a životními podmínkami daného společenství.

Vaňková (2007), usouvztažňujíc jazyk a kulturu, jazyk a výchovu, ovlivněna myšlenkami J. Bartmiňského dospívá k závěru:

*Teoreticko-metodologickým východiskem „výchovně“ zacíleného přístupu k jazyku by měla být **příbuznost jazyka a kultury**, spočívající v tom, že **obojí se předává výchovou** (tj. nejde o biologické dědictví), obojí tvoří složitý, ale uspořádaný sémiotický systém univerzálního charakteru – a oba tyto systémy mají podobnou vnitřní organizaci.*

Vaňková, 2007, s. 90

O takové teoreticko-metodologické východisko by se měla opírat výuka mateřského jazyka.

Filosofie výchovy je oborem, který rozvíjí výchovný potenciál vzdělávání. Protože se touto publikací obracíme hlavně na učitele češtiny, je naší povinností stále zdůrazňovat, že tento výchovný potenciál je z velké části uložen v mateřském jazyce. Prostřednictvím jazyka poznáváme svět, poznáváme druhé i sami sebe. Jazyk je také materií sociálních vztahů a sebereflexí porozumění. Starost o druhé je závislá na péči o jazyk a projevuje se v naší komunikaci.

Když se zabýváme řečovými procesy, zejména jsou-li přímo tématem výuky mateřského jazyka, tradičně se pozornost upírá na produkci řeči, zatímco recepce bývá v ústraní. Naše nastavení vůči druhým vyžaduje hlavně orientaci na recepci, což v praxi znamená, že si navzájem nasloucháme. Mateřský jazyk jako učební předmět integrující komunikační výchovu počítá s všestrannou péčí o komunikaci. Komunikační výchova usilující o dorozumění a porozumění, tedy přibližující se svou orientací filosofii výchovy, předpokládá, že si komunikující, učitelé a děti, vzájemně naslouchají.

**Aby se děti naučily naslouchat, je třeba, aby jim naslouchali učitelé.** Toho ovšem není možné dosáhnout, pokud bude ve školách převládat tzv. výkonový formalismus, který je spjatý s klasifikačními stupnicemi, s nimiž souvisí zařazení dítěte do nějaké výkonnostní skupiny (srov. Tichá a Piřha výše). Vše ještě zhoršuje stále převládající autoritativnost učitelů, vycházející z jejich nadřazené role, kterou zakládají na pozici „nositelů“ znalostí, a submisivita žáků, daná pozicí pasivních „příjemců“ znalostí. **Výchovné směřování vzdělávání se neslučuje s výkonovým formalismem, jeho dominantou je péče o vztahy**, které jsou podmíněny nasloucháním. To předpokládá schopnost sebereflexe a dialogu, zřetel k smyslu a celku světa.

Rozložení akcentů mezi výchovnou a vzdělávací složku je tématem, které se v českém školství opakovaně vynořuje již po staletí. Sjednocení výchovy a vzdělávání bylo problémem, který řešil např. J. A. Komenský. Ve všech jeho pracích nacházíme zřetelné poukazy na potřebu provázanosti vzdělávání s výchovou, stejně jako pedagogických přístupů k výuce s filosofickými.<sup>43</sup> Jde o tzv. světónápravu, která překračuje všechny obory a vědu vůbec. Mezioborový přístup<sup>44</sup> výstižně charakterizuje R. Váňová:

<sup>43</sup> Komenského potřeba propojení pedagogiky, filosofie (a teologie) směřuje k cílům, které si stanovuje filosofie výchovy.

<sup>44</sup> V souvislosti s Komenského pohledem považujeme za vhodné používat (v intencích naší práce) výrazu mezioborový, neboť jeho metody jsou výrazně založeny na **spoluúčasti** filozofie a pedagogiky (a teologie).

*... ten (Komenský) ztvárnil svou představu o úloze výchovy v životě člověka, který přišel na tento svět, aby ho napravil. Tyto filozoficko-pedagogické spisy, fascinující současného čtenáře šíří záběr od filozofie lidského života k minuciózním charakteristikám didaktických postupů a přísnou logickou výstavbou...*

Váňová, 2004, s. 7

Pokud by dnešní školu opouštěli lidé *usilující o nápravu světa*, výchovné poslání školy by bylo naplněno. Takový obraz školy se shoduje s cíli filosofie výchovy – viz její zásadní téma: vztah člověka k celku světa. Aby se česká škola přiblížila Komenského výchovnému cíli směřování k dobrému, musí projít ještě mnoha proměnami. Přitom akcenty na výchovu směřující k mravním hodnotám se objevily už dávno před Komenského pedagogickými koncepcemi.

Kořeny mravní výchovy nacházíme již v antické filosofii. Aby mravnost, kterou většina filosofů stavěla na přední místo, byla společným jmenovatelem výchovně-vzdělávacích cílů dnešní školy, je třeba, aby antické myšlenky byly stále zpřítomňovány. Antický odkaz připomíná pedagožka a psycholožka E. Vyskočilová (2003) ve své práci zdůrazňující roli výchovy ve směřování k mravním hodnotám člověka.<sup>45</sup> Antické pojetí mravnosti E. Vyskočilová přibližuje prostřednictvím Sokratova ideálu:

*... pro Sokrata se „mravní zdatnost, dokonalost spoluobčana osvědčovala hlavně jeho poměrem k druhým lidem, jeho statečností, spravedlností, rozumností a ovšem i zbožností. Šlo mu, moderně řečeno, o výchovu charakteru.“<sup>46</sup> Sokrates této zdatnosti učil dialogem, ve kterém dával přednost pravdě před úspěchem.*

Vyskočilová, 2003, s. 134

Nejpřirozenější cestou, jakou může vzdělávání nabýt výchovnou dimenzi, je dialog. Ten sokratovský staví pravdu před úspěch. Je zřejmé, že Sokrates odmítá směřování výchovy k úspěchu ve smyslu individuálního zisku, kdy spolupráce je vytlačena soupeřením a vítězství jednoho představuje porážku druhého. Budeme-li mít na mysli úspěchy školství, které jsou v souladu se sokratovským pojetím pravdy, musíme si vytyčit cíle, které budou prosty nánosu egoistických tendencí. Takových úspěchů lze dosáhnout pouze v rámci **spolubytí**, neboť vyrůstají z vědomí sounáležitosti, a jejich měřítkem je sblížení lidí. Dochází k němu řečí a v řeči. To je ten horizont, k němuž by se měl ubírat učitel mateřského jazyka.

<sup>45</sup> Výchova není primárně zaměřena na „nápravu“, ale na rozvoj pozitivních vlastností a „dobra“!

<sup>46</sup> Stavěl Josef: Antická psychologie. SPN, Praha 1971, s. 52; poznámku vložila E. Vyskočilová.



## 2. Základní pojmy kognitivní lingvistiky se zřetelem k výchovným aspektům

V předchozí kapitole jsme se zabývali transdisciplinárními přístupy, abychom pedagogy stimulovali ke stálému sebevzdělávání, které jim pomůže v hledání adekvátních způsobů výuky v době, kdy je třeba udržovat rovnováhu mezi požadavky globalizujícího světa a „obranou“ národních tradic. Učitelé mateřského jazyka absolvující bohemistické vzdělání, které poukazuje na těsné sepětí jazyka a lidské kognitivity, by měli být připraveni reagovat na polaritu zmíněných nároků.

V následujícím textu přinášíme další informace o kognitivní lingvistice a o jejím vztahu k výchově. Snažíme se o stručné zmapování základních východisek, jež by měla upozornit na výchovné aspekty kognitivního pohledu na jazyk. Z naší práce by mělo být zřejmé, kterak tento pohled vytváří **podloží výchovně-vzdělávacích procesů** a kterak je možné **aplikovat principy kognitivní lingvistiky na vzdělávání v mateřském jazyce a na výchovu mateřským jazykem**. Aby učitelé češtiny mohli takto postupovat, je třeba, aby byli vybaveni alespoň základním teoretickým aparátem. Touto výbavou by rozhodně měli převyšovat žáky.<sup>1</sup> Prioritou školní výuky rozhodně nejsou **poznatky o kognitivní lingvistice**, prioritou je **uplatňování jejich principů ve výuce**. Pochopí-li žáci, že jazyk umožňuje poznávání světa, že jazyk může „nasytit“ jejich zvědavost, která souvisí s různými stránkami života, pak přirozeně reflektují kognitivní funkci jazyka. Lze také doufat, že když zjistí, že jazyk je přivádí k poznání (a touha po poznávání a poznání je v období dospívání přirozená a velmi intenzivní), že také pocítí potřebu po poznávání jazyka jako takového. Žákům bychom měli nejen ukazovat, jak se z jazyka dovídáme o naší národní minulosti, ale také jak můžeme evokovat naše vzpomínky. Jako ukázkou tohoto „oživání“ vzpomínek citujeme slova L. Vaculíka:

*Když se teď už kolikátý měsíc obírám svými dětskými deníky, začínám je – teprve – vnímat jako dílo úplně jiné osoby. A ten chlapec, musím říct, se mi líbí. Předtím, dřív a dávno, když jsem deníky vzal do ruky, nacházel jsem místa trapná, hodná zamlčení, protože jsem je vztahoval k sobě. Teď je vidím jako úplně přiměřená studované postavě. Stud a pokušení vynechávat, co jsem napsal, objeví se, jak čekám, až dojdu k věku dospělejšímu, kdy názory a výroky toho mladého muže už zřejměji budou souviset s mou*

<sup>1</sup> O potřebě kvalitního vzdělání učitelů, které bude svou zevrubností a ukotvením v širokých mezioborových souvislostech výrazně převyšovat poznání žáků, jsme se zmiňovali v úvodu 1. kapitoly. Nutnost takového vzdělání zdůrazňuje J. Průcha, z jehož publikace jsme na stejném místě naší práce citovali.



---

*dnešní figurou. Optika životního vzoru je hravá: pro toho chlapce v indiánské čelence byl bych možná někdo; já však, kéž bych byl jak on!*

Vaculík, 2002, s. 24

Na příkladu Vaculíkova zamyšlení nad dětskými deníky, které vedou k znovuobjevování prožitků a pocitů mládí, chceme ukázat, jak texty „konzervují“ naše životní příběhy, které pak mohou před námi ožít s odstupem mnoha let. Takto „zhmotněné“ zážitky nám umožňují, abychom dnešní pohled na svět porovnávali s tím dřívějším, abychom se pokusili o jakousi rekonstrukci svého života, abychom pátrali ve své osobní historii. **Jazyk rekonstruuje zkušenost**, která je zrcadlem naší osobní historie a současně „**kronikou**“ **našeho národa**, která překračuje naše osobní životy. Tato „fixace“ a následná „rekonstrukce“ historie je dána **zaznamenávací** a **vybavovací funkcí** pravopisu. V obecnější rovině lze říci, že tyto funkce korespondují s vlastnostmi jazyka, které nám umožňují reflektovat dějiny, poznávat kulturní hodnoty a dále je rozvíjet. Z této „optiky“ vychází kognitivní lingvistika a měla by z ní vycházet i výuka mateřského jazyka.

Kognitivní lingvistika je v našem českém prostředí oborem mladým, obecně ne příliš rozšířeným. v této kapitole uvádíme její hlavní teze, klíčové pojmy a témata. Přes svoje „mládí“ se česká kognitivní lingvistika začíná včleňovat do mezinárodního kontextu. Její představitelé publikovali práce, z nichž jsou jasně patrné kontury české kognitivní lingvistiky a kognitivních přístupů ke studiu jazyka a mysli. Vycházíme hlavně z publikací pracovníků Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (Vaňková – Nebeská – Saicová Římalová – Šlédrová).<sup>2</sup> Protože se pohybuje v transdisciplinárním kontextu, budeme také odkazovat na publikace řadící se ke kognitivní psychologii (např. Sedláková, 2004) či kognitivní vědě (např. Havel, 1999, 2000, 2006) a na některé příspěvky z pedagogiky a filosofie výchovy. Tyto práce jsou pro nás cenným inspiračním zdrojem a bez nich by náš text nevznikl. Poznatky, které přináší kognitivní lingvistika, nebudeme podrobně rozvíjet, spíše budeme odkazovat na výše uvedené práce a na publikace významných zahraničních kognitivistů. Jde nám hlavně o to, aby kognitivní pohled na jazyk prostoupil výukou češtiny, čímž by mohl ovlivnit postoje žáků k češtině – „přiblížil“ by ji žákům, že by se stala oblíbeným předmětem.<sup>3</sup> Hlavní principy a pojmy kognitivní lingvistiky se pokusíme přiblížit názornými příklady. Výuka akcentující kognitivní funkci jazyka by měla ve studentech probudit potřebu po odhalování etymologických souvislostí, podstaty metaforičnosti jazyka a zdrojů konkrétních metaforických vyjádření, měla by je vést k většímu zájmu o studium slovních významů, frazeologie aj.; v nejobecnější rovině k přemýšlení o různých aspektech vazeb mezi jazykem a životem naší společnosti.

Abychom mohli zdůvodnit didaktický přínos kognitivních přístupů k jazyku, je třeba vysvětlit stěžejní pojmy, na nichž se koncepce zakládá. V následujících subkapitolech se budeme zabývat hlavně těmi pojmy, které považujeme za relevantní z hlediska výuky mateřského jazyka. Zaměříme se na: jazykový obraz světa, stereotyp / prototyp, kategorizaci, teorii metafory a antropocentrismus.

---

<sup>2</sup> Hlavní výsledky práce české kognitivní lingvistiky jsou shrnuty kromě četných statí v monografii I. Vaňkové a kol. (2005), I. Vaňkové (2007), ve sborníku *Obraz světa v jazyce* (2001) a *Obraz světa v jazyce II* (2007).

<sup>3</sup> Tím se přibližujeme Hausenblasovým představám výuky češtiny (srov. Hausenblas, 1992).

## 2.1 Jazykový obraz světa

Koncepce **jazykového obrazu světa** předpokládá, že jazyk, kterým mluvíme, se podílí na vytváření našeho obrazu světa. Tuto tezi lze přiblížit velkým množstvím příkladů (některé uvedeme níže), které studenty přivedou k zamyšlení nad poznávací funkcí jazyka a nad souvislostmi různých jazyků se specifickými přístupy ke světu.

Například typologickou klasifikaci jazyků a členění do jazykových skupin na základě jejich příbuznosti se studenti učí převážně mechanickým zapamatováním a toto téma je pro ně většinou hodně abstraktní. V duchu koncepce jazykového obrazu světa vysvětlujeme například, že my, tedy Češi, mluvíme česky a také „myslíme“ česky. Je tomu tak proto, že naším mateřským jazykem je čeština.

Z toho vyplývá, že si utváříme jiný jazykový obraz světa než třeba Thajci žijící na asijském kontinentě, jejichž mateřským jazykem je thajština, nebo Keňané v Africe, jejichž mateřským jazykem je většinou svahilština. Podobných příkladů učitelé najdou jistě řadu. Čím větší jsou rozdíly v chápání světa, tím větší jsou i jazykové rozdíly. Například mezi brazilskou portugálštinou a češtinou jsou výrazně větší rozdíly než mezi polštinou a češtinou. Je to hlavně způsobeno tím, že Brazilci, jejichž domovem je Brazílie rozkládající se v Jižní Americe, a Češi, jejichž vlast je ve středu Evropy, žijí v odlišných geografických, přírodních a sociálních podmínkách, které se promítají do rozdílu v chápání světa. Poláci a Češi spolu sousedí, jsou si geograficky, historicky i kulturně blízcí, v mnohém sdílejí pohled na svět. To je významným důvodem, proč polština a čeština patří do společné podskupiny slovanských jazyků, zatímco portugálština je jazykem románským, který patří do skupiny italských jazyků. Na obdobných příkladech můžeme ukázat, jak se **způsoby strukturační a konceptualizace světa, tedy jazykového obrazu světa, promítají do jazyka**.

Definici jazykového obrazu světa je více (srov. Vaňková a kol., 2005). Na tomto místě považujeme za podstatné zdůraznit, že **jazykový obraz světa je specificky strukturován v závislosti na mateřském jazyce**. Prostřednictvím této struktury mluvčí mluvící určitým jazykem pojmají (klasifikují, interpretují) svět.

Základy tohoto myšlení nacházíme již ve filosofických pracích **J. G. Herdera** a **W. von Humboldta** (srov. Humboldtův *Sprachliches Weltbild*). Učení o jazykovém obrazu světa dále významně rozvinuli američtí **etnolingvisté E. Sapir** a **B. J. Whorf**. Ti vycházeli z předpokladu, že jazyk klasifikuje zkušenost a že různé jazyky třídí zkušenost různě. Opírají se o hypotézu jazykové relativity. Podle Whorfa všichni pozorovatelé dospějí k témuž obrazu světa (*view of the world*) jedině za předpokladu, že jejich jazyky jsou podobné nebo nějakým způsobem srovnatelné; ke sdílení obrazu světa stejné fyziologické vybavení nestačí (Whorf, 1956). K obdobným závěrům dospěl již dříve Sapir, když konstatoval, že mluvčí různých jazyků nutně přijímají odlišné pojmy skutečnosti a že mají odlišný způsob „vidění světa“ (Sapir, 1949). Hlavním cílem etnolingvistiky bylo zjistit, do jaké míry tvarové rozdíly (v lingvistice rozdíly v jazykových formách) mají kognitivní důsledky (Vrhel, 1996).

Teorie jazykového obrazu světa představuje přístup k jazyku, který je orientován jak kognitivně, tak kulturně a je významný také v širším kontextu humanitních věd. Odhaluje se v něm, jak mluvíme, a současně, jak myslíme. Je obrazem lidství, naší ko-

gnitivity. Jde hlavně o rozměr jazyka spjatý s jeho antropologickou dimenzí. Do popředí zájmu se v kognitivní lingvistice, jak jsme již uvedli, dostávají významové aspekty jazykových struktur, principy fungování mysli, učení, jazykové kreativity apod. Jazyk, zopakujme, je pro nás specifickým způsobem myšlení a rozumění světa. Podstatné jsou nejen *průniky systémových vztahů v jazyce, ale též poukazy jazyka ke skutečnosti. Jazyk je totiž nejen médiem myšlení, vyjadřování a komunikace – ale zároveň i obrazem světa, modelem světa, a tedy svědectvím o tom, jak onen přirozený svět jest* (viz Vaňková, 2007).

Jazykově-kulturní obraz světa není fixní. Mění se s vývojem společnosti a její kultury. Dějepisci mluví o „historické paměti“. Aby i nové generace „nacházely poučení“ z historického vývoje, aby mohly navazovat na naše národní tradice, je třeba o jazykově-kulturní obraz světa pečovat. B. Kuras hovoří:

*o hrozbě vymazávání kulturní paměti národa, o přerušení historické kontinuity, ztrátě společenské etiky a morální jistoty... Pokud nebudeme kulturní hodnoty a tradice rozvíjet, dojde ke ztrátě národní, etnické či krajové hrdosti a sebevědomí.*

Kuras, 2003, s. 15

Prostřednictvím studia jazykového obrazu světa usilujeme o zachování kulturních hodnot, o něž se opírá naše národní identita. To jsou také důvody, proč by učitel měl, skoro máme nutkání říct je povinen, v tomto duchu přistupovat k jazyku a usilovat, aby si těchto hodnot byli vědomi i žáci. Byli bychom rádi, kdyby si pedagogové, a nejen oni, uvědomovali význam kulturní a kognitivní lingvistiky a kdyby se zaměřili na její výchovnou orientaci. Budou-li takto směřovat svoje výchovně-vzdělávací působení, mohou přispět k rozvíjení kulturních tradic a k zachování naší národní identity, což je v období globalizace světa velmi důležité. Samozřejmě v souvislosti s proměnou světa je třeba kromě péče o tradice, kulturní hodnoty a s nimi související rituály, které zanechali naši předkové, objevovat nové způsoby poznávání reálného světa. Obě tendence by měly být vyvážené. Kam bychom mohli dospět, kdybychom rezignovali na dědictví našich předků, naznačují myšlenky T. Halíka:

*Dnes je tu větší škála kulturních vzorů a zdrojů, z nichž naše rituály vědomě, ale ponejvíce nevědomě přebíráme. Kdyby byl celý náš život totálně novým vynalézáním a stálou improvizací bez jakékoliv opory modelů, které přebíráme z tradice a které pomáhají artikulovat čas a „automatizovat“ naše chování v typických situacích a komunikovat pomocí symbolů, asi bychom nepřežili, anebo obětovali kulturu a proměnili svůj život na boj o biologické přežití – ale i zvířata mají své rituály.*

Halík, 2004, s. 2

Teorie jazykového obrazu světa je založena na kognitivním přístupu k významu slova. Ten se odlišuje od tradičního lexikologického výkladu významu; jeho podstatou jsou tzv. kognitivní explikace, které se zakládají na **subjektivních generalizacích**. Zatímco tradiční lexikologie přistupuje k významu slova na základě **objektivních, verifikovatelných vlastností**, v kognitivních přístupech jsou mechanismy zobecňování odlišné. Tato zobecnění nejsou verifikovatelná, protože se vztahují pouze na typické,

běžné předměty / jevy, nikoli na všechny, které může jedno pojmenování obsáhnout. Kognitivní přístup ke slovní zásobě se uplatňuje v běžné každodenní komunikaci, v uměleckých textech, publicistických, folklorních, jsou na něm založena různá klišé a frazeologie. Svědectví o kognitivních definicích podává lidová etymologie, setkáváme se s nimi i v tzv. folkové psychologii.<sup>4</sup>

Z výše uvedeného vyplývá, že jazykový obraz světa nám dává nahlédnout *do skrytých významů slov*. Z něho se dovídáme, jaký význam mají slova pro nás rodilé Čechy (v případě českého jazykového obrazu světa).

*Ve zkoumání jazykového obrazu světa, studiem slov a „portrétováním“ věcí z hlediska jejich významu, z hlediska sbližování těch a ne jiných slov (a jejich „věcných“ korelátů!) v ustálených spojeních i typických (i méně typických a netypických) kolokacích, v textech a kontextech, kde se s nimi setkáváme, by se mohla plasticky vyjevit právě ona „věcnost věcí“, ve své samozřejmosti často neviděná a unikající.*

Vaňková, 2007, s. 26n.

Prostřednictvím jazyka poznáváme sebe i naše bližní, tedy i v tomto intrasubjektivním a intersubjektivním smyslu má jazyk kognitivní funkci. Nejde tedy jen o sdělování informací v interpersonálním styku, tedy o to, abychom se dorozuměli. Podstatné je, že se do komunikace promítají kognitivní aspekty jazyka. Když *jsme spolu v rozhovoru* (srov. Palouš, úvodní kapitola) nesdělujeme jen informace, ale sdílíme také prožitky, city, postoje, hodnoty, a tak dochází k prolnutí obou jazykových funkcí (viz úvodní kapitola). Toto pojetí komunikace je základem našeho (sou)žití. Tím jsme dospěli k dalšímu podstatnému aspektu jazykového obrazu světa, který by měli reflektovat učitelé. Měli by si být sami vědomi spolupůsobení těchto funkcí a měli by k takovému poznání vést i žáky.

## 2.2 Stereotyp a kategorizace

Z **Encyklopedického slovníku češtiny** (2002) se o stereotypu<sup>5</sup> dovídáme:

*V sémantice souhrn typických vlastností předmětu (referentu) označeného lexémem, jehož význam si mluvčí osvojují při typickém označení, užití a přenáší je do označení, užití netypických. Tímto způsobem si lze osvojit jen část slovní zásoby. – Podle Putnama (1975) souhrn konvencionalizovaných (stereotypních) vlastností předmětu, které*

<sup>4</sup> Lidovou etymologii a folkovou (lidovou) psychologii spojuje tendence člověka interpretovat něco neznámého, „neprůhledného“ prostřednictvím něčeho, s čímž se již setkal, co mu je blízké a co zná ze své zkušenosti. Tyto souvislosti bývají z vědeckého hlediska mylné, v témže jazykovém společenství jsou však většinou sdílené. V případě lidové etymologie se jedná o mylný výklad významů slov, v případě folkové psychologie o laický výklad různých psychologických pojmů.

<sup>5</sup> Uvádíme výklad, v němž je stereotyp vysvětlován z hlediska sémantiky; tedy ten, který odhaluje podstatu kognitivního přístupu k významu. Ve slovníku je ještě uvedeno pojetí stereotypu z hlediska sociální psychologie, stylistiky, textové lingvistiky, frazeologie a idiomatiky. Od těchto přístupů v naší práci odhlížíme.

*mluvčí spojují s příslušným jazykovým znakem, aniž musí jít o názory správné (tak např. k stereotypu pštrosa patří, že strká hlavu do písku údajně proto, aby se skryl, což je sice názor objektivně nesprávný, ale přesto vžitý). – Jde o souhrn relativně otevřený. I proto do určité třídy patří také předměty, kterým některá z příslušných vlastností chybí (Wittgensteinova „rodinná podobnost“). Stereotypy mají vysvětlit úspěšnost komunikace navzdory obecné vágnosti jazykových znaků.*

M. Nekula, 2002, heslo „stereotyp“, s. 442

**Stereotyp** se řadí mezi základní pojmy kognitivní lingvistiky. Je na něm založena **kategorizace, tedy vytváření skupin, tříd věcí / jevů na základě nějakého společného znaku**. Kategorizujeme, třídíme, porovnáváme, členíme, abychom se zorientovali ve světě. Jde o kognitivní procesy, které nám umožňují přistupovat k věcem, se kterými jsme se dosud nesečkali, jako by byly podobné těm, s nimiž jsme se již někdy seznámili. Činíme tak na základě jejich vlastností, které jsou v některých aspektech shodné či podobné vlastnostem předmětů již známých. Z toho vyplývá, že když kategorizujeme určitý předmět na základě jeho vlastností, přiřazujeme ho do skupin předmětů, které mají vlastnosti podobné. To jsou obecné principy kategorizačních procesů, které jsou uplatňovány jak v případě známé aristotelovské klasifikace, tak v případě kognitivní.

V této publikaci zcela záměrně neuvádíme konkrétní návody. Pokud bychom se o to pokusili, mohli bychom potlačit spontánní kreativitu učitele a potírali bychom principy kognitivní lingvistiky jako takové. Je to disciplína velmi rozrůzněná, a to jak tematicky, tak metodologicky. Teritorium výzkumu a výběr metod studia záleží také na tom, zda se přiklání více k americké koncepci, která se orientuje hlavně na problematiku metafory, anebo k polské, která se převážně zabývá jazykovým obrazem světa. Spíše než ověřené metody budeme uvádět konkrétní příklady možných kognitivnělingvistických přístupů. Předpokládáme, že na základě našich příkladů bude učitel tvořit vlastní postupy. Nejprve se takto pokusíme vysvětlit podstatu kategorizačních procesů.

Vydjeme od **principů aristotelovské kategorizace**. K jejich vysvětlení zvolíme následující příklad: *košile* a *sukně* jsou z textilu, jsou ušité, lidé si je oblékají, ukládají je do skříně... Obojí patří do skupiny *oděvů*. Nic nemění na tom, že košili si oblékáme na jinou část těla než sukni, že košile nosí muži i ženy (rozdíl mezi mužskými a ženskými košilemi jsou velmi malé), zatímco sukně v naší kultuře nosí jen ženy. Na základě této podobnosti víme, že věc, s jejíž konkrétní podobou jsme se dosud nesečkali, v leččem se liší od naší předchozí zkušenosti, je určitým typem / druhem věci již známé. Například v obchodě uvidíme košili lišící se v barvě, velikosti a materiálu od všech košil, které jsme dosud viděli, ale i přes tyto odlišnosti nepochybujeme, že se jedná o košili. Pokud řekneme, že košile je oděv, zakládáme své tvrzení na podstatných verifikovatelných vlastnostech, které spojují všechny typy košil a současně odpovídají vlastnostem, které má oděv.

Z tohoto principu kategorizace vychází školní výuka, která se v souvislosti s otázkami významových vztahů zaměřuje na výklady hyperonymie, hyponymie, kohyponymie, synonymie, antonymie, případně některých dalších vztahů, což záleží na plánované zevrubnosti a rozsahu výkladu lexikologického tématu.

Podstatu kognitivně orientované kategorizace přiblížíme na základě studia kognitivních procesů dětí. Výzkumy ukazují, jak se kategorizační procesy postupně vyvíjejí, „zdokonalují“. Malé dítě je začíná odhalovat postupně, v souladu s přibývajícemi zkušenostmi. Vývojoví psychologové tradičně uvádějí řadu příkladů nepřesného rozpoznávání, tedy chybné kategorizace. Například v určité vývojové fázi může dítě mylně považovat za svého otce jakéhokoli muže, který vykazuje nějaké nápadné, ne však podstatné vlastnosti shodné s vlastním otcem (má vousy, nosí brýle...). Kategorizace, kterou provádějí děti, je velmi blízká **kognitivnělingvistickému pojetí kategorizace, kategorizaci založené na stereotypu / prototypu**.<sup>6</sup> Odlišuje se od té „klasické“, vycházející z aristotelského pojetí. Určující jsou pro ni typické vlastnosti předmětu / jevu opírající se jednak o osobní zkušenost, jednak o mnohaletou zkušenost celé společnosti. Podstatný je pro ni kontext, ve kterém se s daným předmětem / jevem nejčastěji setkáváme. Kognitivní kategorizace se opírá o kognitivní přístup k významu.

Pro kognitivní kategorizaci je určující stereotyp. Proto v následujícím textu představíme, jak bývá stereotyp definován. I když v rámci různých disciplín jsou zdůrazňovány jeho různé aspekty, podstata je stejná. **Stereotyp je spojován s ustálenými, konvencionalizovanými, zavedenými vlastnostmi předmětů / jevů / činností / dějů**. Tento význam vlastně není původním významem slova, ale přeneseným, viz Etymologický slovník níže. Kromě již uvedené definice z Encyklopedického slovníku češtiny představíme ještě některé další.

**Slovník cizích slov** (1981, s. 679) uvádí následující výklady pojmu:

1. *polygrafická deska odlitá vcelku ze sadby matrice a používaná pro tisk ve stálých nákladech*
2. *řidčeji ustálená automatizovaná představa, zjednodušené, otřelé pojetí, jednotvárný sled něčeho apod.*
3. *ustálený, navyklý způsob reagování na něco, jednání nebo provádění něčeho v určitém pravidelném pořadí;*
4. *psychologie:*
  - a) *pracovní úkon stále se opakující*
  - b) *způsoby, jimiž posuzují určité etnické skupiny, národy, rasy, skupiny obyvatel na základě tradic a předsudků sebe (autostereotyp) nebo jiné (heterostereotyp)*
  - c) *dynamický stereotyp = vypracovaný soubor podmíněných reflexů*

**Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost** (1978, s. 518) uvádí dva významy:

1. *navykly, ustálený úkon, způsob reagování, jednání, provádění apod.: stereotyp pozdravů, otázek; herecký s.*
2. *polygrafická tisková deska odlitá vcelku ze sazby...*

<sup>6</sup> Ke vztahu obou termínů se vyjadřujeme níže.



V **Českém etymologickém slovníku** (2001, s. 601–602) se dovídáme o původu slova:<sup>7</sup>

*Navyklý, ustálený způsob konání něčeho je přenesený význam, který je odvozen z odborného významu – tisková deska odlitá vcelku ze sazby. Slovo pochází z řeckého stereós – pevný, tvrdý a týpos – úder, ráz, forma, charakter; vlastně tedy pevná forma...*

V kognitivní lingvistice se termín **stereotyp** zavedl pro jazykově-kulturní „obrazy předmětů“. Vedle stereotypu se setkáváme i s termínem **prototyp**. Toto terminologické rozlišení může někdy způsobovat nejasnosti. Jednak se setkáváme s autory, kteří oba termíny považují za ekvivalentní, jednak s autory, kteří je odlišují.

Prototyp upřednostňují autoři v *souvislosti s „vnitřní“ („somato-psycho-kognitivní“) stránkou lidského poznání, pro označení faktu, jak se na základě konceptualizačních procesů pojem konstituuje v mysli* (srov. Vaňková a kol. 2005, s. 84). Toto pojetí je typické hlavně pro psychology a psycholingvisty. Ani oborové ukotvení pojmu není zcela směrodatné, neboť např. Wierzbicka (1999) užívá termínu prototyp i mimo psychologický kontext, přenáší jej i do sociologického pohledu.

Stereotyp se užívá hlavně v sociologii, sociolingvistice, sociální psychologii, ale i v etnologii a kulturologii; *souvisí především se společenským a (společensko-kulturním) rozměrem slov, respektive znaků, a v kolektivu utvářených a sdílených, které jsou za ním* (srov. Vaňková a kol., tamtéž).

Můžeme se setkat i s přístupy, jejichž představitelé rozlišují oba pojmy ještě na základě jiných charakteristik. Např. podle R. Grzegorzcykové se prototypy vztahují hlavně k věcem, zatímco stereotypy jsou spojeny převážně s lidmi.

V naší práci upřednostňujeme pojem stereotyp, pokud se ovšem nebudeme pohybovat v kontextu, v němž se tradičně používá pouze pojem prototyp (např. v podkapitole 4.2).

## 2.3 Metafora a příběh

*... metafora prostupuje celý náš každodenní život, a to nejenom v jazyce, nýbrž i v myšlení a činnosti. Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci myslíme i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu.*

Lakoff – Johnson, 2002, s. 15

Velice často je metaforické myšlení vysvětlováno na příkladu tzv. metafory „potrubní“, popř. metafory „potrubní pošty“. Mluvíci vkládá myšlenky (objekty) do slov (nádob) a posílá je „potrubím“ posluchači, který vybírá myšlenky (objekty) ze slov (nádob). Tento příklad poprvé použil M. Reddy v r. 1979 ve své studii *The Conduit Metaphor* (Potrubní metafora). Příklad citují také **Lakoff** s **Johnsonem** (2002), aby na něm ilustrovali **systematičnost** metafor, která nám umožňuje pochopit jeden aspekt pojmu na základě jiného pojmu a která současně jiné aspekty téhož pojmu zakrývá. Tato systematičnost zahrnuje jednak „zvýrazňování“, jednak „ukrývání“. Potrubní metaforou se podle

<sup>7</sup> Výklad je zestručněn.

Reddyho a dalších kognitivistů vysvětluje způsob, jak uvažujeme o komunikačních procesech. Reddy to dokládá velkým množstvím příkladů. I v češtině můžeme nalézt řadu dokladů této metafory:

*To jsou jenom prázdná slova.*

*Ta věta **neobsahuje** žádnou novou myšlenku.*

*Pokus se **vtěsнат** více myšlenek **do** méně slov.*

*Ten výrok mi **podsunul**...*

*Myšlenka **byla skryta** v komplikovaných formulacích.<sup>8</sup>*

Podobná vyjádření jsou do takové míry konvencionalizovaná, že si jejich metaforičnost v běžné komunikaci většinou neuvědomujeme. Je třeba zdůraznit, že metaforická vyjádření jsou vhodná pouze pro situace, kdy nehrají žádnou roli rozdílné kontexty. Potrubní metafora totiž předpokládá, že slova a věty mají významy samy o sobě, že významy existují nezávisle na lidech a kontextech. Pro řadu vět tento předpoklad neplatí. Jestliže metaforická vyjádření izolujeme od kontextu, nedávají nám smysl. Např. věta: *Projděte těmi slunečnicovými dveřmi.* Pokud je tato věta izolovaná, nemá žádný smysl. V dialogu hotelového hosta a recepčního v hotelové chodbě, na jejímž konci jsou dveře polepené tapetou se slunečnicemi, má věta naprosto přesný význam.

Metaforické výrazy v běžném jazyce umožňují *vhled do metaforické povahy oněch pojmů, které poskytují strukturu našim každodenním činnostem* (Lakoff–Johnson, 2002, s. 19).

Typickými příklady ilustrujícími systematickosti metaforického systému jsou metafory: ČAS JSOU PENÍZE nebo SPOR / ARGUMENTACE JE VÁLKA. Obě metafory se realizují v četných vyjádřeních.

ČAS JSOU PENÍZE: *neplýtvěj mým časem, nemůžu vám věnovat ani minutu, mít v záloze několik dnů, časové rezervy, využít čas, nakládat s časem, ušetřit čas, čas dochází, rozpočítat si čas...*

SPOR / ARGUMENTACE JE VÁLKA: *obhájit tvrzení, pustit se do ostré polemiky, odstřelit námitky, útočit argumenty, rozmetat argumenty, řečnická strategie, neporazitelný v debatě,<sup>9</sup> debatní liga,<sup>10</sup> kritika mířící přímo do černého...*

Pojmových metafor je velké množství. I. Vaňková (2007, s. 141) se zabývá pojmovou metaforou ŘEČ JE VODNÍ TOK a uvádí následující příklady jazykových realizací: *hovor se rozproudil, řeč plyne, mluvit plynule, přívál slov, řeč se stočila na to a to téma, spustil stavidla své výmluvnosti, jeho projev vyústil do..., byli zcela ponořeni do hovoru...* Tato metaforická vyjádření bychom mohli rozšiřovat o mnohá další, např.: *vodopád slov, řeč tryská, přerušit tok řeči, slova se řinou z úst, proud slov...*

Příklady ukazují, že metaforické pojmy umožňují porozumět tomu, co je komunikace, čas, spor / argumentace, řeč, i když některé aspekty těchto pojmů zůstávají skryté. Lakoff a Johnson dospěli k závěru:

<sup>8</sup> Srov. další české příklady překladu Lakoffovy a Johnsonovy práce od M. Čejky (Lakoff–Johnson, 2002, s. 23).

<sup>9</sup> Debata podle etymologického slovníku je z francouzského *débat*, což je odvozeno od slovesa *débatre*, což znamená diskutovat, doslova bít (se), tj. přebíjet se slovy (Rejzek, 2001, s. 123).

<sup>10</sup> Velmi populární soutěž družstev v obhájení / vyvrácení argumentů v diskusi (debatě) na zadané téma – někdy probíhá za přítomnosti veřejnosti.



*Je důležité uvědomit si, že s tím spojená metaforická strukturace je zde jen částečná, nikoli úplná. Kdyby byla úplná, jeden pojem by tím druhým skutečně byl, a nebyl by pouze chápán na základě toho druhého. Například čas ve skutečnosti nejsou peníze. Utrácíte-li čas tím, že se pokoušíte něco udělat, a ono se vám to nedaří, váš čas vám už nikdo nenavrátí. Neexistují žádné časové banky... Část metaforického pojmu tedy nevyhovuje a ani vyhovovat nemůže.*

Lakoff – Johnson, 2002, 24n.

Lakoff a Johnson rozlišují tři základní typy metafor. Dosud zmíněné příklady ilustrovaly metafory **strukturní**. Ty vysvětlují jeden pojem na základě jiného pojmu: např. SPOR JE VÁLKA, ČAS JE CENNÉ ZBOŽÍ, ČLOVĚK JE NADOBA, MYŠLENKY JSOU LIDÉ... Jejich základem je proces **mapování**, v němž se vlastnosti **zdrojové oblasti** přenáší do **oblasti cílové**. Přenos je založen na podobnosti mezi oběma oblastmi. Zdrojová oblast vychází z naší konkrétní zkušenosti (tělesné, smyslové), cílová oblast bývá abstraktní (emoce, charakter, intelekt, různé povahové vlastnosti...). Proces mapování si přiblížíme na metafoře POROZUMĚNÍ JE VIDĚNÍ. Ta může být v jazyce vyjádřena např.: *Už vidím, oč ti jde; Dívám se na to stejně; Potřebuji to blíže osvětlit...* Zrak, který je v naší kultuře považován za jeden z nejspolehlivějších smyslů, jako zdrojová oblast vysvětluje podstatu abstraktního pojmu „porozumění“ (srov. vidění ve smyslu vědění u I. Nebeské v podkapitole 2.5).

**Ontologické metafory** vznikají na základě naší zkušenosti s fyzickými objekty. Praktickou zkušenost s materiálně existujícími věcmi pak aplikujeme na abstrakta. Ontologické metafory slouží různým účelům, jejich okruh je velmi rozsáhlý. Příklady účelů jsou:

*odkazování / reference: Propracováváme se k dohodě.  
kvantifikace: V tobě je skryto příliš mnoho nenávisti.  
identifikace aspektů: Nedokážu s vámi udržet krok.  
identifikace příčin: Udělal to z lásky.  
stanovení cílů: Přijel do metropole hledat své štěstí.*

Příkladem ontologických metafor je také **personifikace**, kdy konkrétní entita má povahu živé bytosti: *sklátila ho nemoc, bojovali s ohněm, sirény varovaly před nebezpečím...*

Třetím typem jsou **metafory orientační**, které organizují celý systém pojmů, a to všechny vůči sobě navzájem. Jsou dány opozicemi, které vycházejí z orientace lidského těla v prostoru („nahore – dole“, „vpředu – vzadu“). Jejich základem je naše fyzická zkušenost, která bývá většinou kulturně ukotvena. Orientační metafory dávají pojmům prostorovou orientaci. Se sémantickou opozicí „nahore – dole“ je spojen celý systém cílových oblastí. Např. pojem ŠTASTNÝ je orientován NAHORU; SMUTNÝ JE DOLE; VĚDOMÝ JE NAHOŘE; NEVĚDOMÝ JE DOLE; ZDRAVÍ a ŽIVOT JSOU NAHOŘE; NEMOC a SMRT JSOU DOLE... Takto vznikají metaforické výrazy typu: *pozvedlo mi to náladu, mé sebevědomí vzrostlo, má povznesenou náladu, skákal radostí, dospěl až k vrcholu svého snažení...*

Kromě metafor se kognitivistické výzkumy zabývají také studiem **metonymie**. Metonymie vychází rovněž z lidské zkušenosti, je spjata s přímými fyzickými či kauzálními

asociacemi. Jedním z typů metonymie je ČÁST ZA CELEK, která je v jazyce realizována např. vyjádřeními: *chybí tu ještě pár šikovných rukou, vedení potřebuje mladou krev, očekáváme příliv nových mozků...*

Metafora a metonymie nejsou nahodilými jevy, ale tvoří koherentní systémy, na jejichž základě konceptualizujeme svou zkušenost.

Z podobných premis jako teorie konceptuální metafory vychází i pojetí kognitivních procesů jako příběhů, scénářů, rámců, schémat. V tomto pojetí je **příběh** svěbytným kognitivním procesem. Tradiční přístup k příběhu jako výstavbovému principu narativních uměleckých textů ustupuje a do popředí se dostává příběh jako základ běžného vypravování, prožívání, chápání určitých událostí, jejich „zpřítomňování“ – příběh vytváří také osu událostí, které reprodukuje. Tímto přístupem k myšlení se ve své knize zabývá **M. Turner** (2005). Podle Turnera je třeba interpretovat lidské aktivity založené na kognitivních procesech, ale i na předmětné činnosti prostřednictvím kognitivnělingvistických principů. Turnerův pohled je v jistém smyslu rozšířením konceptuální metafory, soustřeďuje se na složitější kognitivní procesy odrážející větší úsek reality. Tak jako prostřednictvím metafor odhalujeme podstatu tvoření pojmů, příběh, analogie, parabola ovlivňují naše jednání a promítají se do vnímání jednání druhých. Příběh nám pomáhá při orientaci v nejrůznějších životních situacích.

*Příběh je základním principem myšlení. Naše zkušenost, naše vědění a naše uvažování je většinou organizováno ve formě příběhu. Mentální působnost příběhu se zvyšuje projekcí – jeden příběh nám pomáhá uvědomit si smysl jiného. Projekci jednoho příběhu do jiného nazýváme parabola, základní kognitivní princip, který se objevuje všude, od jednoduchých činností, jako je sdělení, kolik je hodin, až po složité literární výtvoř typy Proustova a la recherche du temps perdu (Hledání ztraceného času).*

Turner, 2005, s. 7

Turner upozorňuje, že příběh je v našem myšlení tak pevně ukotven, že si těchto příběhů, které utvářejí naši zkušenost, téměř nevšimáme, představují jakési „automatismy“.

Často užívaným pojmem v kognitivní vědě je **scénář** (srov. Altmann, 2005). Ten těsně souvisí příběhem, mohli bychom říct, že ve srovnání s ním je scénář přesnější, podrobněji strukturovaný, jednáme podle něj v opakujících se konvencionalizovaných situacích. Podle **Schanka a Abelsona** (1977, s. 41) je scénář strukturou, která popisuje příslušné sekvence událostí ve specifickém kontextu. J. Trávníček (2005) v doslovu k Turnerově práci upozorňuje na význam scénářů pro naše každodenní chování v nejrůznějších situacích. Scénáře nám napovídají, jak se máme chovat, a umožňují nám, podobně jako příběh, také predikovat chování našich partnerů. Na základě scénářů nechápeme události a situace jako jedinečné, nové, ale jako podobné těm, které jsme už sami někdy prožili, se kterými máme osobní zkušenost nebo jsme o nich četli, slyšeli, viděli jsme je ve filmu nebo nám byly zprostředkovány výchovou. S takovými situacemi nás seznámili rodiče nebo třeba učitelé ve škole, kteří nám ukazovali (radili), jak se máme chovat, jaké jednání se od nás v dané situaci očekává. Každá návštěva lékaře je ve své podstatě stejná, ať už navštívíme praktického lékaře či nějakého specialistu, průběh naší návštěvy v nově zrekonstruované ordinaci bude probíhat podobně jako v té bývalé. Podle scénáře se chováme na poště, na úřadě, při návštěvě fotbalového utkání

či v situaci, kdy jsme ve škole zkoušeni.<sup>11</sup> Scénáře jsou kulturně zakořeněné, utvářejí je společenské konvence a normy. Jsou to předpřipravené mentální příběhy,<sup>12</sup> neboť většina našich sociálních znalostí má formu scénářů.

S pojmem scénář úzce souvisí pojem **schéma**. Když myslíme či jednáme na základě scénářů, jednáme na základě struktury určitých obvyklých schémat. Schémata, podle nichž se chováme, postupujeme, jednáme v určitých situacích, nevytváříme pro každou situaci nově, ale v podobných situacích se zcela nevědomě řídíme podobnými schématy.

Jiní autoři vysvětlují naše myšlení a jednání jako aplikaci **rámců** (Minsky, 1975; Fillmore, např. 1982). Z hlediska empirické sémantiky vycházející z přesvědčení, že význam je založen na zkušenosti, rámec odpovídá struktuře nějakých pojmů, na nichž je založeno porozumění celému systému. V psychologické rovině to představuje strukturu určitých údajů reprezentujících typické situace. Antropologové a sociologové teorii rámců aplikují na strukturu očekávání. Koncepti rámců lze přiblížit na příkladu mediální komunikace. Na základě této teorie se vysvětluje, jakým způsobem o různých věcech nebo lidech informují média a jak tento způsob ovlivňuje veřejnost, jak tento proces probíhá a jaké jsou okolnosti potřebné k jeho úspěšnému završení.

*Znamená to, že způsob, jakým je popisovaná událost nebo osoba prezentována v médiích, tedy jaké vlastnosti jsou zdůrazněny, v jakém kontextu jsou prezentovány, se může odrazit také v uvažování lidí, kteří se zaměří právě na vybrané vlastnosti a nahlížíjí na věc z nabídnutého úhlu pohledu.*

Tabery, Socioweb 03/2009, rubrika Teorie pro všechny

Současné definice v souvislosti s rámci mluví o „organizačních principech“, které jsou sdílené více lidmi. Zůstávají v povědomí delší dobu a zasazují naše myšlenky do předem vybudovaných struktur.

Uvedená pojetí bývají většinou modifikována z hlediska kontextu, v němž jsou využita. Na zmíněných přístupech ke struktuře myšlení, tedy těch, jejichž podstatou jsou scénáře, schémata či rámce, je patrné, že způsob výkladů kognitivních procesů je ovlivněn psychologickými, sociologickými ale i počítačovými hledisky.

## 2.4 Metafora a lidské tělo

Není zapotřebí odkazovat na psychologické studie, když řekneme, že city jsou zjevně subjektivní, přesto je však dokážeme (můžeme) sdílet. Umožňují nám to hlavně slova, řeč, jazyk. Jsou v nich ukryty přesahy od nás k druhým, jsou základem poznávacích procesů. Podobné zkušenosti světa u příslušníků téhož jazykového společenství dávají slovům něco intersubjektivního. Navíc (na rozdíl od citů) je můžeme slyšet,<sup>13</sup> tedy smyslově zakusit.

<sup>11</sup> Na principu scénářů lze ve výuce, a to nejen češtiny, vysvětlovat důležitost společenských norem. Odchylka od scénáře může často znamenat porušení obecně sdílených norem.

<sup>12</sup> Pojem scénář je bázi řady kognitivistických prací, srov. např. Thagard, 2001 a ze starších prací např. Chafe, 1980.

<sup>13</sup> Psychologie a psycholingvistika se touto problematikou zabývá v souvislosti s percepcí / recepcí.

Co je velmi podstatné – slova mají trvalou kvalitu. Všichni jsme si již někdy uvědomili, že není lehké vzít zpět už vyslovené slovo nebo je odvolat. Toto uvědomění „moci“ slov je pro učitele podstatné. Je základem přístupu k druhým, v tomto případě hlavně k žákům. Z tohoto přístupu k řeči vycházejí kognitivisté: *Řeč (a to, co se řečí a v řeči materializuje) si představujeme jako substanci, jíž je člověk naplněn a která se z něho volně nebo méně volně dostává ven* (Vaňková, 2007, s. 11). I když exponujeme úlohu slov, chceme zdůraznit, jak kognitivní přístupy poukazují na jejich těsnou provázanost s našimi těly. V jazyce nacházíme četná, hlavně metaforická vyjádření, která tuto skutečnost dokládají.

Vyjdeme z kognitivistické teze: **Do kognitivních procesů se významně promítá lidská tělesnost** (srov. Johnsonovu knihu *The Body in the Mind*, 1987). G. Lakoff (2006) akcentuje myšlenku **vtělesnění (embodiment)** pojmů prostřednictvím přímé a nepřímé zkušenosti. Jazyk a řeč jsou produkty lidské zkušenosti a tato zkušenost je zprostředkována tělem. Výrazem toho jsou četné orientační metafory (srov. již 2.3).

**Orientační metafory** nám odhalují, jak prostor poměřujeme z hlediska perspektivy našeho těla. Kognitivisté mluví o orientačních metaforách jako o mentálních vzorcích, které jsou základem prostorového členění. Prostorové vztahy se odvíjejí od toho, jak jsme již uvedli, co je *nad / pod, před / za* našim tělem či co je *napravo / nalevo* od našeho těla nebo co je *uvnitř / vně* našeho těla.<sup>14</sup> Tuto tezi shrnuje Lakoff:

*Naše rozumění je tedy vtělené, tj. založené na zkušenosti těla, přičemž zkušenosti se zde nechápe smyslový vjem, ale všechno, co v ní (lidské zkušenosti) hraje nějakou roli – povaha našich těl, naše geneticky zděděné schopnosti, naše modely fyzikálního fungování ve světě, naše společenská organizace.*

Lakoff, 1987, s. 266

Úlohu lidského těla a člověka v jazyce vůbec zachycují také **představová schémata: nádoba, centrum a periferie, celek a část, cesta, cyklus** aj. Obraz světa si vytváříme podle toho, jak se jeví nám lidem na základě tělesné zkušenosti. Tuto tezi dokládají četné frazémy, které jsou konkrétními metaforickými vyjádřeními v rovině jazyka, např.: *mám toho plnou hlavu, mám toho až po krk, podlomila se mi kolena, podaná ruka, uhodit hřebík na hlavičku, přijít něčemu na kloub* a přísloví, např.: *Co oči nevidí, to srdce nebolí; Co není v hlavě, musí být v nohách; Jedním uchem tam, druhým ven; Oko za oko, zub za zub* aj. Tyto frazémy jsou realizací těchto schémat a jsou obecnější než metafory.

Lakoff a Johnson považují tělo a tělesnost za určující faktor při poznání mysli. Základní tezí představitelů tohoto směru je zdůraznění sensorického systému našeho těla a mozku, kterým se utváří konceptuální struktury a mechanismy rozumu. Jejich práce vyústila v závěr: **prvotní metafory jsou přímo spojeny s naším tělem.**

S tím koresponduje jedna z tezí fenomenologické filosofie, kterou explicitně formuluje I. Vaňková:

*... naším východiskem musí být vlastní, subjektivně prožívaná tělesnost a smyslovost a všechno, co je na ně navázáno. Vždyť podstatou všeho, co se jeví, je smyslová vníma-*

<sup>14</sup> Srov. též Cassirer 2.1.

*telnost, a podstatou jevení je naše intencionální nastavení k vnímanému. Naše poznávání světa se odvíjí od zkušenosti subjektivně prožívaného těla.*

(Vaňková, 2007, s. 24)

Reflexe prožitku tělesnosti a ukotvení našeho těla v prostoru v konkrétních jazykových vyjádřeních je spojována hlavně s pracemi současných kognitivistů. Je to však myšlenka, se kterou se setkáváme ještě dříve, než byly publikovány práce klasiků kognitivistického proudu (např. Johnsonsonova monografie *The Body in the Mind*, 1987). Např. Cassirer (srov. český překlad, 1996) ukazuje, jak se prostorové vztahy u tzv. *jazyků ve fázi názorového výrazu* staly podkladem pro konceptualizaci času a jak jsou prostorové vztahy přímo vyjadřovány výrazy pojmenovávajícími části těla. Můžeme říci, že Cassirerovy úvahy vycházejí z provázanosti intelektuálního a smyslového poznání skutečnosti, což je někdy modifikováno na vztah intelektuálního a emocionálního nazírání světa.

Samotné studium emocí se často orientuje na hledání souvislostí mezi kognitivními procesy a tělesnými projevy (Stuchlíková, 2002).<sup>15</sup> Emoce, které jsou podle Stuchlíkové *zrcadlem našeho prožívání světa*, jsou přítomny v konotacích, které odrážejí vztah uživatelů jazyka k mimojazykové realitě.

Svědectví o tělesné ukotvenosti našeho postoje ke světu podávají konceptuální obrazová schémata (viz výše). Schémata jsou vtělesněné abstraktní vzorce, jejichž prostřednictvím rozumíme světu, chápeme a strukturujeme svou zkušenost. Schémata se od metafor liší větší mírou obecnosti. Kromě výše uvedených ještě doplníme: **rovnováha, spojení, nahore – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo** aj. (srov. Johnson, 1987; Lakoff – Johnson, 1999).

Základní schéma **nádo**ba vychází z ohraničení našeho těla v trojrozměrném prostoru. Sami sebe vnímáme jako nádobu, jako ohraničený prostor. Příkladem realizace tohoto schématu v jazyce jsou vyjádření: *nemohl to dostat ze sebe, byl plný hořkosti, měl naplněný život, nalít vědomosti do hlavy, prázdná hlava* aj. Schéma **cesty** se vyskytuje převážně tam, kde se ve vnímání prostoru akcentuje linearita a čas: *krok stranou, vidina cile, blížít se ke konci, odbočovat od tématu, šlápnout vedle* aj.

Schématu jsou statická, nebo dynamická. Statické schéma představuje např. „nádo-ba“ či „celek a část“, dynamické schéma „cyklus“ či „cesta“. V posledním případě jde o dynamické schéma, protože se do něj promítá schéma „prostoru“ a „času“, s čímž souvisí také metafora „cesty“ jako častý základ metaforických vyjádření pohybu.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> I. Stuchlíková (2002) nahlíží na problematiku emocí z hlediska různých psychologických přístupů. Všimá si, jak dobový kontext ovlivňoval pohled na emocionalitu. Emoce představují náročné psychologické téma, neboť jsou objektivně velice těžko zkoumatelné. Autorka zdůrazňuje, že přístupy k emocím se liší v závislosti na určitých kulturách a na společenském vývoji. *Na úsvitu naší západní civilizace se myslitelé pokoušeli emoce připisat somatickým systémům a vnímali je jako cosi, co fungování těla automaticky provází. Nástup karteziánského myšlení znamenal nejenom posun k dualistickému pohledu na tělo a mysl, ale oddělování objektivního a subjektivního obecně. V západní myšlenkové tradici odtud přetrvává soubor mezi „objektivním“ rozumem a „subjektivními“ emocemi. S tím souvisí i názor, že emoce dezorganizují racionalitu* (Stuchlíková, 2002, s. 8n.).

<sup>16</sup> Dynamičnost schématu **cesta** je exponována v Turnerově pojetí **příběhu** jako kognitivního procesu. **Cesta** je dynamickým schématem, protože je spjata s pohybem. Podle Turnera jde o strukturu, do níž se promítají *příběhy tělesného pohybu* (srov. 3.1). O tom, jak se schéma **cesta** promítá do metaforických vyjádření pohybu a do psychosomatické frazeologie, pojednáváme ještě v souvislosti s dialogickým jednáním (srov. 7.4).

Některé filosofické směry, např. analytičtí filosofové (srov. Nosek, 1997) dokonce jednoznačně spojují lidské bytí s lidským tělem, zdůrazňují význam mozku, ve kterém sídlí rozum. Sdílejí pochybnosti o existenci duševního charakteru našeho přirozeného života a pochybují v určité míře o vědomí a subjektivitě.

Nosek odkazuje na objev řeckého lékaře Alkmaióna z Krotónu, který už před 2 500 lety zjistil, že ústředním orgánem smyslového vnímání je mozek. Následně dospěl k názoru, že mozek umožňuje, aby duše mluvila. Tím Alkmaión narušil staroegyptskou tradici, podle níž bylo srdce sídlem duše, a přispěl k „umístění“ duše do mozku. Toto zjištění můžeme chápat jako základ dvojího pohledu na svět: odborného, v tomto případě lékařského, a laického, který se promítá do naivního obrazu světa. V jazykové rovině se setkáváme s řadou metaforických vyjádření, která ukazují, že v běžném chápání světa zůstává duše spojena se srdcem, představujícím citové prožitky, nikoli s mozkiem, spjatým s racionalitou.

Srdce je nejdůležitějším orgánem umožňujícím základní tělesné funkce, ale také, a to je z hlediska lidské kognitivity podstatné, „orgánem“ citu. O tom vypovídají četná metaforická vyjádření. Ze srdce vychází naše emocionální prožívání, srdce poukazuje na řadu lidských vlastností: *mit srdce na dlani, mit srdce na správném místě, zraněné srdce* aj. Přes všechny vědecké objevy velice frekventovaná pozdravná fráze *srdečný pozdrav z...*, bude stěží nahrazena frází *mozkový pozdrav z...* V závěrech našich dopisů se patrně ještě dlouho budeme zdravít *srdečně*, nikoli *mozkově*. O sepětí srdce s duší, tělesnými a citovými projevy vypovídají četná jazyková vyjádření, jejichž metaforičnost si v běžné komunikaci neuvědomujeme, neboť jsou součástí jazykově-kulturního obrazu, který je stvrzen historickou zkušeností, tradicí a konvencemi.

Rovněž lze i na většině psychosomatických přístupů (srov. Vaňková a kol. 2005) v medicíně, zvláště v psychoterapii,<sup>17</sup> nově i v pedagogice (srov. 5.3) ukázat, jak je poznávání světa tělesně ukotvené. Psychoterapeuté se opírají o tezi, že svět tělem prožíváme a že o světě se „tělem“ také vyjadřujeme. Sdělujeme (si) a sdílíme informace, ale i pocity, dojmy, naše těla vypovídají o našich prožitcích, o našich náladách. A. Lowen (2002) na základě své dlouhé psychotherapeutické zkušenosti upozorňuje, že slovy si často něco „namlouváme“. Toto mínění však nelze sladit s „pravdou těla“. Když např. říkáme: *mám se báječně*, naše vyčerpané tělo prozradí, že to není pravda. Slova jsou však i navzdory své „nespolehlivosti“ pro existenci člověka nezbytná, jsou zásobárnou zkušenosti, plní významnou kulturní funkci. *Tělo jsou živé dějiny člověka: vědomé dějiny člověka jsou obsaženy v jeho slovech* (Lowen, 2002, s. 258).

Východiskem psychotherapeutického působení A. Lowena je právě tělesnost. Sleduje, jak lidské tělo prožívá svět a současně jak jsou tělesné projevy provázány s jazykovými vyjádřeními. I pro něj, stejně jako pro kognitivisty, jsou metafory součástí naší každodenní komunikace. Řada metafor je založena právě na metafoře *srdce* (srov. Nosek výše). *Srdce je srdcem všech věcí. Reč těla se skládá ze dvou částí. První zahrnuje tělesné signály, zprávy a výrazy, které předávají o člověku informace. Druhá oblast zahrnuje verbální vyjádření, jež užívá metaforických tělesných funkcí a jevů, aby vypověděla něco konkrétního* (Lowen, 2002, s. 65).

<sup>17</sup> Reflexe zkoumání tělesného prožívání je podstatou bioenergetické analýzy, jednoho z psychotherapeutických směrů, jehož zakladatelem je A. Lowen (2002).



Lowen hledá vysvětlení, proč právě metafora *srdce* je tak frekventovaná. Odpověď mu dává anatomický pohled: srdce je orgánem, jehož poškození je často příčinou úmrtí. Je to srdce, které zajišťuje krevní oběh. Srdce je významné z hlediska medicíny, ale i z hlediska naší kognice a konceptualizace. Tento poznatek lze doložit kromě výše uvedených metaforických vyjádření řadou dalších: *srdce všech věcí* – srdce je základem vědění, základní substancí, je středem nebo jádrem;<sup>18</sup> *z celého srdce* vyjadřuje upřímnost, úplné oddání; srdce je symbolem lásky – *darovat srdce, otevřít srdce*; frazém *ztratit srdce* je většinou spojován s významem zamilovat se; srdce je vnímající orgán, který vyjadřuje také strach – *srdce mi spadlo do kalhot, srdce se mi sevřelo*, nebo také odvahu („srdnatost“) – *lví srdce*.

Pro Lowena jakožto psychoterapeuta je zjištění, že metafory jsou založeny na **tělesné zkušenosti**, mimořádně významné. To, co naše tělo „zakusilo“, je „zaznamenáno“ v řeči. Takové propojení těla a řeči si v běžné komunikaci vůbec neuvědomujeme. Metaforicky se vyjadřujeme zcela přirozeně, do metaforických vyjádření jakoby plynule s rozšiřujícím se poznáním a komunikačními dovednostmi od dětství „vrůstáme“. Např.: *stát na vlastních nohou* zachycuje výraznou zkušenost každého jedince, když dorůstá, ve věku batolety se pomalu učí stát, samostatně pohybovat a samostatně chovat.

Na základě tělesné zkušenosti se vyjadřujeme o různých lidských vlastnostech: *tvrdošijný / tvrdohlavý* člověk je metaforickým vyjádřením toho, kdo si za každou cenu trvá na svém, *štědrou ruku* má ten, kdo přeje druhým a je velkorysý, *ztratil tvář / zachoval si tvář* ten, kdo pozbyl / zachoval si svou důstojnost, *liná huba* charakterizuje člověka, který se bojí vyjádřit své potřeby, *bere odpovědnost na svá bedra* ten, který se cítí být zodpovědný, *nos nahoru má* ten, kdo se povyšuje nad ostatní, *je oběma nohama na zemi / má hlavu v oblacích* člověk, který vychází z reálné situace / z nereálné (ideální) situace aj.

Maďarský psychoanalytik Sandor Radó (in Lowen, 2002) upozorňuje, že řeč pochází z proprioreceptivních pocitů, což je pro Lowena důkazem, že podstatou každé řeči je řeč těla. Radó a následně i Lowen dospěli k tomuto pojetí závislosti řeči na těle na základě fyziologických a anatomických charakteristik řeči. Fyziologie mluvené řeči studuje (mimo jiné) koordinaci svalových kontrakcí mluvidel, k níž dochází na základě zpětné vazby kinestetických vjemů a slyšení vlastního řečového projevu (srov. Nakonečný, 1995). Proprioreceptory jsou anatomickým odborným termínem pro nervová čidla uložená na různých místech těla, která vysílají signály do mozku, např. o svalovém napětí, naší poloze, pohybu aj. Provázanost různých aspektů řeči s konkrétními mozkovými centry studuje neurofyziologie. Všechny tyto disciplíny ukazují, jak různé tělesné orgány (spolu)utvářejí lidskou řeč. Poškození těchto orgánů je příčinou různých řečových defektů. Přímou v samotné řeči nacházíme poukazy na její tělesné základy. Například řekneme-li, že *prožíváme psychické napětí*, základem tohoto jazykového vyjádření je zkušenost s tělesným napětím, kterým reagujeme na různé podněty. Základem může být i svalové napětí, kterého je zapotřebí při produkci řeči – *mluvil chvějícím se hlasem, stáhlo se mu hrůzou hrdlo, nevydal ani hlásku* aj.

<sup>18</sup> O etymologických souvislostech slova „srdce“ se dovidáme v publikaci Vaňková a kol. (2005), zde také nacházíme vysvětlení představového schématu: SRDCE JE CENTRUM.

Lowenův přístup lze shrnout slovy: *Aby byl (člověk) integrovaným individuem, musí se identifikovat se svým tělem a svými slovy* (Lowen, 2002, s. 273).

Úvahy o tělesnosti a její roli v jazyce by měly být podnětem pro učitele, aby žáky učili rozpoznávat četná metaforická vyjádření, která vycházejí z konkrétní tělesné zkušenosti. Nabídlí jsme několik příkladů, které tělesnou ukotvenost metafor ilustrují. Je na učitelích, aby tento pohled propojili s tradičním přístupem ke slovní zásobě, aby sami prostřednictvím vlastních příkladů dokázali žákům přiblížit, jak jazyk vypovídá o našem myšlení, o našich zkušenostech, o tom jak poznáváme svět.

## 2.5 Smysly jako brány našeho poznávání

Kognitivní lingvistika zdůrazňuje propojenost smyslového vnímání s jazykem. Jelikož smysly jsou spjaty s naším tělem, s jistým zjednodušením můžeme říci, že se jedná o propojení úžeji vymezené tělesnosti s jazykem. Četná metaforická vyjádření a frazémy, které se pevně zabydly v našem mateřském jazyce, ukazují, jak významnou roli hraje smyslové vnímání v poznávání světa. Stále přibývají napříč různými disciplínami nové výzkumy, které odhalují nové aspekty smyslového vnímání.

V této podkapitole stručně představíme některé z těchto výzkumů a ukážeme, jak četná jazyková vyjádření poukazují na význam smyslového vnímání pro naše bytí a naši orientaci ve světě. *Svět by se „nejevil“ – nedával se ve vši mnohosti a komplikovanosti spatřovat (tj. nejen „vidět“, ale také slyšet, vnímat hmatem, čichem a chutí), kdybychom neměli tělo s fungujícími smysly* (Vaňková a kol., 2005, s. 108). Smyslové vnímání je specifickým projevem naší tělesnosti. Tato subkapitola je tematicky velmi těsně spjata s předchozí, v níž jsme se zabývali metaforami a jejich tělesnou ukotveností.

### 2.5.1 Řeč očí

Největší počet metaforických vyjádření založených na smyslovém vnímání se týká zraku a vidění, z čehož lze usuzovat, že tento smysl má v rámci kognitivních procesů prioritní postavení (srov. např. I. Nebeská, 2002). Toto zjištění potvrzuje i L. Saicová Římalová (2003). Zabývá se jazykovými vyjádřeními souvisejícími s chutí a zjišťuje, že jsou mnohem méně početná než ta, která se týkají zraku. Toto zjištění potvrzuje, že zrak je z hlediska spolehlivosti vjemů nejvýznamnějším ze všech smyslů.

Veliké množství metafor v různých jazycích založených na zraku a vidění je podle I. Nebeské (2002) dokladem toho, že lidé považují zrak za nejdokonalejší smysl, který jim odkrývá nejen cestu k vidění, ale k věděni vůbec. Za významné z hlediska hodnocení důležitosti jednotlivých smyslů v lidském životě považujeme zjištění I. Nebeské (tamtéž) o výrazné disproporcii mezi velkým množstvím jazykových vyjádření, v nichž vidění je hodnoceno jako spolehlivý zdroj poznání, a ojedinělými případy, podle nichž vidění pravdivé poznání neposkytuje.



L. Saicová Římalová odkazuje na psychologické výzkumy, které jako druhý v pořadí důležitosti mezi smysly uvádějí sluch. Zrak a sluch jsou tedy i podle těchto výzkumů považovány za prominentní smysly.

Sluch – slyšení v mezilidské komunikaci často přechází v naslouchání,<sup>19</sup> které často souvisí s intuicí. Krátká ukázka z pohádky D. Fischerové je dokladem toho, že zrakový defekt bývá nejspolehlivěji nahrazen mimořádně citlivým sluchem. Jde o příběh slepého žebráka, který nad rakví nebožtíka řekl:

*... právě proto, že nevidím, naučil jsem se velmi jemně rozeznávat vaše hlasy. A vím, že kdykoliv tady někdo blahopřál jinému k jeho štěstí, vždycky na dně jeho hlasu zněla aspoň malá příměs závnosti. Kdykoliv někdo někomu kondoloval, vždycky byla na dně jeho hlasu škodolibá radost, že neštěstí se stalo o dům dál. Ale on, když vyjadřoval soustrast, měl v hlase jen smutek. A když on přál štěstí, v jeho hlase zněly zvonky štěstí a nic víc. A to je taková vzácnost, že vám říkám: byl to světec a šel rovnou do nebe.*

Fischerová, 2006, s. 13

Vztah zraku / vidění a řeči je velmi frekventovaným tématem v disciplínách zabývajících se kognitivními procesy. Toto téma představuje také práce **J. Holšánové** (2001).<sup>20</sup> Východiskem výzkumu J. Holšánové je hypotéza o vztahu očních pohybů a řeči. Empirickými postupy se snaží odhalit konkrétní projevy těchto souvislostí. Jak předznamenává název její publikace *Picture Viewing and Picture Description: Two Windows on the Mind* (volně přeloženo: Pozorování obrázků a popis obrázků. Dvě okna do mysli.) soustřeďuje se na výzkum zrakové percepce. Vychází z předpokladu, potvrzeného již několika studii, že zrakové vnímání a mluvený jazyk na sebe vzájemně působí a že mají mnoho společného. Otázkou je, v čem jsou tyto dvě modalitty podobné a jaké procesy je utvářejí. V kognitivní psycholingvistice tento problém vyústil v tzv. hypotézu dvojího kódování (srov. Paivio, 1971).

J. Holšánová představuje multimodální komparativní přístup k mentálním procesům (srov. pojetí multimodality u Sternberga, 2002). Ukazuje, jak účastníci výzkumu vytvářejí významové jednotky na základě obrázků a jak tyto jednotky zpracovávají vizuálně a verbálně.

Výzkumy J. Holšánové se zabývají procesuálními aspekty pozorování obrázků (zrakovou fixací) a jejich vztahem k mluvenému popisu obrázků. Na jedné straně se sledují oční pohyby jako indikátory myšlení. Na druhé straně se zaznamenávají mluvené segmenty, které jsou jazykovými výrazy ohniska pozornosti. Pomocí specifického technického vybavení dokáže Holšánová určit, jaký element zaujme pozorovatele oči a následně jeho myšlení. Oční pohyb je v této práci jemným nástrojem ke zpřístupnění mysli. Specifická analýza promluvy umožňuje využít mluvený popis jako další a rovněž velice jemné odhalení mysli; jako „druhé okno do mysli“, jak říká Holšánová v podtitulu své publikace.

J. Holšánová hledá souvislosti mezi způsoby popisu obrázku a psychologickou charakteristikou zkoumaných osob. Rozlišuje dvě skupiny lidí. První skupinu tvoří lidé, kteří myslí převážně verbálně, a druhou lidé myslící v obrazech (srov. níže vztah slova

<sup>19</sup> Naslouchání je specifickou dovedností, která podmiňuje úspěšnost učitelského povolání. Tuto myšlenku zdůrazňujeme na mnoha místech naší práce.

<sup>20</sup> Kniha byla recenzována v SaS, 65, 2004, s. 145–152.

a obrazu u Paivia). První skupina se vyznačuje průběžnými analýzami, porovnáním, vyjadřováním vztahů a hodnocením věcí, zatímco druhá skupina věci vyjmenovává, nijak je neřadí, vytvořený popis je statický a je prost hodnocení.

K tomuto rozlišení dospěl také G. Grow (1996), který však analyzoval psané projevy. Podle něj je možné vést paralelu mezi typy technickými a narativními na jedné straně a vizuálními a verbálními na straně druhé. Výzkum J. Holšánové, který je, na rozdíl od G. Growa, založen na analýze mluvených projevů, zohledňuje také představivost mluvčích a využívá i výsledky výzkumů v oblasti dětské řeči. V dětské řeči je možné vyznačovat rovněž dva základní styly. Pro první je podstatný tvar celku, bývá označován jako tzv. gestalt styl, a pro druhý je podstatný výčet jednotlivých jevů a událostí, ten bývá označován jako analytický styl. Gestalt styl směřuje k narativnímu stylu, zatímco analytický ke stylu technickému.

Součástí práce J. Holšánové je experiment, který realizovala s pomocí speciálního technického vybavení – s využitím přístroje pro snímání pohybů očí (eye-tracker). Tento přístroj umožňuje exaktními metodami odhalit vztahy mezi očními pohyby, kdy pokusná osoba postupně upírá pohled na jednotlivá ohniska, a verbalizací těchto ohnisek. J. Holšánová se zaměřuje na co nejpřesnější odhalení jak časových, tak sémantických souvislostí mezi vizuálními a verbálními daty. Sleduje tedy, na jaké typy informací se pokusné osoby zaměřují vizuálně a jaké myšlenky při tom verbalizují.

Pokud se týká vztahu mezi vizualizací a verbalizací, respondenti, zatímco ještě popisovali jednu oblast obrázku, svůj pohled už přenesli na oblast následující. J. Holšánová se domnívá, že tato schopnost anticipace pohledu je patrně ovlivněna krátkodobou pamětí. Potvrzují nám ji každodenní zkušenosti při různých typech aktivit, např. když hrajeme golf, šachy, fotbal, náš pohled neprovází pohyb, ale předjímá další pozici. Pohyb očí má funkci ukazatele a lze ho považovat za předpověď další aktivity. Výzkum ukázal, že k největší nezávislosti řeči na vizualizaci dochází, když respondent vyjadřuje svou introspekci, své postoje, dojmy a názory na obrázek.

Práci J. Holšánové jsme se zabývali podrobněji, neboť novátorským způsobem odhaluje souvislosti mezi zrakovým vnímáním a řečí, a tak upozorňuje na některé další aspekty provázanosti smyslového vnímání s řečí.

## 2.5.2 Někdy slova, jindy obrazy

**R. J. Sternberg** (2002) se zaměřuje na rozdíly mezi poznatky reprezentovanými v mentálních obrazech a poznatky reprezentovanými symboličtější formou, jako jsou slova nebo abstraktní výroky (propozice). Klíčovou otázkou je, jak se reprezentace ve slovech odlišují od analogických reprezentací v obrazech. Výzkumy potvrdily, že pro některé ideje jsou vhodnější slovní reprezentace, pro jiné obrazové. Ke konkrétnějšímu řešení autor dospěl, když hledal odpovědi na dva různé typy otázek. Na otázku: „Jaký je tvar slepičího vejce?“ v tomto případě je snazší odpověď nakreslit, než ji vyjádřit slovně. Odpověď na otázku: „Co je spravedlnost?“ je naopak jednodušší vyjádřit slovy.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Podobné otázky by mohl klást učitel žákům. Odpovědi by mu umožnily nahlédnout do jejich způsobů reprezentace poznatků, což by usnadnilo rozhodování o tom, jaké metody výuky by z hlediska daného tématu byly efektivní.

Slova neobsahují všechny znaky toho, co reprezentují; zatímco obrázek je ikonický, slovo je symbolické (Sternberg, 2002, s. 244).

Obrázek, na němž je stůl a pod ním kočka, konkrétně reprezentuje prostorové vztahy kočky a stolu (vedle, nad, pod, za atd.), zatímco při užití slov musíme vztahy explicitně vyjádřit vymezenými symboly: kočka je *pod* stolem. Obrázek ale nezachycuje abstraktnější vztahy, jako je příslušnost do nějaké třídy jevů. Obrázky dobře reflektují konkrétní a prostorové informace tím, že se podobají předmětům, které reprezentují. Slova dobře reflektují abstraktní a kategorizující informaci tím, že symbolizují jevy, které reprezentují. Obrazová informace přináší všechny jevy simultánně, zatímco „slova“ (text) lineárně.

Představy jsou mentální reprezentace těch věcí (předmětů, událostí...), které v okamžiku reprezentace nejsou vnímány smyslovými orgány. Představivost se týká mentálních reprezentací ve všech senzoryckých modalitách (sluchu, čichu, chuti...). Výzkumný tým sledoval, v jakých modalitách se vyskytují představy. Největší množství představ produkuje zrak.<sup>22</sup> Zrakové představy užíváme, jestliže odpovídáme na otázky nebo řešíme úkoly, které se týkají předmětů, neboť tyto předměty vizualizujeme (srov. výše uvedené dva typy otázek).

K objasnění této situace přispěl **A. Paivio** (1969, 1971), když vyslovil hypotézu tzv. **dvojího kódování**. Představy jsou jednak tzv. **analogovými kódy**, tj. reprezentacemi znalostí, které uchovávají základní percepční znaky čehokoli, fyzikálních podnětů, co pozorujeme ve svém prostředí. Představy jsou však také **symbolickými kódy**, tj. reprezentacemi znalostí arbitrárním, dohodnutým způsobem. Různé abstraktní pojmy jako *žárlost* nebo *tolerance* bývají reprezentovány symbolicky (In Sternberg, 2002, s. 248).

Důležitou roli v našem poznání mají zkušenosti. Vytváříme **mentální modely**, které jsou podle Johnsona-Lairda strukturami poznatků, jež lidé vytvářejí za účelem pochopení a vysvětlení svých zkušeností. Nevidomé osoby užívají haptickou představivost, neslyšící zrakovou apod., což ukazuje, že v případě defektu jednoho smyslového orgánu vytváříme alternativní mentální modely. Představy se tedy vytvářejí ve všech smyslových modalitách.

Jestliže nám jde o optimalizaci lidského poznávání, je třeba odhalovat co nejširší spektrum jevů, které dokonalost poznání zvyšují, či snižují. Zjistilo se, že lidé mají sklon zkreslovat své vlastní mentální mapy způsobem, jenž uvádí jejich rysy do vyšší míry pravidelnosti. Mají tendenci představovat si různé úhly jako pravé, symetrizovat formy, vytvářet spíše vertikální nebo horizontální než šikmé předěly.

Tyto poznatky se možná z hlediska našeho tématu zdají irelevantní. Uvádíme je proto, že mohou být velmi prospěšné učitelům, neboť jejich pedagogické úspěchy jsou závislé na tom, jak jsou s to své žáky poznat. Pakliže učitelé dokážou u žáků rozpoznat smyslové preference, pak mohou hledat alternativní způsoby předávání informací. Tím mohou zvýšit efektivitu učebního procesu (viz výše uvedená poznámka).

Chtěli bychom pedagogy ještě upozornit na výzkumy, které ukázaly, že velký příliv informací v současné době negativně ovlivňuje citlivost našich smyslů. Neuropatologové to nejprve zjistili při testování chuti a čichu.<sup>23</sup> Jednalo se tedy o nejstarší

<sup>22</sup> Srov. zjištění, že zrak je prioritním lidským smyslem (2.5.1).

<sup>23</sup> Tento fakt je v souladu s výsledky výzkumu o důležitosti jednotlivých smyslů v lidském životě (srov. 2.5.1).

smysly, což by se dalo vysvětlit tím, že postupně ztrácejí pro současného člověka význam. Poněkud zarážející jsou již výsledky výzkumů dalších smyslů – sluchu a zraku. Centra obou těchto smyslů vykazují postupující znečitlivění a k přenosu vzruchů je zapotřebí stále silnějších impulsů. Toto zjištění je v současné době aktuální, neboť s rozvojem technických médií bývají žáci informacemi zahlceni, až se brání jejich přijímání. Tento negativní dopad přemíry smyslových podnětů je varovným signálem neboť smysly z hlediska našeho poznávání neztrácejí význam a jejich rozvoj poznání zkvalitňuje.

O postupném rozvoji smyslového vnímání vypovídá vývoj novorozence (srov. Vaňková, 2007). Ten již od svého narození objevuje svět právě prostřednictvím smyslů. Čím více se jeho smysly rozvíjejí, tím více se dovídá o světě. Máme-li na mysli vývoj novorozence, je třeba zdůraznit, že opravdového poznání světa se mu dostává až prostřednictvím řeči. Je tomu jako v Hrubínových verších o nemluvnátku, které je obdařeno všemi pěti smysly, k nimž maminka vkrátku, dar řeči přidá nemluvnátku.<sup>24</sup>

### 2.5.3 Smyslové preference

Pedagogové (srov. např. E. Kret, 1995) a pedagogičtí psychologové si již uvědomují, jaký význam může mít diagnostikování lidí z hlediska preferování jednotlivých smyslových modalit. Odhalení smyslových preferencí se může následně významně promítnout do zkvalitnění kognitivních procesů a do celkové kvality lidského života (srov. níže).

Z poznání smyslových preferencí vychází tzv. **neurolingvistické programování**,<sup>25</sup> jehož představitelé se domnívají, že na základě smyslových preferencí mohou vypracovat spolehlivou typologii lidí. Z lingvistického pohledu je zajímavé, že smyslovou orientaci člověka odvozují z jeho řeči. Vycházejí z často užívaných slov a frází, které jedinec používá (srov. níže). Cílem neurolingvistického programování je zvyšování citlivosti jednotlivých smyslů. Představitelé neurolingvistického programování tvrdí:

*Můžeme se naučit, aby nám smysly sloužily lépe. Schopnost více vnímat a lépe rozlišovat všemi smysly může významně obohatit kvalitu života a představuje základní schopnost v mnoha oblastech činnosti. Ochutnavač vín potřebuje velmi citlivé patro; hudebník potřebuje schopnost jemně rozlišovat zvuky. Sochař nebo řezbář musí mít cit pro materiál, aby mohl uvolnit tvar uvězněný v kameni nebo dřevě. Malíř musí mít cit pro odstíny barev a tvar.*

Kret, 1995, s. 25n

Je třeba si připomenout, že smysly používáme jednak při vnímání vnějšího světa, jednak při evokování minulých zážitků. V neurolingvistickém programování se způ-

<sup>24</sup> Verše F. Hrubína jsou součástí Špalíčku veršů a pohádek (1978).

<sup>25</sup> Termín je poněkud zavádějící, podstatu tohoto přístupu by spíše vystihoval termín **neurolingvální**.

soby přijímání, ukládání a kódování informací v naší mysli, k nimž dochází zrakem, sluchem, hmatem / pocitem, chutí a čichem, označují jako reprezentční systémy.

Když přemýšlíme, můžeme si vědomě nebo podvědomě vyvolávat obrazy, zvuky, pocity, chuť a vůně, které jsme zažili. Prostřednictvím jazyka můžeme dokonce vyvolat různé minulé smyslové zážitky.

Jak jsme již zmínili výše, zrak, sluch a následně i kinesteze (v našem pojetí hmat) představují v západních kulturách primární reprezentční systémy. Chut' a čich nejsou v současnosti již tak důležité a často se zahrnují do kinestetického smyslu.

Neurolingvistické programování vychází z předpokladu, že slova, která používáme, odrážejí způsob našeho myšlení a uplatňování reprezentčních systémů v něm. Tento názor potvrzuje následující situace, k níž může dojít při setkání tří lidí, kteří si vyprávějí o přečtené knize:

První v ní mnoho *viděl*, příklady *ilustrovaly* daný předmět a bylo to napsáno *jiskřivě*;

Druhý má námitky proti *tónu* knihy, byla napsána v *křiklavém* stylu, nemůže se *naladit* na autorův styl, rád by mu to *řekl*;

Podle třetího se kniha zabývá *těžkými* věcmi *vyváženým* způsobem, autor se *dotkl* všech hlavních témat, *uchopil* snadno své myšlenky, *cítí* sympatie k autorovi.

Z toho představitelé neurolingvistického programování vyvozují, že první myslí v „obrazech“, druhý ve „zvucích“, třetí v „pocitech“. Tato slova související se smyslovým vnímáním se v neurolingvistickém programování nazývají predikáty. Zvyk užívat častěji jeden druh predikátů odhaluje preferovaný zobrazovací systém dané osoby.

Slovesa jako *pochopit*, *rozumět*, *myslet*, *zpracovat* jsou z hlediska reprezentčního systému neutrální. Tato neutrálnost je typická podle neurolingvistického programování pro akademická pojednání. Při hodnocení některých pojmenování se s neurolingvistickým programováním neshodujeme (např. sloveso *pochopit* stejně jako *uchopit* souvisí s hmatem).

Představitelé neurolingvistického programování údajně dokážou zjistit, zda osoba „myslí“ v obrazech, zvucích nebo pocitech také na základě neverbálních projevů. Způsob našeho myšlení totiž ovlivňuje naše tělo. Nejvýraznějším ukazatelem našich myšlenek – diagnostickým nástrojem jsou oči (srov. Holšánová, 2.5.1). Pohyb očí je spojen s aktivací různých částí mozku. Diagnostickým nástrojem bývají speciálně konstruované otázky. Při odpovědích na tyto otázky prozrazují pohyby očí tázaného, jakou smyslovou modalitu preferuje. Kromě očí existují i jiné „nápovědy“, s nimiž se v rámci neurolingvistického programování pracuje. Jsou to např.: dýchání, barva kůže, postoj... Ty ovšem nemají tak významnou hodnotu jako oči.

V rámci těchto výzkumů byl shromážděn poměrně bohatý jazykový materiál, který dokumentuje, jak se jednotlivé smysly podílejí na různých metaforách a frázích, které běžně používáme v komunikaci, aniž jsme si jejich spojitosti se smyslovým vnímáním vědomi. Tyto příklady se v mnohém kryjí s těmi, k nimž dospěl v rámci kognitivních analýz autorský kolektiv v publikaci *Co na srdci, to na jazyku* (srov. Vaňková a kol., 2005).

Příklady slov a frází založených na zrakovém vnímání:

*pohled, dívat se, obraz;*

*Vidím, co myslíš; Pro oči nevidí; Řešení mu zablesklo před očima.*

Příklady slov a frází založených na sluchovém vnímání:

*přízvuk, rytmus, zdůraznit;  
na stejné vlnové délce, harmonický život;*

Příklady slov a frází založených na hmatovém (kinestetickém) vnímání:

*dotýkat, kontakt, tlačit;  
být s někým ve styku, uchopit myšlenku, pevný základ;*

Příklady slov a frází založených na čichovém a chuťovém vnímání:

*navoněný, kyselý;  
větrím nějakou levotu, sladké dítě.*

*Učíme se celým tělem* je název jedné z kapitol knihy E. Kreta *Učíme (se) jinak* (1995). Autor se opírá o neurolingvistické programování jako jednu z progresivních učebních technik. Představuje svůj přístup k učení, který má s neurolingvistickým programováním mnohé styčné body. Nejvíce je tato metoda spojována se jménem Frederika Vestera, který v mnohém Kreta inspiroval, tím jak přistupuje k procesům vyučování a učení. Ty nelze účinně zkoumat, aniž by byly využívány přírodovědné poznatky, zejména o stavbě a funkci lidského mozku. Podle Kreta je třeba vyjít z poznání, že mozek řídí veškeré lidské konání – motoriku, senzomotoriku, myšlení, zapamatování i emoce. Lidské učení je velmi komplikované, neboť se neustále střídají myšlenkové procesy s tělesnými pohyby.

Již od narození nemají všichni lidé všechny smysly vyvinuty rovnoměrně a mají pro smyslové vnímání odlišné předpoklady. Vester dospěl k existenci čtyř hlavních forem vnímání. Toto rozlišení ho dále vedlo k myšlence o vytvoření podmínek pro tzv. kombinované vnímání, tedy vnímání založené na propojení čtyř uvedených forem. Tím dospěl ještě k páté formě, k tzv. syntetickému vnímání. Dále se už opíral o pět typů vnímání:

1. sluchové vnímání
2. zrakové vnímání
3. vnímání čtením
4. vnímání hmatem
5. kombinované vnímání

Způsoby preference smyslového vnímání lze zjišťovat pomocí speciálních testů. Kromě této typologie upozorňuje na významnost tzv. lateralizace, tj. využívání pravé a levé mozkové hemisféry při řešení určitých úkolů. Nejlepším předpokladem pro řešení učebních úkolů je rovnoměrné využívání obou hemisfér, které se dá speciálními metodami nacvičovat. Např. dominance pravé hemisféry způsobuje, že jedinec vnímá vždy nejprve celek,<sup>26</sup> až potom části, že má potíže se strukturováním a řazením učiva, s abstraktními pojmy, s pojetím času atd.

---

<sup>26</sup> Tyto poznatky jsou podrobně rozvíjeny v rámci celostní psychologie – jednoho z významných psychologických směrů.



Diferenciace lidí podle typů vnímání a podle typů myšlení může výrazně přispět ke zkvalitnění učení a vyučování, usnadní žákům osvojování poznatků i rozvíjení schopností co nejpřirozenějšími způsoby.

## 2.5.4 Synestézie

Alespoň stručně zmíníme jazyková vyjádření, jež upozorňují na zvláštní typ vnímání, se kterým se setkáváme jen u některých jedinců. Jedná se o specifický jev odborně označovaný jako **synestézie**. Takoví lidé např. *slyší barvy* či *vidí hlasy*. A. Suchý (2003) hledá odpověď na otázku, zda synestézie je matením smyslů, pouhým spojením představ a vjemů, nebo dědičnou dispozicí, jejímž podkladem jsou běžné fyziologické děje. Pro ilustraci tohoto jevu uvádí A. Suchý příběh slepého muže, který se snažil porozumět názvům světél a barev, aby jednoho dne konstatoval, že už ví, co znamená šarlatová barva. Jeho odpověď zněla: *Je to jako zvuk trumpety*. Podstatou tohoto jevu je, že podnět přijatý jednou smyslovou modalitou dává vzniknout vjemu či prožitku v jiné smyslové modalitě (srov. termín modalita u Holšánové, 2.5.1 a Sternberga 2.5.2).

Nejčastěji jde o sluchové vjemy, které jsou doprovázeny barevnými představami, řidší jsou případy, kdy zrakové vjemy jsou doprovázeny sluchovými představami, jiné kombinace vjemů jsou velmi vzácné. Výzkumy ukázaly, že zvukové informace si nějakým způsobem nacházejí svou vlastní cestu do těch částí mozku, které běžně pracují výhradně se zrakovými informacemi. S tímto jevem také, jak zmiňuje A. Suchý, pracuje jazykověda, která užívá termínu synestézie pro mísení a slučování počitků pomocí metafor. Francouzští symbolisté označovali literární splývání počitků jako barevné slyšení. Je to další cesta k objasnění vnímání a funkce mozku. V současné době se synestézií zabývá řada psychologů a psycholingvistů v zahraničí, začínají se už ale objevovat i domácí výzkumy (srov. příspěvek J. Chromého na konferenci Kognice 2010 popisující výzkum synestézie v českém prostředí).

Bohatost a rozsah našich myšlenek závisí na naší schopnosti spojit různé způsoby myšlení a pohybovat se od jednoho způsobu myšlení k druhému. Jestliže se u nás prolíná systém sluchový a zrakový, budeme mít tendenci pamatovat si osobu pomocí jejího hlasu a pak o ní přemýšlet v obrazech. Z toho pak získáme „pocit“ této osoby. Jazykovými doklady těchto myšlenkových „pohybů“ jsou např. slovní spojení: *barva tónů, teplé zvuky, křiklavé barvy*. Na základě kognitivnělingvistických pozorování můžeme dospět ke zjištění, že synestézie tvoří součást našeho myšlení. Zastánci tohoto názoru poukazují na velmi rozšířená propojení smyslového vnímání s psychickými stavy, což je doloženo řadou jazykových vyjádření. V jazyce se ukazuje, jak jsou např. barvy spojovány s náladou (srov.: Vaňková, 2000; Waszakowa, 2000; Bednaříková, 2002), např. červená s hněvem, modrá s klidem atd. Kognitivní lingvistika považuje synestézi na základě jazykových vyjádření za kognitivní proces, který je často přítomen v lidském myšlení, zatímco psycholingvistické výzkumy vypovídají o řídkém výskytu těchto jevů. Odlišnost těchto zjištění je potvrzením rozdílnosti mezi exaktním vědeckým přístupem ke světu a jazykovým obrazem přirozeného světa.

V podkapitole 2.5 jsme se snažili ukázat některé souvislosti smyslového vnímání a řeči a představili jsme několik výzkumů, které se z pohledu různých disciplín zabývají diagnostikování lidí v souvislosti s preferencí některého modu smyslového vnímání. Tím upozorňujeme na další aspekty provázanosti smyslového vnímání s řečí. Protože smyslové poznání je významné pro naši reflexi světa a reflexe světa by měla být střešovým tématem výchovy a vzdělávání, doufáme, že uvedené poznatky osloví pedagogy a třeba i žákům odhalí nejpřirozenějšími způsoby osvojování vědomostí a rozvíjení schopností.

Hlavními tématy této kapitoly byly: reflexe tělesnosti v jazyce, tu považujeme za nejdůležitější (srov. souvislosti s dialogickým jednáním v kapitole 7), jazykový obraz světa, stereotyp a kategorizace a teorie metafory. Kognitivní lingvistika řeší ještě další témata, kterými se v naší práci explicitně nezabýváme. Ta jsou podrobně představena v publikacích, na něž odkazujeme. Snažili jsme se vysvětlit některá základní teoretická východiska, která považujeme za nezbytná pro následné praktické využití kognitivních přístupů k jazyku ve výuce.



### 3. Metafory v příkladech

---

V naší práci se zabýváme didaktikou češtiny z hlediska vzdělávacích procesů, ale také z hlediska výchovy. Na tyto procesy nazíráme v širších souvislostech, zejména v kontextu pedagogické komunikace, kterou významně ovlivňují vztahy, jež se utvářejí ve školním prostředí. Zjednodušeně můžeme říci, že sledujeme, jaké faktory se mohou promítnout do výuky češtiny. Můžeme předeslat, že se jedná o množství různorodých faktorů, jejichž společným jmenovatelem je škola: školní prostředí, atmosféra, ale i vzdělávací programy, učebnice... V této kapitole budeme zjišťovat, co se o škole můžeme dovědět přímo z jazyka. O „školské“ problematice se často vyjadřujeme metaforicky. Metaforická vyjádření o školství a vzdělávání bývají nezdůdky založena na konceptuálních schématech **cesta a nádoba**, viz titul naší práce (*Cesta*) k *(do) hlubinám (hlubin) studákovy duše*. Tento metaforický název představuje vzdělávání jako dlouhodobý proces, jako *nekonečnou cestu* poznávání. Protože naše myšlení je metaforicky ukotvené (viz 2.3), určitě lze bez problémů nalézt souvislosti mezi titulem práce a naším záměrem. Předpokládáme, že pokud se nad touto aluzí na slavnou Žákovu prózu bude zamýšlet pedagog, evokuje v něm poznávání, které bude spojovat s prostředím školy. Bude-li o tomto titulu uvažovat dále, představí si žáky, které by měl poznávat, aby je mohl adekvátně vzdělávat a vychovávat. Toto jeho snažení by mělo vyústit v reflexi vlastních pedagogických postupů a v nepředsudivý přístup k žákům.

Z toho, jak se **vyjadřujeme** o škole, o školním prostředí a o pedagogických procesech, můžeme poznat, jak o škole **uvažujeme** a jaká škola **je**; zejména ta dnešní. Jazykové doklady čerpáme z dotazníků a anket, které byly předkládány hlavně studentům filozofické fakulty (srov. přílohy), dále ze slovníků a z textů různých funkčních stylů, zejména uměleckého a odborného.

Z těchto pramenů se dovídáme, že potřeba poznávání žáků, jejich odlišností, která by vedla k odhalování talentu či k rozpoznání specifických problémů – *bolavých míst*, je dosud podceňována. O studentovi často uvažujeme jako o „nádobě“, do které *naléváme* vědomosti, zatímco představa studenta jako „nádoby“, do které bychom se měli ponořit, abychom odhalili, co je ukryto *hluboko*, možná až někde u dna, je potlačena.

Metaforicky řečeno, naše práce je pátráním, které směřuje k *hlubinám (do hlubin) studákovy duše*, nebo-li *cestou do hlubin studákovy duše*. Záměrně jsme titul naší práce založili na konceptuálním prostorovém schématu. Poznávání je dějem / procesem, který se promítá do **cesty**, jež nemůže být úspěšná, pokud proud poznání bude v zajetí

představ, předsudků, bude směřovat k naplnění intencí zkoumajícího (který už pak přestává objektivně zkoumat). Cesta musí být objevováním, i když patrně mnohé objevit nepůjde, neboť zůstane zahaleno tajemstvím, zůstane v *hlubinách*. Aby zkoumající alespoň zčásti poznal zkoumaného, musí mu naslouchat.<sup>1</sup> Naše objevování se odehrává převážně za dveřmi školy, v níž se setkávají pedagogové a studenti. V ideálním případě se mezi oběma stranami vytvářejí přátelské vztahy, které rozbíjejí představu školy jako *kolbiště* (srov. Žák, 1982) a naplňují představu školy jako **spojenectví** respektujících se partnerů (srov. termín „spolubytí“ v 1.3).

Následující ukázky metaforických vyjádření naznačují, s jakými představami spojujeme školu. Zjišťujeme tak, jaká škola je, čímž získáváme jakýsi reálný obraz školy. Také se dovídáme, jaká by škola měla být, jaká je naše vize ideální školy. Tato kapitola sleduje dvojí cíl.

Prvním cílem je **učitelům na základě různých textových dokladů naznačit, jak by měli pedagogické působení modifikovat**, aby svojí činností přispívali naplňování představu ideální školy. Předpokládáme, že naše myšlení o škole z velké části vychází z metaforického schématu **cesta** a metafory **hloubka a duše**. Tento náš předpoklad je kromě Žákova titulu humorné prózy ze školního prostředí založen na řadě pedagogických a **filosofických** reflexích školy a také na hodnoceních současných studentů.

Druhý cíl je **didaktický**. Předkládáme učitelům náměty, jakým způsobem lze studentům přiblížit jednu ze základních kognitivistických tezí: naše myšlení je metaforické. Četnými příklady každodenní komunikace můžeme ukázat, že metafora není primárně jazykovým jevem, obrazným vyjádřením typickým pro umělecké texty, ale podstatou našeho myšlení a poznávání světa. Teoretická východiska, která jsou podloží pro didaktické aplikace, jsme představili v předchozí kapitole (viz 2.3 a 2.4).

### 3.1 O cestě

Jaké představy v nás evokuje pojem „cesta“? Najdeme v jazyce potvrzení kognitivistické teze: **cesta** je jedním ze základních představových schémat? Můžeme prostřednictvím **cesty** strukturovat naši zkušenost a může nám pomoci porozumět některým dalším pojmům? Jak se projevuje v jazyce dynamičnost tohoto schématu? Jaké pedagogické aspekty se nám vyjeví, jestliže výchovu a vzdělávání konceptualizujeme jako **cestu**? Odpovědi na tyto otázky by měl přinést následující text.

Jazykový materiál čerpáme z výkladového slovníku (SSČ),<sup>2</sup> z několika textů různých funkčních stylů a z několika odpovědí na anketní otázku, které jsou bezprostředními výpověďmi o konceptualizačních procesech rodilých mluvčích. Schéma **cesty** se vy-

<sup>1</sup> O naslouchání pojednáváme opakovaně v různých kapitolách naší práce, nejvíce však v souvislosti s pedagogickou komunikací a jejími výchovnými aspekty. Je nasnadě, že dialog, v němž nedochází k naslouchání, je pouhým pseudodialogem, a pedagogická komunikace bez naslouchání nemůže vést k rozvoji osobnosti žáků ani učitelů samých.

<sup>2</sup> Výběr je ovlivněn hlavně dostupností tohoto slovníku na školách. Na dalších místech práce budeme čerpat doklady i z jiných slovníků. Na úvod jsme zvolili ten nejrozšířenější.

skytuje v metaforách, které vyjadřují linearitu a čas, nejčastěji však, což potvrdí každý Čech, se **cesta** spojuje s lidským životem (to potvrzují i ankety, viz přílohy II/2 a II/3).

Cesta podle SSČ (1978, s. 51) je:

1. (užší) *pruh země upravený pro chůzi n. jízdu*
2. *dráha (pro chůzi, jízdu n. dopravu); směr pohybu k cíli*
3. *pohyb (chůze, jízda, plavba, let) k cíli, cestování*
4. *postup, způsob jednání ap.*

S jakými významy spojujeme představu cesty, se můžeme dovědět z písňe, kterou zpívá Pavel Bobek:

*Někde v dálce cesty končí,  
každá pryč však svůj cíl skrývá.  
Někde v dálce každá má svůj cíl,  
ať je pár mil dlouhá, nebo tisíc mil.  
Veď mě dál, cesto má, veď mě dál,  
vždyť i já tam, kde končíš, chtěl bych dojít,  
veď mě dál, cesto má.*

J. Skácel ve své Malé recenzi na veškeré kvaltování upozorňuje na proměnu našeho pohybu *po cestách*. Většinou už *nechodíme*, ale *spěcháme*.

*Quo vadis, kam jdeš, napsal Henryk Sienkiewicz do čela svého slavného románu, který se – kdysi hodně četl. Dnes by musel napsat Quo proteras, což znamená, jak mně bylo řečeno latiníkem, kam spěcháš.*

*Neboť spěcháme na ulici, spěcháme doma, spěcháme na tramvaj, na celém světě lidé spěchají.*

V závěru svého textu odkazuje na Jana Amose Komenského:<sup>3</sup>

*Už Jan Amos Komenský říkával, že veškeré kvaltování hovadům více než lidem sluší. Myslel to dobře, ten zlatý člověk, ale myslím si, že těm hovadům ukřivdil.*

Skácel, s. 159–160

Metafora **cesty** se velice často objevuje v gratulacích k různým významným příležitostem, např.:

*Narozeniny jsou jako zastávka na životní dráze.*

*Ať dlouhá cesta, kterou máš před sebou, je plná radostných překvapení. Ať ti nikdy neschází sny ani síla je realizovat. Ať najdeš vždy hodně lásky a také odvalu lásku dávat a přijímat. Ať tě čeká jen málo překážek a ať máš dost energie a zdraví k jejich překonávání. Ať prožiješ krásný a šťastný život!*

<sup>3</sup> O Komenského didaktických zásadách jsme se zmínili již výše (srov. 1.3).

O různých aspektech cesty, které se promítají do různých metaforických vyjádření, vypovídá frazeologie. Uvádíme jen několik příkladů: *cestou milosti (cestou práva), ústavní cestou, cestou necestou, cestou nejmenšího odporu, krátkou cestou, suchou cestou, křížovou cestou, trnitou cestou, neschůdnou cestou, otevřenou cestou, poslední cestou, revoluční cestou, vyšlapanou cestou, pravou cestou, zlatou střední cestou*. Většina frazémů vyjadřuje, jakým způsobem se vypořádáváme se složitými životními situacemi, jak řešíme problémy.

M. Turner (viz kapitola 2) v souvislosti s pojetím příběhu jako svěbytného kognitivního procesu (srov. 2.3) charakterizuje cestu jako dynamické schéma, pružnou strukturu. Na toto dynamické schéma se zaměřuje hlavně v kapitole s názvem: *Činitelé jsou hybatelé*.<sup>4</sup> V Turnerově pojetí, zjednodušeně řečeno, jde o strukturu, na níž dochází k pohybu – k činnosti: dochází k *promítání příběhů tělesného pohybu na příběhy o činech*; tím, že se hýbeme, současně něco činíme. Pro ilustraci tohoto schématu uvedeme několik Turnerových příkladů (Turner, 2005, s. 59n.):

*Šla do toho po hlavě.*

*Nemůžeme se **navrátit k** dřívějším podmínkám.*

*Ve své kariéře **udělal krok** stranou.*

*Ve třiceti letech **zanechal** fyziky a **přešel k** medicíně, kde **zůstal** po celý zbytek své kariéry.*

***Začala** mluvit, ale jeho pohled ji **zastavil**.*

*Konečně **jsem dospěl k** řešení.*

*Nenašla se žádná **cesta** ke zmírnění utrpení.*

*Potřebovali bychom někoho, kdo by nám **ukázal cestu**.*

*Nelze **jít rovnou k cíli**.*

Citované příklady jsou názornými doklady dynamického schématu **cesta**. Dynamičnost zdůrazňujeme, protože náš pohyb po cestě způsobuje, že prostor, v němž se pohybujeme, je díky našemu pohybu proměnlivý. Jeho proměny nejsou pouze relativní (prostředí se nemění, pouze my se pohybujeme), ale i reálné, protože svým pohybem můžeme na prostředí aktivně působit. V našem pojetí se pohybem mění prostor, sám se pohybující, a jeho proměny mohou zpětně ovlivňovat prostředí a fenomény, které jsou jeho součástí.

Promítneme-li si tato zjištění do prostředí školy, dospějeme k závěru, že pedagogické působení jakožto cesta je dynamickým procesem, ve kterém se mění učitel i žáci a také celkové klima pedagogické instituce. Výuku tedy chápeme jako cestu a o výuce se vyjadřujeme jako o cestě. Podobně i o poznávání, na něž se zaměřuje podstatná část výuky, mluvíme jako o cestě. Doklady této konceptualizace najdeme v řadě pedagogických textů (viz 1.3), za všechny uvedeme ukázkou z J. A. Komenského, zakladatele moderní pedagogiky.

<sup>4</sup> V kapitole 7.4, v níž se zabýváme dialogickým jednáním, zejména jeho psychosomatickými aspekty, uvádíme také příklady metaforických vyjádření, které jsou převzaty od M. Turnera, a v nichž tělesný pohyb po cestě je metaforou lidského myšlení.

*Jestliže máš libovolný čas k poučování žáka, kráčeť postupně, nevynechávaje nic z toho, co náleží k celku díla.*

Komenský, 2004, s. 52

Komenského zmiňujeme hlavně kvůli jeho mimořádné schopnosti **přiblížit se** dětem. Tato schopnost je dána jedním z principů jeho didaktiky – zásadou příjemnosti. Příjemnost je ztotožněna s vizí cíle. Podle Komenského je třeba, aby žáci:

*již od začátku jasně viděli cíl se vším tím, co je uprostřed, a tím nabyli odvahy proniknout k němu. Zajisté totiž, jestliže lidský duch cítí, že je vše odstupňováno, takže nevidí ani nenalézá zející propasti či srázy (postoupiv poněkud), také se žádného nebojí: není možno, aby netoužil postoupit vždy dále.*

Komenský, 2004, s. 57

Na jiném místě Komenský přirovnává úspěšnou výuku k cestě, která kromě lineárního směřování vpřed musí obsahovat odbočky a je možné se po ní i vracet.

*... postupovat vpřed a často se vracet způsobí, že se pocestný bezpečně seznámí s cestou, ještě však více, jestliže odbočuje, pokoušeje se o jiné cesty (hodlá totiž poznat, zda jsou kratší či delší či neschůdnější), a jestliže cesty navzájem srovnává: bude užitečné pro žáka nepostupovat pouze, nýbrž se i vracet a odbočovat, jinými slovy být veden vpřed a vzad a napříč...*

Komenský, 2004, s. 63

Komenského přirovnání výuky k cestě, jež však nemusí vždy směřovat jednoznačně vpřed, na kterou se pocestný může i vracet, odbočovat, neznamená ztrátu potřeby dosažení cíle. Naopak, všechny odbočky, návraty se dějí za účelem dosažení vytyčeného cíle. Také Komenský konceptualizuje vzdělávání jako dynamické schéma **cesty**. Jaký je způsob pohybu po této cestě, mohou naznačit i výrazy, kterými pojmenováváme pohybující se subjekty. Komenský představuje výuku jako pohyb pocestného. Pohybujícím subjektem je *pocestný*. Cesta i pohyb po ní – **cestování** je metaforou poznávání. Je důležité, i když se směr bude měnit, aby se cestování neproměnilo v toulání, potulování, potulku. Abychom upozornili na odlišnosti v těchto dvou druzích pohybu, zamysleli jsme se nad významem slova *potulka*.

Potulka podle Příručního slovníku jazyka českého (s. 868):

### 1. toulka, vycházka, procházka

*Textové doklady:*

*Na svých potulkách po lesích a lukách chytával jsem vše živoucí, co mi přišlo pod ruku. Znal ze svých potulek každý kout i těchto divokých hor. Na svých potulkách po kraji snášela a roznášela všecko – klepy, ženichy, nevěsty a klevety. Věděl (otec) o nočních potulkách mé matky.*

### 2. cestování po rozličných místech, konání výletů do vzdálenějších míst

*Textové doklady:*

*Odjížděla z domova na dlouhé potulky světem.*

*Tehdy si vyjížděl (kníže) na zapřenou do světa a po nedlouhé potulce vracíval se osvěžen.*

## 3. vedení tuláckého života

*Textové doklady:*

*Než i tací (lidé), kteří umějí nějaké řemeslo, vrhají se z touhy po zahálce zase na potulku. Však tvůj (syn) se také nenaučil od tebe pod krový oheň zakládat a dcera od matky potulce také ne.*

Můžeme tedy v metaforické rovině pedagogickou činnost spojovat s *potulkou*? Typická cesta má svůj cíl, je spjata s určitým směrem. Směr měníme hlavně tehdy, když zjistíme, že se k cíli neblížíme. Pro někoho je důležitá právě optimalizace směru cesty, hledá tu nejpřímější, pro někoho množství času, který na cestě stráví, někdo může poměřovat náročnost cesty prostřednictvím množství vynaložené energie, kterou na ní vydá, a u někoho může docházet k různé kombinaci těchto charakteristik. Jsou však situace, kdy pro nás dosažení cíle není důležité. Pokud se touláme (zastarale: jsme na potulce), většinou nemáme žádný cíl, čekáme, *kam nás nohy donesou*. V toulání je větší svoboda, kreativita, hravost. Primární není dosažení cíle, ale proces sám – tedy *toulání*.<sup>5</sup>

Cílem naší práce je *hledání cest*, a to *cest, které vedou k cíli*. To neznamená, že se někdy také nemůžeme *toulat*. Pokud je to naše svobodné rozhodnutí, které nám přináší radost z nečekaných objevů a opojení volností, neměli bychom se toulání obávat. Pokud v nás však probouzí strach a beznaděj, hledáme záchranu v podobě cesty, která vede k cíli. Moudrý pedagog děti doprovází na cestě. Vysloví-li děti touhu vyrazit do neznáma, umožní jim, aby se toulali, bdě nad nimi, aby se nezatoulali.

## 3.2 O duši

*Lidé odpozorovali, že nebytí je spojeno se zástavou dechu a také první nadechnutí novorozence znamená probuzení jeho životní aktivity. Dýchání bylo nejviditelnějším projevem života, výměnou vzduchu mezi organismem a prostředím. Vzduch tak dal vzniknout dechu a také duši, neviditelné látce, kterou organismus přijímá, zažívá, vstřebává a zase odevzdává. Duše se v první řadě stala životodárnou silou, teprve později ji člověk učinil nesmrtelnou. Z hlediska života byla duše potřebná, protože chránila člověka před děsem z ničeho, oživovala pomíjivé tělo a propůjčovala mu zvláštní, často nevysvětlitelné schopnosti.*

Šimičková-Čížková, 2004, s. 9

Od konceptuálního schématu „*cesty*“ se dostáváme k metaforám „*duše*“. *Půjdeme k duši, k hlubinám (do hlubin) duše*. V tomto případě budeme vycházet z excerpcí několika slovníků.

<sup>5</sup> Vývojoví psychologové si všimli, že v raném dětství je důležitější hra než výhra, stejně jako je důležitější proces konání než jeho výsledek. Podobně je tomu i v dialogickém jednání (srov. kapitola 7), kde jde o obrodu, znovunabytí radosti z těchto procesů. K dialogickému jednání se přistupuje jako k procesu, který nemá předem stanovený cíl. V těchto souvislostech je vhodné zmínit i úvahy A. Hogenové o *neužitečnosti a nepotřebnosti* v souvislosti se vzděláním (srov. 1.3).

Následující excerpty z vybraných slovníků nám ukazují, jak „smýšlíme“ o duši. Tentokrát vycházíme výhradně ze slovníkových dokladů, zejména bohatý materiál získáváme z Jungmannova slovníku. Trojici slovníků řadíme chronologicky, aby byly patrné významové změny, kterými slovo od třicátých let devatenáctého století do konce století dvacátého prošlo.

Jungmann, J.: Slovník česko-německý, 1989–1990

1. *duch, dech, Atem. Neb mi hrubě mdlo, horko a těžko bylo tak, že jsem sotva duše popadl. Komuž duše smrdí od žaludka (o malomocných).*
2. *vláda žití, život, duch člověka, anima, die Seele, das Leben, die Lebenskraft, der Geist. Aniž jsem já (matka) vám v životě mém ducha a duše dala. Až i duše zbyl – umřel. Pustil, vypustil duši – Již bez duše ležel... Zanedbáš-li toho, duši svou za ně položíš. Dal by duši pro něho. Duše zbaviti, duši vypuditi – zabíti. Bodající a sekající již na duši ležícího, až v něm duše nebylo. Duši na jazyku / na pysku míti. Člověk, tělo bez duše.*
3. *u cití, srdce, Die Seele, Empfindung, das Herz. Jsou jedno srdce a jedna duše ve dvou tělech. Má dobrou duši, tj. srdce. Co duše ráčí, všeho hojnost má.*

*Duše rozdílná od ducha, jako vlády vyššího rozsudku, rozumu. Duše naše duchem se zove, když obmyslí věci nebeské; ale duši se zove, kdy věci zemské a ty s hovadem rovné zábavy, na sobě nosí. Duch nás bohy činí, tělo hovady, duše činí lidi. Duch činí bohu věrné, tělo nevěrné, duše ani těch, ani druhých. Duch hledá nebeských věcí, tělo lahodných, duše potřebných. Duch vznáší na nebe, tělo sráží do pekla, duši se nic nepřičítá. Bytost v nás myslící, skrze tělo dělající, vůli a rozum mající. Outlost duše. Duše jest jednoduchá, netělesná, nesmrtelná. Pastýř duši. Na mou duši. Milát' mi má duše! Dušičku zalévati, polévati, pitím se posíliti.*

*Duše zmřelých lidí, zemřelých, mrtvých, duchy. Pythagoras založil učení o putování duši. Nebožtik můj brat. Pane, svěť nad duši jeho. Duše svatých v nebi. Těch dítek dušičky. Den dušiček, dnes je dušiček.*

*Dušičky, boží kosti, země na dušičky pečené.*

*Stvoření duši obdařené, živočich per excellans, člověk. Duše živá v vodách. Ani (živé) duše tam nebylo – nikdo. Falešná duše – člověk. Dobrá, poctivá duše. Má duše (dušinko, dušičko, duša moja). Křesťanská duše.*

*Dušice, bidná duše: Tělo oblečené, a na milé dušici všecko odrápané.*

*Spružina činnosti: Ona jest duše každého posezení. Duše byl toho spolku.*

*Duše, trest, dřev' věci, duch její, výtah. Podstata neb duše z bylin vytažená. A když' voda a všecka vlhkost vejde, potuž ohně, ať i duše vejdou. (Alch.) Duše zlata, anima.*

*Duše – vývrt, vyduťtí těla (die Seele der Kanone). V šňůrách skládajících se z více než tří pramenů duši zůve se sám prostředek, buďto z nití daný, buď' těž' pletený. Duše – dřev', střeň, v rostlinách, medulla. Duše ve sledi, tenký, dlouhý, stříbrnobarevný měchýřek, skrze celý hřbet se táhnoucí. Duše u soukenika, tenké želičko v člunu. Duše (žertem pekařova) dutina ve chlebu, foramen in pane. Duše péra – dřev' ve pni péra. Duše tvořila (formy) jest částka vnitřní, kterou kov oblévá. Duše houslí – podstavek v houslích. Duše, tj. dutost v pytlíku mlýnském, ve člunku tkadlcovském. Duše – měchýř' rybí. Duše – dřívko neb želičko, kterým se husa k rožni připevňuje.*



Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ), 1960–1971/1989

1. *vnitřní vědomí a schopnost člověka myslet, cítit a chtít, vázané na jeho hmotnou podstatu a vznikající mozkovou činností; duševno, psychika (psych.): mít smysl pro potřeby lidské duše, vyšetřování duše abnormálních dětí; ideál hudby, který nosil Smetana v duši; bylo mu, jako by se mu v duši něco rozbilo; hořel v duši pomstychtivostí; socialista tělem i duši; přeneseně tisíciletá duše města*
2. *ve spoj. z (té) duše, z hloubi duše, do duše, celou duší – bývá často prostředkem zesílení slovesného děje ve významu příslovce úplně, plně, zcela, docela, velice, velmi, upřímně, opravdu, doopravdy, vskutku apod.: z duše jsem se za jeho jednání styděl, být někomu z duše oddán, těšil se na to z celé duše, z hloubi duše, viset na někom celou duší*
3. *(v náboženství a vůbec idealistickém pojetí) nehmotná, samostatná podstata lidské bytosti vedle podstaty hmotné (tělo): nesmrtelná duše, bratři všechno opustili pro spásu své duše, upsat duši čertu, utrpět škodu na duši, odevzdat duši bohu, spory duše s tělem, otvírali oko, aby duše mrtvého mohla odejít, chodila jako tělo bez duše; dát duši za někoho, vypustit duši, má duši na jazyku, vyrazit / vytrást duši; spaste duši!; na mou duši*
4. *expresivně člověk jako nositel určitých vlastností, člověk vůbec: mám rád matku, tu drahou duši; je to hudebně založená duše; nebylo tam živé duše; bojovat o každou duši; duše moje!, Žižkův houfec měl asi čtyři sta duši, Gogolovy Mrtvé duše*
5. *knížně nejdůležitější činitel, matka byla duší rodiny, Amundsen byl duší výzkumných výprav do polárních krajů, melodie je duší skladby – základ*
6. *pojmenování rozličných věcí tvořících důležitou nebo podstatnou část něčeho. Bezová duše, rybí duše (plovací měchýř ryb), duše (u) houslí, duše pneumatiky, míče*

*dušička (resp. dušinka)*

*expr. mysl, duch, nitro (uklidnění rozbouřené dětské dušičky)*

*expr. duše (v náb. pojetí) bludičky, dušičky nekřtěných dětí, dušičky v očištění*

*expr. lidská bytost, člověk; vést boj o každou dušičku; dušinko drahá!*

*Dušičky (2. II.)*

*Někdejší druh pečiva, které se pekávalo o Dušičkách (kulaté jíme dušičky – Neruda)*

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (SSČ), 1978, 1994/2001

1. *vnitřní psychický svět člověka, jeho schopnost vnímat, poznávat, myslet, cítit a chtít, psychika (v protikladu k tělu): mít citlivou duši*
2. *(v náb.) nehmotná podstata lidské bytosti; nesmrtelná duše*
3. *člověk (určité vlastnosti) ta dobrá duše, bojovat o každou duši, duše moje (oslovení)*
4. *hlavní, určující činitel: je duší celé akce, matka byla duší rodiny*
5. *vnitřní část: bezová duše (dřeň) větví, duše pneumatiky, míče (pryžový nafukovací vnitřek)*

*chodí jako (tělo) bez duše*

*na mou duši (dušovat se)*

*nebylo tam živé duše*

*promluvil nám z duše*

*promluvil nám do duše*



(sportovec) tělem i duší

vidět někomu do duše

z celé duše (děkovat), z duše někoho nenávidět, z hloubi duše, celou duší

dušička – byla v něm malá dušička, dušičky v očistci, už má dušička pokoj; Dušičky – svátek, památka zesnulých (2. 11.) – den Dušiček, dušičkové počasí (pochmurné, jaké bývá o Dušičkách)

Slovníky nám naznačují, že duše je podstatou **života**, promítají se sem také etymologické souvislosti, z nichž se dovídáme, že duše je spjatá s dechem. Pokud jsou dýchací funkce narušeny (v souladu s lékařskou terminologií), dochází nejprve k dušnosti, následně k bezvědomí a v terminálním stadiu k zástavě dýchání. Jestliže celý proces trvá déle než pět minut, je neslučitelný se životem. S tím také souvisí výraz „Dušičky“ – pojmenování pro den, který je věnován památce zemřelých (2. 11.). Duše je někdy vnímána jako synonymum srdce, srov. z *celé duše*, z *celého srdce*; *dobrá duše*, *dobré srdce*. Duše je také trestí, výtahem. Z teologického hlediska je duše podstatou lidské bytosti, která je nezávislá na těle. Duše (z psychologického pohledu) duševní život, psychika představuje schopnost člověka myslit, cítit, chtít. Duše je nejdůležitějším činitelem, podstatnou částí: z *hloubi duše* znamená zcela. Je to metonymické vyjádření pro člověka dobrých vlastností.

Určitě bychom ještě dospěli k dalším konceptualizacím duše, kdybychom využili i jiné typy textů, např. umělecké, texty lidových písní, různá frazeologická vyjádření apod.

### 3.3 O hloubce

Textové doklady, které by vypovídaly o **hloubce** – primárně **orientační metafoře**, uvádíme na tomto místě jen velmi omezeně, neboť o konceptualizaci hloubky pojednáváme v souvislosti s prostorovými vztahy (srov. 4.4.5). Na tomto místě využijeme spíše okrajových zdrojů, od nichž očekáváme doplnění metaforických vyjádření, která uvádíme v následující kapitole.

Nejprve jsme listovali nabídkovým katalogem nakladatelství Portál, které se orientuje na publikace se společenskovední problematikou. Řada autorů publikujících v tomto nakladatelství se, obecně řečeno, zabývá kvalitou lidského života, zabývá se závažnými otázkami mezilidských vztahů, metaforicky řečeno – jde do jejich **hloubky**. Hledali jsme tedy knižní tituly, v nichž by se nám odkryly další aspekty našeho uvažování o **hloubce**. Konkrétní tituly neuvádíme, ale představíme přímo závěry, k nimž nás analýza titulů přivedla. V celé nabídce jsme nenašli ani jeden titul, jehož součástí by byl výraz „hloubka“. Důvodem může být např. to, že se jedná o prostorovou metaforu, která má v určitých kontextech blízko ke schématu **nádo**, která má svůj vnitřek, což je v souladu s představou, že hluboké věci / jevy nemůžeme najít na povrchu či vně nějakého objektu, ale **uvnitř**. To se promítlo i do titulů zmíněného nakladatelství, kde prostorová orientace „hluboko“ byla často nahrazena orientací „uvnitř“ (nádo). Tedy to, co je uvnitř (je skryté), je hluboko. **V** konceptualizaci je třeba pokračovat ještě dále: to, co je uvnitř, není povrchní, není zjevné, což odpovídá něčemu opravdovému, morálně čistému, tomu, co je v souladu s mravními principy, co je **hluboko v duši**.

Jak se v českém jazyce realizuje metafora hloubky, jak je propojena s metaforou **duše** (případně se schématem cesty), naznačíme několika ukázkami textů – odborných i popularizačních.

*Nejnovější výzkumy mozku nám pootvírají dveře pro poznání **duše**. Zážitek spojený s utrpěním a **hlubokým** afektivním doprovodem je příčinou poškození mozku.*

Vinař, 2005, s. 22–23

*Slova jako esoterika a mystika se týkají osobního prožitku světa, osobního prožitku vesmíru a takto vnímaná ani devalvovat nemohou...*

*Podstatný je na nich směr **dovnitř**. Ta dostředivá síla, energie. Jinak jsme zajatci odstředivé energie, odstředivého působení. Chceme působit ven, budujeme kariéru a úspěch, vyjednáváme kontakty, hledáme známosti, získáváme prostor pro uplatnění a tím víc nám uniká **dostředivý směr – dovnitř** – do bytosti, do své **duše**. Ta síla se ztrácí, když se o tom kecá, když se jenom žvaní a stane se to předmětem kšeftu. Ale jako **cesta** jedince to stále platí.*

*... kyslík „jede“ zvenku **dovnitř**, procesy, které probíhají, jsou ohromný tanec. V každé vteřině života. Z toho hlediska slova nějak divně zploští a jakoby se zastaví do nějakých pojmů, které vlastně v propojené skutečnosti neexistují. Ale na druhou stranu zase umožňují, že se postupně prokousáváme k jakémusi poznání. Proto tu asi jsou.*

*... vnímám svět jako úžasný zážitek postupného, **tajemného pronikání** přes určité závoje zdánlivých nesouladů. To mi přijde úžasné!*

*Jsmo fascinováni **hloubkou**, kterou v sobě přinášejí kultury tzv. primitivních národů.*

Dušek, 2006, s. 4–7

*Všecko v životě mi usnadnila některá má první rozhodnutí v mládí, málo uvážena navenek, nutná však **uvnitř**.*

Vaculík, 2006, s. 12

Z výše uvedených ukázek vyplývá, že „hloubka“ jakožto prostorový vztah je orientační metaforou, kterou se vyjadřujeme o emociálních stavech, prožitcích, mezilidských vztazích, které dosahují velké intenzity a jsou upřímné, nepředstíráme je. Tento prostorový vztah někdy splývá s orientací **uvnitř**, případně **dovnitř** v závislosti na kontextu: „uvnitř“ většinou něco už **je**, „dovnitř“ evokuje představu pohybu někoho / něčeho, co se teprve **bude** nacházet uvnitř. O vnitřku, někdy i o hloubce uvažujeme ve spojení s **nádobou** (viz výše a podrobněji viz 2.4). V metaforických konceptualizacích dochází hojně ještě k dalšímu překrývání. Konceptualizace související s hloubkou se překrývají s konceptualizacemi, které se vztahují k metafoře **duše**. Vysvětlení této propustnosti můžeme nalézt v **antropocentrické orientaci** našeho myšlení. Základem je **lidské tělo**, to spojujeme s představou **nádoby**, v níž je ukryta **duše**. Ukryta je proto, že je **hluboko**. Duše se nachází v hloubi našeho těla. Říkáme, že *duševní život by měl být*

*hluboký*; že *duševní prožitky jsou hluboké (vnitřní)*. Naproti tomu člověk, který vyznává materiální hodnoty a pohrdá duševním bohatstvím, je *člověk povrchní*.

Hloubka, pokud ji vztahujeme k duši, která je v centru, je vnímána pozitivně. Můžeme ji však vnímat také negativně, a to v případech, kdy sledujeme pouze vertikální osu, na níž se pohybujeme shora dolů. Když jsme dole, jsme i hluboko. To odpovídá metaforickému vyjádření *propadat se do hloubky*, což spojujeme s pádem. Tato představa odpovídá sémantické opozici NAHOŘE JE POZITIVNÍ; DOLE JE NEGATIVNÍ.

### 3.4 Cesta, hloubka, duše: porovnání konceptualizací

Zvýše uvedeného jsme dospěli k závěru, že **cesta**, **duše**, **hloubka** v určitých kontextech mohou vést k obdobným konceptualizacím, my jsme si pro tento jev zavedli termín **komplexní schéma**. To vzniká prolnutím schématu **cesta** a **nádoba** a orientačními metaforami **uvnitř – vně**. Jako celek tato (komplexní) metafora vyjadřuje touhu po pravdě, odmítání povrchnosti. Směřujeme-li pod povrch, jdeme dovnitř, do hloubky, k podstatě.

Uvedené textové doklady metaforických vyjádření, která naznačují, jak se konceptualizuje cesta, hloubka a duše, jsme ještě doplnili o aktuální jazykové povědomí rodilých mluvčích. Zaměřili jsme se na studenty Filozofické fakulty UK, kteří vyjadřovali své představy spjaté se slovy cesta, duše a hloubka (srov. Příloha II/3). Jejich odpovědi jsme utřídili na základě sémantických kritérií. Jsme si vědomi, že sémantické skupiny nejsou přesně definované, může docházet k přesahům mezi kategoriemi. Představná kategorizace má omezenou výpovědní hodnotu, byla vytvořena na základě reflexí jedné homogenní skupiny studentů **Filozofické** fakulty. Malý počet referenčních osob spolu s jejich identickým odborným zaměřením a s podobnými zájmy mohou způsobit jisté zkreslení. Výsledný přehled sémantických oblastí, který byl sestaven na základě konceptualizačních procesů studentů, by se mohl lišit, minimálně by byl členitější, kdybychom zkoumali konceptualizace reprezentativního vzorku populace.

#### cesta

1. evokace uměleckých děl, lidových tradic apod: (*film Alfréda Radoka o holocaustu, Cesta poutníka – kniha J. Čapka*,<sup>6</sup> *studie J. Patočky, filmová pohádka Princezna ze mlejna, Erbenova Polednice aj.*), *dětská hra (Co bych si vzal na pustý ostrov)*
2. konkrétní cesta (*mezi vesnicí Srbsko a lomem Alkazar, dálnice do Prahy*)
3. horizontální vzdálenost / dálka (*cíl není vidět*), *směřování vpřed (pohyb vpřed – chůze), někam; dosažení cíle je úspěchem (splněným snem), jeden cíl může být startem pro dosažení cíle dalšího, na cestě dochází k setkání, začátek / start a konec / cíl, západ slunce představuje konec*
4. vertikální vzdálenost / výška k *vrcholu hory, do hor*
5. *cesta nemusí mít cíl, podstatný je proces cestování, cestování – poznávání nových krajín, atributy cestování (pas, kufi, těžký batoh...)*

<sup>6</sup> Patrně nepřesný název Čapkova Kulhavého poutníka.

6. příjemné uvolnění – *procházka (ticho a klid), za sluncem, dovolená, moře*
7. námaha – *vyčerpání, obtížnost dosažení cíle může vyvolat jak postupnou pasivitu, tak zvyšující se aktivitu, peripetie, „strastiplná cesta“, dlouhá a únavná, nerovná – vyvolává problémy, útrapy, často potřeba překonávat překážky – např. přírodní či psychické / fyzické vyčerpání*
8. zvědavost, očekávání, touha *po zážitcích, přátelství, lásce, dobrodružství, nenalezená cesta – tajemství*
9. odklon od stereotypu – *pryč od všeho starého*
10. cesta je život – „*životní cesta*“, přání: „*štěstí na cestě životem*“

### duše

1. odkazy na folklor a beletrii apod.: *hrníček a vodník (pohádky), Patočkovo téma, Spaste naše duše, Nohavicova píseň: ... můj pes má duši, čtyři nohy, ocas a uši... “, film: Duše jako kaviár, film: Cesta do hlubin študákovy duše*
2. podstata člověka: „*bolí mě duše*“, oslovení: „*dušinko*“, *charakterizuje osobnost, odlišuje živé zvíře od hračky*
3. *pokoušení – hřích*
4. *otázka existence, filozofické téma*
5. *spojitost s jemností, křehkostí, neproniknutelností, hloubkou, tajemnem*
6. *hledání (viz cesta)*

### hlubiny / hloubka

1. základní význam, zdůraznění reálného prostoru: *voda, moře (i když jej jedinec dosud neviděl), oceán, studna, lom zatopený vodou, kapalina vytváří velký tlak, ohraničení dnem, propast, jeskyně*
2. vzdálenost shora dolů: *nelze dosáhnout ke konci, pochybnosti o existenci konce, pohled z výšky do hloubky (např. z věže, letadla aj.), nepříjemný pocit při pohledu z výšky do hloubky, pád z výšky (dětský sen o padání), pohled od hladiny dolu k vrcholům skal – dno lomu je hluboko vzhledem k hladině vody, hladina vody je hluboko vzhledem k vrcholům skal a skály jsou vysoko od hladiny – vliv pozice pozorovatele, hloubka a výška se prolíná při zdolávání skal, pronikání skrz něco / překážku*
3. *klid, ticho, volnost*
4. *tma, neznámo, tajemství (srov. tajemství při hledání cesty), složitost, touha proniknout dovnitř, často vyvolává strach z pádu, nebezpečí, strach z utonutí (potopení Titaniku), strach je na dně, nechceme jej odhalit*
5. cit: *hlavně láska, přátelství lidí, lidské hlubiny, deprese, nemoc*

Druhou anketou jsme sledovali, jakou představu výuky u dnešních studentů evokuje známá metafora *cesta do hlubin študákovy duše* (srov. Příloha II/2).

Studenti metaforu shodně chápali jako představu optimálního způsobu výuky. Také používali obecně sdílená metaforická vyjádření, v nichž bylo akcentováno jen jedno ze schémat: **cesta**, **nádoba** nebo orientační metafory **vně** / **uvnitř**.

Následuje přehled metaforických výrazů:

V textech se **opakuje** výchozí metafora nebo se vyskytují **synonymní** či **významově blízké** metafory (*proniknout až do hlubin študákovy duše, najít správnou cestu do hlubin študákovy duše...*). Současně je patrné zaměření na **jednotlivé komponenty** metafory (*cesta, hlubiny, duše*). Nápadná je tendence ke **specifikaci sémantických rysů** metaforicky pojmenovaných jevů (*uzavřená cesta, dnešní duše je rozsáhlá krajina...*). Nejčastěji se však všechny uvedené postupy kombinují (*Než se vydá učitel na cestu, která by ho přiblížila studentovi, měl by nejprve nahlédnout do složité mapy své osobnosti. Při ohledávání míst by se neměl vyhýbat žádným stržím a tmavým zákoutím, měl by projít všechna údolí a těšit se ze všech vrcholků*).

V textech studenti uváděli typické sémantické specifikace jednotlivých metafor / metaforických schémat. Na základě společných sémantických rysů jsme se pokusili o jejich klasifikaci:

### **Cesta:**

Subjekt vykonávající činnost: *poutník; entuziastický učitel, který je přirovnán k pochodni – musí hořet, aby mohl zapalovat*

Činnost, děj – pohyb subjektů: *dojít docenění; cestovat; kráčet; navštívit, zachytit, objevit, hledat, najít, proniknout, vydat se, nahlédnout, ohledávat, (ne)vyhýbat se, projít, těšit se, (ne)šlápnout, (ne)tyčit se, (ne)tlačit, seznámit se, nepředepisovat, nasměrovat, poznat, poodhalit, objevit, nahlédnout, otevřít, jít, působit, zapalovat, hořet, obstat, vést, nevyhýbat se žádným stržím a tmavým zákoutím (srov. hlubiny níže)*

Vlastnosti: *rozprostírá se, c. je rozsáhlá krajina; c. je bezpočet, neustále se mění, c. má přiblížit (srov. pohyb níže) učitele studentovi, není jediná možná c., stejná c.*

Hranice a bariéry: *zachytit začátek; objevit úskalí; uzavřená – (je třeba vlastnit klíč)*

### **Hlubiny:**

Vertikální rozměr: *pod povrch; vrytí do paměti; proniknout až do hlubin študákovy duše; při ohledávání míst by se neměl (učitel) vyhýbat žádným stržím a tmavým zákoutím, měl by projít všechna údolí a těšit se ze všech vrcholků (viz výše); proniknout blíže studentovi (kombinace vertikálního a horizontálního r.); najít správnou cestu do hlubin študákovy duše; ideální učitel najde rychle cestu do hlubin študákovy duše*

Horizontální rozměr: *(navštívit hlubiny) ležící v polích cest uprostřed; (cesty) se rozprostírají (po duších)*

### **Duše:**

Jednotlivec vs. skupina: *duše studentů; do každé duše; cestovat po všech duších; cesty se rozprostírají po duších; dnešní duše je rozsáhlá krajina; (cest je bezpočet, neustále se mění) s každým študákem i s duchem každého jednotlivého študáka; (proniknout až do hlubin) študákovy duše; učitel by se měl seznámit se světem mladých, nahlédnout realitu jejich očima; nahlédnout žákům do duše a poznat, co v nich je a co není; proniknout*

*do studentovy duše; schopnost nahlédnout do studentovy duše; působit na žákovu duši; (svoboda) je balzámem na žákovu duši*

Vztah učitele a studenta: (ochota studentů) *otevřít svoji duši; poodhalit svoji duši a pokoušet se objevit tajemství duše ostatních; nejprve nahlédnout do složité mapy své osobnosti*

Dech: *dýchá*

Souvislost s pamětí: *paměť* jako synonymum *duše*: *vrytí do paměti*

Duše je synekdochou, je symbolem osobnosti: *proniknout blíže studentovi*

Z dotazníků i z odborných pedagogických studií (srov. přílohu 1.3 a kapitoly 6 a 7) vyplývá, že naše ústřední metafora je stále „živá“, že vyjadřuje optimální **pedagogickou činnost učitele**, jejíž součástí, a to podstatnou, jsou sociální dovednosti, např. schopnost empatie.

Tato činnost odpovídá následujícím charakteristikám:

1. Záměrem činnosti učitele je: **poznávat** žáka i sebe sama, hledat / snažit se nalézt vhodné způsoby poznávání umožňující **překonávání překážek**.  
Učitel naplňující tento záměr je hodnocen jako: **dobrý, ideální, vzor** (je žákům příkladem, žáci jej chtějí napodobit), **osobnost mající charisma** (výrazný jedinec s vyhraněnými charakterovými vlastnostmi a mimořádnými odbornými znalostmi), **člověk** (je mimořádný svými citovými projevy). Učí **rád** a tak, aby učení bylo pro žáky **zábavou**. Profese učitele je **posláním** a předpokládá **zodpovědnost**.
2. Poznávání je **dlouhodobé, náročné**, podstatná je **interakce**, v níž se vytváří jednak vztahy učitelů a žáků, jednak vzájemné vztahy žáků. Učitel nepředkládá nařízení, ale **doporučení**. Úspěšná interakce vede ke **spolupráci**, neúspěšná k soupeření.
3. Základem interakce je **komunikace**. U neslyšících studentů bylo zdůrazňováno, že důležitá je znalost znakového jazyka a kultury neslyšících. Převládající formou je **dialog** (rozmluva, debata), který učí **toleranci**; podstatné jsou **reakce** studentů, nikoli jednosměrný výklad učitele; důraz se klade na (vzájemné) **naslouchání**.
4. Naslouchání předpokládá schopnost **empatie**, ta usnadňuje **porozumění** žákům.
5. Empatický učitel se vyznačuje **respektem k individualitě** žáků, podporuje vytváření osobních názorů, podněcuje samostatné uvažování; rozvíjí osobnost, je současně kamarádem i autoritou, je spravedlivý, vstřícný, otevřený, čímž povzbuzuje i žáky k otevřenosti.
6. **Entuziasmus učitele** vyvolává entuziasmus u žáků, zanechává trvalý **pozitivní ohlas**, je **motivujícím činitelem** (metafora *pochodně – pokud chce zapalovat, musí sám hořet*).

7. Metody výuky učitel přizpůsobuje **specifice učebního předmětu**, zaměřuje se na vztah předmětu k **praktickému životu**; ověřuje **porozumění** učivu, které je předpokladem **osvojování poznatků**.

Jazyková vyjádření, která se vztahují k výchově a vzdělávání, nám odhalují, jak o škole uvažujeme a jaká škola je. Je to jazyk, v němž je provázána naše smyslová, citová i racionální zkušenost.

Naším cílem je uvádět příklady, které budou stimulem pro didaktiku češtiny. Měly by být výzvou k hledání dalších metaforických vyjádření, která odpovídají konkrétním konceptualizacím – nejen v souvislosti se školou. Je to práce, která je založena na excerpci různých typů psaných textů, ale také na analýzách běžně mluvené komunikace. Jde o činnosti, které vedou k objevování dosud skrytých významových charakteristik slov, vedou k objevům, které mohou v žácích vzbudit zájem o všechny složky českého jazyka jako učebního předmětu: o jazykovou, komunikační i literární.



## 4. Stereotyp ve světle kognitivnělingvistických výzkumů

Problematikou jazykových stereotypů se zabýváme hlavně proto, že nám nabízejí klíče k rozkrývání podstaty sdělování a, což považujeme za daleko významnější, sdílení. Učitelé češtiny by měli ukázat žákům, jak prostřednictvím stereotypů, které se formují na základě sdílených konotací, utváříme specifický český jazykový obraz světa, jak se z nich dovídáme o naší historii a kultuře, jak zejména z konotačních složek významu poznáváme přirozený svět.

Nejde o vědecké poznání, nezakládá se na vědeckých výzkumech, není podmíněno vědeckým pokrokem ani se neopírá o vědecké definice pojmů. Jde o poznání, kterého se nám pozvolna dostává v průběhu našeho života, nejprve od těch nejbližších, od rodičů, prarodičů, kteří s námi tráví nejvíce času. Jako první na nás mluví, zpívají nám písničky, čtou nám pohádky. Ve stereotypech je obsaženo hodnocení předmětů, jevů, lidí, se kterými se setkáváme. Hodnotící soudy většinou přejímáme od našeho nejbližšího okolí. Můžeme tedy říct, že jde o dědictví svého druhu, o určitý rodinný odkaz, který se ovšem formuje v rámci našich národních tradic. Současně je třeba mít na paměti, a v tom také spočívá významná role pedagogů, že stereotypy určitým způsobem omezují skutečné poznání. To skýtá velké nebezpečí zejména v souvislosti s formováním různých národnostních, etnických či ideologických stereotypů, které nabývají podobu předsudků a brání porozumění mezi různými skupinami. Pedagogové musí být vnímaví vůči této druhé „poloze“ stereotypu, aby škola byla prostředím, které dokáže tlumit konflikty, v něž by mohly předsudky vyústit.

Sdílení spolu se snahou o sbližování představuje hodnotu, jejíž zachování a rozvíjení by mělo být společenskou prioritou. Jak jsme již zmínili, naše hodnotová orientace se z velké části utváří výchovou. Proto by si měli být učitelé, jako významní představitelé výchovy a vzdělávání, vědomi funkce stereotypů: té pozitivní, která přispívá k porozumění, i té negativní, která porozumění brání.

Jeden z hlavních motivů a současně i cílů této práce je oslovit pedagogy, zejména učitele mateřského jazyka, aby využili potenciálu humanizační, socializační, kulturní a kulturotvorné funkce jazyka (srov. Vaňková, 2007). Všechny uvedené jazykové funkce explicitně vyjevuje kognitivní lingvistika. Právě proto ji považujeme za vhodný rámec didaktiky mateřského jazyka. V této kapitole se podrobněji věnujeme jazykovým stereotypům, které představují pilíře kognitivní lingvistiky, v nichž nacházíme poukazy na výše zmíněné funkce jazyka a řeči.

## 4.1 Od sdělování ke sdílení

*... vzhledem k místu našeho zrození, ve vztahu ke kultuře i poměrům, v nichž je nám dáno vyrůstat a žít, jakož i k rozdílným zkušenostem, prožitkům i osobním vlastnostem, máme každý určitý rámeček, zorný úhel pohledu, způsoby vnímání, chápání a hodnocení světa, lidí i sebe sama. Utváříme si a neseme v sobě zcela určité konstrukce světa, včetně toho, kam, jak, spolu s kým se po světě pohybovat. Druhé lidi a svůj vztah k nim vnímáme, prožíváme a posuzujeme jakoby zvláštními brýlemi. ... a kdo vidí víc, přesněji a širším zorným úhlem – ten má větší šanci druhým rozumět než člověk poloslepý.*

I. Plaňava, 2005, s. 61

Reflexe poznatků kognitivní lingvistiky, zejména studium stereotypů, jež se zakládají na kognitivních přístupech k významu a akcentují jeho konotační složky, nabízí způsoby rozšiřování naší vnímavosti; vede k mnohostrannějšímu hodnocení lidí a světa. Stereotypy jsou rezervoárem našeho kulturního dědictví, neboť vyjevují, co jako členové téhož jazykového společenství sdílíme, a jsou svědectvím o tom, jak se do našeho chování promítají předsudky, které se neopírají o objektivní poznání skutečnosti, ale skutečnost zkreslují (srov. 4.6.1). Je třeba, abychom si uvědomovali, jak stereotypy fungují v obou zmíněných rolích, a abychom se vyvarovali projevů sociální a kulturní intolerance.<sup>1</sup>

Kromě rodičů a nejužšího rodinného prostředí formuje významně naše postoje ke světu škola. Ve školním věku si budujeme hodnotové hierarchie a utvářejí se naše morální vlastnosti. Je v moci školy, a opět bychom zdůraznili mimořádné kompetence učitelů mateřského jazyka, aby dětské poznání bylo pokud možno širokospektrální, aby se co nejvíce oprostilo od egocentrismu.

Kognitivisté opírají své poznatky o pozorování dětského vývoje. Všimají si, jak dítě vrůstá do reálného světa, který je provázán s řečí. *Dítě roste, poslouchá, co a jak mu říkají rodiče, poslouchá pohádky na dobrou noc, rodinné příběhy, příběhy národa a později začíná také samo číst. Tím proniká do mnoha příběhů, reálných i fiktivních, což výrazně rozšiřuje jeho poznání světa, ale i sebe sama. Dostává se ke klasickým českým textům, které konzervují v našem jazykovém a kulturním společenství jisté stereotypy vnímání a chápání světa* (Králičková, 2004, s. 57).

Jsou to hlavně pohádky, rčení, přísloví a folklorní slovesné útvary, které utvářejí obraz světa v lidském vědomí. Tento obraz nabývá výrazných kontur právě v dětství. V současné době jsme vystaveni velkému nebezpečí, které souvisí s rozvojem tržního hospodářství, kdy hodnoty jsou ovlivňovány hlavně ekonomickými hledisky. V mnoha projevech současného společenského života lze sledovat přibývající orientaci na materiální hodnoty a úbytek zájmu o kulturní hodnoty. V rodinách vyprávění nahrazuje televize, počítače a jiná média, která jsou hlavně technicistní a zprostředkovávají značně zploštělé poznání. Klasické české texty, pohádky,<sup>2</sup> pověsti apod. děti přestávají zajímat, obecně přestávají

<sup>1</sup> Stereotypy, které fixují naše politické postoje, jež jsou zrcadlem našeho pojetí svobody, volnosti, rovnosti, tolerance aj., systematicky již po několik let zkoumá tým lublinských lingvistů (srov. Bartmiński, 2007, a projekt jazykově-kulturního obrazu světa ve srovnávací perspektivě /EUROJOS/).

<sup>2</sup> K tomu se vyjadřuje Vaňková, 1996, s. 98: *Ve většině kultur (pohádky) utvářejí obraz světa v lidském vědomí už od dětství – a jsou chápány jako korelát a korektiv reálného života a světa. Není vlastně tolik*

číst a orientují se na tzv. klipovou kulturu. Slovo začíná být vytěšňováno obrazem. Pokud rodina v dítěti nerozvíjí potřebu poznávání národní kultury, musí být o to aktivnější škola. Jednou z nejvýznamnějších funkcí školy by mělo být odhalování krásy našeho kulturního dědictví, které je uloženo ve slovesném umění. Pokud škola rezignuje na tuto funkci, stěží může naplňovat funkci výchovně-vzdělávací. Je třeba, aby vše probíhalo přirozeným způsobem, který by u dítěte vzbuzoval touhu po odhalování hodnot, které jsou skryté v knihách. Mělo by si uvědomit, jaké možnosti mu nabízí četba a jaké omezení přináší jednostranná preference „moderních“ médií (srov. Vaňková, 1996).

Situaci, kdy se dítě pomalu začíná včleňovat do společnosti a osvojuje si jazyk, zkoumají různé disciplíny. K tomuto „zázraku“ se z pozice, která je blízká kognitivní lingvistice, vyslovila T. Králíčková:

*...s mateřským mlékem (a jazykem) jako bychom taky „pili“ i jisté významy, způsob pohledu a rozumění věcem. Tento přístup má vždy jisté emotivní ladění a nebývá lehké jej nahlédnout, verbalizovat a případně se ho vzdát... Toto vrůstání do světa a světa do nás je spojeno s jazykem rodiny, s artikulací toho, jak světu rozumí ti, kdož o dítě pečují a jak potažmo dítě samo rozumí tomu, s čím se setkává... Obraz světa nabývá dítě postupně. Nejprve skrze matku, později i prostřednictvím ostatních členů rodiny. Dialog, jež s ním tyto vedou a ono mimoslovnými signály také s nimi, předchází rozvíjení samotné řeči u dítěte a je jejím nutným předpokladem...*

*Jazyk každé rodiny je tak v jistém smyslu jedinečný. Jakoby každá rodina byla takovým malým národem se svým ná-rod-ním jazykem uvnitř většího celku, který je zase jen součástí většího celku bytí. A přece jde o jeden svět, ve kterém se dorozumíme.*

T. Králíčková, 2004 s. 57n

Mateřský jazyk, který si primárně osvojujeme v době, kdy o nás pečuje matka, ten, který pak dále rozvíjíme ve škole, není jen komunikačním nástrojem, jak bývá v různých teoriích, které se zabývají verbálním sdělováním, zdůrazňováno (srov. úvodní kapitola). To je výrazné ochuzení jazyka o jeho citové, vztahové a morální hodnoty.

Ve výuce mateřského jazyka se pedagogům nabízí mnoho příležitostí, kdy mohou ukázat, že jazyk nám slouží nejen k dorozumění, ale ke vzájemnému porozumění / pochopení, ale také k porozumění tomu, s čím se ve světě setkáváme.

## 4.2 K ontogenezi pojmů převážně psychologickým pohledem

Dosud jsme se soustředili na vývoj poznávacích procesů v souvislosti s formováním stereotypů. Není to však jediný způsob poznávání světa. Budeme-li pozorovat, jak se vyvíjí dítě, zejména když se zaměříme na ontogenezi řeči, začneme zjišťovat, že současně s poznáváním světa si dítě osvojuje nové pojmy. Jak tyto procesy probíhají,

*důležitý jejich původ – tj. nakolik jsou lidové a nakolik umělé, jako spíš to, nakolik jsou kulturním společenským sdíleny (příp. zda jsou variantou obecně sdíleného, tradičního schématu).*

zkoumají nejen kognitivisté, ale i psychologové. Ti si všímají, v jakých situacích si dítě osvojuje pojmy prostřednictvím **jádra**<sup>3</sup> (viz výklad termínu níže) a v jakých situacích pro proces osvojování je důležitý **prototyp**.<sup>4</sup>

Pokusme se nahlédnout, jak se nad problematikou osvojování pojmů zamýšlejí představitelé psychologického směru. Malý psychologický exkurz zařazujeme proto, že poznatky o pojmotvorných procesech jsou pro učitele velmi důležité, a to pro všechny – bez rozdílu oborového zaměření, neboť je vedou k promýšlení optimálních učebních postupů z hlediska osvojení poznatků daného oboru, včetně odborné terminologie.

Exaktní odpověď na otázku, jakým způsobem si pojmy osvojujeme, stěží nalezneme. Některé pojmy jsou nám prý vrozené, jiné pojmy se učíme. Situace se podobá sporům, které vedli nativisté s behavioristy při hledání klíčových faktorů osvojování řeči dětmi. Procesy učení jsou velmi komplikované, závisejí na mnoha faktorech, např. na věku dítěte, který souvisí s aktuální etapou vývoje dítěte, na genetických dispozicích, sociálním prostředí, v němž dítě vyrůstá apod.

Kognitivisté rozlišují dva základní způsoby osvojování pojmů, které odpovídají dvěma způsobům kategorizace. První je založena na představě **nádoby**, do níž lze zahrnout všechny exempláře téhož druhu. Druhá na **schématu centrum – periferie**, přičemž v centru stojí ideální exemplář a na okraji exempláře, jejichž zařazení do dané kategorie je sporné (srov. Vaňková a kol., 2005).

Psychologové realizovali řadu výzkumů, které se zaměřují na odhalení podstaty konceptualizačních procesů. Pro osvojování nových pojmů na základě provedených výzkumů (Keil – Batterman, 1984) jsou důležitá jednak **jádra pojmů**, jednak **prototypy pojmů**. Ve škole se učíme spíše jádro pojmů, praxí poznáváme prototypy. *Opilec* je ten, kdo pije nadměrné množství alkoholu, a to ho vede ke ztrátě sebekontroly – tak nějak by patrně pedagog mohl dítěti vysvětlovat pojem opilec, zatímco na základě zkušenosti bude dítě charakterizovat opilce jako vrávorajícího muže, který pokřikuje na kolemjdoucí a je neupravený. Teprve až v určitém věku děti pochopí, že z hlediska vědeckého poznání bývá přesnějším indikátorem jádro pojmu.

**Obsahové jádro pojmu** je tvořeno vlastnostmi, které se vztahují na všechny příklady pojmu. Jsou to vlastnosti nejdůležitější, centrální, **jádrové**. Jádrové vlastnosti pojmu *vdovec* jsou: muž, který je dospělý, zemřela mu manželka, další manželku nemá. Jádrové vlastnosti se tedy nevztahují k přesnějšímu věku muže, kromě absence legitimní manželky nevypovídají o jeho současných vztazích k ženám, na jejich základě nelze vyvozovat, zda muž měl nebo má potomky. Jádrové vlastnosti jsou **rozpoznávacím znakem** pro příslušnost k určitému pojmu.

**Prototyp pojmu** je založen na vlastnostech, které jsou vybírány pro nejlepší / nejvýstižnější **příklad** pojmu. např. prototypu *vdovce* by mohly odpovídat tyto vlastnosti: starší muž (asi přes šedesát let), jenž nemá manželku, nežije v intimním svazku se žádnou ženou, navštěvují ho dospělá děti s vnoučaty. Tyto vlastnosti asi odpovídají typickému příkladu *vdovce*, můžeme jim říkat **prototypové (příkladové)**, ale rozhodně nezahrnují všechny případy vdovců. *Vdovec* může být mladý muž (ještě mu není

<sup>3</sup> Kognitivisté by patrně vycházeli z konceptuálního schématu **centrum – periferie**.

<sup>4</sup> Vzhledem k psychologickému kontextu používáme termín **prototyp**, nikoli dosud užívaný **stereotyp** (viz 2.2).

třicet let), jemuž tragicky zahynula manželka, má malé dítě, o něž pečuje spolu se svou důvěrnou přítelkyní. Z toho tedy vyplývá, že typické vlastnosti nemusí odpovídat vlastnostem, které jsou podstatné pro definování pojmu.

Uvedené dva způsoby osvojování pojmů korespondují se dvěma různými přístupy k definici významu. Jádru pojmu odpovídá **strukturalistická definice významu**, která je založena na aristotelovské kategorizaci, podle níž se nejprve stanoví genus proximus, tedy nejbližší nadřazený pojem (muž), a poté diferenciací specifika (jemuž zemřela manželka), tedy znaky, kterými se pojem odlišuje od jiného pojmu. Prototypu pojmu odpovídá **kognitivní definice významu**, kognitivisté ovšem před definováním dávají přednost výkladu, explikaci, interpretaci (srov. Vaňková a kol. 2005). Jde o postup, který je založen na charakteristických vlastnostech, jež jsou stabilizovány v jazyce.

Významnou roli v procesu učení hraje **zkušenost**. Psychologové popsali tři různé způsoby, jakými může dítě zkušenost při osvojování nových pojmů využívat.

- (a) Pomocí příkladu. Např. když ví, že mezi *pečivo* patří *houska*, pokud se setká s *rohlíkem*, rozhoduje o jeho příslušnosti k pečivu na základě podobných vlastností s již známým příkladem housky.
- (b) Testováním hypotézy. Pro příslušnost k jednomu pojmu hledá vlastnosti, které jsou všem známým případům společné. *Houska* i *rohlík* vznikají pečením, jsou z mouky, lze je namazat, často je přikusujeme k masným či mléčným výrobkům. Tyto vlastnosti má i *chleba*, a tak i ten přísluší k *pečivu*. Tento způsob je založen už na abstrakci, tj. na nalézání určitých společných vlastností, jádrových vlastností, které by vyhovovaly všem příkladům pojmu, tedy na hledání pojmu nadřazeného.
- (c) Postup tzv. shora dolů. Dítě využívá své dříve nabyté znalosti spolu se známými položkami. To znamená, že pokud dítěti poskytneme výchozí znalosti o vlastnostech pojmu, tyto vlastnosti ovlivňují vyhodnocování dříve získaných znalostí vytvořených na základě zkušenosti, což se následně promítá do interpretace pojmu. Jako příklad uvedeme dvě děti. Obě ochutnaly *housku* posypanou velkými zrnky soli a *rohlík* posypaný drobným mákem. Obě tedy vyzkoušely stejné druhy pečiva. Prvnímu dítěti bylo řečeno, že oba druhy pečiva se liší na základě toho, čím jsou posypány, druhému dítěti bylo řečeno, že oba druhy pečiva se liší na základě tvaru. Když byly děti vyzvány, aby nakreslily několik rohlíků a několik housek, první dítě kreslilo rohlíky s velkými tvary podobnými zrnkům soli a housky s tečkami; tvar pečiva pro příslušnost k danému druhu u tohoto dítěte nebyl určující. Pro druhé dítě byl však určující tvar, někdy kresby ukazovaly, že dítě jak sůl, tak mák na obrázek vůbec nenakreslilo.

Experimenty ukázaly, že v případě prvního dítěte pro rozlišování pojmů *rohlík* a *houska* bylo důležité, čím byly posypány, v případě druhého dítěte byl důležitý tvar. Z výsledků pokusů vyplývá, že výchozí znalosti se promítají do procesů osvojování pojmů a že mohou modifikovat dřívější zkušenost.

Kognitivní lingvistika upozorňuje hlavně na dva způsoby přístupu k pojmům. Pro první je podstatné uchopení prizmatem sdíleného, prototypového / stereotypového obrazu výseku reálného světa, v němž je obsažena zobecněná zkušenost konkrétního

jazykového společenství. Pro druhý je určující přístup prostřednictvím nejbližšího nadřazeného pojmu a diferenčních rysů. První přístup je spjat s **přirozeným světem**, na druhém je založeno **vědecké myšlení**.

V této části jsme na několika příkladech ukázali, jak se problematikou pojmů zabývá psychologie, abychom mohli sledovat, jak psychologický a kognitivistický pohled spolu korespondují.

V úvodu jsme zdůraznili, že předpokladem a podmínkou našeho porozumění je **sdílení společných významů slov**. J. Horálek, prostřednictvím poukazů na etymologii, odpovídá na otázku, proč je slovo tak důležité:

*Slovo má (i) v dnešní češtině daleko širší významové spektrum než pojmenování, označení, jméno či název (slib, mluvení, vyprávění, doporučení, pozn. autora)... zatímco jméno spojujeme s uchopováním („jímáním“), slovo spojujeme se slyšením, slutím i proslulostí, tedy slávou. Jménem se zmocňujeme, slovu nasloucháme. Jménem přidělujeme uchopované skutečnosti význam, se slovem k nám přichází (už také) její smysl.*

Horálek, 2002, s. 227–228

Také k jazykovému obrazu světa dospíváme hlavně prostřednictvím studia slovního významu. Snažili jsme se ukázat, že jazykový obraz světa je členitý; je složen, mohli bychom pracovně říci, z několika obrazů. Základnou, nejjednodušší, nejkonkrétnější a všem lidem nejbližší je **přirozený svět**, kterému odpovídá **přirozený jazyk** (srov. Vaňková a kol. 2005). Kognitivní lingvistika zkoumá obojí. Zaměřuje se hlavně na objasňování souvislosti přirozeného světa a přirozeného jazyka. Přirozený svět a jazyk vystupují v jednotě, jsou těsně provázány, prorůstají jeden druhým. Dosud česká kognitivní lingvistika zaměřovala své výzkumy převážně na slovní zásobu. Přirozený jazyk má svou přirozenou, nebo-li běžnou slovní zásobu. Jednotkou slovní zásoby je slovo. Pro kognitivní lingvistiku, přesněji kognitivní sémantiku, jsou podstatné výzkumy významů slov prostřednictvím studia stereotypů.

Podrobnou metodologii zkoumání stereotypů vypracoval tým lublinských vědců vedený **J. Bartmińským** (srov. Bartmińský, 2007). Jedním z kritérií zjišťování stereotypů, která tento tým stanovil, je hledisko **kvantitativní**, tím se zjišťuje opakovanost dané charakteristiky v různých kontextech; druhým je hledisko **kvalitativní**. Stereotypy z hlediska kvalitativního lze zkoumat v několika oblastech. Výzkum těchto oblastí odhaluje sdílenost konotací, na nichž jsou jazykové stereotypy založeny. Jedná se o tyto oblasti:

- a) **etymologické, motivační poukazy**, např.: *čich* je odvozen od *čítí* (*čít*), vědětí podle praslovanských dokladů souvisí se slovesem *viděti*, *rusalka* je v lidové etymologii spojována s *ruslo* (*řečiště, strouha*)...
- b) **vedlejší přenesené významy**: *slon* – „člověk, který svými vlastnostmi připomíná slona; je neohrabaný, dupe...“, *hlemýžď* – „člověk, který svými pomalými pohyby připomíná hlemýžď“, *skot* – „člověk, který má vlastnost, jež se tradičně přisuzuje Skotům – je abnormálně šetrný, lakomý“...
- c) **významy derivátů**: *opičit se* – „někoho napodobovat“, *čepýřit se* – „předvádět se, natřásat se, zpychnout“, *notovat si* – „přítakávat, souhlasit“...



- d) **frazémy**: *liška podšitá* – „vychytralý člověk“, *černá smrt* – „mor“, *zlatá střední cesta* – „umírněný, opatrný postup“...
- e) **výpovědi s diagnostickou platností** – *Jako by to nebyla matka* naznačuje, že se nechová tak, jak se od matky očekává, *Je to dlaždič, ale...* nechová se tak, jak se na základě jeho profese předpokládá, *i když je učitelka, tak...* její vlastnosti se neslučují s běžnou představou učitelského povolání...

Příkladů nejrůznějších etymologických souvislostí, derivátů, frazémů i tzv. diagnostických výpovědí ukazujících, jaké sdílíme konotace v mateřském jazyce a na jakých principech jsou utvářeny stereotypy, můžeme nacházet velké množství. Tato metodologie by mohla sloužit jako pomůcka pro učitele češtiny, kterou lze dospět k odhalování kognitivních významů slov a kterou lze objevovat vzájemnou determinovanost mateřského jazyka a světa.

Snad jsou uvedené příklady dostatečně přesvědčivé, aby učitele vybudily k zamyšlení, jak žáky „zasvěcovat“ do provázanosti jazyka se světem, v němž žijeme. Snad jsou argumentem pro to, že je třeba vést žáky k odhalování významů slov, zejména těch skrytých, které podávají svědectví o naší minulosti a vedou nás k našim „kořenům“.

### 4.3 Několik poznámek o potřebě studia stereotypů

Již ve 2. kapitole, kde jsme se zabývali základními pojmy kognitivní lingvistiky, jsme vysvětlili podstatu kognitivního přístupu ke slovní zásobě. Uvedli jsme, že na rozdíl od strukturalistického pojetí, pro nějž je podstatný denotační význam slova, kognitivní pohled akcentuje konotační významy a na nich založené jazykové stereotypy. Hlavní inspirací ke studiu stereotypu nám byla hlavně stať autorské dvojice J. Bartmiňského a J. Panasiukové (1993) a monografie J. Bartmiňského (2007). Autoři zasazují výsledky svého vlastního bádání do kontextu etnolingvistiky a kulturní lingvistiky – do odvětví, o jejichž rozvoj se významně zasloužili.

Jaká je podstata přístupu k jazyku, pro nějž jsou určující jazykové stereotypy, dokládá Bartmiňski četnými příklady. Na tomto místě zmíníme alespoň jeden ilustrativní příklad – stereotyp cikána. Kromě významu „představitel určité národnosti“<sup>5</sup> má pro převážně slovanské národy ještě další významy, které jsou založeny například na představě lháře, lenocha, tuláka, kočovného umělce atd. Základem této představy je konvencionalizovaný obraz, který je založen na tom, jak člověk (resp. předmět) vypadá, co dělá, k čemu slouží, jaký je. Tento obraz je z jazykového hlediska mimořádně důležitý, jak zdůrazňuje americký filosof a logik H. Putnam (1975), protože prostřednictvím něho si osvojujeme významy slov, které jsou obecně sdílěny určitým jazykovým společenstvím a jsou podstatné pro porozumění v běžné komunikaci (srov. Bartmiňski, 2007, s. 72).

<sup>5</sup> Tento význam se promítá do pravopisné formy, je signalizován velkým C, srov. Vaňková a kol. 2005



Při svém zevrubném a systematickém studiu se Bartmiński odvolává na studie Quasthoffa (1973), Pisarkowé (1976) a Pisarka (1975), kteří zdůrazňují, že pro stereotyp jsou určující konotativní významy slova. Ty jsou spojeny se souborem emocí, kladných i záporných, a hodnotících postojů.

Z didaktického hlediska je vhodné zamyslet se nad genezí stereotypu jakožto odborného termínu. Půjdeme-li totiž cestou, jakou vývoj tohoto termínu objasňuje Bartmiński, propojíme velmi přirozeně jazykovou složku učebního předmětu se složkou literární. Poprvé byl termín užit v roce 1922 Walterem Lippmannem v kontextu sociologie a sociální psychologie (in Bartmiński, 2007; Bartmiński – Panasiuk, 1993). Je zřejmé, že charakteristické vlastnosti jazykového stereotypu byly známy již dlouho před zavedením tohoto termínu. Bartmiński a Panasiuková, se odvolávají na tvorbu známého polského bajkaře Ignace Krasického, jehož bajky představují úrodnou půdu pro studium nejrůznějších stereotypů. Všimají si, jaké představy evokují např. výrazy *stařec* a *švec*, které používá bajkař pro pojmenování osob vystupujících v bajkách. V bajkách I. Krasického se *stařec* spojuje s představou někoho zkušeného (srov. rada starších), ale i sešlého věkem, někoho, kdo má tendenci si na všechno stěžovat. Švec vyvolává v polském kontextu představu osoby, která má sklony k pití a která je vznětlivá (srov. pije jako švec, kleje jako švec).<sup>6</sup> Analyzujeme-li postupy, které užívají tvůrci bajek, zjistíme, že pro ně není charakteristický slovníkový výklad, kde *stařec* je spojován s významem „starý člověk“ a *švec* s významem „řemeslník, který vyrábí a opravuje obuv“. Bajkař totiž zakládá svůj postup na poznatku, že pro běžné porozumění není klíčový tzv. denotační význam, s nímž se setkáváme ve výkladových slovnících a který vytvářejí pouze objektivní a verifikovatelné vlastnosti pojmenovávaného jevu, ale tzv. konotační význam. Jeho podstatou jsou zobecnění, která nejsou verifikovatelná, protože připisované vlastnosti se vztahují pouze na některé předměty či jevy, které lze pod dané pojmenování zahrnout. Důležité je, že tyto předměty vykazují typické, reprezentativní vlastnosti. Většinou to nejsou vlastnosti hlavní, v terminologii Bartmińského (tamtéž) esenciální, jež by se vztahovaly na všechny předměty, které mohou být pojmenovány tímž výrazem.

Například slovo *stařec*, jehož slovníkový výklad je „starý muž“, může v českém prostředí evokovat i představu někoho osamocенého, opuštěného, srov. pojmenování *starobinec* pro dům, v němž žijí staří opuštění lidé, o něž se jejich příbuzní nemohou nebo nechtějí starat. Pojmenování *stařec* může být spjato i s představou někoho věčně podrážděného, srov. spojení *nerudné stáří*, ale taky s představou někoho bezmezně upovídaného, srov. slovní spojení *žvaný stařec* (výpůjčka od prof. Vyskočila, 2002).<sup>7</sup>

Lippmann (1992), jenž se zasloužil o terminologické ukotvení pojmu stereotyp, ve své koncepci zdůrazňuje, že se jedná o schematický a jednostranný „obraz v lidské hlavě“, o názor, který si vytváříme často ještě před poznáním samého objektu. Podstatnou

<sup>6</sup> Je třeba dodat, že tyto představy jsou typické pro polský kulturní kontext, a ten neodpovídá českému. V českém kontextu jsou sklony k pití přisuzovány zejména zednické profesi a různým pomocným dělníkům, sklony k nadměrnému užívání vulgarismů připisujeme dlaždičům: *je sprostý jako dlaždič*.

<sup>7</sup> Spojení zaznělo v úvodu ke konferenci o autorském herectví, kterou uspořádal Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU 8. a 9. 11. 2002, srov. M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones* (O autorském herectví). Praha 2003.

vlastností sémantického stereotypu je nepřesná **subjektivní generalizace**, což znamená připsání nějaké vlastnosti všem objektům téhož druhu. Myšlenkový postup vede k tomu, že Poláci mohou spojovat vlivem polské jazykové a kulturní tradice ševce s představou opilce či hrubiána, i když jejich reálné poznání některých představitelů této profese může tento obraz vyvracet. V situacích, kdy dochází k zmíněné subjektivní generalizaci, lze použít neosobní konstrukci *říká se, že...* Pro vytváření různých stereotypů je určující, že postupy subjektivní generalizace překračují hranice jedince a jsou sdíleny celým jazykovým společenstvím.

Stereotypy jsou vytvářeny na **zkušenostním** základě, jsou osvojovány současně s mateřským jazykem, v bezprostředním prožívání v konkrétních situacích v daném jazykovém společenství. Stereotypy nejsou neměnné, ale k jejich proměnám dochází velmi pozvolna. Proměňují se spolu s vývojem společnosti, se změnami politické situace, kultury a poznání, např. současný stereotyp *kapitalisty* či *komunisty* se v postkomunistických zemích výrazně liší od podoby, kterou měl před pádem komunistických režimů. Kromě těchto celospolečenských proměn se stereotypy proměňují i v průběhu vývoje jedince. Např. stereotyp *učitelky* má pro nás v dětství většinou jiné sémantické rysy než v dospělosti.

Princip subjektivní generalizace je založen na opakování nějaké vlastnosti či funkční charakteristiky. Asociace s určitou vlastností překračuje hranice lidské individuality a vrůstá do celého společenství mluvčích téhož rodného jazyka.<sup>8</sup> Toto sdílené zobecnění má významnou **ekonomizující funkci**. Vlastnosti, které jsme stereotypu připsali, si v konkrétních kontextech vybavujeme zcela automaticky, aniž bychom je opětovně ověřovali a explicitně pojmenovávali.

Naše komunikace se takto na jedné straně výrazně zjednodušuje, na druhé straně se můžeme setkat s potížemi. Subjektivní generalizace v sobě nese jisté úskalí, které může nabýt až podoby společenského nebezpečí. K tomu dochází, když se začíná ztrácet hranice mezi stereotypem, který je jazykově-kulturním obrazem reality, a realitou samou, srov. např. výše uvedený příklad stereotypu „cikána“, resp. když si existenci stereotypů vůbec neuvědomujeme.

V této souvislosti je třeba varovat před absolutizací stereotypů.<sup>9</sup> Spočívají v tom, že omezují lidské poznání a brání vytváření skutečného obrazu světa. K takové situaci může docházet v případě, jestliže si stereotyp, tak jak předpokládá Lippmann, vytvoříme dříve, než se reálně seznámíme s jevem samým. Tuto kritickou připomínku lze vztáhnout zejména na oblast stereotypů národnostních, rasových, profesních a ideologických, které podněcují utváření různých předsudků (srov. pojmenování *intelligent, funkcionář, ekolog, levice, Ukrajinec, Vietnamec, Číňan...*).

Předsudkům a tendenčním zkreslením, k nimž by stereotypy mohly vést, zabráníme, když zohledníme, kdo je vytváří a v jakém vztahu je tvůrce obrazu k objektu stereoty-

<sup>8</sup> Srov. poznámka v subkapitole 3.2.

<sup>9</sup> Z hlediska naší práce se jedná hlavně o situace, kdy pedagogův přístup k jednotlivým žákům je ovlivněn prvním dojmem, sociální psychologové mluví o tzv. haló efektu, nebo tím, co se o žákovi traduje, srov. konstrukci *říká se, že...* Takto vytvořený obraz žáka se neutváří na základě reálných vlastností žáka, nejsou v něm zohledněny individuální zvláštnosti, pozitivní i negativní vlastnosti, míra rozvinutí různých schopností a dovedností apod. Nebezpečí tohoto sémantického stereotypu tkví v tom, že se většinou promítá do výuky. Ta probíhá podle předem vytvořeného scénáře, tedy podle obvyklých stereotypních postupů (viz podrobněji v kapitole 6).

pu.<sup>10</sup> Jinak hodnotíme sami sebe, vytváříme **autostereotypy**, jinak hodnotíme druhé, vytváříme **heterostereotypy**; viz opozice *svůj / vlastní* versus *cizí* a jí v gramatické rovině odpovídající *my* versus *oni*. Všem Čechům lze toto stanovisko názorně ilustrovat na stereotypu *Pražáka* a *Moraváka*. Praxe každého Čecha, ale i sociologické výzkumy ukazují, že jinak např. vnímají *Pražáky* *Moraváci* a jinak vidí *Pražáci* sami sebe, stejně tak *Moraváci* se vidí jinak, než jaký si o nich utvořili obraz *Pražáci*. V rámci téže skupiny převládají kladná hodnocení, vně skupiny, když hodnotíme „ty druhé“ převládají často hodnocení negativní. Podobná zohlednění se vztahují i na stereotyp *obyvatel města* versus *obyvatel venkova*. Těchto příkladů najdeme velké množství. Bartmiňského spojování stereotypu s předsudky, kterým bývá připisována funkce negativního hodnocení, znepokojuje a tuto tendenci napadá.

Jak jsme již uvedli, stereotyp je velmi důležitý hlavně pro vytváření naší vize světa, našich postojů a chování. Vycházíme z předpokladu, že každé slovní sdělení svým způsobem „zabarvuje“ informaci, neboť v řeči bývají jazykové, kognitivní a emocionální procesy provázány. Bartmiňski toto tvrzení dokládá příkladem pojmenování fyzicky pracujících lidí. Podle toho, zda Polák zvolí pojmenování *robotnicy*, *robociarze* nebo *roboly*, dává najevo své hodnocení profese. Uvedená trojice pojmenování představuje klesající míru pozitivního hodnocení, kdy poslední je pocíťováno jako pejorativní, blíží se českému *dělnas*. Analogií tohoto přístupu je volba mezi pojmenováními *zasvěcenec* *Thálie*, *herec* a *komediant* pro hereckou profesi (viz 5.3). Podobné hodnocení uplatňujeme, když se rozhodujeme i mezi jinými pojmenováními, např.: *úředník*, *byrokrat*, „*ouřada*“ či *číšník*, *pingl*, *pikolík* nebo *policista*, *policajt*, *esenbák* a v mnoha dalších případech.

I když se v této subkapitole převážně orientujeme na utváření teorie stereotypu v polském kontextu, není možné opomenout význačný přínos americké kognitivní sémantiky, která polské kognitivní lingvistice časově předchází a v níž byla vypracovaná významná teorie založená na pojmu prototyp.

Odrasovým můstkem teorie prototypu byla zjištění E. Roschové (1977) o kategoriizačních procesech. Kritériem přínaležitosti k dané kategorii je tzv. **rodinná podobnost**. Ke kategorizaci dochází na základě schématu **centrum – periferie**. Prototyp se nachází v centru, je ideálním exemplářem, ideálním příkladem, který má všechny typické vlastnosti. Jde o vlastnosti centrální.

Na zjištění Roschové navazují Lakoff a Johnson (1980/2002). Ukazují, jak významnou roli při volbě pojmenování i při jeho porozumění, tedy při konceptualizačních procesech, hraje lidská zkušenost, která je konzervována právě prototypem. Postupy ilustrující rodinnou podobnost ukazují autoři na příkladu pojmu *křeslo*.

*Prototypické křeslo má pro nás jasně vymezené opěradlo, sedadlo, čtyři nohy a (fakultativně) dvě opěry pro ruce. Existují ovšem i neprototypická křesla: rozkládací křesla, kožená křesla, kancelářská křesla, houpací křesla, otáčivá křesla, visutá křesla, nafukovací křesla, holičská křesla, zubařská křesla atd. Neprototypická křesla chápeme*

<sup>10</sup> Heterostereotypy i autostereotypy lze pozorovat např. v prostředí školy, kde se setkávají dvě skupiny: žáci / studenti a pedagogové (učitelé / kantoři). Mezi oběma skupinami je asymetrický vztah, který se promítá do způsobu, kterým se skupiny vůči sobě vymezují. Obě strany si zpravidla navzájem připisují stereotypní vlastnosti, jež působí často velmi humorně (viz Žákova próza *Študáci a kantoři*, 1982).

*jako křesla nikoli právě na základě jejich vlastních kvalit, nýbrž díky jejich vztahu ke křeslu prototypickému. Houpací křeslo se může prototypickému podobat jiným způsobem, než se mu podobá křeslo holičské. Nemusí tady být žádné pevné jádro vlastností prototypického křesla, které by bylo společné jak nafukovacímu, tak zubařskému křeslu. A přece obě jsou křesly, protože každé z nich je svým odlišným způsobem prototypu dostatečně blízké.*

Lakoff – Johnson, 2002, s. 138n

Uvedené příklady konkrétních křesel je možné přiřadit ke křeslu prototypickému, protože je spojuje podobnost založená na funkčně účelových vlastnostech předmětu, v tomto případě jde o vlastnosti, které nám umožňují sedět.

Teorie prototypů byla jedním z významných stimulů, který podnítil Lakoffa a Johnsona k napsání jejich významného díla o metaforách (Lakoff – Johnson, 1980/2002), z něhož jsme výše citovali. Autorská dvojice nejprve pocítovala potřebu poukázat na nedostatky v současných teoriích významu. Ve své monografii odhalují, jak „význam“ v tradiční západní **filozofii** a lingvistice velmi málo koresponduje s tím, co *lidé ve svém životě považují za **smysluplné (meaningful)***. Tím se dostáváme opět k problematice „významu“, již jsme tuto kapitolu otevřeli.

Lidský model světa je tvořen systémem očekávání, norem, hodnot a vzorů. Tento systém je přístupný prostřednictvím významů slov. Lakoff s Johnsonem výrazně posunuli sémantické teorie definováním tzv. individuálních pojmů. Opouštějí definování na základě inherentních vlastností, ale akcentují definování na základě vlastností interakčních. Dále kritizují, jak ostatně z výše uvedeného vyplývá, definování jako stanovení pevné množiny nutných a dostačujících podmínek pro aplikaci pojmu, ale zakládají je na prototypech a typech vztahů k prototypům.

V následujících subkapitolách představíme několik přístupů, které by mohly posloužit pedagogům při výuce, hlavně budeme volit takové příklady, které se nám jeví vhodné z hlediska výuky mateřského jazyka. Uvedené příklady snad pomohou nahlédnout do jazykového obrazu světa žáků, ukážou, s jakými významy žáci nejčastěji spojují konkrétní jazykové výrazy, a dají podněty pro výuku mateřského jazyka a také výchovu mateřským jazykem (srov. např.: Janda, 2004; Pütz, 2007; Tomasello, 2007; Vaňková, 2007; Balowski 2009).

Budeme zjišťovat, jaké představy evokují u českých rodilých mluvčích různá pojmenování. V těchto výzkumných sondách používáme jen některé z metod, které jsou uplatňovány v kognitivní lingvistice. Ve většině výzkumů vycházíme z dotazníků a anket, které předkládáme rodilým mluvčím, dále také ze slovníků a z excerpcí uměleckých a odborných textů. Přáli bychom si, aby tyto přístupy byly inspirací hlavně pro učitele češtiny. Pomohou jim odhalit, jaký **jazykový obraz světa (určitých výseků reality) si vytvářejí současní žáci a studenti** a na základě jakých faktorů si jej vytvářejí. Hlavně chceme ukázat, jak prostřednictvím jazyka a v jazyce a řeči lze rozvíjet myšlení, bohatství emocionálního prožívání, jak prostřednictvím komunikace posilujeme vztahy mezi jednotlivcem a společenstvím ve smyslu kultivace našeho spolubytí.

## 4.4 Člověk v rozměrech<sup>11</sup>

Než popíšeme vlastní výzkumy, vzhledem k širokému spektru různých teorií významu považujeme za nutné uvést, z jaké sémantické teorie vycházíme. Představíme ve stručnosti přístup, který se opírá o členění významu na dílčí složky. Toto členění nám umožní dále rozvinout několikrát zmiňovanou dvojici denotačního a konotačního významu. Vycházíme hlavně z klasifikace, kterou vypracoval G. Leech (1981), a inspirováme se také prací S. Machové (1996), která Leechův přístup komentuje. V Leechově pojetí se na utváření významu jazykového výrazu podílí sedm dílčích významů: 1. konceptuální (denotační, kognitivní), 2. kolokační, 3. konotační, 4. sociální, 5. emoční (afektivní, emocionální), 6. reflektovaný, 7. tematicko-rematický. Z hlediska našeho výzkumu jsou relevantní zejména první tři složky: význam konceptuální, kolokační a konotační, neboť (jak ukážou i výsledky našeho výzkumu) spolupůsobení těchto tří typů významů umožňuje porozumění při užívání těchto jazykových výrazů, i když současně může docházet k usouvztažňování stejných výrazů s různými představami toho, co jazykové výrazy označují. Tyto obecné závěry aplikujeme na konkrétní jazykový výraz<sup>12</sup> *vysoký*.

Leech zdůrazňuje, že **konceptuální význam** je významovou složkou, kterou všichni dospělí uživatelé téhož mateřského jazyka chápou shodně, je základem porozumění při komunikaci. Zajišťuje, že různí rodilí mluvčí rozumí výrazu *vysoký* stejně a že za vysokého považují člověka od určité tělesné výšky. Obdobně rozumí výrazu *malý* a za malého považují člověka do určité tělesné výšky (srov. výklad v SSČ: vysoký = „velký na výšku, jsoucí v poloze nahoře“).

**Kolokační význam**<sup>13</sup> vyjadřuje spojitelnost jazykového výrazu s určitým jazykovým okolím, s určitými dalšími jazykovými výrazy. Změna jazykového okolí vede ke změně významu výrazu, srov.: *vysoký člověk*, *vysoká škola*, *vysoké napětí*. Výběr okolních výrazů je omezený, v jazyce se používají jen určitá spojení. Nepoužívá se např. spojení: *vysoké moře*, *vysoká láska*, *vysoká mouka*.

<sup>11</sup> V textu jsou použity části příspěvků publikovaných v časopise Slovo a slovesnost a ve sborníku Studia z semantiki pórownawczej (srov. Šlédrová, 2000a, 2000b).

<sup>12</sup> Terminologii v této části jsme převzali od S. Machové.

<sup>13</sup> Někdy se konotační význam považuje za odvozený z významu kolokačního. Domníváme se, že psychologie nám může nabídnout další, možná překlenovací, vysvětlení mechanismů, které probíhají v naší mysli při tvorbě konotací. Byly by to asociační mechanismy (srov. poznámka 11), kterými se psychologie systematicky zabývá již od doby Ebbinghausovy. Od prvních Ebbinghausových pokusů vznikla řada asociačních norem pro různé jazyky, např. pro bulharštinu (srov. recenzi I. Nebeské ve Slově a slovesnosti, 47, 1986, s. 74–75), částečně slovenštinu (srov. výzkumnou práci L. Maršálové, 1980, která na základě asociací studuje subjektivní slovník; publikovanou verzi opět recenzovala I. Nebeská ve Slově a slovesnosti, 45, 1984, s. 64–66). Zevrubný výzkum asociací v češtině realizoval J. Novák. Na základě několikaletých experimentů vytvořil monografii s výmluvným názvem Normy volných slovních párových asociací (viz J. Novák, 1996, srov. poznámka výše). Jak jsme již uvedli, konotace a asociace mají k sobě velmi blízko, přesto je nejde ztotožňovat. Asociační experimenty, jak můžeme zjistit např. z publikovaného Asociačního experimentu O. Kondáše (1989), jsou vytvářeny ke speciálním účelům. Bývají používány hlavně vyskolenými odborníky v klinické psychologii, kde se orientují na rozlišení základních diagnostických kategorií: normy, neurozy a psychózy. Využívá se jich také v poradenství, v psychologii práce a různých oblastech psychologického výzkumu.

**Konotační význam** rozšiřuje význam konceptuální.<sup>14</sup> Konotační významy jsou odlišné u různých uživatelů téhož jazyka, ale mohou se vlivem měnících se životních zkušeností proměňovat i v různých životních obdobích u jednoho uživatele jazyka. Konotační význam spojení *vysoký člověk* upřesňuje u uživatele jazyka obecný konceptuální význam a obohacuje ho o další sémantické rysy. Vysoký člověk může být pro někoho člověk měřící alespoň 180 cm, pro jiného člověk měřící již 170 cm (srov. empirická data níže).

Náš výzkum by měl ukázat, zda tyto jazykové výrazy budou u rodilých mluvčích spojovány se shodnými jevy skutečnosti, nebo zda se budou jednotliví mluvčí při vymezování významu výrazů odlišovat. Budeme hledat odpovědi na následující otázky: Jak je možné, že lidé různé výšky (může jít i o rozpětí 20 cm) jsou převážnou většinou rodilých mluvčích českého jazyka označováni jako lidé **vyšocí**, zatímco jiní lidé jsou označováni jako lidé **malí**?<sup>15</sup> Shodneme se jako uživatelé téhož mateřského jazyka, aniž bychom se opírali o antropologické studie, v tom, kdo je ještě **malý** a kdo už **vysoký**?<sup>16</sup>

Podobné otázky si ve své **filosofické** práci klade J. Nosek (1997). I když míru citlivosti našeho vnímání vůči shodám a odlišnostem pozorovaných jevů posuzuje **filosofickým** prizmatem, jeho závěry jsou podnětné i pro kognitivní lingvistiku. Nosek ve své studii konstatuje: *Obvykle se nám věci jeví ve svých odlišnostech než v tom, co mají stejného, a pokud vykazují nějakou shodu, daleko více upoutávají naši pozornost (viz např. dvojčata) než jejich odlišnosti* (Nosek 1997, s. 7). Prostřednictvím kategorizace jsme schopni odlišnosti převádět na společného jmenovatele. Zvykli jsme si vnímat věci / jevy v jejich rozmanitosti, aniž bychom měli potřebu všechny tyto odlišnosti reflektovat různými pojmenováními. **V** žádném jazyce nemůže existovat tolik pojmenování, aby bylo možné každou věc / jev pojmenovat jinak. Jsme schopni zobecňovat, myslet analogicky, provádíme syntézy a analýzy, a tak umíme redukovat různorodost věcí. Tato naše schopnost nám umožňuje říci bez ztráty porozumění, že *vysoký je člověk, který měří 180 cm, stejně jako člověk, který měří 190 cm.*

V následujícím textu předkládáme výsledky výzkumu, kterým jsme zjišťovali sémantické rysy adjektiv vyjadřujících rozměry lidského těla (*velký, vysoký, malý, tlustý, hubený*) a adjektiv vyjadřujících rozměr hloubky (*hluboký, mělký*) v češtině. S odkazem na J. Noska můžeme také říci, že jsme zkoumali hranice srozumitelnosti při užití těchto pojmenování rozměrových vztahů u různých mluvčích, kteří se liší věkem, vzděláním, zájmy, případně profesní orientací. Na empirickém materiálu ukazujeme, jak je význam uvedených adjektiv ovlivňován zkušenostmi rodilých mluvčích. Obdobné cíle iniciovaly výzkumy v polském a ruském jazyce (srov. např. Linde-Usiekiewicz, 1997; Rachilina, 1997).

<sup>14</sup> Z charakteristiky je zřejmé, že uvedené pojetí konotačního významu je odlišné od přístupu, který reprezentují polští kognitivisté (viz výše).

<sup>15</sup> V souvislosti s předměty se častěji používá opozitum **nízký**.

<sup>16</sup> Antropologové na tomto poli již podnikli četná zkoumání, která ukazují, jak rozdílně vnímají výšku člověka Asiaté a Evropané. Toto téma podněcuje řadu otázek, které spadají do oblasti kultury, historie, etnologie a dalších humanitních i přírodovědných disciplín.



### 4.4.1 Základní česká adjektiva vyjadřující rozměry lidského těla

Základní adjektiva vyjadřující rozměry lidského těla jsme excerpovali z Hallerova Českého slovníku věcného synonymického (1969–80). Synonyma uvádíme pouze z neutrální vrstvy spisovného jazyka, dialektické, archaické a expresivní prostředky výčet nezahrnuje. Haller stanovil pět základních adjektiv, která používají čeští mluvčí při pojmenovávání rozměrů lidského těla.

#### **velký (varianta veliký)**

**Vyjadřuje celkový rozměr lidského těla, také pouze rozměr vertikální** (obdobně jako adjektivum vysoký).

Opozitem je adjektivum malý.

Nejčastějšími synonymními výrazy: vysoký, dlouhý, obrovský, ohromný, statný, mohutný, urostlý, vzrostlý, ztepilý (některé výrazy jsou synonymy pouze částečnými).

#### **vysoký**

**Vyjadřuje vertikální rozměr lidského těla.**<sup>17</sup>

Opozitem je adjektivum malý (stejně jako u adjektiva velký). Opozitem nízký lze použít pouze ve spojení s některými částmi lidského těla (např. *nízké čelo*), hlavně se vyskytuje ve spojení s předměty (*nízký stůl*).

Nejčastější synonymní výrazy: velký, dlouhý.

#### **malý**

**Vyjadřuje celkový rozměr lidského těla, také pouze rozměr vertikální.**

Opozity jsou adjektiva velký a vysoký.

Nejčastější synonymní výrazy: drobný, nevelký.

#### **tlustý**

**Vyjadřuje rozměr vzhledem k průměru v rovině horizontální – velký průměr.**

Většinou je výraz pokládán za hanlivý, eufemisticky se používají adjektiva silný, statný.

Opozitem je adjektivum hubený.

Nejčastější synonymní výrazy: otlý, obézní, podsaditý, korpulentní, plnoštíhlý, zavalitý, tělnatý, objemný.

#### **hubený**

**Vyjadřuje rozměr vzhledem k průměru v rovině horizontální – malý průměr.**

Opozitem je adjektivum tlustý.

Nejčastější synonymní výrazy: štíhlý, útlý, tenký.

Výzkumu významu adjektiv *hubený* a *tlustý* z vývojového hlediska se věnovala R. Blatná (1998). Na základě dat shromážděných v Českém národním korpusu dospěla

<sup>17</sup> U každého rozměrového adjektiva rozlišujeme, zda vyjadřuje rozměr vertikální, či horizontální.



k závěru, že adjektivum *hubený* bývá postupně nahrazováno adjektivem *štíhlý*.<sup>18</sup> (V naší sondě respondenti většinou adjektivu *hubený* přiřítali větší stupeň *štíhlosti*.)

#### 4.4.2 Výzkum významu rozměrových adjektiv u žáků základní školy, vysokoškolských studentů a učitelek na 1. stupni základní školy

Empirickým průzkumem jsme zjišťovali sémantické charakteristiky rozměrových adjektiv u tří skupin pokusných osob. Výzkumu se účastnilo celkem 85 osob. Všechny skupiny nebyly zcela početně vyrovnané, nejpočetnější byla skupina žáků základní školy. Příslušníci jednotlivých skupin se vzájemně odlišovali věkem a dosaženým vzděláním. Po všech respondentech jsme požadovali, aby co nejstručněji písemně vyjádřili, jak rozumí pětici spojení: *velký člověk*, *vysoký člověk*, *malý člověk*, *tlustý člověk*, *hubený člověk*.

Některé odpovědi vykazovaly nápadně podobné sémantické rysy. Na základě těchto rysů jsme odpovědi rozdělili do pěti kategorií: **osobnost nositele** (nikoli rozměr lidského těla), **vztah k jinému rozměru**, **explicitní vztah k celku nebo části těla**, **numerické vyjádření rozměru**, **vliv pozice pozorovatele**.

Všechny odpovědi pokusných osob nebylo možné zcela jednoznačně zařadit do některé z uvedených kategorií. Jsme si vědomi, že některá naše rozhodnutí jsou sporná. Cílem výzkumu však nebylo přesné statistické vyhodnocení uvedených kategorií, ale zachycení nejnápadnějších sémantických rysů, což zvolený postup umožnil. Defektní odpovědi, ke kterým v některých případech docházelo (hlavně z důvodu neporozumění zadání), jsme eliminovali. Pokud se odpovědi opakovaly, uvádíme za odpovědi počet výskytů. I když jsme ve výzkumu rozdělili odpovědi podle pohlaví jejich autorů, nemůžeme vliv této proměnné hodnotit. V našem výzkumném vzorku převládaly ženy (ve třetí skupině nebyli muži zastoupeni vůbec). Vzhledem k omezenému počtu platných odpovědí nelze žádná naše zjištění zcela generalizovat, mají charakter dílčích ukazatelů.

#### Přehled empirických dat

I. skupina: základní škola – 15 let

**\*velký\***

##### chlapci

Osobnost nositele (ON): *významná osoba* 6×, *moudrý* 2×, *v životě něco dokázal*, *dobrý – skromný – ušlechtilý*, *vydatně pomohl svému okolí*, *rozumný – populární*, *inteligentní*, *chytrý – vzdělaný*, *ideální – má všeobecný přehled – psychicky silný*, *schopný dělat velké činy*, *posunul civilizaci správným směrem*

<sup>18</sup> Adjektivum *hubený* vyvolává patrně negativní konotace, protože je odvozeno od slovesa *hubit*. Zatímco adjektivum *štíhlý* vyvolává pozitivní estetický dojem a tomu odpovídají i pozitivní konotace.

Vztah k jinému rozměru (VR): *s velkou tělesnou výškou a hmotností, má vysokou postavu nebo je silný, je současně vysoký 2× a zavalitý*

Explicitní vztah k celku nebo části těla (VT): *ramenatý*

### **dívky**

(ON): *společensky vážený 2×, oblíbený 2×, dobré srdce 2× – milý, obětavý, šlechetný – hodný – mírumilovný, dobrý – spolehlivý – s velkými zásluhami, vzdělaný – obětavý – něco dokázal, s velkou duší a činy, prosazuje své názory – nebojí se odporu, tolerantní – ohleduplný – neposuzuje lidi podle zevnějšku, kladná povaha, duševně příjemný – vyspělý – nemyslí jen na sebe, ušlechtilý – dobrý*

(VR): *ne velká výška*

### **\*vysoký\***

### **chlapci**

(ON): *zastávající vysoké místo, ve vysokém postavení – bohatý*

(VR): *velkého vzrůstu, s velkou tělesnou výškou 2×, nadprůměrné tělesné výšky*

(VT): *vysoké postavy 3×*

Numerické vyjádření rozměru (NR): *měřící více než 195 cm, má více než 190 cm*

Pozice pozorovatele (PP): *vyšší než já, obr*

### **dívky**

(ON): *nemusí být lepší než ostatní*

(VR): *velkého vzrůstu 3×, měřící hodně do výšky*

(VT): *vysoké postavy 3×*

(NR): *vysoký 180 cm a výš, nad 180 cm, měřící hodně cm, převyšující vzrůstem ostatní*

### **\*malý\***

### **chlapci**

(ON): *bezvýznamný – nezaujímá vysoké postavení, s malou mocí – neinteligentní – co v životě moc nedokázal – v malém postavení, psychicky omezený – zakomplexovaný – neinteligentní*

(VR): *nevelkého vzrůstu 2×, podprůměrná tělesná výška 2×, může být i tlustý i štíhlý*

(VT): *s malou postavou*

(NR): *měřící méně než 150, méně než 170, menší než průměrná tělesná výška*

### **dívky**

(ON): *neznámý – tichý – někdy špatný*

(VR): *malého vzrůstu 2×, opakem vysokého 2×*

(VT): *nižší postavy 3×*

(NR): *160 cm a méně*

(PP): *dívá se na svět zezdola*

**\*tlustý\***

**chlapci**

(VR): *může být i velký i malý*

(VT): *hodně v pase, s velkým břichem – s tučnými nohama a malými prstíky, silnější postavy*

(NR): *v pase více než 90 cm*

kategorie neurčena (KN): *obézní 5×, špekovitý, otylý, velké množství tukové tkáně*

**dívky**

(VR): *širší než ostatní*

(VT): *silnější postavy*

(NR): *nejméně 120 kg*

(KN): *obézní 3×, rád si pochutná na jídle, ale ne vždy je to jeho vina, robustní, špatná štítná žláza nebo velký jedlík, váží víc než ostatní*

**\*hubený\***

**chlapci**

(VT): *kolem pasu méně než 80 cm*

(KN): *kostnatý – s malou fyzickou hmotností 4×, vyzábělý, lze na něm rozeznat každou kost, vychrtlý, nemající příliš kilogramů, drobný, útlý – v horším případě podvyživený, štíhlý, nižší tělesné hmotnosti, než je průměr, váží méně, než je jeho ideální tělesná hmotnost*

**dívky**

(VR): *není tlustý 2×*

(VT): *samá ruka samá noha*

(KN): *kost a kůže 2×, tenký 2×, nemá problémy s váhou – snaží se přibrat, ale nejde mu to, vystouplé kosti a rysy, rychle spotřebuje energii, kterou získal jídlem, proto netloustne, velmi štíhlý až vychrtlý, vyzábělý, možná trpí anorexií*

II. skupina: studenti FF UK – 20–23 let

**\*velký\***

**muži**

(ON): *velký činy*

(VR): *silný – vysoký*

(KN): *mohutný*

**ženy**

(ON): *významný 2× – vynikajících vlastností – důležitá osobnost, statečný – vážený – něco dokázal pro druhé, inteligentní – veliký duchem*

(VR): *opak malého – kromě toho, že je vysoký, je i mohutnější, ale není tlustý, vysoký, velikost výšky*

(KN): *mohutný 3×*

### **\*vysoký\***

#### **muži**

(VR): *velká výška*

(PP): *musí se člověk zaklonit, když se mu chce podívat do obličej*

#### **ženy**

(VR): *veliký, ale nemusí být mohutný, vyššího vzrůstu – čáp*

(NR): *větší než je průměr 2× – pro ženy nad 170 cm, muži nad 180 cm*

(KN): *vyčínající nad dav – nápadný, vyvolávající trochu nepříjemné pocity, dlouhán, čahoun – vyčíná v tramvaji, ale snadno na vše dosáhne, velikán*

### **\*malý\***

#### **muži**

(VR): *malá výška*

(NR): *tak do 165 cm u mužů*

#### **ženy**

(ON): *přízemní – nevelké duševní aktivity – nevýznamný, zbabělec, nevýrazný, zakomplexovaný*

(VR): *výškou je malý – může být i mohutný, nižšího vzrůstu, malého vzrůstu*

(VT): *nízké postavy*

(NR): *pod průměrem – ženy 155 cm, muži 165 cm*

(KN): *pohyblivý, mrňous – malé dítě i dospělý malého vzrůstu*

### **\*tlustý\***

#### **muži**

(VR): *spíš širší než vysoký, velký objem*

(VT): *velké břicho*

#### **ženy**

(ON): *veselý – většinou dobrotivý – má obalenou nervovou soustavu, proto nebývá labilní a nervózní*

(VT): *silnější postavy*

(KN): *špekátý 2×, boubelatý – nemotorný, zavalitý – široký – zpomalený – zadýcháný, silný – obézní, jí nestřídmě, nebo má poruchu endokrinního systému*

**\*hubený\***

**muži**

(VR): *malý objem*

(VT): *končetiny dlouhé a tenké*

(KN): *tenoučký – kostnatý*

**ženy**

(ON): *vzbuzuje někdy soucit*

(KN): *vyzábělý 2×, kostlivec, kost a kůže – bez tuku – droboučký, hubeňour – úmyslně hubený – drží odtučňovací diety, nebo člověk s rychlým metabolismem, u kterého se nevytváří přebytečné tukové rezervy, výrazně štíhlý*

III. skupina: učitelky základní školy – 25–50 let (pouze ženy)

**\*velký\***

(ON): *svými myšlenkami – slavný – významný, intelektem a jednáním převyšuje ostatní, moudrý – známý – uznávaný, proslavil se pro lidstvo významným činem, dospělý*

(VT): *mohutná postava, široká ramena 2× – dlouhé nohy*

(NR): *větší než já – měří od 180 cm*

(KN): *hubený, mohutný 3× – hromotluk, silák, obrovský, obr, statný*

**\*vysoký\***

(VR): *výškou zastíní i člověka velkého*

(NR): *měří asi 180 cm a více – představa basketbalisty, měří od 190 cm, dvoumetrový*

(VT): *má dlouhé ruce, nohy, trup, dlouhé nohy a ruce*

(PP): *když s ním mluvím, zakláním hlavu*

(KN): *dlouhý 2×, vyčnívající, dlouhán*

**\*malý\***

(VR): *nízká výška, nízkého vzrůstu 2×*

(NR): *160 cm a méně, menší než já – kolem 150 cm u dospělého*

(VT): *krátké končetiny*

(KN): *nenápadný, drobný 4×, kulatý, málo vyrostl, trpaslík*

**\*tlustý\***

(VR): *velký objem, podobá se kouli, je-li malý, rosolovité hoře, je-li velký, širší*

(NR): *vážící 90 kg a více*

(VT): *silná a zavalitá postava, objemný v pase a přes boky, má velké břicho 3 ×, s bříchem*

(KN): *obézní 3 ×, Široký z pohádky, Helena Růžičková, na těle má zásoby tuku, otlý, silný, velká váha*

### \*hubený\*

(VR): *víc než štíhlý, protiklad tlustého – neodpovídá štíhlému – asi anorektik*

(VT): *nemá svaly a břicho*

(KN): *vyzábělý 2 ×, kost a kůže 2 ×, slabý, velmi tenký 2 × – působí křehkým dojmem, tyčka, vychrtlý, vyžle – kostnatý, jako tyčka, slabý – nesouměrný*

## 4.4.3 Shrnutí

Empirická sonda odhalila některé společné rysy dat. V případě adjektiva *velký* docházelo k častému přenášení významu původně rozměrového adjektiva (srov. orientační metafory v 2.3). Ve svém původním významu toto adjektivum často splývá s adjektivem *vysoký*, zatímco v rovině metaforické se pojetí velikosti od rozměru lidského těla posouvá směrem k pozitivnímu hodnocení psychického potenciálu osobnosti nositele této vlastnosti. Domníváme se, že podstatou této metaforičnosti je podobnost, která se zakládá na odpovídající si kvalitě psychických a fyzických vlastností, k jejichž přirovnávání dochází (srov. Chrz, 1996a,b).

Další výraznou tendencí byla snaha většiny osob účastnících se výzkumu (bez ohledu na jejich věk a vzdělání) o přesnější numerické vyjádření většiny rozměrových adjektiv nebo úsilí o usouvztažnění rozměru s konkrétní částí lidského těla.

## 4.4.4 Výzkum významu prostorových adjektiv u žáků základní školy

Souběžně s výzkumem významu adjektiv vyjadřujících rozměry lidského těla jsme se zabývali i významem prostorových adjektiv *hluboký* a *mělký*. Vzhledem k významnosti ontogenetického aspektu (srov. 4.2) jsme výzkum zahájili u dětí na počátku staršího školního věku. Toto období jsme zvolili proto, že by u dětí měl být již vytvořen pojem prostoru a že okolní objekty by už měly být dětmi pojímány jako trvalé, na pozici dětí v prostoru nezávislé (srov. Šebková – Vyskočilová, 1997). V následujícím přehledu jsme zaznamenali odpovědi celkem 20 dětí, obě pohlaví byla zastoupena rovnoměrně. Výzkumu se zúčastnilo celkem 30 dětí. Všechny odpovědi neuvádíme jednak proto, abychom zachovali rovný počet obou pohlaví, dále proto, že některé odpovědi byly z velké části nečitelné či jinak defektní.

Všem dětem jsme zadali jednotný úkol. Měly písemně stručně zaznamenat, jak by přibližně pětiletému dítěti vysvětlily význam přídavných jmen *hluboký* a *mělký*. Vybráme ukázkou autentických odpovědí deseti dívek a deseti chlapců. V odpovědích jsme provedli pouze pravopisné úpravy.

## Přehled empirických dat

### chlapci

1.

#### **\*hluboký\***

*Tak, Kájo, hluboký znamená třeba řeka, je hluboká třeba 100 m. To je jako nízký, ale používá se hluboký. Třeba taky: krtek bydlí hluboko v zemi.*

#### **\*mělký\***

*To je jako bazén, je mělký, že je tam málo vody. Hrniček je mělký, že si tam nemůžeš dát moc čaje.*

2.

#### **\*hluboký\***

*Hluboký je bazén 190 cm. Nedosáhneš nohama na dno.*

#### **\*mělký\***

*Mělký je bazén, kde dosáhneš nohama na dno.*

3.

#### **\*hluboký\***

*Když v bazénu nedosáhneš na dno, tak je tam hloubka.*

#### **\*mělký\***

*Když by ses chtěl koupat v potoce, tak budeš mít vodu jen ke kotníkům.  
(jestli neví, co to jsou kotníky, tak mu to ukážu)*

4.

#### **\*hluboký\***

*Ve vodě, kde nedosáhneš na dno, tak je hluboko nebo hrnek, který je vysoký, je většinou také hluboký.*



**\*mělký\***

Ve vodě, kde dosáhneš na zem, tak je mělká nebo nízká nebo talíře jsou mělké, protože jsou malé.

5.

**\*hluboká\***

*Hluboká je třeba díra, do které můžeš spadnout a zabít se. Hluboká je třeba řeka, ve které se můžeš utopit, moře...*

**\*mělký\***

*Mělký potok, voda, která sahá jen po kolena.*

6.

**\*hluboký\***

*Hlubka je na rozhraní mezi dnem a hladinou vody – velké rozhraní.*

**\*mělký\***

*Mělká voda je třeba rozhraní mezi pískem (dnem) a vodou (hladinou) – malé rozhraní.*

7.

**\*hluboké\***

*Něco je hodně daleko pod námi. Je to hodně nízko, věc také může být hluboká.*

**\*mělké\***

*Něco je mělké, není to tak hluboko. Není to daleko dolů.*

8.

**\*hluboký\***

*Hluboká může být například voda tam, kde nestačíme, to znamená, že když nohama nedosáhneme na zem.*

**\*mělký\***

*Mělký je naopak od hlubokého místo, kde stačíme, například po pás.*

9.

**\*hluboký\***

*Hluboká může být třeba studna, víš, chlapečku, a do té kdybys spadl nebo jsi tam něco hodil, tak bys ty nebo něco padali hodně dlouho.*

**\*mělký\***

*Mělká může být třeba louže, a do té když spadneš, tak to hned šplouchne a ty budeš sice asi od bláta, ale neutopíš se, protože do louže se nemůžeš propadnout jako třeba do bazénu, kde nestačíš stát a tam by ses mohl utopit.*

10.

**\*hluboký\***

*Hluboký je přídavné jméno, které znamená to, že když je hladina vody vysoko nad dnem.*

**\*mělký\***

*Mělký je opak slova hluboký, takže když jsou hladina a dno blízko u sebe.*

**dívky**

1.

**\*hluboký\***

*Když jdeš do vody a vodu již máš nad hlavou, tam je to hluboké. Nebo když plaveš a nedosáhneš na zem, ale musíš mít hlavu nad vodou, tam je hluboká voda.*

**\*mělký\***

*Pokud máš ve vodě vodu pod kolena, tam je to ještě mělké. Proto když jseš na břehu ve vodě, tak se tomu říká mělčina.*

2.

**\*hluboký\***

*Ty se teď, drahá sestřenice, učíš plavat, vid'. No tak si představ, že plaveš v rybníku a už jsi doplávala daleko, chceš si stoupnout a odpočinout, no ale ono to nejde, protože tam ve vodě byl takový stroj, ten tam vyhrabal díru, potom tam nalil vodu a ty jseš moc malinká, takže nedostaneš na dno té díry, protože je moc hluboká.*

102

**\*mělký\***

*Když tam ten stroj hrabal tu díru, tak měl spousty toho písku, takže tam z toho udělal takový kopec pod vodou, a ty když jdeš do vody, tak ještě stačíš, a to je mělčina.*

3.

**\*hluboký\***

*Když jdeme na koupaliště, tak jsou tam dva bazény: hluboký a mělký. Ten hluboký, tam chodí jenom plavci, protože nedosáhnou na zem. Do hlubokého talíře se vejde víc kaše. Hluboký je jako miska.*

**\*mělký\***

*Mělký je ten bazén, do kterého chodíš ty, ten je mělký. Dosáhneš tam na zem. Do mělkého talíře se vejde zase málo kaše.*

4.

**\*hluboký\***

*To je hodně vody.*

**\*mělký\***

*To je málo vody.*

5.

**\*hluboký\***

*Hodně vody, kde nedosáhneš na dno. Může se stát, že se někdo v hluboké vodě utopí.*

**\*mělký\***

*Málo vody, kde se dosáhne na zem.*

6.

**\*hluboký\***

*Víš, broučku, hluboký znamená, že kdybys šel do vody, tak by ti voda byla až pod hlavíčku, a když neumíš plavat, tak by se ti mohlo něco stát. Hluboký znamená nebezpečný pro ty, co neumí plavat nebo létat, protože hluboký může být i rybník, ale i propast.*

**\*mělký\***

*To je, že si do vodičky můžeš jít hrát na mělčině, tak se říká břehu, na kterém je trochu vody, ale nedá se tam plavat.*

7.

**\*hluboký\***

*Hluboký může být rybník a hluboká je třeba jáma. Hlubka začíná na zemi a je to taková díra, která končí daáááaleko v zemi. V hloubce by ses mohl utopit.*

**\*mělký\***

*Na mělčině se neutopíš, na mělčině si ve vodě hraješ. Mělčina je tam, kde stačíš, kde ti není voda po hlavičku, ale po břicho.*

8.

**\*hluboký\***

*Hlubka znamená místo, které měří více než ty. Nedosáhneš nebo nedohlédneš dna. Většinou se slovo hloubka používá k určení míry studně, jámy nebo rybníka.*

**\*mělký\***

*Mělčina znamená místo, které měří méně než ty. Dohlédneš nebo dosáhneš dna. Většinou se slova mělčina nebo mělký používá k vyjádření míry, např. vody nebo močálu.*

9.

**\*hluboký\***

*Ty měříš asi 1m 20 cm a když se potopíš do velmi hluboké vody, tak nedosáhneš na zem. Protože ta voda je větší než ty a je hluboká třeba jako moře.*

**\*mělký\***

*Když si ve vaně sedneš do vody, tak je tam málo a ty dosáhneš na dno. Vana je mělká.*

10.

**\*hluboký\***

*Když máš nějakou díru v zemi, na jejíž dno bys nedosáhl rukou, tak ta díra je hluboká.*

104

**\*mělký\***

*Moře je mělké, když ti voda sahá pouze po kolena.*

**4.4.5 Shrnutí**

Shrneme-li empirické údaje, zjistíme, že odpovědi inklinovaly k několika shodným rysům.

K velmi nápadným vlastnostem patřilo explicitní zdůraznění adresáta výkladu významu (srov. velice časté užití oslovení). Tento jev mohl být dán snahou zúčastněných co nejpřesněji vyhovět požadavku zadavatelky (viz instrukce v 5.2.2). Pravděpodobnější se nám jeví ovlivnění výkladu předpokládanými zkušenostmi adresáta (pětiletého dítěte). K těmto předpokladům děti v pozici autorů výkladů významu dospěly většinou transformací svých dřívějších osobních zkušeností.

Dalším společným rysem byla vysoká shoda výkladů při spojování těchto adjektiv s prostorem naplněným vodou, často docházelo k vyjádření vzdálenosti mezi hladinou a dnem, nebo s množstvím vody vůbec. Tímto výkladem se děti velice přiblížily slovníkovému výklad: *hluboký = mající velkou hloubku, mající do hloubky určitý rozměr* (srov. SSČ).<sup>19</sup>

Týž výzkum významu adjektiv *hluboký a mělký* jsme realizovali i s dětmi 4. ročníku. Vzhledem k tomu, že čtenáře nechceme zahlcovat empirickými daty a že tuto věkovou kategorii jsme do výzkumu zařadili jen kvůli orientačnímu srovnání s předchozí skupinou, odpovědi těchto dětí neuvádíme v původní podobě, ale předkládáme přímo interpretaci výsledků výzkumu. Tato závěrečná zjištění jsme současně sloučili s výsledky výzkumu u žáků 6. ročníku. Pro syntetizující výsledky jsme se rozhodli proto, že odpovědi obou skupin vykazovaly shodné rysy.

- A) Významným a velmi frekventovaným společným rysem byla vysoká shoda výkladů při spojování těchto adjektiv s **prostorem naplněným vodou** (viz výše).
- a) Prostor naplněný vodou byl nejčastěji *bazén, rybník, studna, jezero, řeka, moře, řeka, oceán* – ta poslední zdůrazňují více množství vody samotné než vymezení vlastního prostoru.
  - b) Tyto prostory mohou být někdy i mělké, což si většinou děti uvědomují, a tak uvádějí, že v případě *hlubokého rybníku, bazénu... je vzdálenost velká* (neobratně *dlouhá*), nebo že se jedná o *velké rozhraní mezi dnem a hladinou*.
  - c) Dostí často se do vymezení hloubky promítají nejranější osobní zážitky s prostorem vyplněným vodou a děti zaznamenávají údaje o výšce, popř. hloubce vody vzhledem k jejich tělu a zachycují zkušenosti s výukou plavání, často pro ně hloubka představuje něco nebezpečného: *nedosáhnou nohama, aniž bych*

<sup>19</sup> Srov. studii I. Nebeské (2006a, 2006b) o českém jazykovém obrazu vody.

*vykukoval z hladiny, nestačíš tam, nedosáhneš dolů, voda je nad hlavu, můžeš se v ní utopit, zavře se hladina...*

- d) Děti považují za hluboké to, co je hluboko pod nimi (setkali jsme se i s vyjádřením *daleko pod námi*), co sahá dolů, což někdy nenáležitě označují jako *nízké*, anebo (tj. V případě, že jsme uvnitř prostoru blíže dna) to, co je *hodně nad námi*, je to podle nich *hodně vysoko nad dnem, je to nad hlavou...* Všechny děti se přiklonily k jednomu nebo druhému výkladu. To, že se jedná o relativní rozměr, který závisí na tom, kde se nacházíme, nedokážou ještě vyjádřit.
- e) V menší míře spojují děti adjektiva s prostorem, který není naplněn vodou. Nejčastěji to je *příkop, díra, propast, jáma* (např. u dívky 4. r. *je to jáma, do které spadla Šebestová*).
- f) Hluboké bývají některé nádoby (předměty): *hrnek, talíř, nádoba, mísa*, neobratně mluví o různých *hlubokých věcech*, tyto předměty současně mohou být i mělké, a tak jsou uváděny při vysvětlování obou adjektiv. Nejtypičtějším je talíř, který může být jak hluboký, tak mělký. *Do hlubokého se většinou dává polévka, do mělkého zbývající jídlo, např. kuře.*

- B) **Přítomnost adresáta** výkladu významu (srov. velice časté užití oslovení, zejména u 6. ročníku – u 4. ročníku sice nedochází k této explicitní formě zpřítomnění adresátů, což je způsobeno vlivem částečně modifikované instrukce přítomnou učitelkou) a **ovlivnění výkladu s předpokládanými zkušenostmi adresáta**. K těmto předpokladům autoři výkladů dospívají většinou na základě svých dřívějších osobních zkušeností. Vztažení k poloze člověka v prostoru, která se může změnit, neprovádějí.
- C) Vysvětlení **prostřednictvím jiného rozměru**: používají adjektiva: *nízký (nízko), vysoký (vysoko), hodně dolů (dole), dlouhý*.
- D) Pouze u jednoho dítěte došlo ke spojení adjektiva s předmětem, jehož hloubka se posuzuje v rovině horizontální, nikoli vertikální, srov. spojení *hluboký šuplík*.
- E) S přenášením významu děti rovněž nepracovaly, metaforické užití, které je v češtině velmi časté, se u nich nevyskytovalo. Výjimkou byl pouze jeden případ, kdy jako dodatek, nikoli jako součást výkladu významu chlapec 6. r. uvedl: *Hluboký a mělký se používá ve výrazu pohledu očí*.

#### 4.4.6 Závěrem

Z výsledků našeho výzkumu je patrné souznění s názory R. Grzegorzczukové (1992), která přičítá většinu problémů v porozumění mezi lidmi různým zkušenostem a přesvědčením mluvčích, které se promítají do různých konotací. I když jsme po respondentech našeho výzkumu explicitně nepožadovali uvádění konotací, testovali jsme výklad významu, konotační složka byla významnou součástí vysvětlování významu jednotlivých výrazů a způsobovala značnou variabilitu odpovědí. Empirická sonda ukázala, že konotační významy jednotlivých adjektiv jsou vytvářeny na základě prototypických sémantických rysů a jsou v rámci téhož jazykového společenství **většinově sdílené**.

Na rozdíl od denotačních významů je v konotacích přítomna bezprostřední zkušenost mluvčích s užíváním zvolených adjektiv v typických kontextech. Konotační významy jsou reflexí kognitivního a emocionálního přístupu jedince ke skutečnosti. Jejich utváření je silně ovlivněno kontextovými vlastnostmi, zejména sociálním a fyzickým okolím subjektu, které významně působí již v dětství.

Výzkum ukázal, že na přelomu mladšího a staršího školního věku dochází k pozvolné stabilizaci pochopení složitějších prostorových vztahů „já – prostor“, ale že odpoutání od jediné perspektivy (perspektivy mluvčího) je náročné. Toto zjištění podporují také výsledky výzkumu A. Šebkové a E. Vyskočilové (1997).

V dětských odpovědích jsme se jen omezeně setkávali s přenášením významu. Např. při výkladu významu adjektiva *hluboký* děti neuváděly významy *mající velkou intenzitu, naprostý, úplný* (viz SSČ). Na základě tohoto zjištění bychom se mohli domnívat, že metaforické užívání jazyka je převážně záležitostí vyššího ontogenetického stadia. V případě tohoto konkrétního rozměrového adjektiva jde patrně o sémantické rysy, které jsou v dětském věku dány zkušeností provázanou s výraznými emocemi, často se strachem. Výrazy *hloubka, hluboký, hluboko* evokují většinou nebezpečnou hloubku nějakého prostoru, nejčastěji nádrže naplněné vodou. Tato představa v dítěti vyvolává pocit strachu. Dítě se mohlo přímo ocitnout v tomto ohrožení, má s hloubkou osobní, silně nepříjemnou zkušenost, anebo ji získalo zprostředkovaně. Před hlubokou vodou jej varují rodiče, dítě se o ní dovídá od vrstevníků, je tematizovaná v pohádkách a lidové tvořivosti.

Výzkumy jiné sémantické oblasti by absencí metaforického užívání jazyka nemusely potvrdit, což ostatně ilustrují také některé významy adjektiva *velký* (srov. 4.4.2). S přenášením významu od označení vertikálního rozměru lidského těla k pozitivním psychickým vlastnostem se setkáváme velmi často u patnáctiletých žáků základní školy. Náhodným dotazováním jsme si ověřili, že k tomuto procesu dochází již dříve. Toto naše zjištění podporují také písemné práce dětí mladšího školního věku. Řadu dokladů metaforického vyjadřování shromáždila např. B. Strašíková (srov. Strašíková, 2000).

## 4.5 Stereotyp učitele a studenta<sup>20</sup>

*Byla to dost dobrá vychytávka.  
Hod' se do klidu.  
To je hustý.*

Těmito výroky ilustrují Chapman a Campbell (2002, s. 3) komunikaci současných dětí a mladé generace vůbec. My můžeme ještě dodat několik dalších, které jsme zaznamenali v roce 2005 u šestnáctiletých studentů jednoho pražského gymnázia:

<sup>20</sup> Text vychází z příspěvku publikovaného ve sborníku *Jazykový obraz světa II* (srov. Šlédrová, 2007).



*To je hustě promakaný.*<sup>21</sup>

*To je mazec.*

*To je fičák.*

*V poho, ne?*

*Já bych to moc nehrotila.*

*Mám hafo učení.*

*To mě moc nebere.*

Výběr není reprezentativní, pouze nahodilý, slovník současné mladé populace je, co se týká specifických výrazů a spojení, daleko bohatší, což dokládá např. materiál, který shromáždili zaměstnanci Ústavu pro jazyk český AV ČR. Na našem malém vzorku se ukázalo, že převládají specifické výrazy pro mimořádnou intenzitu hodnocených vlastností a jevů (*hustý, mazec, fičák*). Většina dospělé populace se k podobnému vyjadřování dospívajících staví negativně, takovou slovní zásobu dospělí považují za chudou, často i zhrubělou a v důsledku toho pak negativně hodnotí i celou generaci dospívajících. To se zrcadlí i v postojích učitelů k žákům a studentům. Na druhé straně se někteří dospělí takovými výrazy inspirovaní, a dokonce se stávají součástí i jejich vyjadřování. S touto tendencí se často setkáváme v reklamě. A tak v upoutávce na cenově výhodné zboží můžeme číst: *cenový fičák v roce 2006*.

Následováníhodný přístup ke komunikaci dětí a mládeže podle našeho mínění nabízejí výše uvedení autoři.

*Naše děti mluví někdy jazykem, který nám na první poslech možná tak docela nedává smysl. Když ale dojde na to, jak naše děti rozumějí našim slovíčkům, možná ani my své myšlenky nevyjadřujeme právě nejšťastněji. Ze všech případů, kdy můžeme nešikovně vyjádřit to, co chceme sdělit, je potenciálně snad nejškodlivější, když svým dětem nedáváme patřičně najevo lásku. Umíte mluvit – a mluvíte – jazykem lásky svého dítěte?*

Chapman a Campbell, tamtéž

Ukázka se týká komunikace rodiče s dítětem. Nelze ji vztáhnout na komunikaci ve škole, tedy na komunikaci učitele se žákem / studentem?

Volba specifických výrazových prostředků u dospívajících má podle Macka (1999) několik příčin. Jednak jde o výrazy, kterým rozumí v rámci své subkultury všichni členové stejně. Dále dospívající považují své zkušenosti za unikátní, proto se jim zdá běžné vyjádření neadekvátní. Znalost těchto specifických výrazů, které lze přiřadit ke

<sup>21</sup> Protože pro některé dospělé, kteří nejsou v častém kontaktu s dětmi a adolescenty, mohou být některé výrazy nesrozumitelné, uvádíme přibližné „překlady“ těchto výroků.

*To je hustě promakaný.* To je výborně provedené.

*To je mazec.* To je šokující (bombastické).

*To je fičák.* Tento výraz je z ostravského regionu, slovo je odvozeno od slovesa „fičet“ a celý význam úsloví znamená „to je jízda“. Většinou ho však spojujeme s významem: To je ohromující. Výrazy *mazec* a *fičák* považujeme za částečná synonyma.

*V poho, ne?* V klidu (žádné znepokojení), ne?

*Já bych to moc nehrotila.* Raději bych to už víc neřešila.

*Mám hafo učení.* Mám moc učení.

*To mě moc nebere.* Tím se nezabývám.

studentskému slangu, pomáhá získat skupině vrstevníků prestiž a specifická vyjádření fungují jako posilovače solidarity ve skupině. **V** neposlední řadě tyto výrazy reprezentují hodnotovou orientaci dospívajících.

### 4.5.1 Několik postupů vedoucích k obrazu, spíše portrétu, učitele a studenta

Nyní se pokusíme nahlédnout, jací žáci a studenti reálně jsou, a to způsobem, jaký používá kognitivní lingvistika; budeme sledovat, jaké významy jsou u slov **žák** a **student** uvedeny v českých slovnících a s jakými představami se tato slova spojují v českém jazykovém obrazu světa. Tento přístup doplníme obrazem žáka, k němuž můžeme dospět pomocí pedagogických a psychologických textů. Dílčím zdrojem informací pro vytváření jazykového obrazu žáka bude několik autentických výpovědí vysokoškolských studentů. **Slovníkovou definici** budeme porovnávat s **definicí kognitivní**.<sup>22</sup>

Ukážeme, že pouhá analýza vyjadřování určité sociální skupiny nestačí k tomu, abychom jí porozuměli, že je zapotřebí zohlednit, s jakými představami jsou zástupci dané skupiny spojovány, jak jsou hodnoceny, jaké postoje k nim převládají v běžné komunikaci.

Důležitá je skutečnost, že pro utváření obrazu někoho či něčeho je třeba mít na vědomí, kdo obraz vytváří. Zda obraz vzniká v rámci téže skupiny, či zda je vytvářen z pohledu příslušníků jiné skupiny. **V** našem článku se hlavně zaměříme na druhý případ, na pohled učitelů na žáky, jen okrajově zmíníme utváření obrazu v rámci téže skupiny. Protože pedagogický proces není pouze jednostranný, není směřován jen od učitele k žákovi, ale i obráceně, musíme se také alespoň stručně zmínit o pohledu žáků na učitele. Budeme zjišťovat, zda a jak přístupy učitelů k žákům ovlivňují přístupy žáků k učitelům.

Podle Selmana 1980 (in Macek 1999, s. 30n.) je adolescent (tedy žák a student) na základě kognitivního vývoje schopen adekvátně interpretovat sebe, druhé i sociální situaci jako komplex vztahů. Z adekvátního porozumění potom vyrůstají jeho sociální dovednosti, které mu umožňují realizaci sociálních rolí, do kterých postupně vrůstá. Sociálně kognitivní přístupy zdůrazňují, že pro adolescenci je typické propojení přijímání nových rolí se subjektivní percepcí a hodnocením interpersonální situace.

#### 4.5.1.1 Kdo je žák a student v českém jazykovém obraze?

##### Excerpce slovníků

V první fázi jsme odpověď hledali v nejčastěji používaných českých výkladových slovnících. Vycházíme z významů, které jsou uvedeny ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (SSČ), ze Slovníku spisovného jazyka českého (SSJČ) a z Příručního slovníku jazyka českého (PSJČ).

<sup>22</sup> Podstatu rozdílu mezi oběma přístupy jsme vysvětlili v úvodu ke kapitole, stejně tak jsme odlišnost obou pohledů vyložili ve 2. kapitole.

Podle SSČ:

**žák**

1. kdo chodí do nějaké školy, učiliště, kurzu apod.
2. příslušník nejmladší složky těl. a sport. organizace
3. kdo se od někoho něčemu učí, naučil, odchovanec, stoupenec, vyznavač

**student**

posluchač vysoké školy nebo žák střední školy

Podle SSJČ:

**žák**

1. kdo chodí do nějaké školy (základní, střední, učiliště, kurzu)
2. kdo se od někoho něčemu učí, naučil, odchovanec, stoupenec (př. Platónův žák)
3. kandidát bohosloví
3. kostelní zpěvák
4. začátečník

**student**

1. posluchač vysoké školy nebo též (dříve často) žák střední školy
2. kdo vyrostl z dětských let: *Už je z něho student!*

Podle PSJČ:

**žák**

1. hoch, jinoch navštěvující nějakou školu, učiliště
2. ten, kdo pravidelně navštěvuje nějakou školu (kromě školy vysoké), aby dosáhl určitého vzdělání
3. kdo se od někoho něco učí, následovník
4. chlapec ve věku do 14 let, který je zapsán a cvičí v některém tělovýchovném oddíle
5. (zastarale) kandidát teologie
6. (zastarale) kostelní zpěvák
7. (zřídka) začátečník

**student**

1. žák gymnázia, bývalé střední školy nebo vysoké školy
2. (dříve) kdo studuje nějakou otázku
3. (lidově) žertovně: krmník, prase

příklad frazému:

*žák nad mistra*

Člověk, který v příslušném oboru své profesionální nebo zájmové činnosti nejrůznějšího druhu vynikl nad svého učitele.

A – to outshine one's mentors  
 F – disciple au-dessus du maître

*věčný student*<sup>23</sup>

(expresivně) Zpravidla nepříznivé hodnocení obvykle vysokoškoláka, který studium prodlužuje přes běžnou délku studia, nebo člověk, který má tendenci studovat / vzdělávat se bez ohledu na věk.

příklad přísloví:

*Každý žák ví, že jedna a jedna jsou dvě, ale pan učitel to ví lépe.*

Obraz učitele, který má tendenci stále všechny poučovat.

Frekventované kolokace slova „žák“ (podle SSČ): ž. kolektiv, ž. práce, ž. knížka, ž. domov, ž. družstvo.

Frekventované kolokace slova „student“ (podle SSČ): s. kolej, s. časopisy.

Z porovnání významů slova „žák“ ve vybraných slovnících vyplývá:

1. Základní význam uvádějí všechny shodně: ten, kdo navštěvuje nějakou školu, popřípadě jsou uváděny příklady typů školy. PSJČ spojuje toto slovo s představitelem mužského pohlaví. Toto nepovažujeme za záležitost relevantní z hlediska významu, ale za přístup slovotvorný, kdy ženskému pohlaví odpovídá přechýlená podoba.<sup>24</sup>
2. Osoba, která se učí a je ovlivněna svým učitelem.
3. Kromě SSJČ příslušník sportovní organizace, věkově omezený, v PSJČ opět mužského pohlaví.
4. Kromě SSČ<sup>25</sup> kandidát teologie.
5. Kostelní zpěvák (viz omezení v bodě 4).
6. Kromě SSČ začátečník. Domníváme se, že v tomto případě je výklad obsažen již ve významu 2.

Z porovnání významů slova „student“ ve vybraných slovnících vyplývá:

1. Kromě PSJČ jde o posluchače vyššího typu školy, nejčastěji vysoké, se střední školou jsou někdy spojována pojmenování žák, jindy student. (S tímto významem se setkáváme ve všech slovnících.)
2. SSJČ explicitně zdůrazňuje vývojovou fázi, přechod od dětství k dospělosti.
3. PSJČ analogicky k souvislosti učení se žákem uvádí souvislost studia se studentem; jde o činnost zevrubnější, zaměřenou pouze na vybranou otázku.
4. Žertovný význam, kdy je student spojován s vykrmovaným prasetem, již vymizel. Částečně je zachován v představě studenta jako někoho, kdo není schopen samostatné obživy.

<sup>23</sup> Spojení *věčný student* může být jak negativním hodnocením, tak pozitivním. V prvním případě se jedná o svévolné překračování obvyklé délky studia, v druhém případě je pozitivně hodnocena snaha o stále sebevzdělávání.

<sup>24</sup> Genderové problematice a její reflexi v jazyce je věnována řada publikací (viz např. Nebeská, 1996; Čmejková, 1997).

<sup>25</sup> K tomuto významu srov. Horálek, 2002.

Citované frazémy a přísloví, které jsou jen malým zlomkem z velkého počtu těch, které se vztahují na žáky a studenty, upozorňují na výraznou tendenci uvádět žáka / studenta do vztahu s učitelem. Tato tendence vyplývá z učebního procesu, do kterého vstupují jak žák / student, tak učitel. První z nich je **učícím se** a druhý **učícím** (vyučujícím). V řadě frazémů (včetně uvedených) a v anekdotách se upozorňuje na asymetrii mezi učitelem a žákem / studentem. V tradičním pojetí má učitel ve všech ohledech převyšovat žáky / studenty, což projevuje i autoritativním přístupem k nim. Tento přístup je reflektován nejen ve frazémech, v příslovích, v anekdotách, v beletrii, ale stává se námětem řady filmů, upozorňují na něj karikaturisté apod. Situace, kdy žák předčí svého učitele, nebývá výjimkou, ale jen výjimečně ji učitelé akceptují.

Co se týká kolokací uvedených v SSČ, můžeme říct, že se s nimi dosud setkáváme, ale dnes už nejsou tak časté (srov. studentské odpovědi níže).

#### 4.5.1.2 Kdo je žák a student v českém jazykovém obraze?

##### Odpovědi studentů II. ročníku gymnázia

1.

**Ž** – *Člověk, který je nucen každý den v 8 hodin (většinou pár minut později) znutěně vstát a zdravit většinou nenáviděnou osobu, která si stoupne ke katedře a kterou pak musí celou hodinu poslouchat, ať už říká jakoukoliv pitomost. Odpoledne při odchodu ze školy se z něj zase stává normální člověk.*

**U** – *Člověk, který mučí ubohé žáky nudnými výklady a následnými testy. Většina lidí v této funkci nemá žádnou autoritu. Figurují v řadě nadávek a pomluv, které sjednocují studentstvo. Z tohoto důvodu je to nepostradatelná osoba.*

2.

**Ž** – *Člověk, který tráví většinu času učením – chodí do školy, doma dělá úkoly a učí se jazyky, a přesto má čas na nejrůznější činnosti a prožívá nejpohodovější část života.*

**U** – *Člověk, který ve škole učí, věnuje se žákům, snaží se jim pomáhat a motivovat k další práci, přesto je od nich většinou kritizován.*

3.

**Ž** – *Pracovitý, usměvavý mladý člověk, který má smysl pro humor.*

**U** – *Většinou starší člověk, který klade na studenty velké nároky a moc smyslu pro humor nemá.*

4.

**Ž** – *Student je někdo, kdo se na budoucí život připravuje soustavným sezením a stresem.*

**U** – *Většina učitelů má ten úkol udržovat studenty v lavicích a zabránit případnému samostatnému myšlení (až na výjimky).*

5.

**Ž** – *Osoba podřízená vyšší autoritě v době vykonávání povinností nařízených danou autoritou či institucí, která má za úkol intelektuálně vzdělávat svého svěřence.*

**U** – *Osoba s morálním či jinak nabytým závazkem ke vzdělání žáka / studenta v jednom oboru, ovšem se snahou podnitit ve svém svěřenci vyšší zájem o celé své okolí a o vlastní interpretaci prostředí kolem něho.*

6.

**Ž** – *Člověk, který se učí, má chuť po poznání, užívá si života.*

**U** – *Je nespočet druhů učitelů, ale obecně je to podle mě člověk, který by měl studentům ukázat cestu, pomáhat jim, aby dosáhli svých cílů, ale určitě by je neměl chtít potopit nebo jim nějak ublížit.*

7.

**Ž** – *Člověk, který získává zkušenosti a vzdělání a tím roste. Každý může dorůst různé výšky díky různým podmínkám a schopnostem.*

**U** – *Předavatel znalostí, který ale často nedosahuje úrovně, které by měl.*

8.

**Ž** – *Příslušník nějakého kurzu, sloužícího ke vzdělání.*

**U** – *Člověk, který má předávat vědomosti a má umět je předávat, zaměstnanec.*

9.

**Ž** – *Ten, kdo se chce něco naučit a učí se, chodí do školy nebo někam jinam a je čím dál tím chytřejší.*

**U** – *Ten, kdo někoho učí, snaží se převést své vědomosti na někoho jiného.*

10.

**Ž** – *Od slova studovat, většinou se jedná o mladého člověka, který dochází do školy a vstřebává informace. Docházka je povinná, proto se tomu také musí věnovat.*

**U** – *Člověk, který zastává funkci vyučujícího, tedy člověka, který informace dětem, studentům předává, je to zároveň jeho zaměstnání.*

11.

**Ž** – *Osoba navštěvující vzdělávací ústav se záměrem a s povinností dosáhnout vzdělání. Přitom je povinen dodržovat různá pravidla, někdy až zvláštní. Má však možnost zažít krásné zážitky v kolektivu studentů.*

**U** – *Člověk placený za vedení vzdělání a výchovy studentů, často se lišící přístupem.*

### 4.5.1.3 Kdo je žák a student v českém jazykovém obraze?

#### Odovědi studentů Filozofické fakulty UK – shrnutí<sup>26</sup>

##### Žák

– *Chodí do základní školy, nejčastěji na 1. stupeň (odpověď se několikrát opakuje).*

– *Malý chlapec s velkou aktovkou na zádech nebo žák umělecké školy hrající na nějaký hudební nástroj (spojení s hudební školou – směrem umělecké školy – je opakovanou představou).*

– *Jedna studentka popisuje celou situaci, která je spjata s její docházkou do hudební školy. Studentce se vybavuje silný emocionální (negativní) zážitek. Asociaci žák – umělecká škola lze v tomto případě vysvětlit jedinečnou osobní zkušeností: „Setkala jsem se s tím, že učitelé na těchto uměleckých školách velmi často používají toto označení pro své svěřence, i když těm už třeba táhne na 20. Můj učitel na klarinet mě celých*

<sup>26</sup> Studenty jsme požádali, aby popsali vlastní představy „studenta“ či „žáka“, popř. obou. Mohli uvádět asociace, které se jim spontánně vybavují v souvislosti s těmito výrazy, či odkazovat na texty, které vystihují nápadné vlastnosti představitelů obou skupin.

*10 let mého studia oslovoval žákyně a představoval mě tak, k mé velké nelibosti, i na veřejných vystoupeních. Je zřejmé, že pro něj bylo slovo žák spjato především s významem učitel – žák, podobně jako mistr – učeň.“*

Když jsme využili metodu asociací, nejčastějšími reakcemi na podnětové slovo byly předměty, které žák používá: *penál, aktovka, žákovská knížka, učebnice, školní pomůcky*, a situace a jevy, které jsou typické pro školní prostředí:<sup>27</sup> *přestávka, poznámka, důtka, napomenutí, školní docházka, třídní schůzka* a také osoby: *dítě* (zdůrazněn je věkový limit) a *učitel*, což odpovídá fixované relaci učitel – žák.

### Student

Asociace na toto podnětové slovo se odlišovaly od asociací spojovaných se slovem žák. Z předmětů byly uváděny: *baret, otrhaná taška*, dále byly uváděny vlastnosti: *chytrý, chudý, ležérní, zdůrazňující svědomí a činnost: zajímá se o vyšší věci, trpí nedostatkem času, sprádá velké plány, je společensky aktivní, brání demokracii, provokuje*.

## 4.5.2 Pedagogicko-psychologický pohled

Jaký je obraz žáka / studenta v odborné, převážně pedagogické literatuře? Mnohé se můžeme dovědět z komunikačních pravidel, kterými **se reálně řídí** většina učitelů a kterými **by se učitelé měli řídit**.

Gavora (1987)<sup>28</sup> podává výčet komunikačních pravidel, která jsou stanovena pro frontální vyučování v tradičních třídách. Na těchto pravidlech většina učitelů lpí a jejich nedodržování bývá často sankcionováno. Žák má právo:

*mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo  
jen s tím, kdo mu byl určen  
jen o tom, co mu bylo určeno  
tak dlouho, jak mu bylo určeno  
na místě, které mu bylo určeno  
v pozici, která mu byla určena*

Z uvedených pravidel vyplývá, že žák odpovídá představě značně pasivního jedince, u něž se neočekává žádná tvůrčí aktivita, hlavně má naplňovat kritérium poslušnosti a ukázněnosti.

Nyní citujeme z vize, kterou představil pedagogický psycholog Z. Helus (1990) ve studii NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu):

*Je třeba překonat silově nátlakový, direktivně manipulující model školy ve prospěch modelu demokratizačně participujícího, komunikativního. Základem nového modelu je důvěra k potencialitám rozvoje žákovy osobnosti, vytváření kooperativního vztahu mezi*

<sup>27</sup> Jestliže bychom výzkumný vzorek rozšířili, rozšířil by se i počet asociovaných jevů. Také bychom mohli postupovat cestou standardizovaného asocičního experimentu.

<sup>28</sup> Citovaná publikace je více než dvacet let stará, mohli bychom ji považovat za neaktuální, uvádíme ji proto, abychom mohli předlistopadový pohled na žáka porovnat se současným.



*učiteli a žáky, posilování samostatnosti, zodpovědnosti a autoregulace žáků. Je třeba rozšířit spektrum vyučovacích metod tak, aby byli osloveni všichni žáci. Autoritářsky dirigující pojetí učitelovy práce nahradit pojetím komunikativního partnerství, partnerského interagování, hlubšího poznávání žáků, poskytování cílené pomoci. Rozvinout ve škole princip alternativnosti, respektující zvláštnosti jednotlivců i skupin.*

Citováno podle Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 10

Tato představa téměř každou svojí výpovědí neguje pojetí studenta, které vychází z výše uvedených pravidel. Z formulací je však zřejmé, že se nejedná o aktuální stav, tedy o nově vytvořený obraz studenta, ale o představu, o jejíž naplnění je třeba usilovat. To bohužel platí ještě v současnosti. Žák by měl být rovnocenným partnerem učitele, měl by na výuce spolupracovat, jeho dosavadní submisivita by měla být nahrazena samostatností a zodpovědností. Ve vyučování by měla být dána příležitost všem žákům, což ovšem neznamená plošné uplatňování stejných učebních metod. Měl by se tedy změnit dosavadní přístup k žákovi jako členu homogenní skupiny, ale měly by být diagnostikovány schopnosti jednotlivých žáků, jejich kognitivní styly, a v souladu s nimi by měly být voleny odpovídající učební metody.

Oba dva přístupy (tradiční i Helusův), i když předkládají odlišný obraz žáka, spojuje nahlížení na žáka z pozice učitele. Z této pozice bývá žák nejčastěji posuzován. Jak již jsme uvedli výše, pro vytváření obrazu žáka je podstatná relace žák – učitel. O tom, jaký je žák, se můžeme dovědět i z opačného pohledu, tedy z postoje žáků k učitelům, neboť ten je často odrazem toho, jak učitelé přistupují k žákům.

O tom, jak se jeví učitel z pozice žáka, vypovídají i jednotlivá pojmenování představitele učitelské profese, která jsou náhradou neutrálního „učitel“. Tato pojmenování mohou být jak pejorativní, tak familiární. V průběhu posledních třiceti let jsme se mohli setkat s pojmenováními: *pedant, školomet, autoritář, učitelскеj, srška učitelka, úča, pančelka* atd. S některými se už nesetkáváme, jsou zastaralé, ale mohli bychom ještě uvést řadu přezdívek, kterými mezi sebou pojmenovávají žáci jednotlivé učitele na základě jejich nápadných vlastností.

Převaha familiárnosti nebo naopak depreciativity při užívání daného slova svědčí mimo jiné o tom, jakou sociální roli hraje kantorský stav v konkrétní době a v konkrétním prostředí (Horálek 2002). Horálek zdůrazňuje, že dobrý učitel má nejen vyučovat, ale i vychovávat, z toho analogicky vyplývá, že dobrý žák a student má být vzdělaný a vychovaný, jinými slovy: aby žák měl odpovídající morální kvality, musí se těmito kvalitami vyznačovat také učitel.

V práci Mareše a Křivohlavého je uvedeno několik příkladů autentické školní komunikace, z nichž jsou patrné typické vlastnosti, které si navzájem žáci / studenti a učitelé připisují. Příklady vztahovosti:

Žák: *No, my si každého učitele otestujeme, co si jako k němu můžeme dovolit* (Bittnerová, 1994, In: Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 32).

Učitel: *Podporuji pluralitu názorů. Každý může říct svůj názor, ale já budu mít pravdu* (Richter, 1994b, In: Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 32).

Učitel: *Když jsem řekl ne, tak ne. Tak... Tak dobře, ale už naposledy* (tamtéž).

U: *Hodinu musíme za každou cenu nahradit. Ledaže byste mě umluvili* (tamtéž).

Vzájemná reflexe obou stran pedagogického procesu se odráží ve školních anekdotách. Častějšími tvůrci tohoto školského humoru jsou žáci, kteří vtipkují o svých učitelích či o učitelích obecně. Ostatně i ve veřejnosti koluje mnohem větší množství anekdot o učitelích, ale častěji o učitelkách, a to patrně proto, že procento mužů v současném českém školství je výrazně nižší (s vyšším stupněm školy se ovšem zvyšuje) a snad také proto, že muži si dokáží od této profese udržet větší odstup, čímž nemyslíme povrchní přístup k výkonu této profese.

Učitelky jsou opakovaně představovány jako neurotické či hysterické osoby, mluvící podrážděně, spíše křičící, které si svou profesí přenášejí domů, takže vychovávají i své partnery (vyžadují umyté ruce, správné jídelní návyky).<sup>29</sup> Prototypem české učitelky v době předlistopadové byla osoba ženského pohlaví, často spojována se staropanenským stavem, který jí byl připisován vzhledem k některým vnějším atributům. Takovými atributy jsou např.: asexuální šedivý plášť umazaný od křídý, ostře řezaný obličej zarámovaný šedivými vlasy vzadu staženými do drdůlku, na očích dioptrické brýle se silnými skly, na nohou teplé kostkované bačkory sepnuté kovovou přezkou a další detaily (srov. Macounová, 2005).

Na druhé straně si učitelé často vytvářejí typologii žáků, tedy v duchu kognitivní lingvistiky vytvářejí stereotypy, které mají ráz předsudků. Často jsou vytvářeny tzv. haló efektem a žáci tak bývají „nálepkováni“, aniž by je učitelé hlouběji poznali. Žáci dostávají přívlastky: *hodný, slušný, milý, zdvořilý, přátelský, v kolektivu oblíbený, aktivní, snaživý* × *zlobivý (dacan), drzý, nepřátelský až agresivní (hulvát), v kolektivu neoblíbený, lhostejný, pasivní, líný (ignorant)*, při hodnocení intelektových kvalit se setkáváme s „nálepkami“ *nadaný, chytrý, bystrý, pohotový* × *nenadaný, hloupý, pomalý, těžkopádný*. Tyto aspekty se mohou ještě prolínat s hodnocením chování a mohou být ovlivněny pohlavím. Provedeme-li velmi hrubou generalizaci, jedním pólem je *půvabná, hodná, snaživá, ale ne příliš chytrá holčička*, opačným pólem je *neupravený, rošťácký, ledabylý, ale přirozeně velmi chytrý kluk*.

I když tyto stereotypy se nám mohou jevit jako historismus, není tomu tak. Řada pedagogů se od něj ještě i dnes těžko odpoutává, přinejmenším je uložen v jejich podvědomí. Rozhodně ze škol nevyemizí *chytrí lenoši* a *hloupí snaživci*. Připomeňme si např. oblíbenou českou komedii *Marečku, podejte mi pero!*, kde máme na jedné straně inteligentního, leč nepříliš snaživého Kroupu (představovaného Jiřím Sovákem) a snaživého, leč nepříliš chytrého Hujera<sup>30</sup> (představovaného Václavem Lohniským), srov. servilní nošení švestiček třídnímu učiteli apod.

Z názorů Z. Heluse, který byl formulován v rámci skupiny NEMES (srov. výše) vyplývá, že je třeba **diagnostikovat schopnosti** jednotlivých žáků jejich **kognitivní styly** a výuku přizpůsobit této diagnóze. Kognitivní styly jsou z hlediska učebního procesu velmi důležité.

<sup>29</sup> Srov. např. televizní seriál *My všichni školou povinní*, kde představitelkou takové učitelky je Gabriela Vránová.

<sup>30</sup> Hujerovy švestičky se staly symbolem podbízivého chování žáků, bývají spojovány s tzv. šplhounstvím.

*Představují charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracování informací i zkušenost.*

Mareš, 1998, s. 50

Je třeba současně zhodnotit, jaký je vztah kognitivních stylů a **stylů učení**. Styly učení zahrnují nejen kognitivní složky, ale také složky nekognitivní: motivační, osobnostní, sociální, environmentální aj. Kognitivní styly jsou specifickou složkou učebních stylů, která je převážně vrozená a obtížně ovlivnitelná. Diagnostikování stylů učení (ty lze snadněji ovlivňovat) je důležité proto, abychom v žákovi rozvinuli postupy, v nichž je žák úspěšný, originální, mohou mu kompenzovat jiné postupy, na které je sice zvyklý, v nichž ovšem nedosahuje takových úspěchů (Mareš, 1998, s. 131), srov. podrobněji v 1.2.2.

### 4.5.3 Závěrem

Z naší výzkumné sondy vyplývá, že změna vztahů mezi učiteli a žáky probíhá velice pozvolna. Lexikální význam slova „žák“ i slova „student“ akcentuje učení a studium a odhlíží od vzájemného vztahu obou představitelů pedagogického procesu. Tato vzájemnost se výrazně podílí na utváření kognitivní definice žáka / studenta a upozorňuje na některé typické vlastnosti, které v lexikální definici nejsou obsaženy. K zajímavým zjištěním jsme dospěli porovnáním obrazu žáka / studenta vytvořeného v rámci téže skupiny a obrazu, který je vytvářen učiteli.

Za zmínku stojí ještě zjištění, že učitelé, kteří preferují osobní přístup k žákům, většinou nepoužívají přímé oslovení *žák / žáci*, ale nejčastěji *děti*. První oslovení většinou nesou adresáti nelibě, přinejmenším je považují za velmi neosobní či nevhodné vzhledem k jejich věku (srov. výše uvedený příklad oslovení „*žákyně*“ učitelem klarinetu).

Na závěr se inspirujeme myšlenkami H. Arendtové, ze kterých vyplývá, jakými proměnami by měla projít škola, aby stereotyp žáka byl spojován hlavně s pozitivními vlastnostmi. Je zřejmé, že tato proměna bude provázána i změnou stereotypu učitele.

Škola by měla v první řadě děti naučit, **jaký je svět – nikoli jim dávat návody, jak žít**; není sférou akce, přeměny světa, ale sférou poznání a sebeutváření prostřednictvím poznání. Měl by z ní vycházet samostatný člověk, který svět a kulturu inovuje a dále ji rozvíjí (Arendtová, 2001).

## 4.6 Stereotypy ve formě předsudků aneb o jinakosti

Kognitivní lingvisté, jak jsme již několikrát uvedli, vycházejí z předpokladu, že mateřský jazyk ovlivňuje náš způsob vidění světa, že prostřednictvím jazykových stereotypů portréтуjeme různé výseky reality, že v jazyce jsou provázány poznávací procesy s emocionálními a hodnotícími. Tomuto kognitivistickému pojetí je velice blízký náhled na jazyk, s nímž přicházejí R. Brabcová spolu s J. Krausem (1996). I když se nehlásí ke kognitivistickému proudu, přemýšlejí o jazyce zdůrazňující jeho

polyfunkčnost. Hlavně upozorňují na nebezpečí jednostranného pojmání jazyka jako nástroje poznávání reality. Lingvistická dvojice připomíná, že chceme-li jazyk uchopit, musíme překročit hranice naší racionality.

*Jazyk, a zejména jazyk mateřský, je totiž zároveň také záležitostí citovou – kulturní hodnotou, historickou pamětí spojující dnešek s minulostí, symbolem národní pospolitosti a jejího vlastenectví, jeho úroveň se stává prostředkem osobní i společenské prestiže. S tím také souvisí skutečnost, že vedle vědecky podložených názorů na jazyk, na jeho fungování a možné ovlivňování se v národním společenství zřetelně uplatňují i názory laické<sup>31</sup> – emocionální, spontánní, subjektivní, nesystémové, mnohdy rozporné. A spolu s tím také xenofobní<sup>32</sup> a nacionalistické.*

Brabcová – Kraus, 1996, s. 134

V této citaci se snoubí jak pozitivní aspekty emocionální dimenze jazyka, tak její nebezpečí v podobě předsudečného přístupu k realitě.

Velké nebezpečí hrozí, pokud nerozlišujeme předsudečný, generalizovaný obraz věci a realitu samu, jak upozorňuje např. I. Vaňková (2007). Jedná se o zmiňované etnické, rasové aj. stereotypy, stereotypy povolání apod., jejichž studiu se soustavně věnuje sociologie, etnologie a antropologie. Vaňková tyto naše postoje vztahuje ke *gadamerovsky pojatému předporozumění světu*, které vychází z opozice „vlastní-cizí“ (srov. Vaňková, 2007, s. 59).

Jinakost je závažným celospolečenským tématem, jehož kořeny sahají daleko do historie. V sociologii, antropologii, etnologii a dalších společenských vědách studujících kvalitu lidského života je tématem esenciálním.

Z jazyka, zejména z jazykových stereotypů se dovídáme o sociálních vztazích v daném společenství, o míře demokracie různých politických systémů, jazyk podává svědectví o postojích k jinakosti, které mohou nabývat až extrémních poloh v podobě rasismu, nacionalismu či xenofobie. O tom všem se dovídáme z jazykového obrazu světa, ve kterém se výrazně uplatňuje opozice vlastní / náš – cizí / jiný. Škola by měla cíleně směřovat k odbourávání nebezpečných společenských předsudků. Pokud se chceme bránit před negativním dopadem předsudečných postojů, je třeba poznat jejich podstatu a příčiny vzniku. K tomuto poznání se můžeme dobrat prostřednictvím studia jazykových stereotypů. Je třeba zaměřit pozornost na jazykové doklady odlišného přístupu k tomu, co je vlastní, a k tomu, co je cizí, a na přístupy k tzv. jinakosti vůbec, a tak přispět k vytváření tolerantních postojů vůči menšinám.

**A. Macurová** upozorňuje, že odbourávání intolerance k různým menšinovým skupinám v naší společnosti je dlouhodobým procesem. Toho si musíme být vědomi, musíme být trpěliví a nesmíme rezignovat při prvních neúspěších. Macurová naznačuje jednotlivé

<sup>31</sup> Svědectvím tohoto pohledu nacházíme v lidové etymologii, ale i v psychologii (viz folková psychologie).

<sup>32</sup> J. Homoláč (1998) prostřednictvím analýz černých kronik upozorňuje, jak autoři těchto textů vyjadřují svůj vztah k cizincům, zahraničním turistům, Romům, homosexuálům, duševně nemocným a všem, kteří se od většinové populace odlišují. Tak se mohou podílet na utváření různých xenofobií a rasistických postojů. Podle Homoláče zprávy o deliktech a nehodách: *poskytují dobrý materiál pro prozkoumání úlohy jazyka při opakování a vytváření nejrůznějších stereotypů a předsudků, a také proto, že v některých zprávách je slovo a zacházení s ním stejně důležité jako popisovaná událost a někdy dokonce důležitější* (s. 7).

fáze vyrovnávání se s netolerantními společenskými postoji. Celý proces rozděluje do tří etap. Prvním krokem je uvědomění si jinakosti jako subjekto-objektového vztahu. Druhým krokem jsou způsoby jejího akceptování a adekvátního reagování vedoucí k odbourání uvedeného vztahu, v matematice bychom tuto situaci označili jako průnik množin. Třetím krokem, který by měl být<sup>33</sup> završením procesu, je vytvoření takových podmínek, které by vedly k postupnému splynutí „jiných“ s většinou chápanou často jako norma; v matematické terminologii bychom mohli mluvit o sjednocení množin (srov. Macurová, 2001). Pedagogům by mohla být charakteristika jednotlivých fází oporou pro vytváření přátelských postojů žáků vůči různým menšinám a jedincům, kteří se některými svými vlastnostmi a projevy odlišují od většinové populace.

### 4.6.1 Několik typů „jinakosti“ a přístupů k nim

Co se z jazyka můžeme dovědět o našich postojích, konkrétně o přístupu k vlastnímu národu, o sebehodnocení a o nastavení se vůči druhým, ukážeme na příkladu slovenské frazeologie. Slovenský jazyk jsme zvolili proto, abychom mohli porovnat míru shody ve způsobech hodnocení skutečnosti v jazycích geograficky a typologicky blízkých. Jedná se jen o malý výsek jazykového obrazu, který si názorně představíme na slovenských frazémehch týkajících se opozice *naš* vs. *cizí*.<sup>34</sup> Vycházíme ze stati **J. Mlacka** (2006), který se zamýšlí nad slovenskou frazeologií v souvislosti s integrující se Evropou a pozicí Slovenska v ní.<sup>35</sup> Hodnotí způsob života Slováků, jejich dějiny, literaturu a celou kulturu. Uvědomuje si, že nejvýraznějším zdrojem poznatků je národní – slovenský jazyk. Zkoumá tedy slovenský jazykový obraz světa. Vychází z Wittgensteinovy teze *hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa*.

Autor nepoužívá zavedeného kognitivnělingvistického pojmu jazykový obraz světa, ale pojmu **frazeologický obraz světa**. Zdůvodňuje to tím, že tento pojem je novější, specifitější a pragmatičtější. Tradiční kognitivistický pohled přistupuje k frazeologii jako k jedné z významných materiálových bází, která nám odhaluje jazykový obraz světa. Tento termín je také vhodný proto, že život Slováků, jejich národní identitu zkoumá J. Mlacek výhradně prostřednictvím frazeologie. Zjišťuje, *co je ve slovenské frazeologii zachyceno o našem (slovenském) způsobu života a zvycích jiných* (s. 44). Pro frazeologii je typické, že se nevztahuje na všechny věci, pojmy, vlastnosti, okolnosti a děje, ale že se jí vyjadřují jen jisté, ty nejběžnější – archetypové danosti.<sup>36</sup> Slovenská frazeologie ukazuje, že mezi nejvýraznější slovenské archetypy patří: zemědělství a venkovský život vůbec, zatímco s archetypy, jimiž se vyznačují jiné národy, např. vojenství, kupectví, Slováky nelze spojovat.

Od frazémů ilustrujících zmíněné archetypové danosti se Mlacek dostává k výzkumu opozice *naš* vs. *cizí* a dospívá k následujícímu závěru: ... *zkoumání daného protikladu*

<sup>33</sup> Záměrně používáme kondicionálního tvaru, protože jsme si vědomi, že proces nemůže být nikdy završen. Brání mu i nepružnost stereotypů (srov. úvodní výklad o stereotypu v této kapitole). Důležité je, aby toto úsilí o dokončení procesu neustalo.

<sup>34</sup> Podrobněji se touto opozicí zabýváme v subkapitole 6.6.

<sup>35</sup> Srov. proměňující se vztahy mezi národy v souvislosti s přibývajícimi snahami o integritu světa, viz 1.1.

<sup>36</sup> Mlacek odkazuje na Mikovu práci z roku 1989.

*ukazuje mnohorozměrnost i odstupňovanost slovenské frazeologie z tohoto zorného úhlu, ale i ledacos o nás, a to nejen takového, co může zaujmout cizince, ale i takového, co může zaujmout (a někdy i překvapit) i nás samotné (s. 59). např. velmi frekventované frazémy v různých obměnách se vyskytující i v jiných (hlavně slovanských) jazycích patří např.: Co je tvoje, je i moje, co je moje, o to se nestarej; Všude dobře, doma nejlíp.*

Frazeologie poukazuje na odlišný přístup k nám, vyjádřený v nadřazenosti *nás* nad *jinými*: my máme právo rozhodovat o jiných (např. spoluvlastnit jejich majetek), zatímco oni (jiní) o nás ne.

Mlackova práce opět potvrzuje, že jazyk nám poskytuje bezprostřední výpověď o nás a o světě, v němž žijeme. Na příkladu frazeologie se tedy odkrývá konkrétní jazykový, v tomto případě slovenský, obraz světa.

#### 4.6.2 Jinakost a její kulturně sociální akcenty

Jinakost je v našem příspěvku spojena převážně s představou kulturních a sociálních vzorců odlišujících se od těch, do nichž jsme sami vrostli. Máme tedy hlavně na mysli odlišnost ve smyslu kulturním a sociálním. K jinakosti, a nejen k ní, ale i ke všemu, co se vymyká kulturním a sociálním stereotypům, přistupujeme hlavně zorným úhlem kognitivních přístupů spolupracujících s filosofickým, psychologickým a pedagogickým pohledem.

Pokud lidé, kteří spolu mluví, nemají společnou kulturu, poznání, hodnoty a předpoklady, může být vzájemné porozumění mimořádně obtížné. Takové porozumění možné je na základě „dohody o významu“. Aby se bylo možno s někým o významu dohodnout, musíme si uvědomovat a respektovat rozdíly co do pozadí obou komunikantů.

V souvislosti s jinakostí hovoří psychologové o tzv. kulturním filtru, který představují kulturní vzorce, do nichž jako příslušníci určitého společenství vrůstáme. Jsou v nás složité strukturovány a jejich trvání je dlouhodobé, jejich změna je tedy velmi náročná a pozvolná. ▼ souladu s těmito vzorci se převážně nevědomě chováme a vyhodnocujeme chování druhých. Vzhledem k druhým máme tendenci anticipovat chování, které se podobá našemu; jinými slovy, které se od našeho příliš neodlišuje, které považujeme za normální (Vybiral, 2000). Opozice vlastní / náš – cizí je v kognitivní lingvistice, jak vyplývá z výše uvedeného, silně tematizovaná, nověji v řadě polských prací stejně jako ve starší práci nejvýraznějších představitelů americké kognitivní lingvistiky. Pro ilustraci uvádíme citát z publikace Lakoffa a Johnsona:

*Je zapotřebí dosti velkého rozdílu v kulturní a osobní zkušenosti, abychom si byli vědomi, že rozdílné pohledy na svět skutečně existují a jaké vůbec jsou. Je zapotřebí i trpělivosti, jisté pružnosti v pohledu na svět a velkorysé shovívavosti vůči chybám, jakož i talentu při hledání správné metafory pro sdělení závažných částí nesdílených zkušeností nebo pro zvýraznění sdílených zkušeností a oslabení důrazu na zkušenosti ostatní.*

Lakoff – Johnson, 2002, s. 249

Zvolna se však setkáváme s tendencemi, které jsou optimistickým příslibem do budoucnosti. Ukázkou je např. příspěvek A. Macurové, která postojí k „jinakosti“ promítá do postojů slyšících (nás) k neslyšícím (jiným). Konstatuje, že v poslední době



dochází ke změně našeho hodnocení lidí, kteří jsou jiní, a ke změně vztahu k „jinakosti“ obecně. Obáváme se, že toto tvrzení v současnosti nelze ještě zcela zobecnit, zejména pokud se týká různých národnostních, etnických skupin, ale třeba i menšin s odlišnou sexuální orientací. A. Macurová se neopírá o teoretické poznatky, ale hlavně vychází z praktických zkušeností s komunikací s neslyšícími:

*Hluchotu postupně přestáváme považovat za „postižení“, které musíme napravit a dosáhnout tak toho, aby neslyšící jako my, slyšící většina, mluvili (a když už nemohou slyšet, aby mluvenou řeč aspoň odezírali). Postupně se učíme respektu ke kulturní a jazykové jinakosti neslyšících – a spíše než „nápravu“ máme na mysli vzájemné porozumění a dorozumění se.*

Macurová, 2001, s. 69

Respektovat jinakost a vyjadřovat vstřícný postoj k lidem, kteří se z různých příčin odlišují, je velmi důležité z hlediska posílení jejich sebevědomí.

Důležité je, jak konstatuje A. Macurová, abychom přistoupili na jinakost a přijali názor, že „jiný“ nerovná se „horší“ (Macurová, 2001, s. 74). Tento názor by měli zastávat a aktivně šířit zejména ti, kteří se pravidelně setkávají a komunikují s „jinými“. Určitě to jsou v první řadě pedagogové, jejichž působení nelze ztotožňovat jen se vzděláváním, jak jsme již výše několikrát uvedli, ale které se má také zaměřovat na výchovné aspekty.

Pomocníkem těm, kteří se zamýšlejí nad přístupy k „jinakosti“ a kteří chtějí nalézt cestu k „jiným“, mohou být poznatky z oblasti sociální psychologie. Sociální psychologie studuje, jak lidé myslí, cítí a jednají pod vlivem druhých osob. Prvním krokem na cestě k „jinakosti“ může být zamyšlení nad otázkami, které si toto odvětví klade. Následovat by mělo úsilí o hledání odpovědí. Sociální psychologie si klade následující otázky:

*Jak je možné přesvědčit druhé lidi, aby změnilí své postoje nebo přijali nové ideje a hodnoty? Jakými cestami lze dospět k pochopení, proč jsou druzí takoví, jací jsou? Co k druhým lidem cítíme a co cítí oni k nám? Co si myslíme o druhých a co si myslí oni o nás? Jak jsme my ovlivňováni tím, co lidé dělají a co si myslí? Proč se někteří jedinci projevují agresivně a jsou krutí vůči druhým tak, že se ostatní neustále obávají urážek, násilí, příkoří a pohrom, které jim mohou způsobit? A na druhé straně: Proč jsou někteří lidé ochotni bez váhání riskovat vlastní životy, když pomáhají druhým v nesnázích?*

Kořa, 2004, s. 143

Budeme-li přemýšlet o těchto otázkách a budeme-li na ně hledat odpovědi, učiníme podstatné kroky k respektování „jiných“.

### 4.6.3 Paradoxy jinakosti pohledem J. Skácela

Různé podoby „jinakosti“ jsou také častým tématem uměleckých textů. Jako ukázkou vybíráme text J. Skácela (1985). Ve svých Malých recenzích představuje svébytný způsob smýšlení o jinakosti. Jedná se však o jinakost, kterou nevnímáme jako hendikep, ale jako odlišnost, po které toužíme. Skácel obrací pohled na jinakost jakoby naruby.



Obvykle je jiný ten, jenž budí pozornost, je nepřehlédnutelný, tudíž je hodnocen většinou kladně. Proti jinému stojí stejný, můžeme říci také normální nebo obvyklý, běžný. Toho si nikdo nevšimne, většinou vyvolává neutrální hodnocení. Někteří z nás nechtějí splývat s většinou, ale naopak touží po odlišení, kterým by upoutali pozornost.

Tohoto jevu si s uměleckou nadsázkou všímá J. Skácel. Zjišťuje, že s jinakostí je to, zejména co se módy a způsobů komunikace týče,<sup>37</sup> složitě. Je velmi dynamická. Tím, jak lidé chtějí být jiní, stávají se stejnými. A stejný, který o odlišnost neusiluje, vlivem těch, kteří se proměnili ve stejné, se stane jiným. Následující text je úryvkem z jeho beletristické úvahy.

*Dá to hodně přemýšlení, proč jsou lidé tak zoufale stejní, a když přemýšlíte hodně, tak zjistíte, že proto, poněvadž chtějí být jináci.*

*Zoufale jináci.*

*Filozofové o tom vědí málo, krejčíři a švadleny všechno. Přirozeně.*

*Jinak by se neuživil.*

*Každý to chce mít jinak. V politice i co se týče kalhot. Mládež chodí v texaskách, aby se odlišila. Protože se chce odlišit totálně, protože nikdo nechce zůstat pozadu. Výsledkem této snahy po individualitě je uniforma a unifikační.*

*V oblasti šatů se tomu říká móda. Něco nového, něco, co mám jenom já. Protože ten druhý to chce také tak, máme to nakonec všichni a jsme zase stejní.*

*Zoufale stejní.*

*(V šatech i myšlenkách.)*

*To není příjemné a rozhodně je to nudné.*

*Nudné k uzoufání.*

*Ale jak z toho? Jak ze začarovaného kruhu průměrné stejnosti, která vzniká z touhy po odlišení?*

*Vrátíme-li se do sféry šatstva a jsme-li dobrými pozorovateli, pak zjistíme, že jiní mezi námi jsou většinou ti, kteří nemají na to, aby byli jináci, nebo na to snad i mají, ale netouží po tom.*

*Není lehké být na ulicích tohoto světa nápadný. Nestačí k tomu chodit po zaplivaných chodnicích velkoměsta bosky. Začnete to, a zjistíte, že najednou chodí bosky všichni.*

*Je jediný recept, jak se obléci nápadně: Vezměte si čistou košili, polobotky, strážlivou nenápadnou kravatu, sako, učešte se a umyjte se. Popřípadě si kupte klobouk.*

*A potom vyjděte z domu.*

*Lidi se po vás sice nebudou ohlížet, nebudou zastavovat, ale dosáhnete svého cíle.*

*Budete jináci, budete jiní, budete se odlišovat a budete tiše, ale důrazně nápadní už tenkrát, když zůstanete stejní. Taková, jaci jste.*

*Třeba to ani nikdo nepozná, ale právě proto.*

*Tak tohle je případ z oblasti odívání.*

*Ve sféře idejí, politiky a krásných umění si tuto zkušenost netroufám rozvíjet. Ani mne nenapadne.*

Skácel, 1985, s. 130n

<sup>37</sup> Snahu o odlišnost v komunikaci pozorujeme často u adolescentů, kteří se užíváním neobvyklých jazykových prostředků snaží vymezit vůči dospělým, což jsme popsali výše, srov. 4.5.

Uvedeme ještě jeden úryvek ze Skácelovy prózy (s. 175), kde se autor zamýšlí nad zcela jiným druhem „jinakosti“, než byla ta výše uvedená; nad jinakostí v lidském konání, které mívá daleko větší důsledky než módní extravagance. Vyžaduje často mnoho odvahy, přináší často omyly, ale odměnou za odvalu je dosažení svobody.

*Všelicos byste měli hned na začátku vynechat. Především všechny zavedené živnostníky té či oné provenience. Je mnoho tichých a nenabízejících se a ty byste měli hledat, jak proutkaři hledají virgulemi pramen....*

*Nebude snadné takové předsevzetí, pokud se ho odvážíte, opravdu uskutečnit. Vyžaduje to nejen pracovitost, ale i odvalu nebýt jenom s někým a některými proti někomu a některým, ale snažit se přebrodit k pravdě.*

*Celou ji nebudete mít nikdy, to není v lidských silách. Budete dělat chyby, ale bez práva na poctivou chybu je svoboda málo. Vaše chyby musí být však upřímné a musíte se je snažit napravit dalšími upřímnými a nenaprogramovanými chybami.<sup>38</sup>*

Skácel, 1985, s. 175n

Tento text podává pohled na jinakost svého druhu, která odpovídá vyzrálým mravním postojům. Vybízí k odvaze hledání toho, co je skryté v hloubi, co se okázale nenabízí, ke smělosti, která je provázána s novými neprošlapanými cestami, na nichž je třeba oprostít se konvencí, stát za svým názorem, pokud se neopírá o předsudečné přesvědčení. Takové jednání se vyplácí, protože nás činí svobodnými a může nás směřovat k pravdě. V tom spatřujeme výchovné poselství Skácelova textu.

Abychom se naučili respektovat nejrůznější typy „jinakosti“, je třeba, abychom se vydali na „cestu“ jejího poznávání (srov. schéma cesty v kognitivní lingvistice) a abychom si uvědomovali úskalí stereotypních přístupů, které představují závažné celospolečenské nebezpečí a jsou brzdou vzdělávacích a výchovných procesů.

## 4.7 Stereotypy v anekdotách<sup>39</sup>

Jak jsme již několikrát uvedli, na vlastnostech stereotypu jsou vystaveny mnohé anekdoty. Smějeme se jim právě proto, že upozorňují na vlastnosti a chování některých profesí, národností, obyvatel některých měst apod. Tyto vlastnosti se dědí, představitelům těchto skupin jsou jakoby přiděleny, aniž by odpovídaly jejich reálným vlastnostem, způsobu myšlení a života. Rozhodně nejsou objektivní, nelze je nijak verifikovat a neplatí pro všechny členy dané skupiny. Protože jsme si zvykli tyto anekdoty poslouchat již od mládí a často je ústním podáním šířit dál, je humor v nich skrytý všem nám, kteří jsme se narodili do téže kultury, do téhož jazykového společenství, srozumitelný. Právě anekdoty jsou takovým lakmusovým papírkem, z něž odhalíme, jak jazykový obraz světa fixuje naše hodnoty a postoje. Na anekdotách o inženýrech, fyzicích, matematicích, bankéřích, automechanicích, ekolozích, vrchních, spisovatelích, Pražácích,

<sup>38</sup> O právu na chybu se zmiňuje ve svém pedagogickém díle již Komenský, srov. kapitoly 1 a 5.

<sup>39</sup> Text je inspirován příspěvkem J. Šlédrové Anekdoty v českém jazykovém obrazu světa (2003).

Ostravácích, Brňácích, Skotech a blondýnách si připomeneme několik tradičních stereotypů.

Abychom si uvědomili, jak se liší kognitivní definice, jejímž základem je stereotyp, od definice lexikální, obě porovnáme. Typickou vlastnost, která je esencí anekdoty, porovnáme s definicí ve slovníku (definici uvádíme v závorce). Z anekdot se dovídáme, že **inženýři** (vysokoškolsky vzdělaný odborník technického, ekonomického a podnikatelského směru) jsou praktičtí, **fyzikové** (odborník ve fyzice, tj. disciplíně, která se zabývá nejobecnějšími vlastnostmi a zákony pohybu hmoty) si zakládají na výpočtech, **matematici** (odborník v matematice, tj. disciplíně, která se zabývá číselnými, kvantitativními vztahy a prostorovými tvary skutečného světa) jsou nepraktičtí, matematické postupy přenášejí i do praktického života, **automechanikové** (seřizuje, opravuje motorová vozidla) nepřemýšlí a často používají hrubou sílu, **ekologové** (zabývá se vztahy organismů k prostředí) se snaží za každou cenu šetřit přírodní zdroje, **spisovatelé** (kdo tvoří literární díla) stále fabulují, **manažeři** (odborník znalý účelného řízení podniků, dříve pouze obchodní vedoucí sportovních nebo uměleckých podniků) se neobejdou bez mobilu, **mechanici** (opravuje, seřizuje, vyrábí, obsluhuje stroje, přístroje) vše sami opraví, **programátoři** (řeší převod určité úlohy do kódu počítače) v každé situaci uplatňují principy, které si osvojili při práci s počítačem, **Ostraváci** jsou pracovití a poctiví, **Brňáci** jsou srdeční, o něco méně štedří než Ostraváci, **Pražáci** vypočítaví, **vrchní** ziskuchtiví lháři a **Skoti** lakomí.

Na skupině anekdot o **blondýnách** (světlovlasá, plavovlasá žena) a o **ženách** (dospělá osoba ženského pohlaví) je patrné, jak je někdy stereotyp mechanicky budován na jediné vlastnosti, jindy je strukturován, podílí se na něm vlastností více. Blondýny jsou tedy jednoznačně představeny jako bytosti naivní a hloupé. To je tedy „daň za jejich krásu“. Podstatné je, že vyprávěči těchto anekdot jsou muži. Anekdoty se převážně zakládají na heterostereotypy. Málokdy se v anekdotách objevují autostereotypy. Muži prohlašují, že ženy by měly být v jejich područí, měly by je poslouchat, čemuž se ony brání. Ženy (posuzováno muži) mámí na mužích finanční prostředky, měly by být pracovitě, často bývají mužům na obtíž, málokdy jsou inteligentní, žena by měla oplývat fyzickou krásou, aby se ní muž mohl chlubit.

Následovat by mohly vlastnosti mužů, na které (analogicky) upozorňují ženy, když si vypráví anekdoty o mužích. Patrně jsou méně početné, jelikož (v duchu stereotypu) „se nesluší, aby se ženy mužům vysmívaly“.

Malá expozice anekdot, které si my Češi vyprávíme, odhalila další zlomek jazykového obrazu světa vystaveného na stereotypech. Jazykové stereotypy založené na anekdotách jsme zmínili proto, že zřetelně odhalují spektrum konotací, které jako Češi sdílíme. Anekdoty také vnášejí humor do výuky, který boří bariéry mezi oběma stranami pedagogického procesu a přispívá k přátelské atmosféře ve škole.

## 4.8 Závěry

Jazykový obraz světa si můžeme představit jako mozaiku, jejíž jednotlivé dílky představují hlavně naše postoje (ve smyslu kognitivně-emocionálních hodnotících vztahů), etické cítění, formující se v souladu s morálními standardy naší společnosti, zvyky a zkušenosti. Zkušenosti jednak spojujeme s individuálními prožitky a emocemi

(srov. význam „hloubky“ v pojetí dětí 4. a 6. ročníku ZŠ v 5.2.2), jednak s nadindividuálními, které jsou získávány v rámci určitého kulturního prostředí. V jazykovém obrazu světa se zrcadlí hodnoty předků; jazykový obraz světa tedy představuje historické a kulturní dědictví našeho národa. Aby národní identita byla zachována a rozvíjena, je třeba, aby i mladší generace měly přirozenou touhu seznamovat se s tímto dědictvím. V možnostech školy je, aby pomáhala dětem při naplňování této potřeby a aby celý proces představovala jako dobrodružství a radost z objevování souvislostí světa s mateřským jazykem a řečí. Pokud se proces uskuteční, můžeme také doufat, že děti odhalí i **smysl výuky mateřského jazyka**.<sup>40</sup>

Komplexní jazykový obraz světa pojímající všechny součásti naší reality představit nelze. Snad nejvíce se k tomuto cíli přiblížil tým polských kognitivních a kulturních lingvistů pod vedením J. Bartmińského (1997, 2001). V této kapitole jsme chtěli naznačit, s jakými významy spojujeme rozměry lidského těla, jaké postoje u nás Čechů vyvolávají učitelé a studenti / žáci a co se z jazyka dovídáme o našem přístupu k lidem, kteří se různými způsoby odlišují od většinové populace. Nejenže se jedná jen o malé segmenty světa, v němž žijeme, ale ani tyto segmenty (jazykový obraz vybraných segmentů) jsme nepředstavili v úplnosti. To je dáno hlavně tím, že jsme k jazykovému obrazu zmíněných výseků reality směřovali různými dílčími metodami a nevyužili jsme syntézy metod, které kognitivní lingvistika používá.<sup>41</sup> Jedním z našich cílů bylo představit různé metody používané v kognitivní lingvistice. Chceme také nabídnout pedagogům alternativy, z nichž by si mohli vybírat. Vhodnost metod je třeba posuzovat na základě učebních témat, vzdělávacích a výchovných cílů a v souladu se specifiky dané třídy.

<sup>40</sup> Zvýrazněná část textu je aluzí titulu Hausenblasovy práce *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1992).

<sup>41</sup> Srov. např. Bartmińského postupy zjišťování stereotypu.

## 5. Pedagogické stereotypy

Podle Pedagogického slovníku je stereotyp:

*Zautomatizovaný pevný sled činností, který od osoby, jež jej provádí, nevyžaduje detailní promýšlení, sledování kvality prováděné činnosti a vyhodnocování úspěšnosti. Vykonávání činnosti stále stejným způsobem, rychle, přesně, úsporně, často neuvědomovaně. Může se týkat činností pohybových, řečových i myšlenkových.*

Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 213

Výchozí definice, i když je převzata z pedagogického slovníku, je velmi blízká pojetí, které je obecně rozšířené, je běžné v neterminologickém užití. V každodenním životě spojujeme stereotypy s činností, která se stále opakuje, s rutinní prací, která je nudná, s postupy, které jsou pořád stejné. Toto pojetí je také součástí slovníkových definic, které jsme již uvedli (srov. 2.2). Zopakujeme jen některé jejich části, které se téměř překrývají s významy, s nimiž „stereotyp“ spojuje laická veřejnost.

**Český etymologický slovník** (2001): *navyklý ustálený způsob konání něčeho*

**Slovník cizích slov** (1981): *jednotvárný sled něčeho; ustálený, navyklý způsob reagování na něco, jednání nebo provádění něčeho v určitém pravidelném pořadí; pracovní úkon stále se opakující*

**Encyklopedický slovník češtiny** (2002): *souhrn typických vlastností předmětu (referentu) označeného lexémem; souhrn konvencionalizovaných (stereotypních) vlastností předmětu, které mluvčí spojují s příslušným jazykem, aniž musí jít o názory správné, srov. Putnam (1975).*

V encyklopedickém slovníku češtiny je sémantická, resp. kognitivnělingvistická definice stereotypu, která se nejvíce vzdaluje běžnému, neterminologickému významu, s nímž jej spojují čeští mluvčí. Přesto všechny významy mají něco společného: adjektivum **typický** (konvenční, obvyklý, neuvědomovaný). V běžném životě se setkáváme se stereotypními činnostmi, které se provádějí typickým způsobem (např. *stereotypní práce*), sémantika a kognitivní lingvistika stereotyp spojuje s typickými vlastnostmi lidí, předmětů, jevů. Pro tento přístup je podstatné, že **stereotyp je ustálen v jazyce**. Stereotypy činností jsou **dynamické**, stereotypy osob a předmětů (jazykové stereotypy) jsou **statické**. Bylo by ovšem chybné, kdybychom kognitivnělingvistické přístupy ke stereotypu považovali výhradně za statické. Pohled na kognitivní procesy jako příběhy či scénáře, prostřednictvím nichž se chováme v nejrůznějších každodenních situacích,

ukazuje, že existují pevné struktury, které nám napovídají, jak se máme chovat, a umožňují nám také predikovat chování našich partnerů. Těmito scénáři se řídíme i v různých komunikačních situacích, napovídají nám například, jak máme komunikovat u lékaře, při jednání s úřady apod.

Také se nám ukazuje, že jazykové stereotypy se do značné míry také promítají do stereotypů chování. To, jaký jsme si vytvořili jazykový obraz určitého člověka (např. žáka, učitele), ovlivňuje i způsob našeho chování vůči němu. Vlastnosti jedince, které považujeme za typické, vyvolávají i typický způsob chování vůči tomuto jedinci. např. žák je „hloupý“, a tak ho učitel neustále poučuje, chová se k němu přezíravě, nadřazeně.

V této kapitole budeme postupně sledovat, jaký je v představách žáků ideální učitel, budeme si všimnout, zda učitelé respektují žáky, neboť respekt vůči žákům je jedním z významných kritérií hodnocení učitele. Dále se zaměříme na důsledky stereotypních vyučovací metod, zhodnotíme komunikační dovednosti učitele a jejich podíl na úspěšnosti výuky, charakterizujeme komunikační výchovu ve smyslu integrální složky českého jazyka jako učebního předmětu a zamyslíme se nad využíváním dialogu v současné pedagogické komunikaci. Všechna tato dílčí témata vztahujeme k ústřednímu tématu této kapitoly – k pedagogickým stereotypům neboli k projevům pedagogické rutiny.

## 5.1 Od ideálu k realitě

Zamýšlíme-li se nad kvalitami učitele, nezdídky je posuzujeme z hlediska vztahu kreativních a stereotypních přístupů k výuce. Opozice kreativní – stereotypní se často promítá do odpovědi na otázku: Jaký by měl být ideální učitel? Tuto otázku si velmi často kladou hlavně pedagogové. Odpověď na ni hledají nejen oni, ale všichni, kterých se škola nějak dotýká. Jsou to žáci, ale i téměř celá veřejnost.<sup>1</sup> Učitelé se „podepisují“ či „podepsali“ na všech. Škola je totiž hned po rodině prostředím, které děti nejen vzdělává, ale i vychovává. Proto jsou na učitele kladeny mimořádné nároky.

Nad významem učitelství se zamýšlí **P. Piřha** (1996, s. 28n.). Učitelství je podle něj spíše povoláním než zaměstnáním. Protože u povolání lze mluvit o profesionální osobnosti, zatímco u zaměstnání ne. Např.: *učitelská, herecká, lékařská, umělecká, vědecká osobnost*.

Osobnost řekneme zcela běžně v souvislosti s výše uvedenými povoláními, ale neřekneme *poštovní, administrativní, pokladní osobnost. Pokud je pošťák, pokladní či referent na ministerstvu osobností, je to dáno něčím jiným než zvláštní jiskrou talentu, jakou vyžaduje povolání*. Povolání bývá spjata s posláním. Piřha metaforicky vyjadřuje, *kdo povolává učitele. V náboženské metafoře by to byl Bůh, v psychologické metafoře byl by to vnitřní hlas talentu, ještě v jiné, řekněme sociologické metafoře, byla by to potřeba dětí či společnosti*. V Piřhově textu rovněž nacházíme důvody, proč by měl být učitel osobností. Vyjadřuje je výčtem vlastností, kterými tradičně bývá

<sup>1</sup> Rozdíl mezi pedagogy a veřejností je v tom, anekdoticky řečeno, že zatímco první odpověď stále hledají, druhí ji „znají“.

charakterizována osobnost učitele. Pokud je učitel opravdu osobností, bývá považován za dobrého učitele.

Piřha (s. 31) ukazuje, že rysy dobrého učitele jsou společné s rysy jakéhokoli dobrého člověka: *vzdělaný, laskavý, spravedlivý, trpělivý, vytrvalý, poctivý, pracovitý, družný, veselý, chápající druhé...* Souhrnně to znamená, že učitelem by měl být člověk příkladně žijící, který je morálním vzorem. Nahlédneme-li do přílohy II/3, v níž je zachyceno, jak studenti hodnotí zkušenosti s výukou ve školách, které navštěvovali, zejména zamysleme-li se nad formulací jejich tzv. učitelského kréda, zjistíme, že v mnohém charakteristiky dobrého učitele odpovídají těm, které zmiňuje Piřha. Ukazuje se, že dobrý, můžeme říci ideální učitel je ten, o kterém lze prohlásit, že je **osobností**.

To, že se profesionální vlastnosti dobrého učitele odvíjejí od vlastností, kterými charakterizujeme dobrého člověka vůbec, zatímco u úředníka či pokladního, zedníka aj. tomu tak nebývá, patrně souvisí s tím, že každý dospělý člověk, často nevědomě, je vychovatelem a vzdělavatelem dětí. Dospíváme tedy k závěru, že dobrý člověk je také trochu učitelem, i když jeho zaměstnání je odlišné. Tato paralela se vztahuje zejména na ženy, jelikož jejich vztah k dětem bývá většinou intenzivnější.<sup>2</sup>

Dobrý učitel se často stává žákům vzorem. Oporu pro toto tvrzení nacházíme také v příloze II/3 v odpovědi studentky, která je formulována v souvislosti s „učitelským krédem“. Za vrcholné ocenění svých kvalit by studentka považovala hodnocení: *To naše češtinářka, to byla učitelka. Kvůli ní jsem začal číst.*

I Piřha zdůrazňuje, že učitelé by měli být svým žákům vzorem hodným následování a příkladem tak silným, aby byli pro žáky přitažliví. Tím totiž učitelé stimulují žáky k jejich růstu.<sup>3</sup> Aby mohli růst žáci a rozvíjet se, musí se také rozvíjet a růst učitelé. Jako varování vyznívají Piřhova slova: *Neznám nic tak ničivého, jako je tichá symbióza líného učitele s vypočítavým studentem, jev dnes bohužel častý* (1996, s. 31). Lenost často souvisí s prováděním stále stejných, již mnohokrát vyzkoušených činností. Můžeme říci, že v Piřhových slovech je skryté varování před stereotypními činnostmi učitele, které brání rozvoji nejen učitele, ale i žáka. Je to tedy často lenost, která vede k vytváření stereotypů.

Velmi cenným vodítkem jsou pro nás reflexe studentů, kteří absolvovali seminář didaktiky češtiny.<sup>4</sup> Z reflexí se dovídáme, jaká je jejich představa tzv. **ideálního učitele**. Tento ideál konstruují na základě svých osobních zkušeností. Jako příklad citujeme z reflexe jedné studentky. Ta dospěla k následujícím charakteristikám.

*Učitel by se měl vyjadřovat tak, aby mu rozuměli i méně zdatní žáci. Měl by například u probíraných složitějších témat látku vysvětlit dvakrát různými slovy. Pokud užívá cizích výrazů, měl by, zvláště u mladších žáků, okamžitě dodat i české ekvivalenty.*

<sup>2</sup> K této úvaze nás inspiroval J. Dušek (Dnes 13. 7. 2006) svým vyprávěním o hře Čtyři polohy a jedna Vesna. Osou hry je tzv. univerzální žena, která má podle archetypů šamanské tradice čtyři aspekty: vizi-onářku, bojovnici, léčitelku a učitelku. Vzhledem k našemu zaměření jsou zajímavé hlavně vlastnosti té poslední. V duchu šamanské tradice učitelka věci třídí, uspořádává, zpřehledňuje. I pedagogové se určitě shodnou, že předpoklady pro systematickou práci patří k cenné výbavě učitelů. Takže i podoba současné učitelky, její typické vlastnosti jsou shodné s archetypálními, které jsou univerzální. Tyto vlastnosti neovlivňuje ani národnost, ideologie, teritorium, v němž žije apod.

<sup>3</sup> Růst odpovídá prostorové metafoře; růst souvisí s dosažením výšky, přičemž výška je vyjádřením intelektuální a morální kvality, o konceptualizaci výšky jsme pojednali v rámci kapitoly o rozměrových vztazích (4.4).

<sup>4</sup> Příloha II/3 obsahuje výpovědi 19 studentů, v závěru předkládáme souhrn studentských hodnocení osobních zkušeností s výukou, stejně tak sumarizujeme studentské představy ideálního učitele.



*Měl by věnovat zvýšenou pozornost zpětné vazbě. Učitel by se měl snažit upoutat pozornost žáků, učinit pro ně výklad zajímavým. Měl by žáky oslovovat stejně,<sup>5</sup> z vlastní zkušenosti vím, že někteří kantoři svým oblíbeným žákům říkají jménem a ostatním příjmením, což na učitele nevrhá dobré světlo. A narušuje to i vztahy ve třídě. I v případech problémových žáků by se měl učitel vyvarovat provokativních narážek, nesmí užívat nadávky. Přece jenom má být pro děti vzorem.*

Nelze přehlédnout, že tyto charakteristiky většinou souvisejí s komunikačními dovednostmi učitele. Zdůrazňují potřebu volit takovou úroveň výkladu, která nebude žáky přečnovat, nebude přesahovat jejich kognitivní možnosti, současně je však nebude podceňovat. Učitel si musí uvědomit, že u všech studentů nebude tato kognitivní úroveň stejná.

**K. Hlavatý**, učitel a publicista, se podobně jako my zamýšlel, jaký by měl být z hlediska žáků učitel a jaká by měla být škola. Shromáždil odpovědi osmi až čtrnáctiletých dětí ze základních škol, které získal na základě ankety. Sledoval, jak se děti cítí ve škole. Čím je pro ně škola přitažlivá a co jim na škole vadí. Z výzkumu lze sestavit profil učitele, který by odpovídal dětským představám (in *Učiteléské listy*, 8/99–00, s. 17).

Anketa, kterou Hlavatý předložil dětem, vycházela z úvah dětí na témata, která byla předurčena úvodními slovy: *Kdybych byla vyučující; Škola mě nebaví, protože; Škola mě baví, protože...* Ke každému tématu uvádíme dva příklady odpovědí, které vyjadřují dětské postoje ke školnímu prostředí a které nastavují zrcadlo učitelům a prostředí školy vůbec.<sup>6</sup>

### **Kdybych byla vyučující:**

*To je těžká otázka, nad kterou jsem ještě nepřemýšlela, ale určitě bych chtěla něco naučit, nebýt na mě zlá – aby se báli jít do školy, nebýt měkká, aby byli drzí – prostě přísná, poradit si s problémem, potichu by se mohli bavit – bez napominání, nedávat tolik úkolů jako nám v šesté třídě dávají a od tří odpoledne do večera nad nimi sedím. (11 let)*

*... chtěla bych školu žákům zpříjemnit a být hodná. Zase bych je musela něco naučit. – a tak bych vyučující být nemohla. Asi ne. Já na to moc nejsem. Mám mladší sestru (o dva roky) – a nejradši bych ji někdy klepla – trochu z ní mám nervy v kýblu. (14 let)*

### **Škola mě nebaví, protože:**

*... je hrůzostrašná. Máme hroznou, hloupou učitelku. Musím mlčet. (8 let)*

*... protože mě mlátí, když mě mlátí, jsem udýchaný. Nikdo mě nemá rád. Potřebuji přátele a kamarády. Je tady dusno, nebaví mě cvičit. Nebaví mě vyrábět a malovat a nic mi nejde, protože nemám kamaráda a přátele. Nelíbí se mi zpívání. Nechce se mi chodit do školy. (10 let)*

<sup>5</sup> Autorka práce z osobní zkušenosti a má potřebu dodat, že toto kritérium, byť se nezúčastněným může jevit jako okrajové, je pro žáky velmi významné. Pedagog si jej často neuvědomuje, ale pro žáky je indikátorem, jaký postoj k jednotlivcům zaujímá. I když v celém textu voláme po nutnosti individuálního přístupu, v této oblasti je rozdílné oslovování ztotožňováno s různým přístupem k jednotlivcům, který je vnímán jednou jako kladný, jindy jako záporný. Žáci jej ztotožňují s neobjektivností, s různou oblibou jedinců, která, slovy kognitivní lingvistiky, má podobu předsudků.

<sup>6</sup> Odpovědi jsou autentické, nijak jsme je neupravovali.

**A mě baví, protože:**

*Paní učitelka se mi líbí, jsem ráda, že se mnou má trpělivost, něco se naučím a budu chytrá. Není nudná. Mě má ráda. Dostávám jedničky, i když se na mě někdy zazlobí. Také se ráda učím prvouku, protože se teď učíme o světových stranách. ... je to cihla ke vzdělání... základ života. (9 let)*

Z citovaných ukázek vyplývá, že ideální učitel, jak jej vidí děti, se příliš neliší od představ pedagogů, z jejichž prací čerpáme. Představa dobrého učitele v sobě zahrnuje jednak jeho odborný profil, jednak sociální a emocionální charakteristiky. Na jedné straně si i děti uvědomují, že kvalitního vzdělání se jim dostane pouze od vzdělaného učitele, tedy učitele – odborníka na daný předmět. Na druhé straně jsou děti velmi citlivé na vztahy mezi všemi, kteří školní prostředí utvářejí. Nejfrekventovanější a nejintimnější jsou vztahy s učiteli a se spolužáky. Formují děti po stránce emocionální, charakterové a morální. Učitel orientující se na porozumění, vstřícnost a empatii vůči dětské psychice je přirozenou autoritou. Svými odbornými i lidskými kvalitami nemusí usilovat o kázeň direktivními pravidly, protože ji získá reciproční dohodou, která je pro všechny závazkem. Takový je učitel, kterého mají děti rády a který na ně přenáší entuziasmus, že se do školy těší. To je tedy ideál – vzor.<sup>7</sup>

Z. Šimanovský a B. Šimanovská (2005) ukazují, jak partnerské vztahy pedagogů a žáků přispívají ke tvorbě pozitivního klimatu ve třídě – tvůrčí a dělné atmosféře. V takovém prostředí se může projevit dětská spontaneita. Uvedená dvojice je autory publikace Hry pro rozvoj zdravé osobnosti, jež byla recenzována v Učitelských listech, č. 3, 2005, 13, s. 13. Autoři si položili otázku: Co dětem brání být sebou samými? Spolu se třiceti učiteli organizovanými ve sdružení Přátelé angažovaného učení na tuto otázku odpověděli. Zjistili, že zábrany jsou způsobeny nedostatkem komunikace, autoritativním vedením a kritikou, manipulací ze strany dospělých, nedostatkem bezpečí, sociálními rozdíly, spěchem, stresem, nedostatkem kontaktu s přírodou, médií a reklamou, konformitou, nedostatkem odezvy, nevhodnou výchovou, nadměrně pečujícím prostředím, nadměrným očekáváním výkonu ze strany rodičů, manipulací skupinou vrstevníků, stereotypy, zvyky, tradicemi, společenským územ (doma i ve škole), virtualitou a nepravou skutečností. Je třeba změnit prostředí školy tak, aby se děti nebály se svěřovat se svými pocity, aby jednaly upřímně, bez ostychu, aby se mohly v souladu se svou přirozeností rozvíjet. Autoři ve jmenované knize shromáždili množství her, jejichž témata pokrývají široké spektrum aktuálních problémů, od vztahů přes média až po kritický přístup ke společenským stereotypům.

Zmiňovaná publikace hlavně doporučuje učitelům množství her, které by rozvíjely dětskou kreativitu a spontaneitu. Takovéto činnosti přispívají k vytváření přátelského a radostného klimatu ve škole. Množstvím her zaměřených na rozvoj různých schopností a dovedností, na formování vlastností přispívajících k akceptaci komunikačních partnerů autoři publikace nabízejí učitelům široké spektrum činností, které pomáhají rozbít stereotypní metody výuky.

Pokud bychom se ovšem vzdali všech „vyšlapaných cest“, programově bychom se jim vyhýbali, mohli bychom dospět ke krajnímu stanovisku, kterým by byla negace

<sup>7</sup> Srov. obdobné závěry studentů FF UK v příloze II/3.

veškeré zkušenosti našich předchůdců i nás samých. Zkušenost našeho národa, kulturní dědictví, které se traduje z generace na generaci, umožňuje zachování naší identity. Je třeba, abychom ve svém konání respektovali to, co dávno před námi bylo vytvořeno. Současně však musíme reagovat na novou společenskou situaci. Je třeba respektovat dlouhou zkušenost i reagovat na společenské změny, které mohou způsobit, že osvědčené přístupy jsou v nových podmínkách nenáležitě.

Tuto situaci shrnuli M. Tichá a P. Piřha (1996, s. 174): *Většinou si člověk vytvořil pevné schéma životních postojů a techniky přístupů k řešení životních situací a toto schéma dále používá v podmínkách nových.* Dále autoři popisují obraz žádoucího vysokoškolského prostředí, které by odráželo aktuální společenské změny a vytvářelo vhodné podmínky pro rozvoj mladých lidí.

*I vysokoškolské studium má své skryté kurikulum, které v daném případě směřuje k vytvoření mladé, hledající<sup>8</sup> a sebe-vědomé osobnosti. Jen ta může se stát průvodcem mladých lidí, žáků, dětí na počátku jejich cesty.<sup>9</sup> Úmyslem, často bořeným spěchem<sup>10</sup> a množstvím studentů, je vytvoření tohoto prostředí, tohoto hledání, které se nutně váže na kreativní práci studentů v skupinách zde, je-li jim znovu dávana možnost dotazování, hledání, rozhodování, může vznikat jejich sebeúcta a vzájemná úcta.*

M. Tichá – P. Piřha, 1996, s. 179

Na principu opuštění všech metod, technik či schémat je založeno tzv. dialogické jednání, jemuž se budeme podrobněji věnovat v kapitole 7. Můžeme předznamenat, že se jedná o psychosomatickou disciplínu, které ukazuje, jak je potřebné opustit snadno aplikovatelné techniky. Stejně tak by si každý pedagog měl uvědomit, že podstatou učitelství je něco jiného. To jiné by mělo být hledání a experimentování. Tyto myšlenky se opírají o text O. Kochové Bláhové (2005). Je patrné, že vybízí k proměně učitelských stereotypů (dynamických, projevujících se v jednání) i stereotypu učitele samého.

Snaha o setrvávání v zajištění technik a metod se promítá také do sociálních vztahů. To ilustrují myšlenky I. Vaňkové (2007). Je z nich cítit varování před automatismy v přístupech k lidem a různým jevům. Vychází z fenomenologické metody, podle níž je třeba odhlédnout od toho, co o dané věci předem víme nebo se vědět domníváme, oprostít se od předsudků i očekávání, případně předem daných schémat či kategorií.

Již několikrát jsme zdůraznili, že adekvátní jednání učitelů se žáky vyžaduje vcítění – empatii. Opakovaně zmiňujeme snahu učitele o anticipování ve smyslu předjímání jednání, prožívání, postojů žáků, nikoliv tvoření předsudečných obrazů žáků. Potvrdilo se, že nejlépe se jedinec naučí předjímat něčí chování, když si vyzkouší jeho roli. Z tohoto postupu vychází projekt *Dokážu to?* Jedná se o vzdělávací projekt pro učitele, který má pedagogům ukázat, zda jejich přístup k žákům je správný, zda jej nelze změnit. Projekt vede učitele k tomu, aby se vcítili do role dětí a promítli dětské pocity

<sup>8</sup> Zvýraznila J. P.

<sup>9</sup> Podrobněji jsou charakterizovány metafory cesty jako poznávání, které je podmínkou úspěšného pedagogického působení, v 4. 1.

<sup>10</sup> O neslučitelnosti spěchu s kreativitou se dovidáme také od I. Vyskočila, srov. 7. kapitola o dialogickém jednání.

do svého jednání. Jsou vedeni k tomu, aby zažili vše, co zažívají žáci. Tedy úspěch i zklamání. Učitelé zjistili, že i oni mají tendenci opisovat a napovídat si. Pozorovali na sobě projevy chování, za které většinou své žáky kárají.

V tomto oddíle jsme na základě odkazů na pedagogické práce a prostřednictvím ukázek ze studentských úvah o škole a učitelích naznačili, jaký je obraz ideálního učitele, ukázali jsme, že kvalitní učitel naplňuje představu učitele, který je obecně výraznou osobností. Jazykový stereotyp takového učitele byl tvořen vlastnostmi: moudrý, přátelský, pomáhající, naslouchající (srov. stereotyp učitele v oddíle 4.5). Ne vždy se ovšem jedná o vlastnosti pozitivní, což vyplývá i z charakteru jazykového stereotypu. Stereotyp má axiologickou povahu, jsou v něm zastoupena pozitivní i negativní hodnocení. Zda se skutečně jedná o jazykový stereotyp, lze zjistit pomocí nástrojů kognitivní lingvistiky (viz předchozí kapitoly). V případě stereotypu učitele můžeme použít např. diagnostické věty: *i když je to učitel, tak je...; Typický učitel je... Říká se, že učitel... o stereotypu učitele se také dovídáme z přísloví, např.: Každý žák ví, že jedna a jedna jsou dvě, ale pan učitel to ví lépe. Ze stereotypu učitele vychází řada uměleckých textů, stereotyp učitele je velmi frekventovaný ve filmu.*

*Učitelé hrají klíčovou roli v mnoha filmech. Bud' se jedná o toho nejhoršího učitele, jakého si dovedete představit, nebo o toho nejlepšího. V obou případech filmy podávají implicitní (někdy dokonce explicitní) myšlenky o kvalitách učitele. Většina těchto filmů vychází z klasického stereotypu: starostlivý učitel, učitel, který tě naučí věřit si, diktátorský učitel, urážlivý učitel, starý moudrý muž, šílený vědec atd.<sup>11</sup>*

Stanley Motss

## 5.2 Pedagogické stereotypy vs. respekt k individualitě

Předchozí úvahy nás přivádějí k meritorní otázce: Je třeba měnit zavedené stereotypy chování? Je třeba měnit chování učitelů a žáků? Určitě je **žádoucí u některých osob měnit uvažování**; podstatné ovšem je, jakým směrem.<sup>12</sup> Nemůže se ovšem jednat o fixní návody, metody či techniky. Návody<sup>13</sup> musí být založeny na vcítění, sdílení, porozumění. Jediné to jsou předpoklady k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů školy. Úspěchem ovšem nesledujeme osobní zisk, ale pomoc partnerovi / dítěti.

**O. Málková** (2004) v práci *Jak učit děti lépe se učit* vychází ze současné situace, kdy pedagogové **při vzdělávání dětí nezohledňují jejich zvláštnosti**, hlavně nepřihlížejí ke kulturním, jazykovým a společenským odlišnostem, navrhuje postupy, jak respektovat žáky, jak je vést k tomu, aby maximálně využili svého potenciálu a optimalizovali své způsoby učení se (*Psychologie dnes*, 2004, č. 1, 10, s. 30 – 33). Tento přístup je opět příkladem neudržitelnosti stereotypů ve vzdělávání.

<sup>11</sup> [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/reflection\\_attachments/reflexe\\_pomoc\\_film\\_366\\_using\\_movies.doc](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/reflection_attachments/reflexe_pomoc_film_366_using_movies.doc)

<sup>12</sup> Takovým případem je pedagogická komunikace, jejímž cílem je např. dosažení změny v kognitivní úrovni žáků / studentů či změny v učebních stylech (srov. 1.3.2).

<sup>13</sup> Místo o návodech bychom mluvili o doporučeních. Tím se vyvarujeme preskriptivního postupu, který je nežádoucí.

Autorka popisuje možnosti rozvíjení inteligence a modifikování struktury intelektových schopností. Vychází z předpokladu, že inteligence není neměnná. To má velký význam při práci s dětmi z různých kulturních, jazykových a společenských skupin. Je třeba nalézt klíč k identifikaci kvalitního programu rozvíjejícího poznávací funkce u dětí a adolescentů – zatím se jako nejvhodnější jeví metoda tzv. **Freuersteinova instrumentálního obohacování**. Freuerstein byl původně Piagetovým žákem a vypracoval koncept kognitivní modifikovatelnosti. Zjistil, že lidský organismus je otevřený změně, je schopen dělat pokroky v každém věku a v každé vývojové fázi. Podstatná je zkušenost zprostředkovaného učení, která představuje způsob, jakým jsou podněty z okolí učícího se subjektu předávány erudovaným vychovatelem.

Podle Feuersteina (In Málková 2004) existují tři nejdůležitější aspekty učení:

1. zaměřenost a reciprocita, tedy vyvolání zájmu v dítěti a sledování porozumění komunikačním záměrům;
2. transcendence, jíž se rozumí propojování nových zkušeností a poznatků s dříve získanými;
3. poukazy na úspěchy dítěte, zdůraznění způsobů, jakými k řešení dospělo a jak může nové poznatky používat v jiných situacích.<sup>14</sup>

Málková shrnuje výsledky vlastního výzkumu:

*Chaotické a nahodilé strategie řešení vystřídala systematická práce s informacemi a schopnost plánovat postup řešení. Některé děti výrazně profitovaly z nahlížení chyby nikoliv jako totálního neúspěchu,<sup>15</sup> ale jako informace, z níž je možné se poučit. Ztráta obavy ze selhání byla výrazným momentem, který umožnil několika dětem pracovat na zlepšení kvality vnímání...*

Málková, 2004, s. 33

Z výše uvedeného vyplývá, že je třeba diagnostikovat schopnosti jednotlivých žáků, jejich kognitivní styly, a výuku přizpůsobit této diagnóze. Kognitivní styly jsou z hlediska učebního procesu velmi důležité (srov. Mareš, 1.3).

Je třeba současně zhodnotit, jaký je vztah kognitivních stylů a **stylů učení**. Styly učení zahrnují nejen kognitivní složky, ale také složky nekognitivní: motivační, osobnostní, sociální, environmentální aj. Kognitivní styly jsou specifickou složkou učebních stylů, která je převážně vrozená a obtížně ovlivnitelná. Diagnostikování stylů učení (ty lze snadněji ovlivňovat) je důležité proto, abychom v žákovi rozvinuli postupy, v nichž je žák úspěšný, originální, mohou mu kompenzovat jiné postupy, na které je sice zvyklý, v nichž ovšem nedosahuje takových úspěchů (Mareš, 1998, s. 131), srov. podrobněji v 1.3.

Žák by neměl zastávat pasivní roli, ale měl by být schopen **metakognice** a **autoregulace**. Označují se jimi procesy zaměřující se na dovednost žáků hodnotit sám sebe, motivovat se k provádění změn učebních činností, vyhodnocovat průběžně výsledky učení, sledovat podmínky učení, které výkon ovlivňují, řídit vlastní pozornost, emoce a dokázat se vyrovnat s neúspěchy.

<sup>14</sup> Tato zásada má **motivační** funkci.

<sup>15</sup> Srov. o neudržitelnosti výkonového formalismu v 1.3.

I Helus shodně s Marešem akcentuje nutnost modifikování pedagogického působení v souladu s kognitivními specifiky a učebními styly žáků.

*Může jít o odchylky a zvláštnosti v poznávacím a učebním stylu dětí, nadání, dominanci pravé či levé hemisféry, v interakčních zvyklostech, zájmech, senzitivitě vůči různým aspektům situací. Netolerance vůči odchylkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrnování, schematizování, **stereotypizování**.*

Helus, 1996, s. 23

Stereotyp ve smyslu fixního chování je neudržitelný, jestliže se pro nás stanou primárními potřeby našich partnerů, jestliže komunikaci zakládáme na **respektu vůči našim partnerům**. O potřebě respektování individuálních zvláštností žáků se zmiňuje již Komenský: ... *míra vyučování záleží nikoli na učiteli, nýbrž na žáku* (2004, s. 47). K tomu ještě Komenský dodává: *Hybnou pákou vzdělávání je přizpůsobovat učivo žákovu nadání* (tamtéž). Podle Komenského by měl učitel zohledňovat zejména věk, povahu a pokrok žáka.<sup>16</sup>

Na respektu je založena i představa výchovy, jak ji formuluje R. Palouš. Autor spojuje výchovu s působením na vychovávaného v duchu péče, nikoliv direktivních příkazů, jichž býváme ve škole stále ještě svědky.

*Výchova jakožto záměrné trvalejší působení jednoho člověka na druhého je fenoménem zajisté existujícím tak dlouho, jak dlouho člověk pečuje o bližní či vzdálené, snaže se vyzbrojit pro svět, v němž jest jim žít a umírat.*

Palouš, 1996, s. 7

Každý učitel musí vycházet z toho, že metody jeho práce nemohou být dlouhodobě zakonzervované. Musí vědět, že výsledky téhož vychovatele jsou u různých žáků různé. To platí i o celých skupinách – třídách, kdy se táž metoda může setkat se zcela odlišným ohlasem.

Nebezpečím, které brání rozvoji žáka, je přístup k žákovi jako k pasivnímu objektu vzdělávání. I tato tendence může u některých učitelů nabýt podoby pedagogického stereotypu. O tom se zmiňuje Helus (1996, s. 18), když varuje před těmi, kteří považují **dítě za materiál**. S obratem, že děti (žáci, studenti) jsou materiál, se můžeme (naštěstí spíše jsme se mohli) setkat u některých učitelů. Je tím vyjádřeno mínění, že žáky můžeme (či máme) pomoci určitých pedagogických metod „opracovávat“, čímž se pak přibližujeme způsobům tovární výroby. Produktem jsou pak určití ukazatelé prospěchu, znalostí, návyků či dovedností.<sup>17</sup>

Těžko lze mluvit o radosti ve škole, pokud je v dítěti potlačovaná jeho spontaneita. Podle Heluse (s. 20) je pro dítě podstatná potencialita učit se, konstruovat svět,<sup>18</sup> vciťovat se. Všechny tyto aktivity může dítě rozvíjet zcela přirozeně a může k nim zcela nezáměrně vybízet pedagog. Dětská spontaneita může být **zdrojem inspirace pro**

<sup>16</sup> Všechny pedagogické a psychologické výzkumy, ale např. i testy asociací tyto charakteristiky považují za nejvýznamnější proměnné, které ovlivňují výsledky výchovy a vzdělávání.

<sup>17</sup> Srov. Tichá – Piřha (1.2.3).

<sup>18</sup> Tento požadavek odpovídá pojetí vzdělávání v rámci **filosofie** výchovy (1.2.3).



**vychovatele nahlédnout skutečnost jinak, než se mu stalo obvyklým.** Je třeba učit se od dítěte, abychom jako pedagogové mohli učit je.

Respekt k žákovi je ostatně vyjádřen metaforickým názvem Žákovy humoristické prózy *Cesta do hlubin študákovy duše* (srov. kapitola 0). Takto interpretuje titul sám autor.

*Jak titul knihy nasvědčuje,<sup>19</sup> ponoří se badatel do tajemných hlubin študácké duše a ovšem i do podivuhodné, matně fosforeskující duše vychovatelovy, kteréžto duše se navzájem prolínají, promítají a nerozlučně snoubí jedna s druhou.*

Žák, 2006, s. 9

Proč jsme se inspirovali právě touto publikací, vyjádřil za nás M. Horníček:

*Knižku Jaroslava Žáka jsme kdysi četli a milovali. Byla objektivní právě v tom, že viděla svět třídy z obou stran – zpoza katedry i z lavic, Horníček, 1982, s. 7.<sup>20</sup> Pro Žáka bylo příznačné, že ty, co stáli za katedrou, i ty co byli v lavicích, studuje zevrubně, noří se do tajemných hlubin jejich duše.*

Významný český pedagogický psycholog Z. Helus, z jehož studií velmi často čerpáme, se shoduje s Žákem, když vybízí:

*k obratu k archetypálnímu prožitku dítěte a dětství v hluboké intimitě nitra. Je to obrat k dítěti, kterému se klaní králové a mágové, poněvadž je počátkem proměny, kterou si ani nelze představit. Je to obraz dítěte a dětství, který lze v sobě nést jako zdroj ustavičné možnosti zrození pro jiné, už to pravé paradigma života; ale který lze také podvést, zapomenout, znetvořit.*

Helus, 1996, s. 22

Archetypální prožitky jsou významné pro všechny děti bez ohledu na jejich původ. Zejména kontakty s nejbližšími osobami, intimní vztahy s nimi, kvalita péče jsou dětmi velmi silně prožívány a podílejí se na jejich utváření, promítají se do důležitých povahových rysů. Ovlivňují například míru neuroticismu, extroverze, přívětivost k druhým, otevřenost.<sup>21</sup>

Dále autor, který ctí *dětskou duši*, píše:

*o nedoceňování kvalit žákova prožívání a jeho důsledků.* Poukazuje na výzkumy realizované v roce 1976, které ukázaly, že:

*v normálních podmínkách vyučování ovlivňuje faktor žákova prožívání školy a jeho postavení v ní cca 45 % variance učebních výkonů, což může znamenat i vliv větší, než je vliv inteligence... Až třetina dětí a mladistvých prochází během školní dráhy obdobími tak výrazné úzkosti, že je na místě uvažovat o dlouhodobých důsledcích pro*

<sup>19</sup> Žák, J.: *Cesta do hlubin študákovy duše*. Praha, 2006.

<sup>20</sup> Doslov M. Horníčka k publikaci J. Žáka: *Študáci a kantoři*. Praha, 1982.

<sup>21</sup> Tyto povahové rysy se silně promítají do jednání, ovlivňují průběh zrání. Tématem se zabývají hlavně američtí psychologové, kteří vytvořili dotazníky zjišťující vliv povahových rysů utvářejících se v raném dětství na společenské uplatnění v dospělosti.



osobnost.<sup>22</sup> Úzkostné stavy se asociují se širokým spektrem situací – například již s pouhým zadáním úkolu a následně pak se stykem s předměty tvořícími jeho součást (učebnicí, sešitem, knihou vůbec). Úzkost se negativně promítá do vztahů s rodiči, pedagogy. Vytváří bariéru ve vztahu ke vzdělání generálně. Alarmující jsou její fyziologické koreláty zasahující do psychosomatické kondice<sup>23</sup> jedince. Např. úzkostná orientace na chybu mění postoj žáka k učební činnosti, ovlivňuje charakteristiky jejího průběhu a snižuje výkon. Závažným projevem úzkosti je i pocit ztráty životní perspektivy.<sup>24</sup> Helus, tamtéž

Psychické vyladění žáka a specifika jeho psychických procesů a stavů patří k „hlubinám duše“. Odhalení těchto psychických fenoménů pomáhá při zjišťování příčin variability žákových učebních činností. Proto učitelství můžeme zařadit mezi pomáhající profese. Vedením dialogu, tedy skrze slovo, pedagog může odhalovat tajemství, která jsou uložena v hloubi duše a vynořují se v podobě šťastných žáků, pro něž může být právě škola oázou štěstí (Helus, tamtéž), či žáků úzkostných, pro něž je prostředí školy spjato s nejistotou a strachem.

Právě v rozhovorech, kde otázky i odpovědi jsou vyvážené, kde naslouchání předchází tázání, dochází k porozumění. Prostřednictvím takového sdílení se utváří mezi žáky a učiteli vztah důvěry, jež přispívá k symetrii mezi oběma póly komunikačního procesu ve škole. Je však politováníhodné, že se jedná zatím o vizi, která dosud nebyla ve většině škol naplněna.

Ve škole je stále rozšířena **nevyváženost v interakci mezi učitelem a žáky**.<sup>25</sup> Jednostranně dirigující působení učitele neumožňuje dětem plně rozvinout jejich vlastní komunikativní aktivity vůči němu – aktivity dotazování, polemizování, laborování tématu, vyžádání pomoci, prokázání kompetence, nabídky alternativního řešení. Následně dochází k tzv. *škatlukování* žáků, přesněji řečeno typizujícímu roztrídění (např. na špatné a dobré, chytré a hloupé, spolehlivé a nespolehlivé, zbrklé a rozvážné, drzé a slušné).<sup>26</sup>

Helus, 1996, s. 26

O nedostacích našeho školství se v rámci kritiky současné společnosti zmiňuje i B. Kuras (2003). Upozorňuje, že dochází k tzv. vytrvalé demolici školství. V duchu stírání rozdílů současné školství brání rozvíjení talentů. Vše se děje pod záminkou toho, aby nevznikal „elitismus“ u těch nadanějších a pilnějších a pocit méněcennosti u těch zaostávajících (s. 13). To podle Kurase vede k intelektuálnímu a morálnímu úpadku, jehož projevem může být např. neschopnost verbálně se vyjadřovat. Řeč bývá často nahrazována pasivním konzumováním televizních programů. Jinými slovy, naše školství nedává dostatek podnětů nadaným žákům a neusnadňuje vzdělání

<sup>22</sup> O úzkostných stavech a jejich příčinách se dovidáme ze studentských výpovědí v příloze 4.

<sup>23</sup> O psychosomatické kondici pojednáváme zevrubně v kapitole 9 v souvislosti s dialogickým jednáním.

<sup>24</sup> O zdrojích úzkosti a jejich vlivech na postoje adolescentů ke světu píše P. Macek (1999) a konkrétní projevy úzkostných stavů mapuje naše Příloha (srov. II/4).

<sup>25</sup> Srov. model pedagogické komunikace u Gavory, 1988.

<sup>26</sup> Typologii žáků se věnuje Pražská skupina školní etnografie, 1995.

těm méně nadaným. Pod falešnou rouškou boje proti elitářství vzniká školství, které brání ve vzdělání všem.

Kurasovo zjištění je odrazem stavu současného školství. Didaktikové ovšem již v době Komenského proklamovali, že je třeba, aby poznatky, které si má žák osvojit, byly voleny s ohledem na individuální zvláštnosti žáků. Stejně tak by měly individualitu žáka zohlednit i metody používané ve výuce.

## 5.3 Pedagogická komunikace a její proměny

Pokud se zamýšlíme nad vlastnostmi dobrého učitele, kromě schopnosti opustit pedagogické stereotypy a respektovat žáky, je třeba zmínit schopnost adekvátní komunikace. O stálé zdokonalování komunikačních dovedností a o adekvátní reflexi jejich úrovně by měli usilovat v první řadě učitelé češtiny. Na komunikačních dovednostech záleží, jak se učitelům podaří přiblížit žákům mateřský jazyk a jak je povedou k rozvoji komunikačních dovedností (srov. o komunikační výchově níže).

O. Obst (Učitelé listy, č. 3, 2005, roč. 13. Ředitelské listy 3 / 2005–06. s. 3–4) zobecňuje poznatky, které získal při opakovaných hospitacích v hodinách učitelů. Potvrdilo se mu, že **úspěšná výuka je nejvíce spjata s komunikačními dovednostmi učitele**, tj. že výklad je pro žáky srozumitelný, že učitel nenadužívá cizích slov, že navazuje na znalosti žáků. Důležitá je také schopnost anticipovat žákovy představy, což je úkol velmi náročný. Nelze je vědecky ověřovat, jejich diagnostikování probíhá intuitivně.<sup>27</sup> I tato diagnostika, byť intuitivní, je významná, neboť učitel by měl korigovat nesprávné představy žáků, které mohou vycházet z nedostatečného či nepřesného poznání, a upevňovat ty náležité, které nejsou v rozporu s výchovně-vzdělávacími cíli. To, jak učitel komunikuje, verbálně i neverbálně, ovlivňuje celkové klima ve třídě. Uvolněná a pracovní atmosféra vzniká, když učitel mluví klidně, nekřičí ani nezvyšuje hlas, používá přiměřené neverbální komunikace. Vyjadřuje se zřetelně, problémy řeší bez afektu.

Inspirací k rozvoji komunikace ve smyslu její kultivace lze nalézt mnoho. Je třeba, aby si jich učitelé cíleně všímali. Příkladem je např. K. Hlavatý, jeden ze zkušených učitelů.

*Přes dvacet let pracuji jako kantor – pedagog. Tázající se sama sebe (spíš vnitřní dialog než jednání); provokující otázkami hlavně žáky (převažuje jednání).<sup>28</sup> Divící se budeme – zvláště prudkým změnám světa, žasnoucí – nad divy přírody (včetně krásy lidské); pochybující – téměř nad vším; zklamany – hlavně sebou. Snažím se napodobovat*

<sup>27</sup> Jedná se o dovednost ještě složitější, než je diagnostikování učebních stylů (viz 1.3 a 7.2). Tato diagnostika se nemůže opírat o žádné fixní metody, protože se zjišťují subjektivní představy žáků, které jsou často proměnné a neverifikovatelné.

<sup>28</sup> V celé kapitole 7 vycházíme z pojetí dialogu založeném na tzv. dialogickém jednání, kde vnitřní dialog je předpokladem jednání, často přímo součástí jednání. Vnitřní dialog podle tohoto pojetí nelze oddělit od jednání, tak jak to činí K. Hlavatý.

*Sokrata,<sup>29</sup> který rozmlouval s lidmi, ne proto, aby je poučoval, ale vyvolával dojem, že se chce učit od nich. (Jako vedl rozhovory, pomáhal lidem s „porodem“ správného pochopení věci.)*

K. Hlavatý,<sup>30</sup> 2003, s. 153

K. Hlavatý přirovnává svoje učitelské úsilí k sokratovskému dialogu, který je zaměřený na „porod“ správného pochopení věci. Primárním cílem sokratovského dialogu není předávání informací, poučování partnerů, ale vytváření vstřícného postoje, který umožňuje *správné pochopení věci!* Vytyčí-li si učitel takový cíl a bude-li stále k němu směřovat, i když jej nenaplní, vytváří správné komunikační předpoklady pro rozvoj komunikačních dovedností a současně vychovává žáky k partnerské úctě.

Člověk jakožto bytost sociální je závislý na **spolubytí** ostatních lidí. Toto jeho základní určení znamená, že také o sobě samém může vědět jedině tak, že je spolu s druhými, že se s nimi setkává, mezi nimi vyrůstá a skrze ně se utváří. A z řeči druhých, z jejich chování a z jejich celkového přístupu k sobě, člověk vytváří obraz sebe sama (srov. Králíčková, 2004).

Takovéto pojetí didaktiky, tedy postavené na reciprocitě učitele a žáka, nacházíme již dávno před tím, než byly artikulovány myšlenky dialogického jednání. Již J. A. Komenský (2004, s. 19) chápe výuku jako spolupůsobení – součinnost.<sup>31</sup> Jedním z jeho významných didaktických poznatků je potřeba vzájemné součinnosti učitele a žáka. *Celá námaha, která se do učení vkládá, by měla být rozložena mezi učitele a žáka. ... učitel ať kráčí vpřed a žák za ním.*<sup>32</sup>

**Vedoucí** pozice učitele neznámá, že by žáka předurčovala k pasivitě, že by byl svým učitelem tzv. „vláčen“. Komenský opětovně připomíná, že učitel i žák si musí **vzájemně naslouchat**.

Tulka (2004) považuje součinnost mezi oběma stranami pedagogického procesu za dominantu, která umožňuje **osobnostní zrání** – a to by měl být jeden z cílů výchovy a vzdělávání. Bez součinnosti obou stran by osobnostní zrání bylo značně zkomplikované, možná by k němu vůbec nedošlo.

Jak by měla probíhat součinnost učitele a žáků a jaké nároky klade tato interakce na učitele, se dovidáme od E. Špreňarové z její Úvahy o sdělování (2004, s. 12): *Učitel na své žáky mluví. Nejenže na ně mluví, on se jim snaží svým mluvením něco říci. Je ve škole od toho. Přeje si dokonce, aby jeho slovo žáky oslovilo. Znamená to, že mu záleží na tom, je-li obsah jeho slov sdělen – nejen řečen a slyšen. Naplněné sdělování*

<sup>29</sup> Ze sokratovského rozhovoru vychází také R. Palouš, který představuje pojetí dialogu, jenž je založen hlavně na sdílení, viz Palouš, 1997.

<sup>30</sup> Z jaké představy školství K. Hlavatý vychází, jsme naznačili již v 5.1. Stručně jsme charakterizovali výzkum, kterým autor zjišťuje postoje dětí ke vzdělání. Jaké jsou dětské představy světa, včetně představ školy, odhaluje prostřednictvím dialogu, v němž převládají otevřené otázky dávající žákům možnost oprotit se od konvencí a od tendence naplnit tazatelovo očekávání.

<sup>31</sup> Tento princip bývá ve srovnání s jinými Komenského didaktickými zásadami neprávem upozaděn.

<sup>32</sup> Jak je patrné, i Komenský opakovaně ve svých didaktických pracích proces výchovy a vzdělávání přibližuje pomocí metafory cesty. V uvedené citaci je kladen důraz na pořadí, ve kterém by se měli oba aktéři pedagogického působení ubírat. Učitel by měl být „před žákem“, což odpovídá rozdílné úrovni poznání, poznání v souvislosti nejen s danou disciplínou, ale s poznáním světa vůbec.

je totiž vzácným momentem sdílení – děje, času... a to je příjemné. Potvrzuje to smysl poslání učitele a probouzí pozornost žáků k nabídkám života, k vědění (Špreňarová, 2004, s. 12).

Je třeba, abychom všichni usilovali o přeměnu sdělování ve sdílení. Pevné podloží, na kterém by měla tato proměna probíhat, je třeba vytvořit ve škole. Učitel by se měl snažit, aby jeho sdělení naslouchal co největší počet žáků, aby sdílení mohlo dosáhnout takové intenzity, že dojde k „interagování“.

Veškeré spolubytí, sdílení, součinnost, naslouchání se musí systematicky budovat ve škole. Často se řeší, v rámci jakého předmětu se mají tyto „formy dialogu“ rozvíjet.

Výše uvedené akcenty na potřebu sdílení, spolubytí, vzájemnosti bychom mohli transformovat na doporučení pro pedagogy. Jedním z prvních doporučení je vycházet z vědomí, že úspěšnost pedagogického procesu je ovlivněna vzájemným vztahem mluvčího / učitele a posluchače / žáka. Vztah původce sdělení a příjemce sdělení ke komunikátu je asymetrický,<sup>33</sup> podstatnou roli hraje schopnost anticipace.

Anticipaci lze opřít o předchozí zkušenosti s komunikačními partnery / žáky. Do těchto zkušeností lze zahrnout např. znalost specifík kognitivních procesů, včetně učebních stylů jednotlivých žáků, aktuální úroveň komunikačních dovedností aj.<sup>34</sup>

Učitel, který učí komunikovat, musí permanentně usilovat o rozvíjení **svých** komunikačních schopností a mluvních dovedností, měl by se stále učit komunikovat (viz název publikace J. Valenty: Učím (se) komunikovat). Učitelova komunikace je totiž součástí jeho chování k žákům. Srov. jedno z témat Valentovy publikace: **Komunikace jako základní způsob modelového chování učitele k žákům** (Valenta, 2005).

Z hlediska komplexního pohledu na komunikační proces je podstatné, aby docházelo ke zpětné vazbě, aby učitel adekvátně verbálně reagoval na žáky. Zde by si měl každý pedagog položit otázku: Dochází k takovým reakcím v dostatečné míře? Dochází k nim vůbec?

Odpověď na tyto otázky nachází na základě svého výzkumu P. Macek (1999): *Čeští adolescenti nevnímají svoje učitele jako naslouchající partnery!*

Během didaktických seminářů jsme také sami udělali malou výzkumnou sondu, z níž bychom mohli vyvodit alespoň dílčí závěry o tom, jak studenti hodnotí komunikaci učitelů. Studentské vzpomínky vypovídají mnohé; je v nich i částečně odpověď na otázku, zda učitelé svým žákům naslouchají. Výmluvné je už samo zjištění, že ve vzpomínkách studentů převládly negativní pocity spojené s komunikací učitelů. Ve všech případech studenti pozitivně hodnotili učitelův smysl pro humor. Záporné emoce ve studentech vyvolaly výhrůžky, autoritativní styl komunikace a netaktní, někdy i vulgární poukazování na nedostatky žáků.

Na svých spolužácích stejně jako na učitelích studenti kladně hodnotili projevy humoru, které často korespondovaly se sebevědomím mluvčích a s potřebou upoutat na

<sup>33</sup> Mluvčí či původce může anticipovat celou významovou strukturu sdělení včetně jeho smyslu pro příjemce a efektu na příjemce před jeho zakódováním, příjemce může rekonstruovat celou významovou strukturu sdělení včetně smyslu sdělení pro původce a jeho záměru až v souvislosti s jeho dekódováním (Janoušek, 2005, s. 194).

<sup>34</sup> Jaké faktory a jakým způsobem se podílejí na účincích sdělení, se můžeme dovědět opět ze sociálně psychologických prací: *Smysl sdělení představuje u účastníků komunikace subjektivní reflexi vázanosti komunikačního aktu jednak na psychických faktorech – motivaci, kognici, emocích, jednak na faktorech sociálních – roli, skupinové příslušnosti aj.* (Janoušek, tamtéž).

sebe pozornost. Negativně studenti hodnotili vulgarismy v mluvě žáků, zejména v těch případech, kdy adresáty (byť nepřímými) jsou učitelé.

Bohužel si učitelé stále neuvědomují, že je žáci nebudou akceptovat, pokud budou hlavně kárat a kázat, aniž by se snažili žákům porozumět. Aby se komunikace ve škole přiblížila té ideální, doporučujeme všem učitelům, aby se zamysleli nad slovy I. Plaňavy:

*Druhé lidi i svůj vztah k nim vnímáme, prožíváme, posuzujeme jakoby zvláštními brýlemi. Abychom si porozuměli a mohli pospolitě žít, je nezbytné o brýlích vědět; a měly by to být brýle, které dovolují vidět podobně nebo o to alespoň usilovat. A kdo vidí víc, přesněji a širším zorným úhlem – ten má větší šanci druhým porozumět.*

Plaňava, 2005, s. 28

Pokud tato slova učitele zasáhnou, učitelé nebudou shledávat důvody k hrozbám špatnou známkou a k dehonestujícím výkřikům.

Následující graf ukazuje, jak žáci vnímají své učitele, zejména jak hodnotí vstřícnost učitelů, která se také projevuje v komunikaci. Graf vychází z výzkumu, který byl realizován v roce 1995, a je převzata z publikace P. Macka (1999).

Z grafu vyplývá, že mírně pozitivnějšího hodnocení se učitelům dostává ze strany mladších žáků. Nejhuře je hodnoceno akceptování studentských názorů a možnost studentů ovlivňovat výuku. Toto hodnocení jen dokládá, že vizi, kterou formuloval Z. Helus, 1990 (viz 4.5.2) se o pět let později nepodařilo naplnit a že stále přetrvává autoritativní přístup učitelů k žákům / studentům.

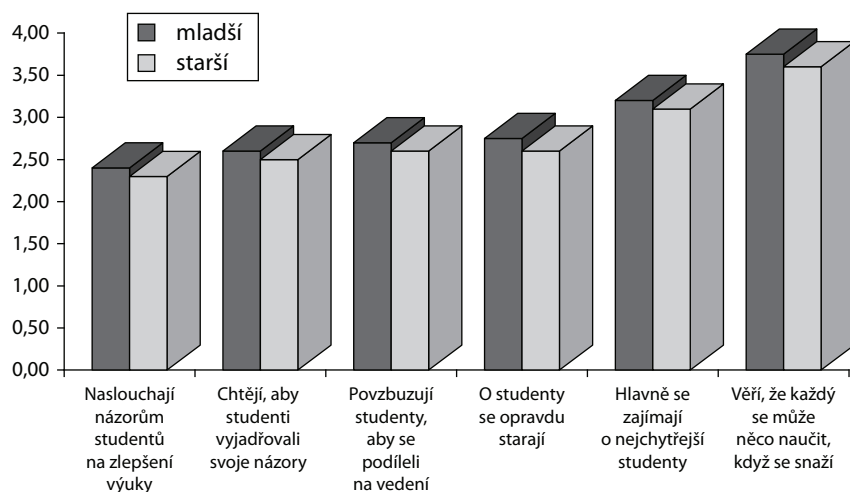
## 5.4 Komunikační výchova a její integrační role ve výuce mateřského jazyka

Od devadesátých let se komunikačním dovednostem věnuje mimořádná pozornost. Pořádají se různé kurzy a vychází řada publikací. Záměrem kurzů a také většiny publikací zabývajících se komunikací je nácvik komunikace ve smyslu dosažení vytčeného cíle, kterým ovšem nebývá sdílení, setkávání, porozumění, ale jejich společným záměrem je předně snaha prosadit se, ovládnout komunikačního partnera, dosáhnout svého vlastního úspěchu většinou rafinovanými manipulativními prostředky. Jedná se o návody jak komunikovat, abychom byli oblíbení, abychom měli přátele, abychom se cítili šťastní. Řada titulů je přímo cílená na komerční sféru. Je adresována hlavně obchodním zástupcům a manažerům. Takových publikací a organizací šířících uvedené myšlenky je velké množství.<sup>35</sup>

Současná výuka češtiny se z pohledu některých vyučujících již komunikačními principy řídí, a tak už není třeba stále upozorňovat na nedostatek komunikační výcho-

<sup>35</sup> Za všechny zmíníme: Cestu k vítězství (Pokračování a odpovědi), jejimiž autory jsou Jack a Suzy Welch (2006); údajně se publikace v USA stala bestsellerem. Z předmluvy se dovídáme, že jde o dokonalou příručku pro manažery, o **instruktážní manuál**, který lze použít jako podrobný návod. Kniha je prý praktickým náhledem, který může změnit směr uvažování.

## UČITELÉ V NAŠÍ ŠKOLE



Obr. 4 Hodnocení učitelů žáky (podle P. Macka)

Hodnoty na vertikální ose odpovídají míře souhlasu s výroky, které jsou představeny na horizontální ose. 4 – souhlasím, 3 – trochu ano, trochu ne, 2 – nesouhlasím, 1 – rozhodně nesouhlasím

vy. **Komunikační výchova** opravdu není novinkou v didaktických koncepcích. Od devadesátých let minulého století zaznělo mnoho návrhů na různých didaktických a bohemistických jednáních, jak lze komunikační výchovu začlenit do výuky češtiny. Do školních lavic však dorazila jen malá část z těchto impulsů. Tento poznatek opíráme o empirická zjištění. Prvním zdrojem jsou zkušenosti s pedagogickou praxí studentů Filozofické fakulty UK. Studenti přicházejí do škol vybaveni poznatky o komunikační výchově, která sleduje rozvoj žákovy komunikační kompetence a cíleně ho vede k rozvoji konkrétních komunikačních dovedností; respektuje specifčnost dětského vnímání světa, která se promítá do svébytné jazykové reflexe světa.

Během praxe studenti zjišťují, že na řadě škol se z komunikační výchovy uchytily jen zlomky. Ukázalo se, že prvořadými cíli vyučovacích hodin je stále fixování pravopisných a mluvnických znalostí, případně nácvik slohových postupů. Tento stav je politováníhodný, neboť komunikační výchova plní funkci výrazného **motivačního činitele**: na konci každé vyučovací hodiny je všem jasné, k čemu se to, co se právě naučili, může hodit. Čeština jakožto vyučovací předmět tak získává smysl, k jehož navrácení vyzývá O. Hausenblas (1992). Komunikační výchovu ovšem, což si dost učitelů neuvědomuje, nelze redukovat na ztraktivnění otažitých témat slohových prací. Komunikační výchova nerezignuje na systematické osvojování poznatků o jazyce, naopak upozorňuje na jejich důležitost z hlediska komunikační úspěšnosti v nejrůznějších komunikačních situacích. Je rámcem pro jazykové dovednosti (srov. Šebesta, 1999). Komunikační výchovu nelze ztotožňovat se slohem. Na to upozorňuje např. M. Čechová (1998), jejíž přístup je patrný již v oblasti pojmosloví. Z hlediska vztahu slohu a komunikační výchovy volí kompromisní řešení, což se promítá do koordinovaného



pojmenování – komunikace a sloh. Praxe studentů dokumentovaly, že postavení komunikační výchovy ve výuce dosud není stabilizované.

Názory studentů potvrzují,<sup>36</sup> že komunikační výchova dosud není adekvátní složkou českého jazyka ani na jednom stupni školy. Pokud se s ní studenti setkali, hodnotili ji vždy velice pozitivně, uvědomovali si její provázanost s určitými metodami výuky, které neusilují pouze o kognitivní účinky komunikace, ale také o její pozitivní vztahovou rovinu. Kladně studenti hodnotili systémové utváření jazykových poznatků, které není v rozporu s komunikační výchovou, jak někteří předpokládají. Anketa ukázala, že vlastní učitelské ambice budoucích pedagogů jsou významně ovlivněny jejich zkušenostmi v rolích žáků.

Komunikační výchova přináší některé důležité pojmy. Pozornost zasluhují hlavně: záměr mluvčího (pisatele) a rozčlenění receptivních dovedností, naslouchání a čtení na **praktické, věcné, kritické a zážitkové**. Explicitní vymezení těchto pojmů obsahuje Šebestova práce (1999), pojmy jsou také součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (srov. Holasová, 2001). Je třeba, aby učitelé nepracovali s těmito termíny pouze v teoretické rovině, ale aby je přenesli do vlastní výuky. Je třeba povzbuzovat učitele, stávající i budoucí, k realizaci komunikační výchovy, přinejmenším proto, že se jedná o tu část předmětu, která žáky baví (viz motivační funkce výše).

Nedostatky ve výuce mateřského jazyka na středních školách, hlavně nedostatečné zastoupení jazykové a komunikační složky si uvědomuje učitel češtiny J. Kostečka (2001). Jeho reakce na současný stav vyústila v návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. Sami musíme potvrdit, že středoškolská příprava uchazečů o studium oboru český jazyk a literatura je v části jazykové většinou žalostná. Studenti si často ani neuvědomují, že předmět český jazyk a literatura je tvořen třemi složkami: složkou jazykovou (školskou praxí převážně označovanou jako mluvnice), komunikační (ta bývá někdy ztotožňována s tradičním slohem, viz výše) a literární.

Na nevyváženost těchto složek ve výuce, zejména ve výuce na středních školách, se v určitých vlnách upozorňuje už nejméně sedmdesát let. Pedagogická praxe našich studentů, již se pravidelně jako metodičtí vedoucí účastníme, potvrzuje jasně nedostatečné zastoupení jazykové a komunikační složky ve výuce. Tradičně se předpokládá, že jazyku a komunikaci (slohu) se žáci dostatečně věnovali na základní škole, a proto je možné uspořít čas věnovaný výuce těchto složek ve prospěch literatury. Řešení této neuspokojivé situace nachází J. Kostečka v rozdělení předmětu český jazyk a literatura na předměty dva; jedním by byl český jazyk a komunikační výchova, druhým literární výchova.

Kromě rozdělení předmětu, s čímž nesouhlasíme,<sup>37</sup> obsahuje návrh významný bod, kterým je posílení výuky českého jazyka na středních školách. Mnohokrát se již zdůrazňovalo, že čeština je předmětem klíčovým, neboť znalostí, ale hlavně schopnosti a dovednosti získané v jejím rámci, podmiňují úspěšnost v předmětech jiných a výrazně přispívají k orientaci jedince v současném světě. Proto tedy nelze než s posílením výuky mateřského jazyka souhlasit. Myslíme si, že v současné době má tento návrh

<sup>36</sup> Srov. Příloha II/1.

<sup>37</sup> Nesouhlasné stanovisko zdůvodňujeme potřebou propojení jazykové a literární složky předmětu. Tento přístup je hlavně budován na poukazech na funkci jazykových prostředků v různých uměleckých textech.



oporu i v současných kurikulárních materiálech. Inspiraci k naplnění takto pojaté výuky mohou učitelé hledat např. v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení či v rámci různých alternativních proudů výuky. Učitelé by měli průběžně shromažďovat a posuzovat informace o všech těchto pedagogických a didaktických tendencích, aby se kompetentně dokázali rozhodnout pro tu nejhodnější cestu. Významná možnost volby se před učiteli otevřela také zrušením jednotných učebnic. Češtináři si např. mohou vybrat z učebních textů, které akcentují propojení komunikačního a gramatického učiva či z textů založených na syntéze komunikační a literární výchovy.

Veškeré úsilí by mělo směřovat k tomu, co jsme uvedli již výše, že by studenti měli v hodinách češtiny nacházet smysl a že by jejich poznávání mateřštiny mělo být radostné. Učitel musí mít moderní vzdělání, nesmí se bát opustit stereotypy vytvořené mnohaletými tradicemi školství, což ovšem neznamená úplnou negaci všeho, co představitelé naší pedagogiky vytvořili. Učitel by se měl pokusit rozvíjet typické pozitivní rysy a negativní potlačovat. Obraz českého učitele vytvořený stereotypem je dost pevně fixován, není však neměnný (srov. L. Macounová, 2005). Učitel by měl mít dostatek sil, aby této proměně napomohl.

Podstatné je, že komunikační výchova je vzdálena mechanickému memorování, že jejím základem je osobní prožitok, kterého se každému dostává se vstupem do konkrétní komunikační situace. Takto zaměřená komunikační výchova může studentům usnadňovat orientaci ve společnosti; pak může být i mateřský jazyk pro studenty atraktivní.

## 5.5 Dialog ve škole jako metoda i téma

V souvislosti s komunikační výchovou se musíme zaměřit na **dialog**. Zamysleme se, jak je dialog ve výuce zastoupen, kdo se na něm nejvíce podílí, kdo jej iniciuje, a také budeme sledovat, jak se žáci dialogu učí. Dialog je základním zprostředkovatelem poznání a poznávání. *Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání* (R. Palouš, 1991, s. 38).

Když člověk umí vést dialog, dokáže nejen rychle získávat informace, ale kultivuje vlastní vystupování a rozvíjí své sociální dovednosti. Škola je prostředím, které je pro nácvik<sup>38</sup> komunikačních dovedností nejhodnější. Nejpřirozenějším cvičením je **hra**. Hra vybavuje dítě komunikačními dovednostmi, které se na rozdíl od obsahu učiva nezapomínají. Dialogická hra je součástí každodenního života žáků i učitelů. Obě strany během dialogu vystupují v určité roli a usilují o dosažení (komunikačního) cíle. Školní hra nesmí být samoučelná a nahodilá.<sup>39</sup> *Pedagogika, respektive pedagogické působení v nejrůznějších vztazích a situacích je podobně jako herectví jednáním. Mělo by být jednáním vědomým, komunikativním, tvořivým, produktivním* (Vyskočil, 2000, s. 5).

Učitel během dialogu může ovlivnit žákovy názory, postoje, může ovlivnit žákovu chování a jednání. Žák si během dialogu osvojuje různé strategie dosahování cílů, učí

<sup>38</sup> Nácvikem nemáme na mysli mechanický dril, ale cvičení ve smyslu zkoušení viz 7. kapitola o dialogickém jednání.

<sup>39</sup> Protože někteří učitelé nedokážou propojit hru s didaktickými cíli, bývá často hra jako jedna z didaktických metod zpochybována.

se společensky přijatelnému vystupování a ovládní vlastních emocí. Schopnost klást otázky a formulovat adekvátní odpovědi by se měla zformovat již u žáků základní školy.

K pedagogickému dialogu bychom měli přistupovat ze dvou zorných úhlů. Dialog je vyučovací metodou a také součástí obsahu výuky (srov. Rybková, 2003 a Rybková – Šlédrová, 2005). Dialogické metody se podle J. Skalkové (2007) řadí do metod, které jsou založeny na přímé interakci mezi vyučujícím a žáky nebo žáky navzájem. Mezi takové metody patří **rozhovor, dialog, diskuze, panelová diskuze a brainstorming**.

Metoda rozhovoru má dlouhou historii. Z didaktického pohledu J. Skalkové je založena na vedení žáka pomocí otázek a odpovědí k odhalení určitého problému, k jeho pochopení, zhodnocení z různých hledisek. Žáci tak jakoby sami, pouze s mírnou podporou učitele, objevují nové poznatky.<sup>40</sup>

Metoda dialogu (podle J. Skalkové dialogu v tzv. užším slova smyslu) je mnohem složitější. Učitel zde nepůsobí jako vedoucí žákova myšlení, ale jako jeho partner. Při dialogu kladou otázky také žáci učiteli, nebo si je kladou žáci mezi sebou navzájem. Výhodou této metody je skutečnost, že žáci dostávají informace nejen od učitele, ale také od vrstevníků, kteří se již s daným problémem setkali. Žáci také dostávají odpovědi, které je samotné zajímají, což zvyšuje zapamatování si nových informací a motivaci žáků k učení. Učitelé se dialogu však často vyhýbají. Bojí se improvizace, neboť žákovy otázky nelze většinou předjímat. A tak během vyučování hovoří převážně učitel. I přesto, že učitel klade velké množství otázek, k dialogu téměř nedochází. Jedná se spíše o kontrolní rozhovor.

Diskuze se od předchozích metod liší obsahem kladených otázek. Otázky, které vedou k diskuzi, obvykle obsahují nějaký problém, který je třeba v průběhu diskuze objasnit, sjednotit se na jeho řešení. Výhodou této metody je osvojování komunikačních dovedností a rozvoj sociálních vztahů v rámci skupiny, v níž diskuze probíhá. Žáci se učí přesně formulovat své názory, pozorně naslouchat názorům druhých, argumentovat, prosazovat své názory a hodnotit názory druhých, přiznat vlastní chybu a změnit své stanovisko. Učitel se staví do role vedoucího diskuze. Jeho úkolem je kontrolovat a usměrňovat žáky a udržovat příznivé klima. Má-li být diskuze úspěšná, musí jí předcházet příprava žáků na daný problém.<sup>41</sup>

Brainstorming („burza nápadů“) je metoda spontánního hledání co možná největšího množství řešení problému. Z možností se pak vybírá nejvhodnější způsob.

Ve výuce češtiny je **dialog také obsahem učiva / tématem**. Přestože je dialog jedním z nejdůležitějších způsobů dosahování cílů v mezilidské interakci, ve škole se dialogu věnuje nedostatečná pozornost. Žáci sice znají rozdíl mezi dialogem a monologem a také rozlišují přímé, nepřímé a polopřímé promluvy v textech, ale nemají praktické dovednosti, které by mohli denně uplatňovat. Žáci se také musí naučit rozpoznávat různé komunikační situace, různé sociální role své i svých komunikačních partnerů, aby komunikace byla v souladu s komunikačními pravidly odpovídajícími společenským normám. Je potřeba, aby si žáci osvojili způsoby navazování, udržování a ukončování kontaktu a celého rozhovoru, aby se naučili, jak vyjadřovat souhlas, popřípadě nesouhlas s partnerem, a jak

<sup>40</sup> Rozhovor se podle fáze vyučování, v níž se uplatňuje, rozděluje na vstupní (kontroluje připravenost žáků), systematizující (rozčleňuje, třídí a opět spojuje podtémata), upevňující (spojuje nové informace se zkušenostmi žáků) a kontrolní (opakováním utvrzuje nové učivo).

<sup>41</sup> Specifickým typem diskuze je tzv. panelová diskuze, kterou se vzhledem k orientaci naší práce na pedagogický dialog nebudeme zabývat.

dosahovat svých komunikačních cílů. Žáci by si také měli uvědomit, že součástí dialogu nejsou jen vhodně vybraná slova a zvládnutí zdvořilostních prvků v komunikaci, ale celý způsob vystupování, který dialog provází. Součástí jsou také paralingvální a nonverbální prvky komunikace, k nimž patří i pauzy, které plní různé funkce.<sup>42</sup>

Dialog v pedagogické komunikaci není jen formou výkladu, jak si to mnozí učitelé myslí, ale je prostředkem k vytváření návyků a postojů, tedy prostředkem k utváření celé osobnosti žáka. Dialog je obousměrnou komunikací mezi učitelem a žáky, tudíž formuje i osobnost učitele.

Dialog ve škole je specifický hlavně prostředím, v němž probíhá. Je limitován **prostorem**, který je pro něj vyhrazen.<sup>43</sup>

Kromě aspektu prostorového ovlivňuje komunikaci také aspekt **času**. Dialog je omezen délkou vyučovacích hodin, pořadím vyučovacích hodin apod.

Průběh dialogu ve školním prostředí ovlivňují **rozdílné sociální role učitele a žáka**. Jde o vztah nadřazeného a podřazeného. Učitel z pozice své sociální role řídí dialog, bývá jeho iniciátorem, vyzývá k otázkám, klade otázky kdykoliv, vybírá si otázky, na něž odpoví, určuje délku žákovy odpovědi, ustanovuje téma dialogu a dialog ukončuje. Žák musí odpovídat, když je tázán. Pokud se chce na něco zeptat, musí se přihlásit a počkat na vyvolání. Cílem moderní pedagogiky je dosáhnout kooperačního přístupu k výuce, a to mimo jiné prostřednictvím změny v chápání sociálních rolí učitele a žáků ze vztahu nadřazený – podřazený na vztah (téměř) partnerský.

Partnerský vztah mezi učitelem a žáky, samozřejmě při dodržování odpovídajících pravidel chování, vede k vytvoření stimulačního klimatu ve třídě. Sociální klima třídy ovlivňuje charakter dialogu ve třídě. Aby se žáci nebáli vést s učitelem dialog, musí být ve třídě atmosféra důvěry. Učitel by měl cíleně usilovat o vytvoření klimatu, v němž se žáci nebojí vyjadřovat své názory, prezentovat své nápady nebo kritizovat názory, s nimiž nesouhlasí.

## 5.6 Malá výzva na závěr kapitoly

I když se počet studií věnovaných pedagogické komunikaci od osmdesátých let rozrostl, reálnou úroveň dialogu ve škole tento zájem příliš neovlivnil. Je třeba zopakovat výzvu prof. Vyskočila: Nebojme se zkoušet, ve Vyskočilově terminologii spíše „zakoušet“!

Tuto kapitolu jsme nepsali s úmyslem předkládat prověřené návody, jak by měli učitelé působit na žáky, ale jako zamyšlení nad skutečnými vztahy učitelů a žáků na jedné straně a nad představou ideálních vztahů na straně druhé. Byli bychom rádi, kdyby náš text přispěl k překlenutí propasti mezi oběma póly.

<sup>42</sup> Srov. podrobněji Vaňková (1996) a Müllerová a Nekvapil (1986).

<sup>43</sup> Jsou to prostory školy, učebny, knihovna, tělocvična. Každé prostředí klade na vedení dialogu jiné nároky. Málokdy probíhá výuka mimo školu. Vzniká tak nebezpečný protiklad škola a život. S prostorem souvisí prostorové rozmístění účastníků komunikace. Učitel je při běžném uspořádání lavic omezen v komunikaci svou vlastní akční zónou. Pokud má být vyučování kooperativní, mělo by být upraveno prostorové uspořádání třídy.

## 6. Přístup k jazyku v současné české škole

---

Jakou péčí věnuje škola jednak otázkám dorozumění a porozumění, jednak problémům souvisejícím s poznávací funkcí jazyka, mohou naznačit její kurikulární materiály. Zaměříme se na **rámcové vzdělávací programy pro základní školy a gymnázia** (RVP ZV, RVP GV), jež jsou závaznými vzdělávacími dokumenty současného českého školství.<sup>1</sup>

### 6.1 Základní vzdělávání

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** se realizuje ve vzdělávacích oborech<sup>2</sup> **Český jazyk a literatura**, **Cizí jazyk** a **Další cizí jazyk**. Podle autorů programu tato oblast zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují adekvátně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a odpovídajícím způsobem uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

Dovednosti získané při výuce češtiny jsou předpokladem kvalitního jazykové vzdělání, jsou důležité také pro úspěšné vzdělávání v dalších oborech a pro rozvíjení sociálních vztahů. Vzdělávací program vychází z teze, kterou můžeme chápat jako reflexi kognitivních přístupů k jazyku: **čeština jako mateřský jazyk umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj**. Na učitelích je, aby výuku češtiny koncipovali se zřetelem k vytváření předpokladů pro efektivní mezilidskou komunikaci. Žáci by se měli učit interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. Takto formulované cíle v nás vzbuzují naději, že výuka češtiny bude sledovat propojení dorozumivací a poznávací funkce jazyka.

Český jazyk a literatura je vyučovacím předmětem komplexní povahy, který integruje tři složky: **komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární**

---

<sup>1</sup> V kapitole vycházíme z rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání, které byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. U citací neuvádíme paginace, neboť materiály jsou používány v různých verzích, včetně elektronické podoby.

<sup>2</sup> Vzdělávací obor odpovídá běžně užívanému termínu předmět.

**výchovu.** Je důležité, aby se ve výuce vzdělávací obsah všech částí vzájemně pro-  
pojoval. Již z pojmenování jednotlivých složek a z pořadí, v němž jsou uvedeny, lze  
vysledovat jistý posun v akcentování výchovného směřování předmětu. Dosud byla  
výchovná orientace spojována převážně s komunikační složkou, částečně s literární,  
zatímco ve spojitosti s jazykem se upřednostňoval vzdělávací charakter, což se promí-  
talo do převládajícího zaměření na osvojování gramatických poznatků.

Autoři programu charakterizují výuku v jednotlivých složkách předmětu takto:

*V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení,<sup>3</sup> číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také jazykové prostředky textové výstavby a kompozici textu.*

*V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.*

*V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*

Z uvedených charakteristik je zřejmé, že autoři usilují o to, aby žáci byli vedeni k vnímavosti vůči různým sdělením, k jejich porozumění a případně i ke sdílení<sup>4</sup> záměrů, postojů, hodnot komunikačních partnerů. Dále považujeme za příslib k rozvíjení kognitivní funkce jazyka zaměření na studium jazyka jako předmětu poznávání. Toto pojetí vybízí učitele, aby ve vlastní výuce směřovali k takové koncepci jazykového vyučování, která počítá s provázaností jazykových funkcí. ▼ literární výchově je zmiňován jazyk (v souvislosti s uměleckými texty) jako zdroj prožitků, které formují postoje, hodnotovou orientaci a duchovní dimenze života.

Program zohledňuje i neverbální složky komunikace,<sup>5</sup> jejichž užití a vědomí spojitosti s verbálními složkami se může vhodně rozvíjet nejen v českém jazyce, ale i prostřednictvím **Dramatické výchovy**, která je v RVP ZV doplňujícím vzdělávacím oborem.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje kromě mateřského jazyka i Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Podle autorů tyto obory přispívají: k *chápání*

<sup>3</sup> Veškerá zvýraznění provedla J. P.

<sup>4</sup> Tyto dovednosti je třeba důsledně vztahovat k určitým typům textů. Např. v souvislosti s úředními či reklamními texty je empatie a sdílení nežádoucí.

<sup>5</sup> Tento aspekt rezonuje s tělesným ukotvením jazyka a řeči v pojetí kognitivní lingvistiky.

*a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem.<sup>6</sup> Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.*

*Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.*

Z citovaného je patrné, že současný vzdělávací program reaguje na proměňující se charakter Evropy a světa vůbec, na stále intenzivnější kontakty mezi národy a etniky. Důraz na toleranci a respektování odlišností vedoucí ke zvyšování porozumění by měl vyústit v odbourávání předsudečného přístupu k těm, kteří se od nás odlišují, a obecně by měl vést k rozšiřování vnímavosti vůči různým kulturám.

Pokud se zaměříme na to, jak je v programech pro oba stupně základního vzdělávání popsáno učivo a očekávané výstupy vzdělávání, musíme být při zvažování potenciální úspěšnosti v naplňování vzdělávacích cílů, jež jsme charakterizovali výše, zdrženlivější.

Co se týká učiva, pak zejména téma slovní zásoby a slovního významu aplikaci kognitivních přístupů umožňuje. Formulace je ovšem značně implicitní. Žák:

*porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova ví-  
cevýznamová (nižší úroveň);*

*rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby  
a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve fra-  
zémeh (vyšší úroveň).*

Předpokládané výstupy, tak jak jsou ve vzdělávacím programu formulovány, se rovněž mohou jevit z hlediska aplikací kognitivních přístupů jako příliš obecné:

*slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mno-  
hoznačná, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová  
a příponová, koncovka) (nižší úroveň);<sup>7</sup>*

*slovní zásoba a tvoření slov – slovní zásoba a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní  
zásoby, význam slova, homonyma, synonyma, obohacování slovní zásoby, způsoby  
tvoření slov (vyšší úroveň).*

I když kognitivní přístupy zdůrazňují kreativní potenciál jazyka a předpokládají, že i uživatelé jazyka jsou kreativní a že většinou odmítají přesné postupy a petrifikované metody, pokládáme za vhodné u těch oblastí jazykového vyučování, které se jeví vůči

<sup>6</sup> Takové pojetí je často exponováno i v názorech studentů v souvislosti s představou ideální výuky. Současně je patrné, že jazykové vzdělávání, které je provázáno s poznáváním měnícího se světa, představuje ty momenty výuky češtiny, které si studenti z výuky na základní či střední škole zařadili nejpevněji a také je pozitivně hodnotí (srov. Příloha II/1).

<sup>7</sup> Nižší a vyšší úroveň vzdělávání odpovídají dříve užívaným terminům první a druhý stupeň základní školy.



kognitivním přístupům nejotevřenější (např. lexikologie), na kognitivní aspekty upozornit explicitněji (srov. příklady ve 3. a 4. kapitole), aby byly vytvořeny co nejvstřícnější podmínky pro vhodné „uchopení“ kognitivního potenciálu mateřského jazyka.

## 6.2 Gymnaziální vzdělávání

V roce 2007 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Tento program navazuje na kompetence a dovednosti, které měli žáci nabytí v průběhu základního vzdělávání. Zaměříme se na ty oblasti vzdělávacího dokumentu, jež pokládáme za relevantní z hlediska kognitivnělingvistického pohledu na jazyk.

V dokumentu je popsáno několik klíčových kompetencí, kterými by měl být absolvent gymnázia vybaven. Jednou z kompetencí, která se soustředí na utváření postojů studenta ke světu, k lidem, je **kompetence občanská**. Podle autorů programu tato kompetence je v souladu s představou žáka, který:

*informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;  
o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu; respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;  
rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání; promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování;  
chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc;  
posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.*

Formulace v nás vzbuzují očekávání, že vzdělávání bude zaměřeno na ty hodnoty, které jsou významné i z hlediska kognitivního pohledu na jazyk. Většina kompetencí leží na průsečíku několika humanitních disciplín, do nichž spadá i jazykové vzdělávání a jeho výchovné aspekty.

V učební oblasti **jazyk a jazyková komunikace**, tedy v mateřském a cizím jazyce, je kladen důraz na:

*vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;*



*zvládnání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;*  
*utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;*  
*porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;*  
*tvůrčí práce nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;*  
*vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka;*  
*formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.*

Představené cíle vybízejí k dialogickému pojetí vyučování,<sup>8</sup> které pěstuje u studentů schopnost vedení srozumitelné diskuze mezi lidmi různých zájmů, názorů, bez ohledu na rozdíly v etnicitě, náboženství, rase aj.

Očekávali bychom, že kognitivní a kulturní dimenze jazyka bude reflektována i v očekávaných výstupech výuky mateřského jazyka, které spolu s učivem představují obsah vzdělávání. Ve výstupech je vyjádřeno, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci gymnaziálního vzdělávání dosáhnout. Odráží se tu jiná koncepce předmětu, než tomu bylo u základního vzdělávání. Na rozdíl od základního vzdělávání se předmět dělí do dvou složek: jazyk a jazyková komunikace a literární komunikace. Z tohoto členění je patrné, že výchovná složka předmětu bude ustupovat do pozadí, případně nebude zastoupena vůbec. To můžeme vyvodit na základě formulace kompetencí, kterých by měl středoškolský student dosáhnout. Autoři programu očekávají od studenta gymnázia následující vědomosti, dovednosti, schopnosti:

*odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací;*  
*při analýze vybraných textů popíše základní rysy češtiny a vysvětlí zákonitosti jejího vývoje i současné vývojové tendence;*  
*v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování);*  
*v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči;*  
*v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy;*  
*účinně využívá možností grafického členění textu;*  
*v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi;*

<sup>8</sup> Podrobněji se o problematiku zabýváme v 5. kapitole, hlavně v podkapitole 5.5.

vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu;  
 ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovotvorných a syntaktických principů českého jazyka;  
 využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího; v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny;  
 používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu;  
 při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky; volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit;  
 posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou;  
 pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty;  
 efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet).

Obáváme se, že výuka, která bude cílena na získání uvedených vědomostí, dovedností a schopností, stěží může studentům přiblížit kognitivní funkci jazyka. Je orientovaná v jazykové části na gramatické poznatky, v komunikační na dorozumívání ve smyslu předávání informací s využitím odpovídajících strategií, principů argumentace, základů rétoriky atd. Samozřejmě, že tyto dovednosti nelze podceňovat, ale rozhodně nezohledňují kognitivní potenciál jazyka. Z výše uvedených vzdělávacích cílů je zřejmé, že gymnaziální pojetí výuky mateřského jazyka se vzdaluje odhalování souvislosti jazyka s lidskou kognitivitou více než vzdělávání základní. Ve formulacích typu: *vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu*, bychom očekávali akcentování kognitivní dimenze slov. Nepočítá se tu s konotacemi, ve kterých je přítomna lidská zkušenost, hodnocení a postoje, je zřejmé, že autoři koncepce nevyužívají výchovné a kulturotvorné funkce jazyka, na niž poukazuje kognitivní lingvistika.

Pokud se učiva týká, je reflexe kognitivní lingvistiky patrná ještě méně. V evropském kontextu jsou kognitivní přístupy k jazyku zřejmě nejpropracovanější v oblasti slovní zásoby. V té se také projevuje zřetel ke kolektivní zkušenosti, k národním, kulturním a společenským hodnotám nejvýrazněji. Proto bychom uvítali, kdyby se tato situace promítla i do gymnaziálního učiva o slovní zásobě. Větší pozornost by si zasloužila také oblast frazeologie, která je, jak lze soudit z textu programu, spíše na okraji učiva. V přehledu učiva nacházíme jen velmi obecnou formulaci, srov.: *slovní zásoba, sémantika a tvoření slov – jednotky slovní zásoby (včetně frazeologických); významové vztahy mezi slovy; rozšiřování slovní zásoby; způsoby tvoření slov*.

## 6.3 Smysl výuky mateřského jazyka

Z představených koncepcí je zřejmé, že i když konkrétní přehled učiva či očekávaných kompetencí žáků explicitně kognitivní funkci jazyka nezmiňuje, vstupní charakteristiky oboru a celé vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace kognitivní funkci jazyka zohledňují. Z formulací týkajících se učiva, jazykových i občanských kompetencí je patrné, že autoři obou programů si význam jazyka pro porozumění světu a pro orientaci v něm uvědomují. Přístup k jazykovým kompetencím z hlediska jejich poznávací funkce je žádoucí, protože tyto kompetence vypovídají o naší hodnotové orientaci, o osobnostním rozvoji a o interpersonálních vztazích.

Jedním z význačných rysů současných vzdělávacích programů je zdůraznění provázanosti jednotlivých složek jazykového vyučování, ale i provázanosti předmětů a celých vzdělávacích oblastí. Aby jazykové vzdělávání bylo úspěšné, je třeba, aby bylo úspěšné nejen vzdělávání v jazyce mateřském a v cizích jazycích, ale aby se jazyk – jazykové schopnosti i dovednosti staly tématem, kterému se budou věnovat i učitelé ostatních předmětů. Poznávání světa, rozvoj osobnosti (včetně jejího včleňování do společenského života) neprobíhá partikulárně jakožto sled poznatků příslušejících jednotlivým disciplínám, ale komplexně / globálně (srov. 1. kapitola).

K propojování jednotlivých poznatků používáme hlavně jazyk. I. Vaňková v souvislosti s globalizujícím se světem upozorňuje na význam integrační funkce jazyka a kultury, která se projevuje ve vědomí společně sdíleného světa: *od těch nejprostších každodenních zkušeností, tak jak jsou materializovány primárně v mateřském jazyce, v jeho jednotlivých slovech a strukturách významů, jež se propojují, ve frazeologii i v gramatických principech, až po společný podíl na (nejen slovesné) kultuře...* (Vaňková a kol., 2005, s. 91).<sup>9</sup>

Z hlediska integrační funkce jazyka je tedy třeba, abychom zaměřili pozornost i na slova a jejich významy v různých kontextech. I když v rámcových vzdělávacích programech tato orientace není zcela zřetelná, přece jen na ně můžeme pohlížet optimisticky. Učitel v nich může najít pobídky, byť implicitní, k ústrojnému včlenění kognitivních přístupů ke slovní zásobě a k jazyku vůbec. Učitel, který buduje partnerský vztah k žákům, snaží se je poznávat a sdílet s nimi hodnoty – hlavně ty, jež otevírá (i skrývá) mateřština, v nich nalezneme alespoň dílčí inspiraci. Má ostatně také dostatek prostoru, aby samostatně, tvůrčím způsobem *hledal cesty* k naplnění vyčleněných pedagogických cílů.

---

<sup>9</sup> Zvýraznila J. P.

## 7. Dialogické jednání

Na mnoha místech této publikace zdůrazňujeme potřebu transdisciplinárního vzdělávání učitelů. Uvádíme konkrétní příklady oborových provázaností, abychom nabídli učitelům inspiraci pro vlastní výuku, jíž by studenty přiváděli k takovým znalostem, které jim na jedné straně umožní dostát nárokům stále více se globalizujícího světa, na druhé straně je přesvědčí o potřebě rozvíjení národních kulturních tradic. Dosud jsme se snažili ukázat, co v době těchto společenských proměn nabízí učitelům češtiny kognitivní přístupy k jazyku a jaká je jejich výchovná funkce. Nyní se zaměříme na dialogické jednání, které je svým kognitivním rozměrem, akcenty na porozumění a poznání v leccěms blízké našemu přístupu k jazyku.

S termínem **dialogické jednání** se většina čtenářů naší práce dosud nesetkala. Je tedy zřejmé, že si budou klást otázky: Co je dialogické jednání, jaké jsou jeho hlavní principy? A pedagogové určitě ještě připojí další: K čemu nám jako učitelům je? Může se promítnout do kvality výuky? V této kapitole se pokusíme vyřčené otázky zodpovědět. Není to rozhodně snadný úkol. Nebudou to jednoznačné odpovědi, spíše jejich náznaky. Budeme vycházet zejména z myšlenek a zkušeností **prof. Ivana Vyskočila**, zakladatele této disciplíny, a jeho žáků a pokračovatelů. Že hledání odpovědí na výše uvedená tázání nebude snadné, napovídá celoživotní zaměření profesora Ivana Vyskočila. Jde mu o *hledání pravdivosti a autenticity lidského jednání, zkoumání jejich zdrojů* (Vaňková – Šlédrová, 2007). Jde o studium, které I. Vyskočil neuzavírá do svého osobního poznání, ale jde mnohem dál, neboť zkoumá, jakým způsobem může přivádět k těmto zdrojům jiné.

Pravdivost a autenticita lidského jednání jsou hodnotami, které vytvářejí podmínky svobodného a tvořivého projevu. V tom spatřujeme výchovné směřování Vyskočilovy práce. Z těchto hodnot jakožto zdrojů dorozumění, poznání, sebepoznání, sebepřijetí a poznání a přijetí toho druhého vychází dialogické jednání (srov. Vyskočil, 2007). Pedagogická komunikace a veřejné vystupování vůbec by měly z autenticity a z tvořivého nepředsudčného jednání vyrůstat. To jsou důvody, proč by dialogické jednání mělo oslovit učitele. V centru pozornosti dialogického jednání je lidská kognitivita. Velký **kognitivní potenciál** připisuje I. Vyskočil **řeči** – tím se dostáváme k tématu, které spojuje dialogické jednání s didaktikou mateřského jazyka, s kognitivní lingvistikou a s kognitivními přístupy jako takovými.

*V dialogickém jednání se ukazuje, že co není v řeči, není ve světě; v tom našem světě. Profesor Patočka říká: náš svět je svět řeči. Naše poznání řeči v nejrůznějších modech*

*se vlastně tady taky postupně rodí. Pokud jde o řeč, jak ji tradičně vyznáváme, člověk kolikrát žasne, že se objeví spojení, které mu najednou zazvoní, a on řekne: Hrome, tohle o něčem je a je asi potřeba tomu věnovat pozornost. Protože tady je ukryta ta zkušenost. V řeči je zjevná.*

Vyskočil, 2007, s. 203<sup>1</sup>

Domníváme se, že slova I. Vyskočila jsou dostatečně explicitní, aby hlavně v učitelích češtiny vzbudila zájem o dialogické jednání.

## 7.1 Pokus o obecnější charakteristiku dialogického jednání

Dialogické jednání je založeno na autentickém prožitku – prožitku těla, z něhož vychází hlas a řeč. Právě osobní prožitek z něj dělá něco niterného, co nelze vyčerpávajícím způsobem popsat. Popisu je přístupné jen to vnější, vyjevitelné. To mohou potvrdit všichni, kteří mají s dialogickým jednáním praktickou zkušenost. Je to způsob jednání, který nelze zobecnit, protože je založeno na **zkušenosti**, která je vždy jedinečná. I sám jednájící účastník vždy znovu a znovu překvapuje sebe novými prožitky, tím, co si zkusil a zakusil. Přesto se **pokusíme** dialogické jednání, alespoň některé jeho principy, charakterizovat. Část textu bude založena na reflexích účastníků dialogického jednání, protože tento způsob, tedy introspekci, považujeme v dané situaci za nejvěrohodnější.

Jak z termínu vyplývá, jednání je založeno na dialogu. Dialogem jsme se zabývali již v předcházejících kapitolách, zejména v 5. kapitole v souvislosti s pedagogickou komunikací. Tuto kapitolu jsme zařadili až na závěr, protože podává zcela jiný, specifický pohled na dialog, který se v mnohém odlišuje od obecně sdílených poznatků. Zpracovává téma, které představuje největší stupeň inter-akce; interakci se sebou samým, blíží se vnitřnímu dialogu, ale i interakci zaměřené vně sebe, dialogu s partnery.

Dia-log je roz-hovor neboli hovor skrze slova.<sup>2</sup> To zdůrazňuje i E. Brikcius: *Dialog pochází z řeckého dia logos, což znamená skrze slovo, cestou jazyka. Právě dialog by měl vládnout v zemi obydlené člověkem. Není to jen rozmluva dvou nebo více osob, ale výměna názorů, kterou berou všechny zúčastněné osoby poctivě* (E. Brikcius, 2003, s. 53).

Abychom přiblížili alespoň některé aspekty dialogického jednání, použijeme reflexe účastníků, které jsme si zapůjčili z archivu I. Vyskočila. Vyjdeme hlavně z úvah **E. Slavíkové** a z rozhovoru **M. Čunderleho** s **J. Nepomukem**,<sup>3</sup> osobností z okruhu žáků I. Vyskočila.

<sup>1</sup> Citace je převzata z rozhovoru I. Vaňkové a J. Šlédrové s prof. Ivanem Vyskočilem (srov. Vaňková – Šlédrová, 2007).

<sup>2</sup> Srov. sborník se signifikantním názvem *Dialogické jednání jako otevřená otázka* (1997) a v něm text R. Palouše *Předpoklady sokratovského dialogu*.

<sup>3</sup> Všichni tři byli jedněmi z prvních účastníků dialogického jednání, nyní jsou asistenty na seminářích prof. Vyskočila a jejich současné zaměření je stále ovlivněno dialogickým jednáním. Těto tematice taky věnovali několik publikací.

Dialogické jednání je učebním předmětem, nebo ještě lépe metodou<sup>4</sup> Ivana Vyskočila. Semináře dialogického jednání probíhají od roku 1990 na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. Primárně se jich účastní studenti domovské katedry a ostatních kateder DAMU. Z vlastního zájmu jej ještě navštěvují, v posledních letech stále hojněji, studenti z jiných vysokých škol a také pracující nejrůznějšího zaměření. Optimální je, když se v jednom semináři sejde asi deset lidí, kteří mají s dialogickým jednáním přibližně stejné zkušenosti.

Každý z účastníků vchází do prázdného **prostoru**, do místnosti, která není vybavená žádným nábytkem ani rekvizitami, jen podél stěny jsou židle pro frekventanty semináře a prof. Vyskočila či jeho asistenty. Účastník nedostává téměř žádné vstupní informace, je vyzván, aby pouze pomocí svého těla a hlasu, verbálními nebo i paraverbálními prostředky hledal **vnitřního partnera**, přičemž nesmí navazovat vědomý kontakt s ostatními účastníky dialogického jednání, neboť ti nejsou publikem v klasickém slova smyslu. Nejsou však pasivní, ale svou pozorností, soustředěností, ale hlavně dobrou vůlí spoluvytvářejí atmosféru pozitivní energie, tzv. **vodivého napětí**. Na jeho vytváření se podílí uvolněný **tělesný projev** aktérů a plný **hlas** podpořený dechem.

Účastníci seminářů se tak postupně učí být sebou samými za přítomnosti druhých. Podstatné je, aby jejich jednání bylo pravdivé, aby nic „nepřehrávali“ ani nepředstírali, aby **řekli, hlasem, tělem reflektovali svůj aktuální stav**; aby byli koncentrovaní, aby se vnímali, aby na podněty, které přicházejí z těla, dokázali reagovat. Měli by se poslouchat a následně si i odpovídat. Prof. Vyskočil nebo jeho asistenti dávají účastníkům bezprostřední zpětnou vazbu. Nabízejí rady, jak rozvinout vlastní dispozice, jak *rozvinout svou mohoucnost do větších gest, hlasu, řeči těla, výrazu* (Slavíková, 1997, s. 38). Nedávají však žádné návody, jak co dělat, neboť každý v dialogu se svým vnitřním partnerem projevuje svou jedinečnost, vychází ze svého osobnostního potenciálu.

Jde o to, nebát se oslovit svého vnitřního partnera. Sebeoslovení zpočátku působí velmi nepřirozeně, často se mu začínající účastníci vyhýbají (srov. Musilová, 2007). Nejde však o nic jiného, než o zopakování toho, co zažíváme velmi často ve chvílích osamocení, kdy máme nutkovou potřebu promlouvat k sobě, kdy se chválíme za to, co se nám povedlo, anebo naopak se káráme za své nezdary. Málokdo si na začátku uvědomuje, že tato metoda vychází z aktivity, která je člověku vlastní. Blíží se osamocené činnosti v podobě samomluvy, již se např. zabýváme v intimních chvílích v koupelně, kdy dochází k dialogu mezi dvěma i několika vnitřními partnery. Tato **samomluva se v dialogickém jednání dostává z konverzační roviny do roviny fyzického jednání, dostává se „přes hlas do těla“**. Podstatné je, aby účastníci nic vědomě nekonstruovali, nepředstírali, nevymýšleli odpovědi, aby si hráli se vším, co je kolem nich a v nich, aby přijímali impulzy světelné, pohybové, zvukové, aby vycházeli z prostoru, v němž se nacházejí, aby přiznávali přítomné pocity, včetně těch elementárních: *mě nic nenapadá, já nevím, co mám dělat, je mi trapně, chci utéct, musím se schovat do kouta* aj. Tyto pocity jsou iniciovány vnitřním partnerem, se kterým můžeme polemizovat, anebo ho naopak chválit.

Dialog se děje obvykle prostřednictvím silného výrazu, který je vzdálen civilnímu, konvenčnímu chování. Takový výraz nám umožní, abychom se sami sebe lekli, sami

<sup>4</sup> Metoda v tomto kontextu nepředstavuje algoritimizované postupy, ale návrhy, jistý směr, kterým je možno se ubírat (podrobněji viz níže).



sebe překvapili, potěšili, nadechli, aby docházelo k situaci, pro niž volí prof. Vyskočil výstižné Werichovo: *aby se hlava divila, co ta huba mluví, a sám dodává: a co tělo dělá*. Pokud je aktér v dobré kondici, dochází k úžasné spontaneitě, hravosti a tvořivosti. Takový účastník, slovy E. Slavíkové, může *tuto zkušenost pak povýšit na hru, hraní si* (Slavíková, 1997, s. 38).

Další charakteristiky dialogického jednání by se měly vyjevit pomocí autentických reflexí, které píše sami účastníci dialogického jednání. Vybíráme ty ukázky, které považujeme za ilustrativní, nejvýstižnější. Většinou, když jsou účastníci vyzváni k tomu, aby vysvětlili nebo písemně popsali, jak tyto semináře probíhají, co během nich zažívají, upadají do rozpaků. Asi typickou reakci vystihuje název jedné z reflexí: *Malý pokus o popsání nepopsatelného, o sepsání nesepsatelného*. Budeme se snažit z několika reflexí (součástí je i osobní zkušenost autorky práce) vybrat ty zážitky / postřehy / dojmy, které jsou, podle našeho mínění, pro dialogické jednání nejtypičtější.<sup>5</sup> Následující reflexe vznikaly v průběhu seminárního kurzu Jak učit literatury, který probíhal na Katedře literatury a literární vědy FF UK. Seminář vycházel z hlavních principů Vyskočilova dialogického jednání,<sup>6</sup> jen ve srovnání s Vyskočilovým pojetím zdůraznil ještě více pedagogické aspekty.

Výňatky z reflexí:

1. reflexe:

*Proces hledání vlastního projevu, dovednost v komunikaci (ne naučeným způsobem jak opice), umění poslouchat, vnímat celým tělem druhého i sebe. Proces rozvíjení spontaneity (ne ve smyslu rozjívěnosti). Umění navázat na činnost druhého (tj. vnímat ho a jakoby jít s ním a zároveň pokračovat sebou). Hledání a rozvíjení hlasu a mluveného projevu. Vycházet spíše z celé osobnosti, ne jen z opojené „myšlenkové“ hlavy. To byly podle mého základní cíle, na které si pamatuji ne díky původnímu vytyčení, ale díky skutečné práci se sebou a ostatními.*

2. reflexe:

*(...) největší přínos pro sebe vidím v tom, že mě vaše přednášky donutily přemýšlet o sobě a svém přístupu ke světu a lidem.*

3. reflexe

*Seminář přispěl k vlastnímu sebe poznání, ztratil jsem trochu trémy, našel jsem něco ze své přirozenosti, a hlavně myslím, že mi otevřel jiný pohled na učitelskou profesi.*

4. reflexe

*(...) k tomu, aby člověk dokázal vystoupit před lidmi, aniž by se mu klepala kolena a zadržával hlas (...), vede velmi dlouhá cesta.*

<sup>5</sup> Tento výraz je poněkud zavádějící, protože dialogické jednání je vždy jedinečné, tudíž nelze vystihnout něco zcela typického.

<sup>6</sup> Zkušenosti, které seminář přinesl, byly publikovány ve sborníku Komunikabilita – a její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti, 2004.



## 5. reflexe

*(...) právě partnerství bylo, alespoň se mi tak zdálo, oním velkým tématem. (...) Uvědomila jsem si, že v situacích, kdy má člověk sám sebe „odhalit“, zaměštnává se sebou, a to přespříliš, ve snaze o vlastní „dokonalost“ zapomene, že nebude vystupovat v „muzeu voskových figurín“, ale před lidmi (žáky), se kterými nutně musí navázat komunikaci – pokud ta se má zdařit, nelze ponechat účastníky stranou.*

## 6. reflexe

*Na semináři (...) vyučoval zkušený kolega z praxe, ne teoretik didaktiky, navíc kolega, který je sice v kontaktu s realitou současného školství, ale nemá v sobě ani hořkost, ani dojem, že jedině on ví, jak by věci měly být.*

## 7. reflexe

*Poznávání sebe, lidí, vztahů, je dobrodružství na celý život. (...) Učitel hledá optimální cestu, ale je to hledání v každém okamžiku. Neexistuje žádné obecné pravidlo.*

## 8. reflexe

*Je naivní se domnívat, že právě čeština je (žáky) zaujme. Ke zvýšení zájmu může ale přispět učitelův originální a dynamický způsob vedení výuky.*

## 9. reflexe

*(...) často jsme si hráli jako děti, a všichni to vzali, což mě potěšilo, protože jsem si sama mohla hrát beze strachu ze zkoumavě posměšných pohledů.*

## 10. reflexe

*Přínos kurzu je nesporný (...), ale těžko uchopitelný a slovy popsitelný. Cíl nebyl vymezen, ale daly se vycítit cesty směřování.*

## 11. reflexe

*Cílem je snaha o uvolnění, vyjadřovat se nejen hlasem, ale celým tělem. Uvolnit se, ale i napnout, soustředit se na tělesný výraz, vnímat, že vystupující se díky svému hlasu a tělu začal proměňovat.*

12. reflexe (autorčina)<sup>7</sup>

*Jsem ráda, že na posledním setkání z úst prof. Vyskočila zazněla věta: Jakoukoliv manipulaci vyloučit. Domnívám se, že toto by mělo být sděleno, jako jeden z předpokladů. Dialogicky jednající nemůže vstoupit do veřejného prostoru s cílem manipulovat ostatními, ale musí je považovat za partnery, na něž se napojí. Ze spojení pak mohou obě strany čerpat energii nezbytnou pro jednání. Většina z nás, když předstupuje před ostatní, zažívá strach. Jistá dávka obav k našim zkouškám patří a, pokud jsem správně pochopila, je i jistým dopingem a posouvá nás vpřed. Měl by to být ale takový strach, který neděsí, ale na který se lze i těšit, který přináší vzrušení.*

<sup>7</sup> Tato reflexe je na rozdíl od výše uvedených přímou reakcí na Vyskočilův seminář realizovaný na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU.

Můžeme říci, že přibližně od devadesátých let minulého století se v naší společnosti pozvolna začíná o dialog „pečovat“. I když podstatou této „péče“ je často orientace na dosažení osobního úspěchu, přesto tato atmosféra otevírá přátelské klima pro dialogické jednání. Chceme-li shrnout jeho podstatné charakteristiky, které jsou naznačeny ve výše uvedených reflexích, v první řadě je třeba zmínit, že je řadíme mezi **psychosomatické disciplíny**, pro něž je podstatný prožitek, zkušenost, ubírají se cestou sebepoznání a cestou vynalézavé tvořivé praxe. Inspirace pro tento přístup lze nalézt v řadě filosofických a psychologických prací.

I když prof. Vyskočil teoretické zázemí této disciplíny nijak nezdůrazňuje, je patrné, že se utvářela na základě několika inspiračních zdrojů. Mezi nejvýznamnější patří Finkovo pojetí hry (1996), Patočková **filosofie** (1995) či Jungova psychologie (např. 1993). Nejpodstatnější a nejsilnější na dialogickém jednání je **prožitek**, fenomén, jehož studiem se zabývají uvedené inspirativní teorie. Je to prožívání / prožití / zažití situace samé.

Další významnou charakteristikou dialogického jednání je oblast tzv. **veřejné samoty**,<sup>8</sup> kdy se jedinec učí být sám sebou za přítomnosti druhých. Vede verbálně, hlasem, hlavně však celým tělem dialog se sebou samým. Jedná bez přípravy, zcela autenticky. Všem účastníkům vedoucí semináře téměř po každém vystoupení (vystoupení do prostoru je současně „vystoupením“ ze sebe sama) zdůrazňuje, aby se nesnažili své následující jednání promýšlet předem a konstruovat, ale aby čekali, co se v nich aktuálně bude dít, aby adekvátně reagovali a vnímali, jak vše spolu souvisí.

**J. Tulka a O. Škochová Bláhová**, kteří se zabývají dialogickým jednáním v kontextu pedagogiky (viz výše), považují za jeho velký přínos rozvíjení schopnosti **naslouchat**,<sup>9</sup> Jde jednak o sebe-naslouchání, jednak o naslouchání komunikačním partnerům, které je třeba aktivně vnímat. Někdy se pouze domníváme, že nasloucháme. K tomu dochází v situacích tzv. předporozumění. Takový jedinec je posluchačem (srov. základní význam slova ve výkladovém slovníku) pouze poslouchá, nikoli naslouchá. Pro takového jedince volíme termín **egocentrický mluvčí**.<sup>10</sup>

Dialogické jednání není záležitostí jednorázové akce, ale je procesem, který vyžaduje dlouhodobé studium. Je **nesnadnou cestou**,<sup>11</sup> která potřebuje mnoho trpělivosti a vytrvalosti, na niž není zapotřebí se znepokojovat, pokud se úspěchy zejména ve smyslu intenzity výrazu dostaví až za dlouho.

Metaforu cesty v souvislosti s dialogickým jednáním používá také E. Špreňarová:

<sup>8</sup> Tento pojem je znám v souvislosti s Konstantinem Stanislavským, v dialogickém jednání je jeho význam trochu pozměněn.

<sup>9</sup> Naslouchání je základní dovedností, kterou je třeba systematicky rozvíjet v rámci komunikační výchovy (viz Šebesta, 1999, zde kapitola 5.4). Koncem minulého století se nasloucháním začali soustavně zabývat i teoretikové didaktiky mateřského jazyka a zaměření pozornosti na rozvoj naslouchání se odrazilo v koncepci vzdělávacích programů, např. v projektu Občanská škola a později i v Rámcovém vzdělávacím projektu, který již vstoupil do našich škol (srov. kapitola 6).

<sup>10</sup> I když jde o recepci, označení mluvčí je, domníváme se, v takové situaci na místě. Recepce u poslouchajícího účastníka komunikace velmi často splývá s produkcí, byť v rovině vnitřní řeči, jež má velmi blízko k plánování a vytváření strategií vlastní produkce, což je při dialogickém jednání nežádoucí.

<sup>11</sup> O dialogickém jednání často uvažujeme prostřednictvím konceptuálního schématu CESTA. Lakoff a Johnson (2002) odhalují metaforičnost procesů lidského myšlení. Dialogické jednání ukazuje, že metaforickou podstatu má nejen naše myšlení, ale i z velké části naše jednání, že na metaforách jsou založeny i naše neverbální projevy.

*Je to cesta prožitku, zkušenosti a sebepoznání. Takové studium předpokládá vůli, snahu a ochotu každého studenta „zkoušet si“. Jde o hledání, přehodnocování cest k poznání, které se liší dle individuálních potřeb, schopností a zájmů.*

E. Špreňarová, 2004, s. 9

Základem a současně začátkem každého semináře dialogického jednání je vytvoření optimálních podmínek pro chtění, zvědavost, pozornost, soustředění, otevřenost k druhým, komunikaci... Tj. aby účastníci byli přinejmenším „zapálení“ pro dozvídání se o sobě, o svém „výkonu“, stejně tak pro dozvídání se o „výkonech“ spoluúčastníků (Špreňarová, 2004).

V souvislosti s učitelským povoláním upozorňujeme na úskalí „vyšlapaných cest“ (srov. 5.1). Tzv. ověřené postupy, schémata a stereotypy omezují kreativitu a brání rozvoji jak učitele, tak žáka. Proto se dialogické jednání programově brání propracovaným metodám, technikám a návodům. Všem, kteří se zajímají o dialogické jednání je určená výzva I. Vyskočila:

*Je nutné, aby bylo dostatečně jasné – ovšemže i nám samotným, ba hlavně nám – že dialogické jednání je náš originální objev, náález a nejspíš i vynález, že je to náš přínos výzkumu a studiu, řečeno snad srozumitelněji pro výzkum a studium, tedy nikoli výrobně, pro výrobu, jak jsou leckteří náchylní to brát. To jsou pak „ty“ techniky nebo „metody“.*

I. Vyskočil, 2003, s. 175n.

Pokud je primárním cílem **výzkum** dialogického jednání, nikoli právě odehrávající se jednání, tedy pokud jde o hledání jeho podstaty, hlavních principů, aspektů, na základě nichž jej zahrnujeme mezi somatické disciplíny, je třeba zvážit, jakým směrem se studium bude ubírat. Jednak se nabízejí syntetizující metody, jednak máme možnost výzkum tematicky značně zúžit, můžeme postupovat od výzkumů dílčích složek k celkům. Druhý postup je často uplatňovaný v kognitivnělingvistických výzkumech.<sup>12</sup> Vychází se z předpokladu, že chceme-li poznávat svět, v němž žijeme, a spoluutvářet jej, musíme se nejprve zaměřit na dílčí aspekty mentálních aktů. K poznávání celku světa se budeme ubírat prostřednictvím poznávání jeho jednotlivých fragmentů. Podstatu těchto empirických výzkumů vyjádřil I. Vyskočil (2004, s. 28): *Empirický výzkum potřebuje zúžení, konkrétnost, aby při zkoumání, a vyjevování toho zvláštního se také – kéž by! – jasněji ukazovalo to obecné.*

## 7.2 Dialogické jednání a hra

Pokud se účastníkovi dialogické jednání daří, začne si je užívat, začne si hrát. Dialogické jednání tak povýší na hru (srov. Slavíková, výše). K proměně dialogu ve **hru** dochází, aniž bychom si to uvědomovali. Obojí je provázáno: hra s dialogem, dialog s hrou, obojí je ovlivněno naším postojem ke světu. Jak říká D. Krámský:

<sup>12</sup> Srov. např. přístup autorek publikace *Co na srdci, to na jazyku* (Vaňková a kol., 2005) v kapitolách 3–5, kde se postupně věnují výzkumům dílčích fragmentů reality: smyslům, barvám...

*Hra nemůže být bez dialogu, dialog musí být v harmonickém vztahu se světem. Jednotlivec vystupuje ze své částečnosti a hledá společnou řeč, není to řeč uzuální, ale překročuje se jí objektivisticky strukturovaný svět. Přenášíme se do světa fantazie a pohádek. Nelze hovořit o absenci pravidel, pravidla jsou neřečená, jde hlavně o nárok otevřenosti k druhému.*

Krámský 1996, s. 237–246

Každý, kdo se ocitne v situaci podobné dialogickému jednání,<sup>13</sup> by se neměl trápit, ale měl by **si hrát** (ne **hrát**). Měl by „být na sebe hodný“. Oprášení přirozené hravosti je velmi namáhavé, protože je v nás léta potlačována. Dialogické jednání učí „nebrat se moc vážně“. Učí hrát si, učí znovu být dětmi (srov.: Berne, 1992; Caillois, 1998; Fink, 1992; Huizinga, 1971; Krámský, 1996 aj.).

Na význam hry v komunikaci jakožto podstatného činitele při vytváření a upevňování spolupráce v pedagogické komunikaci upozorňuje E. Špreňarová (2004). Podle ní hra napomáhá nejen spolupráci, ale i navazování hlubších vztahů mezi komunikujícími účastníky, pozornosti vůči partnerům aj. Hra je dynamizujícím činitelem navozujícím **přátelské klima**,<sup>14</sup> ve kterém se všichni zúčastnění (hráči) mohou soustředit na své tělo, hlas a řeč. Hra je také vystavěna na principu spiklenectví, které členy jednoho týmu stmeluje.

*Vycházíme z předpokladů, že smysl a mohoucnost pro hru, a tedy i herectví, hráčství, jsou záležitosti existenciální, antropologické. V té, oné míře a podobě dány snad každému člověku. Náš přístup ke studiu herectví, dramatické hry a tvorby „z gruntu“ je především psychologický. Herectví jakožto specifické – znalé, vědomé, tvořivé – jednání, chování a prožívání v dané situaci. V materiálnosti, tělesnosti, konkrétnosti, jednání.*

I. Vyskočil, 2003, s. 10

Když člověk nepotlačuje přirozenou hravost, „nebere se moc vážně“, když má odvahu opustit konvence, které negarantují lidskou uctivost, ale které lidi spoutávají, nabývá svobodu. Ta ho nemůže uvádět v chaos, ale je mu vodítkem v životě. Dává mu hranice slušnosti. Tento přístup k životu vystihl J. Horálek v jednom ze svých jazykových fejetonů.

*Mezi hrou a běžným životem nevede pevná hranice, celý život hrajeme různé role, pro ten nejsou pevná pravidla, ale pouze konvence, které se střetávají s touhou po svobodě. Více než dodržovat pravidla je v životě cenné být fěr a pro to nelze vytvořit pravidla.*

J. Horálek, 2002, s. 175

Jak je pro nás hra významná, si můžeme uvědomit, procházíme-li dílem světově proslulého zoologa **D. Morrise**. Morris (1997), který ukazuje, jak hra naplňuje naše životy, zjišťuje, že čím je život obvyčejnější, tím více lidé potřebují jako protiváhu různá veselí, např. karnevaly, festivaly aj. Hra také pomáhá zmenšit městský stres.

<sup>13</sup> Situací je velmi mnoho. Učitel, který vystupuje před třídou i před svými kolegy, a kdokoli v libovolné situaci, která přesahuje hranice soukromí.

<sup>14</sup> Třídní klima je jednou z nejvýznamnějších proměnných, které se promítají do úspěšnosti výchovného a vzdělávacího působení (viz 5. 3).

Morris vychází z poznání, že většině zvířat zabírá všechny jejich čas boj o život. Lidé, pokud se neocitnou v extrémních životních podmínkách, mají čas na zábavu. V dospělosti původní dětskou hravost přesouvají do jiných forem. Ze hry vzniká umění. Symbolické přirovnání má své kořeny ve zvířecích hrách – kočka honí list, jako by to byla myš. Jeskynní prehistorické malby nebyly návodem k lovu, ale vzpomínkou na oběti minulých lovů. Pořád hrajeme různé hry – cestovatelské, sportovní, taneční atd.

Podrobnému studiu hry se věnoval **R. Caillois** (1998). Výsledky jeho výzkumů nacházíme hlavně v publikaci *Hry a lidé*, kde autor reaguje na průkopnické dílo teorie her J. Huizingy *Homo ludens* a apologii E. Finka *Oáza štěstí*. Caillois podává nový pohled na civilizační úlohu her. S ohledem na teoretický přínos, hlavně však pro uvědomění si mnohosti funkcí hry, které mohou být shodné s výchovně-vzdělávacími cíli, a pro inspiraci k vytváření herních příležitostí uvádíme Cailloisovu klasifikaci her. Hry lze na základě určujících principů rozdělit do čtyř skupin.

1. Agón – princip soutěže: fotbal, kuželky, šachy
2. Alea – princip náhody: ruleta, kostky
3. Mimikry – princip role: na piráta, herci hrají Hamleta
4. Ilinx – princip závratí: děti se roztácejí k závratí

Caillois tvrdí, že bez hry nemůže jedinec fungovat. Hra spoluvytváří dynamiku společnosti, má vliv na všechny sféry jejího fungování. Hra se promítá do lidových pověr i do ekonomiky. Hra vyvolává atmosféru zábavy, rekreace, rozptýlení, je v protikladu k vážnosti života, nevzniká jí žádné skutečné dílo. Na jedné straně se hra může chápat jako podřadná aktivita, na straně druhé je nesporný její přínos pro civilizaci. Pro hru je klíčová ucelenost, pravidla a svoboda. Někdy se pravidla uvolňují, jindy zpřísňují, čímž se ztrácí moment svobody.

Na základě svých předchůdců a vlastních poznatků vyjmenovává Caillois podstatné vlastnosti hry.

1. svobodná – nemůže k ní být nikdo nucen
2. vydělená z každodenního života
3. nejistá – průběh a výsledek nelze předem určit
4. neproduktivní – nevytváří majetek ani hodnoty
5. podřízená pravidlům
6. fiktivní – alternativa ve vztahu k běžnému životu<sup>15</sup>

Hra není jen individuální zábavou. Hry předpokládají společnost, ne osamocení. Z Cailloisových myšlenek je patrné, co všechno hra pro lidský život znamená:

*Hra je ucelený jev. Shrnuje soubor aktivit a ambicí člověka, je málo disciplín, od pedagogiky k matematice přes dějiny a sociologii, které by ji nemohly s prospěchem z nějakého zorného úhlu zkoumat. Tyto výsledky zkoumání je třeba vztáhnout k ústřednímu problému – svět her jako nedělitelné univerzum.*

Caillois, 1998, s. 191

<sup>15</sup> Rozmanitost vlastností hry souvisí s mnohostí významů hry, srov. např. slovníkové heslo hra v PSJČ.

Z této charakteristiky hry je snad patrné, proč je jedním z principů dialogického jednání, proč dialogické jednání nelze zkoumat bez vztahu ke hře.

Hra je také významným východiskem pro sociologická bádání. Dříve panoval názor, že hra je bezvýznamná dětská zábava. **Huizinga** ukázal, že kultura se vyvíjí ze hry. Hra je svoboda, invence, fantazie a disciplína zároveň. V jistém ohledu se právní regule, pravidla prozódie, umění reže... podobají herním principům. Přesto je pro hru typická převaha fikce a zábavy nad realitou.

Huizinga dospěl k obecně přijímané definici hry:

*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel. Má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život“.*

Huizinga, In Caillois, 1998, s. 26

Z jiného zorného úhlu přistupuje ke hře D. Krámský, čímž přináší určité doplnění Huizingovy definice. Ve svých úvahách opět klade důraz na vazbu mezi dialogem a hrou. Hra je podle něj základem našeho „působení“ na světě. To se děje v mezilidských vztazích, v dialogu, pro nějž je podstatné otevření se partnerovi, které je předpokladem otevření se světu, a reflektování světa. Toto dění není řízeno exaktními pravidly, vstupuje do něj tvůrčí potenciál každého z nás. Prověrkou mravnosti, o tu jde předně, tohoto dění je přijetí druhých a současně přijetí druhými.

O dalších aspektech hry se můžeme dovědět ještě z jiného kontextu, z Horálkova jazykového sloupku. Hra je podle něj *činnost konaná především pro zábavu, radost,<sup>16</sup> ze záliby* (Horálek, 174). Hra je snadná a přirozená, což naznačuje také indoevropský základ slova, u nějž se předpokládá význam „skotačit, tančit“.

Horálek v souvislosti s hrou apeluje na férovost, která je podle autora obdobou rytířskosti, džentlmenství nebo čestnosti. Toto pojetí nás přivádí k výchovným aspektům či funkcím hry. Abychom objasnili tuto souvislost, je třeba zmínit, o jaké pojetí výchovy se opíráme.

Výchovu chápeme shodně jako J. Pešková: *... jako cestu k nahlédnutí předpokladů vlastní existence ve světě, vztahu ke světu vcelku, k druhým lidem a k sobě samému* (Pešková 1996, s. 248). Takovéto nahlédnutí je vlastní právě hře, vyplývá z její podstaty. I když jsme již upozornili na mnoho vlastností hry, které vystupují v různé intenzitě v závislosti na konkrétních kontextech, **sepětí hry a výchovy** považujeme za základní životní princip. Hru je možné využít i zneužít (!). Páli bychom si, aby výchovné aspekty hry ctily a chránili učitelé, učitelé českého jazyka v první řadě. Je na nich, aby využili různých významů hry, aby odhalovali funkce hry v různých kontextech. Mnohé jsme již naznačili, další se budou vynořovat v průběhu jejich pedagogické činnosti.

<sup>16</sup> Zvýraznění provedla J. P.



## 7.3 Prožitky

Je třeba stále zdůrazňovat, že dialogické jednání není ani metodou, ani technikou, že je nelze nastudovat ani exaktně popsat. Lze se v něm však zdokonalovat: prostřednictvím opakovaného zkoušení / zakoušení, které přináší silné **prožitky**. To doložíme opět jednou reflexí – reflexí autorky práce:<sup>17</sup>

*Čeho si zatím nejvíc považuji na dialogickém jednání, co přineslo mé osobě: Asi mi trochu pozvedlo sebevědomí a hlavně zvýšilo moji radost z veřejného vystoupení. Tam, kde se dříve u mě projevovala nepříjemná tréma, která mě blokovala, je u mě spíše radost z toho, že studentům mohu něco sdělovat, což někdy vyústí v to, že společně některé názory, postoje a emoce sdílíme. Ne, že bych to dříve nikdy nezažívala, ale nyní k tomu zásluhou dialogického jednání dochází stále častěji.*

*Taky se celkově cítím líp, tak nějak veseleji, šťastněji. Myslím, že více dokážu hledat souvislosti, informace, ale i pocity propojovat, dokážu lépe improvizovat. Myslím, že mě posluchači mnohem více inspirují než dřív. Jsem méně sevřená, posluchači ve mně nezbuzují napětí.*

*Na vlastních zkoušeních dialogického jednání si nejvíce cením atmosféry, v níž se setkáváme. Znovu žasnu, jak zde lidé, různého věku, profesní orientace a i jinak různí, dokážou být spolu, jak je spojují podobné prožitky. Zdá se mi, že to, co prožívám při dialogickém jednání, se mi promítá i do mého soukromého a profesního života. Stojím před studenty a najednou je tu ta atmosféra, to „vodivé napětí“, které, když se je s odstupem snažím revokovat, mě mrazí – tak to bylo silné!*

*Na posledních zkoušeních jsem začala pozorovat téměř u všech účastníků výrazný pokrok. Najednou se mi zdá, že se dostali hodně daleko od toho, co předváděli na začátku. Sama na sobě tento pokrok ale tak nepozoruji. V jedné fázi mi připadalo, že mám velké množství nápadů, které si chci na setkání vyzkoušet. Ted' se mi ale zase stalo, že nevím, co mám dělat, že už jsem všechno zkusila.*

Specifikem dialogického jednání je, jak už jsme několikrát uvedli, že nevyžaduje přípravu, že promyšlení a budování strategií je nežádoucí. Je to právě ten silný, aktuální osobní prožitek, který nelze plánovat, nelze k němu dospět žádnou propracovanou metodou, neexistují žádné techniky, které by nás k němu přivedly. S tím se v jiných předmětech a v řadě veřejných situacích nesetkáváme. Naopak: důkladnou přípravu zdůrazňuje škola, zdůrazňují ji i kurzy orientované na veřejné vystupování. Máme zažité, že na každé veřejné vystoupení bychom se měli předem důkladně připravit, že bychom si měli promyslet strukturu svého projevu. Některé situace vyžadují, abychom se vyjadřovali spisovně, měli bychom pečlivě artikulovat; toho, co bychom měli, je mnoho. Je dost prací, v nichž jsou zdůrazňovány nároky na veřejný projev často ve formě zásad veřejného vystupování. Dialogické jednání se podobným zásadám brání. Hlavní přípravou je zkušenost, její reflexe a reflexe jednání jiných účastníků. Z bezprostředního jednání se vyjevuje radost, smutek a celá škála emocionálních projevů, obnažují se naše přání, naše nálady, odblokovávají se naše komplexy.

<sup>17</sup> Je třeba podotknout, že autorka je vysokoškolskou učitelkou.



V dialogickém jednání jsou dvě významné oblasti, které podněcují a ovlivňují naše prožitky. Tyto dvě oblasti skýtají různé možnosti pedagogických aplikací. Jednak oblast tzv. **veřejné samoty**, kdy jedinec je sám sebou za přítomnosti druhých (srov. 7.1), a oblast **dialogu se sebou samým**, kdy aktér nepřipraveně autenticky jedná, bez autocenzury, a vzápětí předchází jednání reflektuje. Obě oblasti dialogického jednání korespondují se situacemi, v nichž se nachází učitel. Je ve stejném okamžiku sám i na veřejnosti, jedná autenticky a své jednání reflektuje (měl by!). Připravené, promyšlené jednání je zavádějící, většinou se odhalí. V průběhu jednání se dostávají silné prožitky, štěstí i neštěstí, zpřítomňuje se a obnažuje vše, co bývá jednjícím obvykle skrývané. Uvedené dvě oblasti jsou spojitými nádobami a nelze na ně nazírat odděleně. V praxi dialogického jednání je stěží můžeme separovat.

Všichni aktéři jsou na stejné „startovní čáře“. Na počátku je každý nepopsaným listem (tabula rasa), učí se **nemyslet**, ale naslouchat impulsům, které přicházejí z těla, a odpovídat na ně škálou různých „sdělovacích“ prostředků, vyjadřujících osobní prožitek. K tomu ale nejsme vedeni, spíš tíhneme k jakési konvenčnosti projevu a ostýcháme se být sví. Často se snažíme vědomě své emoce potlačovat, bojíme se, že bychom se mohli ztrapnit. To vše se dialogické jednání snaží odbourat. Účastníci dialogického jednání se shodují, že semináře jsou pro ně cestou k volnosti, že prožívají *čirou radost z bytostné přítomnosti*.

Profesor Vyskočil říká:

*To dění je příjemné a je potřeba naučit nekazit si ho, nevkládat do něj něco, co máme ve zvyku, co považujeme za nutné. Že to tak „má být“. Dosadíme tam často něco starého, o čem si myslíme, že to umíme, že jsme v tom dobří. Už to přece víme! To je takové to školácké, kdy žák odpoví na otázku dřív, než ji učitel dopoví. Nejde o to být hrozně nabíflovaný.*

Vyskočil, 2007, s. 205

## 7.4 Mluvicí tělo

Jak jsme již uvedli, dialogické jednání je **psychosomatickou disciplínou**, je orientováno na **tělovost, tělesnost**. Jeho cílem je vést účastníky k vědomému prožívání vlastního těla a k rozvíjení jeho potenciálu. Výsledkem by mělo být odstranění strnulosti, křečovitosti tělového výrazu, k němuž u většiny začátečníků dochází. Účastníci by měli být schopni vyjadřovat se celým tělem, nejen hlasem, jak byli dosud zvyklí. Je třeba uvolnit se, ale i napnout, soustředit se na tělesný výraz. Lze rozpoznat, jak se vystupující nejen díky svému hlasu, ale hlavně tělu začínají proměňovat a jak dosahují zřetelnějšího tělového výrazu. Tato proměna probíhá velmi pomalu a pro některé je hodně náročná. O těchto aspektech dialogického jednání opět vypovídá ukázka z reflexe jedné účastnice semináře.

*Taky pořád cítím, že mám velké rezervy v práci s tělem, v neverbální komunikaci a ve hře s hlasem. Všechno mám potřebu vyjadřovat slovy, a to bych chtěla změnit. Zde mám však nějakou blokádu, která se mi velmi těžko láme.*

Dialogické jednání probíhá v místnosti, která není vybavená nábytkem ani se v ní nenacházejí žádné rekvizity. To je velmi důležité, protože pro pohyb je důležitý prostor, který nijak neomezuje tělesné projevy. Jednotliví aktéři dialogického jednání se od sebe významně liší v tom, jak prostoru využívají a jak pracují se svým vlastním tělem z hlediska prostorové dimenze.

J. Tulka, který se zabývá dialogickým jednáním z hlediska pedagogických aplikací (viz výše), sleduje, jak dialogické jednání může přispívat k proměně komunikace od sdělování ke sdílení, které vede k vytvoření přátelské atmosféry a pozitivně ovlivňuje vztahy mezi učiteli a žáky. Tulka zjišťuje, že k této proměně je zapotřebí, aby každý účastník, v tomto případě učitel, využíval co nejefektivněji pohybového potenciálu. Zdůrazňuje, že učitel je vybaven / nevybaven celou škálou hlasových a tělových dispozic včetně pohybu v prostoru. Je třeba, aby tyto tělové dispozice co nejvíce využil v situacích interakce. Jestliže to učitel dokáže, může povzbudit studenty v navazování partnerských vztahů, které povede ke *společnému vytváření pracovní-herního prostoru, v němž se smysluplné mluvení – naslouchání optimalizuje...* (Tulka, 2004, s. 7).

Je patrné, že pedagogická komunikace, tak jak ji chápe Tulka, čerpá z Vyskočilova dialogického jednání. Podle I. Vyskočila jsou psychosomatické disciplíny *cestou*, kterou by se měl ubírat pedagog, aby studentům nejen sděloval, ale, a to zejména, **sdílel** – on s nimi a oni s ním:

*Cesta ke skutečnému sebepoznávání vede asi jen přes konkrétní činnost, jednání a zmiňně vnímání. Tomu se naprostá většina vskutku potřebuje učit. Trpělivě a vytrvale a z gruntu. To znamená hlavně z vlastního těla a tak „zevnitř“. Ale o takovém učení jsou a k takovému učení vedou naše psychosomatické disciplíny.*

Vyskočil, 2004, s. 29n

Z těchto základů by měla vyrůstat pedagogická interakce.

Provázanost tělesnosti a psychiky se reflektuje i v řadě jiných směrů. Např. psychoterapie se v posledním období zaměřuje na propojení psychické a fyzické stránky člověka. Zastánci této orientace jsou v opozici vůči směrům, které zkoumají psychiku a fyzické ustrojení člověka odděleně. Takto orientovaná psychoterapie předpokládá, že tělesné a psychické charakteristiky jedince se vzájemně ovlivňují, a dospívá k závěru, že: **tělesné a psychické představuje vztahový a komunikující celek.**

V tomto kontextu považujeme za vhodné upozornit ještě jednou na výzkumy zoologa D. Morrise (1997), který poněkud z jiného zorného úhlu přináší poznatky o vývoji lidského těla a jeho souvislostech s komunikací. Jeho zjištění v lecčems korespondují s poznatky dialogického jednání. Zde se zaměříme hlavně na charakteristiku proměn lidského pohybu, která se promítá do vývoje řeči. Podle Morrise za vývojem řeči stojí proměny lidského těla. Ve své práci *Lidský živočich* (1997) si klade otázku: Co je na lidech zvláštního? Aby mohl přinést odpověď, prochází hlavními etapami vývoje lidstva od primátů po verbálně komunikujícího jedince a vysvětluje, jakými etapami jsme jako lidé prošli. Významnou etapou bylo napřimění těla a období, kdy jsme se stali spolupracujícími lovci. Měli jsme dobrý mozek a nespécializovanou tělesnou stavbu, schopnou mnoha druhů činnosti. Tím, že jsme se zvedli, získali jsme volnou ruku ke

zkoumání okolí. Mohli jsme si udělat nástroje a rozumně je používat. Lov nás naučil kooperovat, soustředit se na dlouhodobější cíle a lépe se žít. Nová strava nám umožnila být inteligentnější. Při lovu a kooperaci jsme potřebovali komunikovat. Postupně se u nás vyvinula řeč a s ní chápání složité symboliky. Jedna věc může znamenat něco jiného, a to tak přesvědčivě, že jsme vzali dětský svět hry a přeměnili mluvu svého těla v herectví, atletiku a balet...; svou řeč ve zpěv, v básnictví a divadlo, svou kooperaci v altruismus a přejícnost.

Podle Morrise ostatní živočichové jsou svými těly pozoruhodní tím, čím jsou. My se svými zakrslými, spíše nezajímavými těly jsme pozoruhodní tím, co jsme udělali.

Morris sestavil etogram lidských činností, což je seznam charakteristických pohybových změn polohy, které provádějí příslušníci určitého druhu. I když u lidí je seznam nekonečný, jsou snadno předvídatelní. Pohyby jsou většinou zvykové: když se usmíváme, potřásáme rukama, vždycky děláme stejné pohyby. Vyjadřování tělem, jak říká Morris, je jako náš vlastnoruční podpis.

Po vzpřímení se „naše přední noha“ – ruka – stala neuvěřitelným výrazovým nástrojem. Při studiu politického shromáždění Morris zjistil, že řečník podává rukama 11 hlavních signálů. Když ruce gestikulují, obličej dělá grimasy, máme nejméně výrazovější tvář z celé živočišné říše. Lidské tělo se projevuje velmi přirozeně, jeho projevy jsou často nevědomé, je v něm pořád ještě skryt atavismus zděděný z říše zvířat.

Morris sleduje, jak se lidské emoce a nálady projevují u různých národů a kultur. Jeho výzkumy potvrdily, že většina z nich se tělesně vyjadřuje stejně, bez národnostních či kulturních rozdílů. Z toho lze usuzovat na existenci emočních projevů, které jsou všem lidem společné a jejichž jádro se vyjadřuje týmiž neverbálními prostředky napříč různými kulturami.<sup>18</sup>

Morrisovy výzkumy jsme zmínili z toho důvodu, že popisují význam proměny lidského těla z hlediska rozvoje řeči. Jak jsme několikrát zdůraznili, lidské tělo, jeho pohybový výraz má velký význam ve studiu dialogického jednání. Lidské tělo je tedy společným tématem Morrisových výzkumů a dialogického jednání. Tělo, resp. jeho prožitek je rovněž tématem kognitivní lingvistiky. Už jsme v podkapitole 2.3 pojednali o konceptuálních schématech, která jsou z velké části založena na naší tělesné zkušenosti. Promítá se do nich prostorová orientovanost: vertikální orientace, která je daná naší vzpřímenou polohou, horizontální orientace, ta je spjatá s pravolevostí. Konceptuální schémata se v dialogickém jednání objevují jak v rovině verbální (v řeči), tak v rovině neverbální (v práci s tělem a hlasem), ale také v obou společně, když se aktér vyjadřuje současně řečí i tělem. ▼ dialogickém jednání můžeme pozorovat nejčastěji schémata: cesta, spojení, nádoba, ale objevují se i další (srov. příklady níže). V tomto případě můžeme mluvit o tzv. **somatické frazeologii** (srov. Vaňková a kol. 2005). Můžeme uvést několik příkladů takovýchto frazémů, které účastníci dialogického jednání používají: *zahnali mě do kouta, chci se schovat, nemohu se hnout z místa, nohy mě neposlouchají, hlas mi zamrzl v hrdle, musím už vzhůru, žene mě to vpřed, musím se do toho položit, něco mě pohání...*

Jedním z podstatných aspektů kognitivní lingvistiky je její **antropocentrická orientace**. Připomeňme, že antropocentrismus vychází z předpokladu, že základem

<sup>18</sup> Nabízí se srovnání s univerzálními pojmy, tak jak je vymezuje např. Wierzbická, 1999.

našeho poznání světa je naše tělesnost, fungování našich těl ve světě. Tuto tezi doložíme citátem z Turnerovy práce. **Turner** (2005) zde zdůrazňuje význam naší tělesné zkušenosti při utváření představových schémat: *Představová schémata jsou rámcové struktury (skeletal patterns), které se nám stále znovu vrací v naší smyslové a pohybové zkušenosti. Pohyb po cestě, ohraničený prostor, rovnováha nebo symetrie jsou typickými představovými schématy (s. 28)*. Velmi frekventované schéma „nádooba“, které se skládá ze tří částí: vnitřku, vnějšku a hranice, která je odděluje, koresponduje s tělesnou zkušeností člověka, protože dvě nejvýznamnější nádoby jsou lidské tělo a hlava. Stejně tak schéma „cesta“ je spjato s lidskou tělesností. Je významné pro určení našeho (tělesného) pohybu.

Kognitivní lingvisté zjistili, že pohyb lidského těla<sup>19</sup> bývá častou metaforou lidského myšlení. Tyto metafory ilustruje E. Sweetserová (In Turner, 2005, s. 64) na příběhu vědce, který bádá v přírodovědné oblasti. Setkáváme se tu s následujícími metaforickými vyjádřeními: ... *mířil k jistému závěru, klopýtal přes překážky, v různých fázích se pohyboval rychleji nebo pomaleji, musel se vracet, aby korigoval chyby, dosáhl částečného rozřešení, ale stále mu chyběla nejdůležitější část, měl tušení, kde ji hledat, nejprve ji alespoň zahlédl, sledoval ji, i když mu unikala, konečně už po ní sahal, cítil, že mu málem vyklouzla, ale nakonec ji dostal. Samozřejmě že poté, co objev udělal, už byl jeho*.

Slovesa pohybu<sup>20</sup> jako mířit, klopýtat, pohybovat se, vracet se, dosáhnout, hledat, zahlédnout, sledovat, unikat, sahat, vyklouznout, dostat jsou převážně slovesy vyjadřující fyzický pohyb člověka částečně provázaný se zrakovým vnímáním. Vyjadřují fyzický pohyb vědce, *probíhající po cestě*, která není přímočará, jsou na ní překážky, má odbočky, je třeba se po ní vracet. Slovesa jsou metaforami myšlenkových procesů, které jsou zaměřeny na cíl. Tyto dílčí metafory v syntéze představují vědcovo bádání, od představy cíle až po jeho dosažení, jež znamená vyřešení určitého problému nebo potvrzení konkrétní hypotézy.

Podobnou konceptualizací je promítání pohybu do událostí. Tato metaforičnost je většinou provázána s personifikací. Turner (2005, s. 65) uvádí následující příklady:

*Hospodářská recese je protivník, jehož postup nedokážeme zastavit.*

*Čas jde dál.*

*Recese se vplížila do Kalifornie.*

*Recese kolem nás utahuje smyčku.*

*Ekonomika nás vláčí nalevo napravo.*

*Sucho nás dusí.*

*Špatné počasí nám letos sáhlo hluboko do kapsy.*

S podobnými konceptualizacemi se setkáváme v dialogickém jednání, jsou patrné z psychosomatické frazeologie jednajících (viz výše). Setkáváme se zde s metaforickými vyjádřeními: *čas se zastavil, myšlenky se mnou zmítají, všechno mě tady dusí...*

<sup>19</sup> V této souvislosti považujeme za vhodné připomenout termíny **zdrojová** a **cílová oblast** (srov. 2.3). Zdrojovou oblastí v těchto případech je tělesný pohyb a cílovou myšlení.

<sup>20</sup> Slovesa pohybu jsou významným tématem kognitivní lingvistiky, u nás se jimi z hlediska kognitivní gramatiky zabývá L. Saicová Římalová (2008).

V této subkapitole jsme akcentovali lidské tělo jako společné téma dialogického jednání a kognitivní lingvistiky. Že se jedná o transdisciplinární téma hodné soustavných výzkumů, jsme se snažili doložit mimo jiné i poznatky D. Morrise, který se studiem vývoje lidského těla zabývá v rámci zoologie.

## 7.5 Veřejná samota

Kromě prožitků, souvislostí s hrou a výrazu lidského těla je pro dialogické jednání významná tzv. **veřejná samota**. Osamělost je většinou prázdná a krutá, proto by nemělo být problémem ukončit dobrovolnou samotu a začít hledat partnera (taková slova zazněla na semináři dialogického jednání). Pro někoho je však samota přirozená, hledání partnera v podobě rozmlouvání se sebou samým takový člověk považuje za něco vnuceného, co ho vede k jakémusi druhu „schizofrenie“. Veřejná samota je formou samomluvy, samohry, schopnosti jednat sám se sebou (srov. Slavíková, 2008). V této situaci se vyjadřujeme tělem, hlasem, vnímáme, co se děje v nás i kolem nás, reagujeme na vnitřní i vnější impulzy.

S vnitřním hlasem mluvíme bez potíží, často aniž si toho jsme vědomi, ale nechceme ho vždy exteriorizovat, na tento druh komunikace / jednání se musíme pozvolna připravovat. Příprava probíhá formou autentického jednání, z něž se vyvíjí vnitřní dialog. V tomto dialogu se říkají věci nepřipravené a posluchači, kteří aktéra sledují, přitom vidí i to, co si jednající neuvědomuje. Jednající může být ostatním cennou inspirací pro ně samé. Nemluvíme zde však o pouhé nápodobě. Když sledujeme jednání ostatních účastníků, často máme pocit, že víme, co bychom na jejich místě dělali my. Tím, že se učíme porozumět jiným, dostáváme se k momentům, které jsou z hlediska dialogického jednání klíčové.

Většinou před posluchače přistupujeme s tím, že jim musíme něco závažného sdělit a že to je třeba odpovídající způsobem formulovat. V dialogickém jednání to neplatí. Nabízí se nám možnost slovy nebo tělem bezprostředně, bez cenzury zveřejnit své pocity. Během dialogického jednání účastníci většinou zjišťují, že mají nedostatečnou **slovní zásobu**, aby vyjádřili, jak **vnímají svět**. Mluvíme-li se sebou, slova „nehledáme“, nemáme z nich „strach“. Plynulé vykročení z této samoty, tedy veřejná samota, nám pomůže přirozeně komunikovat i s partnery.

Specifikem této komunikace je, že však partnery během svého dialogického jednání přímo neoslovujeme, nenavazujeme s nimi vědomý kontakt. Z hlediska lingvistiky je nepochybně zajímavá i formální stránka výpovědi v dialogu se sebou samým, to jak se „pracuje“ s určitými gramatickými kategoriemi, které bývají indikátory našeho rozpoložení. Někteří z účastníků přímo hovoří o problémech, které souvisejí s gramatikou. Např. z jedné reflexe se dovídáme, že přímé oslovení sebe sama v 2. os. singuláru aktérce činí problémy, zatímco 1. os. singuláru či plurálu považuje za přirozenější. Pociťuje větší bezpečí, necítí se tak osamocena. Tento aspekt jednání, tedy nabytí bezpečí, které pociťujeme v soukromí, se převádí do situace veřejné samoty, odkud se pak může přenést do jednání na veřejnosti. Pocit volnosti, svobody, uspokojení z jednání umožňuje dosažení partnerského spříznění, které je tolik žádoucí, v pedagogické komunikaci je

vizí, k jejímuž naplnění se ubíráme velmi pozvolna. Proto veřejná samota, tak jak ji chápe dialogické jednání, je situací, jejíž zkoumání se nám jeví jako velmi inspirativní pro všechny učitele.

Problematikou oslovení se ve své studii zabývá **M. Musilová**, žákyně prof. Vyskočila a později asistentka na seminářích dialogického jednání. Přímo se přiznává k *fascinaci* tematikou oslovení. Na závěr této části vyjdeme z její práce, v níž se ukazuje, jak zkušenosti s oslovením, k nimž se dospělo v rámci studia dialogického jednání, mohou inspirovat pedagogy. Z její stati vybíráme úryvek, který by měl naznačit, v čem spatřuje magičnost oslovení.

*Oslovení v sobě zahrnuje vědomí, ke komu se vztahuji, komu sděluji, s kým rozmlouvám. Velkou roli v této oblasti zkoušení hraje „gramatika“ nepřímého oslovení. Používání různých gramatických osob má studentovi umožnit různá zaujetí vztahu k sobě a světu jednání. Prioritou ve zkoušení dialogického jednání v souvislosti s oslovením je možnost pokračovat, možnost odpovědět, navázat. Různé gramatické osoby umožňují otevření několika variant zkoušení a jeho pokračování, artikulaci těch možností, které u studentů jinak končí u pouhé intence, jako neuvědomělé.*

Musilová, 2007, s. 177

Schopnost vlastní reflexe chybí studentům i pedagogům. Oslovení, tak jak k němu přistupuje M. Musilová, napomáhá kontinuitě jednání, odpovědi evokují další otázky; oslovení podněcuje k aktivitě. Oslovení je způsobem vztahu – vztahu k sobě samému i komunikačnímu partnerovi. V tom spočívá jeho pedagogický aspekt.

## 7.6 Dialogické jednání a pedagogická praxe

Na závěr kapitoly o dialogickém jednání shrneme, v čem shledáváme jeho užitečnost pro pedagogickou komunikaci. Pokusíme se tedy dát odpověď na otázky, které jsme vyslovili v úvodu. K čemu dialogické jednání může být učitelům prospěšné? Může ovlivnit kvalitu výuky?

V devadesátých letech minulého století se v pedagogických teoriích, ale i v jejich praktických aplikacích stále více klade důraz na komunikační chápání výchovy a vzdělávání (viz kapitola 5), na humánní vztah k dětem, na přístupy, v nichž empatie výrazně převažuje nad manipulací. To jsou hodnoty, na něž se zaměřuje také dialogické jednání.

Dialogické jednání směřuje k tomu, aby účastník, který se ocitá v situaci veřejného jednání, neprožíval obavy z toho, že selže, že jeho výkon nebude na očekávané úrovni. Naopak by si měl situaci užívat, měl by se uvolnit, aby **prožíval** radost.

Když jednající nemá z dialogického jednání **potěšení**, nemůže ho mít ani divák<sup>21</sup> – to je zásadní poznání, které má velký význam pro různé profese. Z hlediska komunikace ve škole je tato charakteristika mimořádně významná. Dialogické jednání se

<sup>21</sup> Myšleno účastník, který se spolu s jednajícím ocitá ve veřejném prostoru: např. ve třídě jsou spolu s učitelem žáci.



tak může stát efektivním pomocníkem pro všechny učitele, pro učitele češtiny, jejichž cílem by mělo vést žáky a studenty k rozvoji komunikačních dovedností. Tento aspekt dialogického jednání ovšem přesahuje i do běžných životních situací, kdy jsme vystaveni nutnosti komunikovat v neznámém prostředí, anebo na veřejnosti, před větším auditoriem.

Dialogické jednání může být, podle našeho názoru, pomocníkem, „vodítkem“ učitele jak ve výchovném, tak ve vzdělávacím působení. Metafora vodítka může být patrně zavádějící, pokud si představíme, že učitelé dávají návody, kterými se může nechat vést, aniž by reflektoval výsledky svého pedagogického působení. Učitel není veden předem vytvořenými programy, koncepcemi či manuály, protože musí neustále provádět sebe-reflexi, kterou ověřuje, jak si vede. **Sebereflexe** mu může přinášet varovné signály, na jejichž základě by měl z cesty odbočit, vrátit se, někdy i úplně na „startovní čáru“. Toto směřování výtěžně popisuje J. Tulka:

*Učitel se musí ustavičně učit – najmě od žáků, aby jim mohl jakožto učitel prospívat. Hra se proměňuje, nároky posouvají svá těžiště. Pokoušíme se o průzkum bran nitra, o přijetí druhého, uvědomujeme si nebezpečí poranění a ponížení... Nebezpečí toho přístupu je zřejmé – tekutost, metodická rozběhlost, bloudění, utonutí v bezhraničném. ... bez znejasnění a rozkolísání směrnic a osnov není žádoucí pružnosti a mozky tihnou spíše k záměrné obhajobě daného než k poznávání neznámého.<sup>22</sup>*

Tulka, 2004, s. 8

Podstatným aspektem dialogického jednání je **autenticita**, která se rozhodně neslučuje s návody, technikami a metodami, jak a co dělat. Autenticita nebo-li opravdovost prožitku vychází z tělesného výrazu. I. Vyskočil zjistil, že tělové, psychosomatické zážitky u studentů herectví, ale i jiných oborů chybí. Chybí zkušenosti, ze kterých by se dalo při studiu vycházet. Studentovo cítění i chování není autentické. Vesměs se jedná o napodobeniny. Student napodobuje *pózy, schémata, manýry, stereotypy,<sup>23</sup> mody, napodobeniny napodobenin* (Vyskočil, 2000, s. 7). Co v této situaci dělá učitel? Jaké jsou jeho reakce? Odpověď na tuto otázku rozhodně není povzbudivá. Většinou nedělá nic, což není tak škodlivé, jako když chválí, povzbuzuje, utvrzuje studenta ve správnosti cesty. A tak student bývá zaváděn, až je zaveden, a návrat k tvůrčímu, spontánnímu, svobodnému projevu je velmi komplikovaný. V cestě mu stojí mnoho překážek, jednou z největších bývá ostych, obavy z odhalení vlastního já, potřeba autocenzury. Místo, aby jednal sám za sebe, je svázán konvencemi.

I když se snažíme o formulování „uchopitelných“ možností pro využití dialogického jednání ve výuce, nemůžeme nabídnout nic jiného než jakousi sumarizující reflexi osobních zážitků, pocitů, stavů těch, kteří mají s dialogickým jednáním praktickou zkušenost. Stejně tak jako účastník semináře dialogického jednání nedostává instrukce, jak má jednat, nemůžeme učitelům doporučit konkrétní metody či algoritmy, které by měli používat, chtějí-li výuku založit na principech dialogického jednání. Tím bychom porušili hlavní zásady dialogického jednání. Přesto dialogické jednání může učitelům

<sup>22</sup> Zvýraznila J. P.

<sup>23</sup> Viz nežádoucí pedagogická rutina v 5. kapitole.



nabídnout mnohé, možná každému něco jiného. I když jde o disciplínu, která předem nepočítá s nějakými osobními zisky, je prostě směřování k užítku, pedagogům může být velmi užitečná.

Dialogické jednání je založeno na prožívání, zažívání a také užívání si toho, že **já sám vystupuji za podpory ostatních, kteří jsou mi partnery**. To se děje – zvnějšíje v pohybu, v hlase či v řeči, přítomnost veřejnosti přináší jednajícimu radost z objevování možných způsobů sdělování. K podobným prožitkům by mělo docházet i ve škole!

V kapitole 5.6 jsme se zabývali dialogem ve škole. Uvedli jsme, že v mateřském jazyce jako učebním předmětu by dialog měl být základní metodou i tématem výuky. Nabízí se tedy srovnání lingvistických prací o dialogu s reflexemi dialogického jednání. Tak by se mohlo pevněji **propojit teoretické poznání s komunikační praxí ve smyslu autentického jednání**.

Byli bychom velice rádi, kdyby dialogické jednání našlo své příznivce mezi pedagogy a mezi češtináři zejména. Pak by se hodiny mateřského jazyka zvolna mohly proměňovat, řekněme spolu s Finkem, v *oázy štěstí*. Tato proměna však vyžaduje velmi mnoho trpělivosti, tvořivosti, flexibility, a zejména schopnosti naslouchat sobě a svým studentům, kteří jsou v jednání partnery. Samozřejmě dialogické jednání je jen jednou z možných cest, které mohou vést k radostným prožitkům v průběhu života ve škole. Dnes se již můžeme inspirovat řadou směrů (srov. kapitola 5), které se jiným způsobem ubírají k obdobnému cíli. Tak tedy **nebojme se zkoušet**, v terminologii prof. Vyskočila spíše „zakoušet“!

## 8. Závěr – o smyslu kognitivního směřování didaktiky mateřského jazyka

Humoristická próza Jaroslava Žáka *Cesta do hlubin študákovy duše* se stala impulzem ke zpracování naší práce, protože vytváří obraz školy. I když se jedná o školu třicátých let minulého století, tento pohled je stále aktuální. Žák popisuje, byť s nadsázkou, typy učitelů i žáků, se kterými se setkáváme i dnes. Stejně jako Žák charakterizujeme současnou reálnou školu a porovnáváme ji s její ideální představou. Protože škola je výchovnou a vzdělávací institucí, která by měla reflektovat současný společenský vývoj, sledujeme, jak jsou její pedagogické cíle v souladu s nároky dnešního života. Můžeme opět spolu se Žákem vyslovit základní poslání školy: *Škola, základ života!*

Aby pedagogové mohli naplnit toto stěžejní poslání, je třeba, aby sledovali kontexty, v nichž se škola utváří. To znamená, že oborová erudice nepostačuje, ale že je zapotřebí široce pojatého mezioborového vzdělání. Protože pedagog nejen vzdělává, ale i (hlavně!) vychovává, měl by být současně vybaven pedagogickými a psychologickými schopnostmi, měl by být člověkem pevných mravních zásad, souhrnně: měl by to být dobrý člověk (srov. Piřha, 1996).

Naši publikaci sledujeme, jak takové poslání naplňují současní učitelé, hlavně učitelé češtiny; pokoušíme se také předložit několik námětů, které by měly učitele v jejich odhodlání podpořit. Snažíme se popsat, v jakém poměru se na úspěšnosti učitele češtiny (tedy češtináře, který je vnímán jako vzor) podílí kvalitní bohemistické vzdělání a pedagogické schopnosti. Studium pedagogické literatury a diskuzemi se studenty učitelství jsme zjistili, že představa úspěšného učitele je založena na vyváženosti osobnostní složky, od níž se odvíjí vztahová složka komunikace, a složky odborné, prostřednictvím které se utváří vzdělanostní základna. Z obou pramenů, jak z literatury, tak z reakcí studentů, jsme zjistili, že o něco větší úctu zasluhuje učitel jako osobnost než učitel jako odborník.

Učitel, který je vnímán jako **osobnost**, se musí orientovat v mezioborovém, přesněji **transdisciplinárním kontextu**. Z hlediska didaktiky jazyka je možné transdisciplinární orientaci specifikovat. Učitel češtiny, který by se měl zaměřovat jak na komunikační funkci jazyka, tak na funkci kognitivní, by se měl „naučit pohybovat“ v **kontextu kognitivní lingvistiky**. Přirozenou cestou tak odhalí výchovný potenciál jazykového vzdělávání, souvislosti jazyka a kultury a bude nazírat na jazyk jako na „rezervoár“ našich myšlenek a jako na „klíč“ k naší historii. K tomuto úhlu pohledu by měli učitelé češtiny vést i své žáky, aby je čeština jako učební předmět „připravila pro život“, ale také, a to je možná ještě cennější, aby k ní získali kladný vztah.

I když kognitivní lingvistika v českém prostředí nemá příliš dlouhou historii, začala se rozvíjet od desátých let minulého století, přesto její představitelé publikovali již několik významných prací zasazujících české výzkumy do kontextu světové kognitivní lingvistiky. V současnosti se tak zájemci o tento obor mohou seznámit s teoretickými i metodologickými východisky kognitivních přístupů k jazyku. Vzhledem k tomuto stavu poznání jsme se v práci zabývali jen těmi oblastmi kognitivní lingvistiky, které jsme považovali za relevantní z hlediska didaktických aplikací.

Hlavním charakteristickým rysem této publikace je, že zkoumání v ní představená probíhala na průsečíku kognitivní lingvistiky a pedagogiky, přičemž pedagogiku jsme chápali jako podloží oborové didaktiky – didaktiky mateřského jazyka. V práci jsme představili nový, z hlediska oborového ukotvení transdisciplinární pohled na výuku mateřského jazyka. Jde o jednu z možností nazírání na mateřský / český jazyk ve škole. Nabídlí jsme přístup, který obohacuje jak výuku poznatků o jazyce, tak oblast komunikační výchovy. Snažili jsme se představit základní kognitivistická východiska tak, aby bylo zřejmé, jak je lze aplikovat na didaktickou praxi. Kladli jsme důraz na potřebu odhalování souvislostí jazyka s myšlením, poznáváním světa a orientací v něm. To je podle nás základní linie, kterou by se měla ubírat výuka českého jazyka. Výuka, která bude k jazyku přistupovat pouze jako k základnímu dorozumívacímu prostředku, bude jednostranná a nevyužije potenciál, který mateřský jazyk nabízí.

V práci se zabýváme dvěma hlavními tematickými okruhy, na něž nahlížíme z hlediska výuky mateřského jazyka. Prvním je představení **kognitivního pohledu na slovní zásobu**, který by měl být doplňkovým přístupem k tradičnímu strukturalistickému zkoumání slovní zásoby. Je nepochybné, že nauka o slovní zásobě a frazeologii je součástí výuky češtiny jak na základních, tak na středních školách. Tradiční – lexikální pojetí významu, s nímž se pracuje ve škole, vychází ze strukturalistického pojetí. Strukturalisté vymezují význam jako soubor základních vlastností, které se vztahují na všechny objekty / jevy pojmenované daným slovem. Jsou to podstatné, verifikovatelné vlastnosti, kterými lze daný objekt / jev odlišit od ostatních. Toto pojetí odpovídá **slovníkové definici významu**. Zatímco pro kognitivisty je podstatná **kognitivní definice významu**. Ta rozšiřuje základní vlastnosti daného objektu / jevu o vlastnosti typické, nápadné, které považujeme v našem kulturním kontextu za reprezentativní. Pro kognitivistické pojetí je charakteristické rozšíření lexikálního významu o složku **konotační**, v níž se odrážejí naše zkušenosti, emoce, postoje, hodnoty.

I když soubor našich zkušeností je z velké části individuální, jako příslušníci téhož národa si rozumíme. Asociace objektů / jevů s určitými vlastnostmi totiž překračují hranice lidské individuality a vrůstají do celého společenství mluvčích téhož rodného jazyka. Učitel mateřského jazyka, který do výuky integruje kognitivní přístup ke slovní zásobě, bude společně se žáky odhalovat kognitivní definice významu. Žáci si pak budou přirozeným způsobem rozšiřovat slovní zásobu, což je přivede, např. prostřednictvím zkoumání folklorních textů, přísloví, pořekadel a jiných textů tradovaných několika generacemi, k hlubšímu pochopení naší historie, kultury a světa jako takového.

Druhým tematickým okruhem naší práce je **přístup školy k dorozumívacímu procesu**. Dorozumívání je založeno na těsném vztahu jazyka a poznávání světa. Sepětí obou složek se děje v řeči; je velmi spontánní, implicitní. Kognitivní přístup odhaluje provázanost jazykových procesů s poznávacími. Předností výuky češtiny opírající

se o kognitivní lingvistiku je její významný motivační charakter; podněcuje v žácích zájem o jazyk jako prostředek, který umožňuje porozumění mezi lidmi i poznávání světa, v němž žijeme. Největším přínosem však je, že tento způsob odhaluje žákům smysluplnost výuky češtiny. Ze zkušeností didaktiků i učitelů češtiny vyplývá, že žáci většinou o užitečnosti češtiny pochybují. Rehabilitace češtiny v duchu odhalení jejího smyslu je nezanedbatelnou hodnotou.

V práci se opíráme o jednu z hlavních předností kognitivní lingvistiky, kterou je otevřenost vůči jiným disciplínám. Průnik kognitivní lingvistiky a didaktiky mateřského jazyka využíváme nejen při studiu slovní zásoby, ale jako nástroj, kterým můžeme proniknout k podstatě utváření mezilidských vztahů. Současné vzdělávací koncepce přistupují k češtině jako k předmětu, který je tvořen třemi vzájemně provázanými částmi: komunikační a slohovou výchovou, jazykovou výchovou a literární výchovou. Soustředíme se zejména na **komunikační výchovu**, přičemž zdůrazňujeme, že ji nelze redukovat na výuku slohu, jenž se v dosavadní školské praxi orientuje převážně na zvládání slohových postupů a jimi vytvářených slohových útvarů. Komunikační výchova by měla směřovat ke zkvalitnění dorozumívání jak ve škole, tak, a to převážně, za jejími hranicemi.

Komunikace je tématem, jehož studiem se zabývá několik disciplín. Proto je třeba komunikační výchovu stejně jako kognitivní lingvistiku orientovat transdisciplinárně. Je škoda, že v prostředí školy jsou akcentovány hlavně její praktické reflexe. Na této situaci se patrně podílí množství institucí podávajících návody, které ukazují, jak lze dosáhnout komunikačních úspěchů. Nabízené návody považujeme za velmi povrchní, někdy i nebezpečné. Nebezpečí představují proto, že jsou zaměřeny na metody a techniky orientované na dosažení úspěchu, který je založen na snaze ovládnout komunikačního partnera. Využívají k tomu důmyslně propracované komunikační strategie, které mají manipulativní charakter.

Pokud do výchovy a vzdělávání integrujeme poznatky kognitivní lingvistiky, získáváme nástroje, které nám mohou být nápomocny při identifikování těchto egocentrických tendencí v komunikaci a při analýze současné podoby komunikace vyznačující se často velmi omezenými jazykovými prostředky. Velkou oporou je nám **teorie stereotypu**. Prostřednictvím stereotypu poznáváme svět, utváříme si obrazy předmětů, jevů, lidí, tedy i účastníků komunikace. Tyto stereotypy nevznikají na základě objektivního poznání, jsou ovlivněny řadou subjektivních faktorů, mezi něž patří například systém společenských norem chování a očekávání.

V práci také sledujeme přínos kognitivní lingvistiky pro kultivování komunikace. Kultivovaná komunikace nespočívá jen ve výběru vhodných jazykových prostředků, ale je pro ni podstatný **vztah komunikačních partnerů**. Ten je třeba založit na **naslouchání**. Pak může komunikace vyústit v **porozumění** a ve **sdílení**. V naslouchání se utváří reálný obraz komunikačního partnera – žáka. Ten následně umožňuje upravit výchovné působení a učební styl individuálním potřebám žáků.

Ukazuje se, že stereotyp studenta v českém jazykovém obrazu světa souvisí se stereotypem školy. Pokud se výrazně promění reálná škola a všechny její složky, promění se i jazykový obraz školy i studenta. Jedním z cílů naší práce bylo odhalit, jak jsou jazykové stereotypy, které nebývají objektivní a často mají podobu předsudků, reflektovány ve výchově. K proměně stereotypu dochází jen velice zvolna, protože je pevně

historicky zakořeněn. Čím výrazněji se bude měnit realita, tím rychleji, i když stále se zpožděním, se bude měnit jazykový stereotyp. Učitelé by měli být odolní vůči negativním funkcím stereotypů. Měli by se ubránit předsudkům, které by se mohly promítnout do neobjektivního přístupu k některým žákům. Předsudečný obraz školy by také mohl vést ke stereotypní výchově, k rigiditě a zakonzervovanosti učebních postupů. Současně by měli mít učitelé na mysli kulturotvornou funkci jazykového stereotypu, měli by ji ilustrovat na konkrétních textech a také by měli žákům vysvětlovat principy teorie jazykového obrazu světa, který je na stereotypě založen. Tak se mohou učitelé podílet na zachování kontinuity kulturního dědictví našeho národa.

V 1. kapitole jsme charakterizovali kognitivní lingvistiku jako **transdisciplinární přístup**, který není pevně ohraničený a který stále přijímá impulsy z humanitních i přírodovědných disciplín. V naší práci jsme hlavně sledovali, jak je kognitivní lingvistika otevřená pedagogice a filosofii výchovy. Vycházeli jsme z myšlenky L. Jandové (2004) o didaktickém potenciálu kognitivní lingvistiky, který spočívá v usnadnění přenosu výzkumu do výuky, a o její přátelskosti vůči uživatelům jazyka. Hlavním přínosem kognitivních přístupů k jazyku pro didaktiku češtiny je orientace na ty hodnoty, které odpovídají (měly by odpovídat) cílům jazykového vyučování. Ve výuce by se mělo ukázat, jak prostřednictvím jazyka poznáváme svět, jak jazyk přispívá k integritě našeho společenství, jak jazykem sdělujeme informace a současně jak jazyk umožňuje sdílení postojů, hodnot, emocí, jak nás vede k respektu vůči partnerům, jiným národům a společenským menšinám. To všechno jsou poznatky, které nám byly výzvou k hledání způsobů integrování transdisciplinárních přístupů k jazyku, hlavně kognitivní lingvistiky a didaktiky češtiny.

Ve 2. kapitole jsme popsali základní **teoretická východiska a pojmy**, na nichž je kognitivní lingvistika založena. Snažili jsme se, aby možnosti využití kognitivního pohledu na jazyk ve výuce češtiny byly dostatečně srozumitelné, abychom učitele češtiny přesvědčili o přednostech tohoto přístupu. K základnímu pojmovému aparátu naší práce patřily: jazykový obraz světa, stereotyp a kategorizace, denotační a konotační význam, teorie metafory a antropocentrismus. Upozornili jsme na význam smyslového vnímání z hlediska poznávání světa a na jeho propojenost s jazykem.

Podstatné charakteristiky kognitivnělingvistického pohledu na jazyk jsme ukázali na konkrétních příkladech přístupu ke slovní zásobě (převážně kapitola 3 a 4) a ke komunikaci – zejména ve formě pedagogického dialogu (hlavně kapitola 5). V těchto kapitolách jsme směřovali od obrazu žáka, částečně i učitele, ke konkrétním podobám výchovného a vzdělávacího procesu. Sledovali jsme, jak se **jazykový stereotyp** může promítat do konkrétní výuky, hlavně do výuky mateřského jazyka. Základním předpokladem k odstranění předsudků a nežádoucí rigidity vzdělávání je **dialogické pojetí výuky**. Ukázali jsme, jak dialog přispívá k pozitivnímu hodnocení žáků učiteli a učitelů žáky, které je oproštěno od předsudků, jak odbourává asymetrické vztahy a odhaluje nové možnosti spolubytí obou participujících skupin, které utvářejí školní prostředí.

Šestou kapitolu může považovat za verifikaci již prezentovaných poznatků. Komentujeme v ní současně **vzdělávací programy**: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Analýza koncepce vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro základní školy i gymnázia prokázala, že autoři obou koncepcí si uvědomují význam kognitivní funkce jazyka, tedy význam

jazyka pro poznávání světa: historie, tradic a kultury vlastního národa i národů jiných. Zjistili jsme, že vzdělávací programy zohledňují kognitivní potenciál mateřského jazyka, pobídky k takto orientovanému vyučování jsou však v textech velmi implicitní. Je tedy na učitelích, zda vůči těmto „skrytým“ výzvám budou vstřícní. Záměrem naší publikace je nabídnout učitelům češtiny didaktickou „výbavu“, jejíž součástí bude schopnost využít kognitivních přístupů k jazyku.

V 7. kapitole jsme se zabývali tzv. **dialogickým jednáním**. Pokusili jsme se odhalit kognitivní aspekty této disciplíny a uvést je do vztahu s kognitivními přístupy k jazyku. Tyto souvislosti dosud nebyly prozkoumány. Dialogické jednání je psychosomatickou disciplínou založenou na prožitku, zkušenosti, sebepoznání, které je vlastní princip hry rozvíjející kreativitu. Dialogické jednání, což je asi jeho nejvýstižnější charakteristika, ukazuje, jak zdůrazňuje zakladatel této disciplíny Ivan Vyskočil, *co s námi dělají slova, když si je pustíme do těla*.

Naše práce je výzvou k integrování kognitivní lingvistiky do didaktiky češtiny. Představili jsme kognitivní lingvistiku jako disciplínu otevřenou dalším oborům, které se zabývají problematikou porozumění a dorozumění. Jejím základem je nazírání na jazyk jako konkrétní obraz světa v naší mysli, který je utvářen kulturou, zkušeností, prožíváním. Porozumění je podmíněno nepředsudečným poznáním, k němuž směřuje dialog. Dialog vedeme s komunikačními partnery, ale i, v případě tzv. vnitřního dialogu, který umožňuje autoreflexi, se sebou samými. Poznání komunikačních partnerů a sebe samých je předpokladem dialogu, v němž dochází ke správnému pochopení věci a k porozumění, k spolupůsobení, k součinnosti. Vytváření této „**společné půdy**“ by mělo být hlavním cílem didaktiky mateřského jazyka. Kognitivnělingvistické přístupy staví pevné pilíře cesty, která k tomuto cíli směřuje.

## U cíle?

---

**J**e-li pedagog zodpovědný, stěží se může dobrat cíle. Bude si vědom, že na výchovu a vzdělávání nelze vztahovat žádné limity, že jejich podstatou *není vpravování do definitivních vzorců* (srov. Palouš, 2007) a dosažení snadno klasifikovatelného výkonu. Cíl se může v průběhu interakce učitele a žáka proměňovat, protože získané poznatky budou vyvolávat potřebu po objevování nepoznaného. Pedagog by měl být tvůrčí, vnímavý a trpělivý, aby mohl k tvorbě, vnímavosti a trpělivosti vést své žáky, kteří pak mohou zažívat radost z poznání. A to není malý cíl!

*... vychovatel vychováváje žije jako ten, kdo není se svou vlastní výchovou zcela hotov. Zmíněný bytostně lidský rys, tkvící ve schopnosti a možnosti překračovat úzké horizonty své vlastní aktuální danosti, znamená i možnost zahrnout definitivní nedefinitivu do cílů výchovného působení. **Opravdu nefalšované e-dukační, výchovné působení vždycky bylo tahem proti definitivní zabořenosti, otevíralo, vyvádělo, budilo vlastní aktivitu vychovávaného a vzdělávaného.**<sup>1</sup>*

Palouš, 2007, s. 11

*Účelovost je něco, co ochromuje. ... **Poznání není výrobek, ale zážitek, a ten se nedá vyrábět. Musí se na něj čekat, provokovat ho.***

Vyskočil, 2007, s. 205

*Přes veškerá dotazování různých skupin učitelů, zjišťování vzdělávacích výsledků jejich žáků atd. stále nevíme, jaké jsou skutečné efekty práce učitelů. Dlouhodobé ovlivňování mladé generace jejich učiteli je nesporné – jenomže nelze přesně změřit jeho dopad na život jedinců. A to je možná dobře, neboť učitelství není jen profese ve smyslu měřitelného výkonu a spočítatelných výsledků, ale je to také tajemná záležitost **lásky, ctivosti a umění**, jak řekl před staletími jeden český pedagog.*

Průcha, 2002, s. 127

---

<sup>1</sup> Veškerá zvýraznění provedla J. P.





## Příloha I/1: ukázka z prózy M. Skály *Cesta kolem mé hlavy*

Mé úzkosti, pane profesore, se vám budou zdát směšné a malicherné, protože na mě z odstupu také tak působí. Ovšem když jsem uvnitř, nedokážu nad ně vyplavat a zasmát se jim.

Začalo to tím, že jsem se nemohl rozhodnout, jakou známku tomu kterému žákovi při klasifikaci dát. Třeba hodiny jsem váhal mezi dvojkou a trojkou, a to nejenom na vysvědčení, ale u prachobyčejných písemných prací. Nesnesl jsem pocit, že bych někomu ublížil, proto jsem se nemohl rozhodnout. Léta češtinářské praxe mě přivedla k jakémusi žebříčku: jedna hrubá chyba, či tři malé o jeden stupeň níž. Ale víte sám, čeština není matematika, jazyk je jemný organismus s nesčetnými odstíny, a stejně tak jemné jsou i rozdíly v chybách. Nelze proto ani dvě chyby položit na roveň. Rozhodují i mimojazykové souvislosti, pisatelův záměr, který může mít několikery význam. Zkrátka, v poslední době jsem nad každou písemnou prací trávil několik hodin. Vymýšlel, vcíťoval jsem se do žáka, nakonec jsem známku napsal, ale jen tužkou, provizorně. V noci jsem se budil zpocen hrůzou, že jsem opravil něco, co vlastně bylo dobře. Míval jsem opakující se sen, že labilní žák Venera se kvůli písemce z češtiny oběsil.

Krizе nastala letos při vysvědčeních. Ředitelka nám dávala dříve vždycky o dva tři tiskopisy vysvědčení víc, kdybychom nějaký zkazili. Tentokrát nám jich dala přesně tolik, kolik bylo žáků. Abychom šetřili papírem. Cítil jsem se špatně. Kdybych zkazil exemplář, musel bych to v ředitelně sáhodlouze vysvětlovat; přitom jsem měl v notýsku u každého žáka známky několikrát přeškrtnuté a ještě s otazníky. Není divu, že jsem nakonec zkazil dva tiskopisy vysvědčení. Vyvedlo mě to natolik zmíry, že jsem vůbec nespal a zapomněl si vzít do školy papuče, které jsem si přes neděli vyčistil. V botách se totiž do třídy nesmí. Tak jsem si je vypůjčil od kolegy Teichmanna, který má ovšem číslo 48, takže mi byly volné a mlaskaly na nohou. Třída se pochechtávala. A právě v tu chvíli ředitelka přišla na hospitaci. Chápete? Jindy by mi to nevadilo, přípravu jsem měl v pořádku, cíl hodiny pěkný; ukázat na rozboru větném krásu české věty v lidové pohádce. Ale úplně jsem znejistěl. Ředitelka si sedla za stůl. A já chodil s těmi mlaskajícími papučkami před žáky a potil jsem se smrtelným potem. Rychle jsem napsal na tabuli první připravenou větu z pohádky o zlé ševcové:

„Jak je stará, tak je hloupá.“

Jak jsem odkládal křidu, napadlo mi náhle, aby si to ředitelka nějak nevykládala. Rychle jsem tedy přistoupil k rozboru a řekl žákům, že je to věta příslovečná přípustková. Ale už v okamžiku, kdy jsem to říkal, jsem věděl, že to není tak jednoznačné. Je to skutečně věta přípustková? Přestože je stará, tak je hloupá? Ale co když je hloupá právě proto? Tou měrou, jak jí přibývají roky, tak hloupne. To by pak byla spíše věta příslovečná míry. Zakoktal jsem se a zrudl, honem jsem napsal druhou větu:

„Čert raději utekl, jak byla Káča roztancovaná.“

Ale už jak jsem větu psal, šla mi horkost až k hrdlu. Je to věta příčinná, nebo zase míry? Utekl čert proto, že byla Káča roztancovaná, nebo utekl proto, že byla tak moc roztancovaná, a kdyby byla miň, tak by vůbec neutekl? Navíc. Když jsem přišel ke

slovu Káča, blesklo mi hlavou povědomí, že se ředitelce ve škole přezdívá stará Káča. S hrůzou jsem se podíval na třetí větu, připravenou v notýsku k rozboru: „Komu pánbů, tomu všichni svatí.“ A zatmělo se mi před očima, zapotácel jsem se a vyběhl ze třídy.

Konec znáte. Zavřel jsem se do kabinetu, a pak hodil po kolegyni fixovými barvami.  
Skála, 1985, s. 16n.

K výběru ukázky nás přivedla diplomová práce Slovní hodnocení a jeho vliv na komunikaci na prvním stupni základní školy. Její autorka M. Hlavatá použila úryvek ze Skálova textu jako motto své diplomové práce (srov. Hlavatá, 2005). Do naší práce jsme jej zařadili jako příspěvek k obrazu učitele, jenž je založen na několika nápadných vlastnostech spoluvytvářejících stereotyp českého učitele. Ukázka je spíš portrétem učitele – ideálu, jenž naplňuje své poslání s nasazením, které může vést až k „sebe-destrukci“, než obrazem současného reálného učitele. Ukázku z humoristické prózy uvádíme jako jeden ze zdrojů vytváření stereotypu. Je komplementární k dotazníkové metodě (srov. přílohy II).

## Příloha I/2: ukázka z prózy M. Čunderleho Bubela

Pan učitel Bubela byl češtinář. A to ne ledasjaký, nýbrž vášnivý. Kudy chodil, tudy študoval kdejaké jazykové pojednání a poučení, pročítal a promýšlel pravopisná pravidla, do novin psal jazykové koutky, sloupky, okénka a před usnutím si listoval ve Slovníku spisovného jazyka českého, poněvadž ten je normotvorný. Největší slabost – a tady nám to začíná – měl ovšem pro mluvnici, té vyloženě propadl.

Jednou takhle stojí na stupínku před tabulí a dává dvěma poškolákům diktát. Zaujatě listuje mluvnici, vyhledává samé pasti, léčky, chytačky a v duchu už si sliní červenou tužku na hrubky, to se holka zase poměje! Když vtom najednou – chramst, mluvnice ho slupla jako malinu, pan učitel ani neškyt.

„Jéje,“ vydechl Karlík.

„Vona ho zblajzla, člověče,“ přidal se Frantik.

„Ale, ale, ale, jaképak zblajzla, já jsem ho pohltila,“ ohradila se mluvnice a poté promluvila jako kniha. „Podívejte, když někdo něčemu propadne, tak ho to pohltí. A Bubela propadl mně, mluvnici. Já jsem ho musela pohltit.“

Karlík s Františkem přikývli, že rozumí, že musela, ale stejně jim to bylo divné, nejlepší přítel člověka, a žere lidi. A přišlo jim pana učitele líto, jakpak mu v té mluvnici asi je a nedalo by se s tím něco dělat?

„To teda nedalo,“ odsekla mluvnice a obrací se na hřbet. To víte, nabaštěná ženská.

„Havránku Jedličko,“ ze hřbetu vyčetli, že se jmenuje Havránek Jedlička, „Havránku Jedličko, opravdu by se s tím nedalo něco dělat?“ a jemně ji probírali list po listu.

„No, no, no, no, nó... leda, že byste se za nim do mě vypravili.“

„Jupííí!“

„To je nesmysl, já jsem strašně složitá, sama se v sobě kolikrát nevyznám, vy se ve mně akorát ztratíte.“

„Neztratíme!“

„Ztratíte!“

„Neztratíme.“

„Ztratíte!“

„Neztratíme!“

„Tak schválně... Jaká jsou vyjmenovaná slova po el?“

„Slyšet, mlýn, blýskat se...“ Vyjmenovali je, jako když bičem mrská. Zapomněli jenom ‚slynout‘, ale ruku na srdce: kdo z nás někdy nezapomněl ‚slynout‘? – Všichni.

„Čím to je, že vždycky takhle vyměknu,“ pozvdechla si Havránek Jedlička (dala jim na cestu hrst uvozovek) a obezřetně je pozřela jako už před chvílí pana učitele Bubelu.

Hoši se ještě ani nerozkoukali a – už k nim pádí vytáhlý mládenec v kulichu.

„Pánové, pánové, prosím vás, pomozte mně!“ – Frnk, mládenec v kulichu skočil Františkovi do kapsy u kalhot.

„Jé, on je v mojí kapse, viděls to, Karlíku?!“

Jenomže Karlík ani nehlesl, protože kde se vzala tu se vzala –, stála před nimi podivná ženská s vozíkem, jako kdyby chtěla sbírat starý papír nebo staré železo.

„Kde... je?“

„Kdo kde je?“

„Kde je?“

„Pani, my opravdu nevíme, kde je. Čestně.“

„Neříkej mi paní, syčáku. Já jsem slečna.“

„Kdo to má poznat?“

„Naposledy, kde je?“

(Karlík už toho měl tak akorát, a tak nazdařbůh ukázal tamhle, ať už baba táhne.)

„Tamhle.“

A kupodivu baba táhla, i s vozíkem.

– Frnk, mládenec v kulichu vyskočil z Františkovy kapsy.

„Pánové, pánové, děkuju, děkuju...“

„Poslyš, co to bylo zač?“

„To byla stará Výjimka a chtěla mě potvrdit, protože výjimky jak známo potvrzují pravidla. Jo, já jsem Pravidlo.“ Pravidlo sundal kulich a uklonil se. „Jenomže já se ještě nechci potvrzovat, natož od takové báby. Já jsem mladý pravidlo a něco bych si užil. – Pánové, zrovna jsem cestou za tím užitím. Nechcete jít s sebou?“

„Nó! Né... My jsme tady za jiným účelem. Za učitelem Bubelou, on je tu někde ztracený, víte?“

„Víte vy, co? Půjdem se někam posilnit a potom se to nějak vymyslí.“

V tu ránu si chlapi uvědomili, že ještě neobědvali, hlavně František si to uvědomil, a tudíž přikývli.

„Nejlépe se jídávalo a pítávalo za starejch dobrejch časů. Pojdme do hospody k Plusquamperfektům. Možná že tam bude starej Duál. To je moc povedený číslo, s tím by se taky dalo něco užít.“ A šli.

U Plusquamperfektů bylo příjemně poloprázdno. V jednom rohu sedělo u piva pár Archaismů, místní štamgasti, vedly staromilské řeči a vzpomínaly na doby, kdy byly ještě novotvary, u pultu postávalo několik zřídka užívaných Přechodníků a naproti cecalý víno tři otřepané Fráze. Když vešli chlapi s Pravidlem, Fráze se zatvářily neotřele, ale neujaly se. Trojice si to šinula rovnou k oknu, odkud se na ně křenil Duál. Stará paní Plusquamperfektová už stavěla před Pravidla pivo a Karlík s Františkem dostali po limonádě a po guláši a pokukovali po Pravidlovi a po Duálovi, jaký mají splávek. Však taky za nedlouho mleli ti dva páté přes deváté. Občas mlsně přimhuřovali očiska, takže Fráze se přece jenom ujaly. Jedna si sedla Pravidlovi na klín, a vždycky když jukla na Karlíka a na Františka, vypískla: „Mládi má zelenou!“ a objednala peprmintku.

Když byla většina hostů pryč anebo na zemi a Karlík s Františkem už taky dávno spali, otevřely se dveře a v nich – stála baba Výjimka. Mlčky se rozhlížela, až neomylně zaostřila na Pravidla. Popadla ho za flígr a naložila do vozíku, co ho měla stát před hospodou. Podivná dvojice zmizela ve tmě a k zemi se smutně sesul Pravidlův kulich.

Ráno Karlík s Frantíkem objevili opuštěnou čapku a bylo jim dvakrát ouvej. Nejenže musí najít pana učitele Bubelu, ale aby ještě k tomu osvobozovali Pravidla.

---

„Tady jde o jedno nevinný mládí,“ chytal se za hlavu Duál a objednal si u paní Plusquamperfektové kávu smrt’ák. „Dvojitou!“

„Duále, vem si ten kulich po Pravidlovi, to ti udělá dobře. Můj táta si taky dává něco na hlavu, když byl večer předtím veselej.“

Duál si nasadil čepici a usrkl kávy.

„A kam ho ta Výjimka vlastně veze?“

„Myslím, hoši, že do Pravidel českého pravopisu. A to je poněkud jiný kafe.“

A tak tedy Karlík, Frantík a Duál vyrazili: Vzhůru do pravidel!

Ukázka z autorského čtení M. Čunderleho a J. Zicha

K citování textu, který vznikl na základě podnětů seminářů autorského čtení vedných prof. Vyskočilem, jsme se rozhodli z několika důvodů. Je v něm využito několika metafor, převážně strukturních, lze jej použít jako příspěvek k odhalování stereotypu učitele a také jako příklad kreativního, zábavného textu, který svou hravostí může podněcovat vztah k mateřskému jazyku a podněcovat touhu po utváření znalostí gramatiky, k čemuž motivuje perzonifikace gramatických jevů, kterých je v textu hojně užito. Možnost didaktického využití textu je velmi široká.

## Příloha II/1:<sup>1</sup> hodnocení výuky a učitelské krédo

### Názory studentů 4. a 5. ročníku didaktického semináře FF UK

A. Osobní zkušenosti s výukou českého jazyka (hodnotit lze jednu úroveň školního vzdělávání, ZŠ, SŠ, VŠ, nebo jejich libovolnou kombinaci).

B. Představa vlastního pedagogického působení (*moje učitelské krédo*).

Forma textu (žánr, délka aj.) není předepsána.

Následující ukázky jsou autentickými texty studentů, při jejich přepisu jsme neprováděli žádné úpravy. Pouze jsme použili tučné písmo pro zvýraznění relevantních (pozitivních i negativních) aspektů výuky českého jazyka determinujících její hodnocení (část A) a pro zvýraznění hodnot vytvářejících představu budoucího pedagogického působení studentů (část B).

#### Student 1

A. Nejkrásnější výuka je od maminky v bříšku. A potom: z úžiny ven, světlo a všechny slabikáře dohromady.

Základní škola je už bez maminky. Tam je paní učitelka i pan učitel. Když jsem studoval v 1.–5. třídě, vzpomínám si, že jsem byl jiný, nežli dnes. Přestávky byly **hrami** a učitelé i hodiny taky, často na úkor výuky samé. To jsem byl malým žákem, kterému se otvíraly poklady z přírody a jiných věd, ale myslím, že první roky výuky nesměřovaly asi jen k **výuce** určitých vědních odvětví, ale spíše k **výchově** samé. Vzpomínám si, že mě hodně **bavil jazyk mateřský**.

Potom jsem nastoupil do 1. ročníku víceletého gymnázia. Tam už jsem si **nehrál**. Dnes to nepovažuji za dobrou volbu. Zabředl jsem do učení a stal se samotářem, **bez soudržnosti se spolužáky**, ztratil jsem i **radost**. Měl jsem raději odejít na střední školu speciálního zaměření.

Nyní studuji na vysoké škole.

B. Něco o **lásce či radosti**. Např. verše z Konstantina Biebla:

„A stromy kvetou, aby láska nikdy neumřela.“ To mě pak pobízí k optimismu, jenž je důležitý.

#### Student 2

A. Na výuku češtiny na základní škole si moc nevzpomínám. Víím jen, že jsem **byl chválen za slohové práce**. **Diktáty** jsem zvládal jakž takž. Jak na tom byli ostatní, je mimo

<sup>1</sup> Názory studentů jsme zohlednili zejména v kapitole 5.



oblast mé paměti. Učitelka vždycky **věděla**, co má učit, a hodně jí v tom pomáhala **učebnice**. S tou jsme pracovali pořád. Takže jsme používali pracovní listy, to bylo dost **zábavné**. Psali jsme **diktáty, slohy**. Z učiva si vzpomínám na **vyjmenovaná slova**, každý vždycky vstal, říkal slova jedno po druhém. To trvalo dlouho. Pak mi ještě utkvěla **základní skladební dvojice**. Tenkrát jsem sice **nechápal**, k čemu to je, ale rýsovat nad větou čárky a později dělat pod větou šipky, to mě **bavilo**. Češtinu jsem měl **rád**, docela mi šla.

Pak jsem v 5. třídě odešel na gymnázium. Tam jsem v průběhu let poznal šest učitelů. V primě jsme měli **hezkou a mladou** učitelku. Ta nás furt něčím **překvapovala**, na konci hodiny po probírání učiva jsme často hráli nějakou **hru** na slova. Taky jsme dělali **mluvní cvičení**, moc nám to nešlo, ale v průběhu primy jsme se zlepšili. Sami jsme toho, kdo mluvil, hodnotili a hledali chyby a řešení jejich nápravy.

Pak jsme dostali učitele, a ten byl **přísný, drsný**, ale všechny si získal, opravdu jsme se učili. **Naučil** nás **větné členy latinsky**. Všichni si je pamatují doteď. Pak odešel, protože se rozvedl, a už nechtěl po škole v noci řídit tramvaj a přemýšlet, jestli si může dovolit nové ponožky.

Pak všichni vlastně **učili podobně**. Od tabule **nadiktovali** látku a pak ji s námi **procvičovali v učebnici**. **Slohy hodnotili podle líbení / nelíbení a počtu chyb**. Nikdy našťásti nechtěli, abychom **osnovu** psali před vlastním psaním.

B. Učit dobře a tak, aby žáci alespoň tušili k **čemu to je**.

Učit tak, aby co nejvíce žáků bylo **motivovaných** v hodinách pracovat a češtinu poznávat.

Učit tak, **abych nemusel mluvit jenom já**.

Učit tak, aby **žák nebyl pasivní**, ale sám se učil učit.

Učit **rád**, aby to na mně bylo vidět.

A určitě by toho bylo moře a dalo by se to odborně pojmenovat, ale teď k tomu nevidím důvod. Navíc by se mi pak mohlo stát, že bych svým krédům nerozuměl.

### Studentka 3

A. Většina hodin měla **strukturu**, byla **přiměřená**. Dva učitelé vůbec nezvládali **kázeň**, takže **se nikdo nic nenaučil**.

V českém jazyce jsme nejdřív hráli hodně **her**, a **nic jsme se nenaučili**. Pak nastoupila učitelka s důkladně připravenými **plány**. Její **poučky z pravopisu** používám doteď – **generál**, úplně **ticho**, vedla nás k **četbě**, k **úvahám**, k **mravnosti**. Stýkám se s ní dál, velkým objevem pro mě je, že i nenadaní žáci se stávají výbornými řemeslníky, dost hodnotila lidi podle inteligence.

Na gymnáziu jsme měli **mladou učitelku** se dvěma malými dětmi, čerstvě rozvedenou – asi neměla čas pořádně **věci propracovat** – nebo nechtěla. **Stereotypní poučky a názory**, vlastní názor neměla téměř nikdy, **básním nerozuměla**, ale hodně se **snažila**, nebyla opravdová pevná **osobnost**, nedokázala říct, **proč děláme to**, co děláme, chtěla po nás **hodně věcí**, ale bylo to **chaotické**.

Na FF UK je situace **hodně individuální**, ale je fakt, že **zájem o věc** převáží skutečný **způsob výuky**.

Oceňuji: **systematickou práci**  
**jasnou strukturu**  
**formulování cíle**  
**reálné požadavky na studenty**  
**klid při výuce**  
učitel předává **vlastní názor**, počítá s **naším názorem**  
Nelíbí se mi: **nekritická náročnost**  
**memorování** telefonních seznamů  
**nesystematické** učební plány

B. Vzdělávat „**systematicky, s láskou a radostí**“. Chtěla bych ukazovat dětem, jak je svět hodný **poznávání**, vést je k tomu, aby **poznaly něco o sobě skrze jazyk – diskuse, sloh**. Je jasné, že **pravopis umět** musí – vymyslet **systém**, který je **baví**, ukázat **historické studie**. **Logicky spojovat** věci, vést je k **vlastnímu neustálému studiu**. Dostat je přes **otupělost**.

Ukazovat jim, **proč to děláme**. Najít **jedinečnost**. Spojit důraz na **individualitu** a nutnost **spolupráce**.

#### Studentka 4

A. Ze ZŠ mi zbyl pěkný **čtenářský deník**, který jsem po letech našla a s překvapením zjistila, kolik knížek tam bylo. Navíc jsme byli vedeni, abychom si ke každé knize nakreslili obrázek, takže byl plný dávno zapomenutých a nyní s úsměvem vzpomenu-  
nutých ilustrací. Milé. **Z jazyka vzpomínek mnoho není**, ale vždy byl jako předmět **můj oblíbený**.

Na gymnáziu jsme měli **obě části bohemistiky odděleny a na každou jiného učitele**. Tam se můj **zájem přehoupl k jazyku**, protože **hodiny literatury byly dost nezajímavé**. Nikdy mi nedělal problém pravopis, proto jsem vítala veškeré **diktáty** a **cvičení**, díky **mladé paní uč.** jsme často **hráli lingvist. hry**, zkoušeli si různá **sloho-  
vá cvičení** – to mě **bavilo**.

Jako velký dluh cítím nedostatek „**cvičení**“ a „**učení se**“ **veřejně vystupovat**, formu-  
lovat **své názory**, **diskutovat**, **obhajovat nějaký názor** či **asertivně argumentovat**. Myslím, že by se na to měl klást mnohem větší důraz. Uvítala bych i více **praktických  
exkurzí**, nahlédnutí např. **do knihoven, do odborných ústavů** ... Ale uvědomuji si, že už hodnotím zpětně, když už vím, jakým stylem funguje VŠ, a co vše by bylo dobré znát před tím, než na ni student nastoupí. Zároveň je těžké zaujmout na gymnáziu či na jiné škole studenty jinak zaměřené (např. technicky).

B. Podle mého názoru by si měl učitel uchovat **nadšení** pro obor, který učí a který se snaží předat studentům / žákům. Stále věřím, že žáci silně vnímají, **co z učitele vyza-  
řuje** a jak „**pravdivě**“ k nim přistupuje. Samozřejmě je **spravedlnost** (ač vím, jak je to těžké), **nezaujatost**, **rovný přístup** ke studentům. Snažit se **naslouchat každému stu-  
dentovi**, vnímat ho jako **individuálního jedince** s různými potřebami a zájmy. Vztah však musí **zůstat v rovině učitel × žák / student**, kdy žák by měl respektovat učitele jako svého „**nadřazeného**“, ke kterému má určité povinnosti (ať už jde o chování nebo

---

učební). Uvědomuji si, že teorie je často idealistická a praxe může leccos změnit, ale učitel by měl **věřit v „poslání“ svého povolání.**

### Studentka 5

A. Moje osobní zkušenost s výukou na **základní škole je výborná** – je to ale hlavně proto, že jsem prošla malotřídní školou, kde se sice jedna učitelka věnovala dvěma ročníkům najednou, ale v mé třídě bylo sedm žáků, takže v případě potřeby se mohla **věnovat tomu, kdo to potřeboval, alespoň chvíli samostatně** – navíc fungovala i **kollegiálnost** mezi námi – žáky. Uvědomuji si, že takové „**rodinné prostředí**“ je pro žáka ohromnou výhodou, obzvláště pokud se u něj vyklubou jakékoli problémy s učením. Proto pro mne představuje ideál **třída s minimálním počtem dětí** – samozřejmě na prvním stupni ZŠ, toto období je pro děti a jejich **vztah ke škole** klíčové. Navíc moje zkušenosti s dnešními žáky základních škol jsou většinou takové, že škola pro ně představuje **problém**, ať jde o **učení**, či o **schopnost přizpůsobit se a vyrovnat se s jejím systémem**. Učit někoho, **kdo se chce učit** – to je skoro za odměnu. Proto je podle mne důležité **učit tak, aby to děti nepocíťovaly jako násilí.**

Další osobní zkušenosti mám z osmiletého gymnázia, což je opět specifické prostředí, kde má učitel **možnost žáka formovat svým působením**, vytáhnout z něj to, o čem ani on sám neví, že v něm je. Podstatné je dobře **žáka vést, podněcovat ho**. Setkala jsem se s takovým přístupem a výukou (češtiny), kdy žáci nepolevili pozornost ani na chvíli, zcela **zaujatí** výkladem (i **přísností**, jaká jej provázela), ale i s hodinami, které byly naprosto **marné**. Rozdíl byl v **učiteli a jeho přístupu.**

B. 0 (B se prolíná s A)

### Studentka 6

A. **Nevyhovující hodinová dotace** (na SŠ na výuku jazyka připadala 1 hodina týdně). **Rigidní přístup** k tomu, co je třeba učit (**ve slohové výchově** se neúměrně velký prostor věnuje **rádoby uměleckým útvarům** typu líčení apod.; užitečnější by bylo nacvičovat tzv. **čtení s porozuměním** zejména **věcným textům**, schopnost vytáhnout z textů nejdůležitější myšlenky, **rozvíjení vyjadřovacích schopností** či pokusy o **psaní esejí**). **Výuku gramatiky / pravopisu** často **negativně ovlivňuje** jistá „**učitelská zakomplexovanost**“ (dle mého názoru jsou **demotivující diktáty** a **pravopisné cvičení** zaměřené na chyby – samozřejmě že i nácvik takových jevů je smysluplný, ale neměl by být klasifikován tak přísně; spíše by se mělo usilovat o to, aby žáci uměli **zacházet s kodifikačními příručkami**, aby o těch jevech dovedli **přemýšlet**). Větší prostor by se měl věnovat **hrám s jazykem** (existuje řada návodů, jak jejich pomocí procvičovat jazyk zajímavě).

B. Chtěla bych umět studenty **motivovat k všímavosti k jazyku a komunikaci**, a k dovednosti **zamýšlet** se nad nimi. Chtěla bych umět ve studentech vzbudit dojem, že **výuka češtiny má smysl** (to třeba jde i tím, že by se v hodinách pracovalo více i s **defektními texty**, s takovými, které nás přirozeně obklopují a na kterých jsou chyby evidentní, a proto je lze snadno a účinně tematizovat, učit se je opravit...). Chtěla bych

umět **vést diskusi**, která je podle mě mnohdy cennější než lpění na výsledku cvičení uveřejněného v učebnici.

### Studentka 7

A. ZŠ – ještě za socialismu, první učitelka tam byla z protekce, na její hodiny si moc nepamatuji. Číst jsem uměla už před nástupem do ZŠ. Vše bylo velice snadné a logické, žádné potíže. Výrazněji si vzpomínám až na první výuku cizího jazyka – velice **zajímavé, styk s cizí kulturou, učitelé** po revoluci **nadšení**.

Sedmileté gymnázium – učitelé mě už ovlivňovali více, učivo bylo těžší, musela jsem se začít trochu učit. Vyhrály ty předměty, jejichž **učitelé mě dokázali zaujmout a strhnout** „pro věc“. Měli jsme výborného češtináře, zadával nám **referáty, pouštěl desky, přinášel zajímavosti, věděl o všem** více než encyklopedie, neváhal nás poučit o **historickém vývoji hláskosloví**.

Někteří nadávají na šíři a bibliofilství gymnaziálních znalostí, ale já jsem to vítala. Averzi mám pouze k zeměpisu – učitelka **neměnným suchopárným hlasem předčítala seznamy** měst, států a jejich průmyslu... hrozná. Se způsobem svého vzdělání jsem až na výjimky (způsobené většinou **frustrovanými nebo životem zklamanými učiteli**) velice spokojená.

UK – druhý cyklus je daleko příjemnější, osobnost učitele přestává hrát zásadní roli (kterou pro mě měla hlavně na gymnáziu). Poznávám, že **znalosti** z cyklu prvního byly nutným zlem a **vnímám je jako užitečné**. Ještě jsem se nesetkala s tím, že by mě něco zajímalo, a nenašla jsem o tom **dostatek informací**. **Učitelé** jsou většinou **vstřícní**. Nesnáším jen občasnou **náladovost** některých, ale neberu ji osobně. **Hrůzou** byl pouze literární test. Je opravdu zbytečné učit se akademické dějiny nazpaměť. Oceňuji, když nám někdo na úvod předmětu řekne, **jaké existují koncepce** a jak se vyznat ve **studijní literatuře**.

B. **Zaujmout žáka**. To je: **pobavit** ho a zároveň mu **poskytnout informace**, které potřebuje. Myslím, že **humor** je u výuky **velice důležitý** (tučně respondentka), obzvlášť ve středoškolském stadiu, kdy mají žáci **nechuť k autoritám** a učení se jim musí (pro jejich dobro) nutit. Chtěla bych **vědět o věci** asi tak 10x víc, než je potřeba.

### Studentka 8

A. Na ZŠ je málo pozornosti věnováno **literatuře**, na SŠ je naopak **jazyk** v pozadí (a např. nějaké **komunikační dovednosti** se moc neučí). Myslím, že na většině gymnázií se nevěnuje pozornost **interpretacím literárních děl**, což je škoda. Zejména ve výuce literatury jsou studenti zahlceni **nepodstatnými daty** (biflují se, kdo co napsal) a podstata a **smysl literatury** se vytrácí.

Na druhou stranu si myslím, že výsledky jsou docela dobré (lidé mají relativně dobrou znalost mateřštiny i literatury). Bylo by dobré více učit **schopnost komunikovat na oficiální úrovni**.

B. Respektovat **individualitu žáků** – neházet všechny „do jednoho pytle“, nedělat „falešná“ zobecnění. **Předávat „kus sebe“** a „nepapouškovat“, pouze řídit se moudrými

---

slovy: nad nikoho se nepovyšuj a před nikým se neponižuj. Snažit se přimět žáky **víc číst** a vůbec **nadchnout je pro předmět, netajit své nedostatky, neustále se učit něco nového.**

### Student 9

A. Má zkušenost s výukou českého jazyka se týká (osmi) let strávených **na osmiletém gymnáziu**. Pravda je, že z celé výuky mateřského jazyka mi ve vzpomínkách utkvěly především hodiny **české literatury**, jejíž hodinová dotace značně převyšovala počty hodin **jazyka**, popř. **slohových cvičení**. Zpětným hodnocením musím ovšem uznat, že získané dovednosti na poli jazykové výuky byly přiměřené. První roky, tedy doba odpovídající studiu na 2. stupni ZŠ, byly zaměřeny převážně na rozvíjení praktických dovedností – **pravopis, slovní a větný rozbor**. Ve slohovém cvičení seznámení se **základními postupy a strategiemi výstavby textu a komunikace**. Následující roky studia jsme se věnovali prohlubováním teoretických znalostí, jako např. **fonetika a fonologie, dialektologie** atd.

Mé pozitivní hodnocení výuky na gymnáziu směřuje hlavně k ocenění schopnosti vytvořit základní bázi pro pozdější rozšiřující studium. Získaný **přehled** umožňoval věnovat se dále prakticky kterékoliv z jazykových disciplín. Nedostatek hodin ovšem zapříčinil **odsunutí komunikační výchovy** do pozadí a znemožnil hlubší seznámení s probíranými problémy. Praktické hodiny probíhaly vcelku **zábavným** a nenásilným způsobem. Úvod do **teoretických souvislostí** byl ovšem často nevhodně prezentován **jako „nutné zlo“**. **Osobní zaujetí** a přístup vyučujících dodávaly hodinám příjemnou studijní atmosféru.

B. Jelikož jsem shledal, že praktické jazykové problémy a dovednosti je nutné procvičovat kontinuálním způsobem, má snaha by vedla k větší míře **propojení teoretické a praktické části výuky**. Neomezovat se pouze na hodiny teorie či hodiny procvičování jevů. Jako vhodná mi připadá snaha **integrovat komunikační výchovu také do výuky literatury** a neponechat ji pouze ve svazku s jazykem jako takovým. Upřednostnění lepší **návaznosti jednotlivých lekcí** a snaha o plynulé propojení v celistvý organismus, „český jazyk je jazykem komunikace i literárního tvoření“. **Ukázat žákům, že český jazyk je nedocenitelným prostředkem** – vodou pro žiznivého, bez kterého se neobejdou. **Povzbudit je ke snaze sebezdokonalování.**

### Studentka 10

A. Výuku češtiny mohu zatím hodnotit z vlastních zkušeností (jako žák) a od svých mladších sourozenců (žáci ZŠ) a od svých příbuzných (učitelé ČJ na SŠ), takže spíše nepřímou. Pokusím se tyto poznatky shrnout do několika bodů. Domnívám se, že obecně je školství málo financováno a **učí spíše ženy**, protože mají **muži většinou přirozenou autoritu**, což má (může mít) přímý vliv na kvalitu výuky.

Současné **osnovy češtiny na SŠ jsou obsáhlé**, ale **počet hodin nedovoluje podrobný výklad**; žáci se učí stylem „autor – dílo“, to také způsobí, že **nemají k literatuře osobní vztah**.

Obecně dnes **děti málo čtou** a myslím, že lepší rozvržení osnov by mohlo přivést ke knihám, které by je zaujaly nejen jako povinná četba.

**Návrh na státní maturity** a obsah učiva, který tyto nové osnovy vyžadují, se liší od současných osnov, což myslím bude komplikované, jak vše skloubit.

B. Myslím, že vedle učiva je pro žáky hodně důležitá **osobnost učitele**. Chtěla bych umět děti **zaujmout**, získat, nadchnout. Z vlastních zkušeností vím, že i to může ovlivnit budoucí zájmy, vztah k danému předmětu a třeba i výběr profese.

Podle mě je důležité **dobře si rozvrhnout celou výuku**, vybrat vždy nějaké **konkrétní dílo, přiblížit** ho (ukázka, referát, filmová adaptace...). Konkrétně čeština je dnes možná trochu „out“ a to je škoda, protože dost „klasických“ a stěžejních děl a autorů podle mě má co říct a může zaujmout i naši generaci.

Je podle mě důležité **nepřehlcovat informacemi**, pracovat s možnostmi **moderní techniky** (to může přilákat i kluky – „techniky“). **Přiblížit autora jako člověka** (doba, ve které žili, fotky, rodina, osobní život).

I když vím, že je to náročné, chtěla bych prostě dětem a studentům **předat nadšení pro literaturu**, aby si „odnesli něco do života“, aby třeba některý řekl: „To naše češtinářka, to byla učitelka. Kvůli ní jsem začal číst“.

### Studentka 11

A. Člověk si asi nejlépe pamatuje extrémy. Mezi učiteli, kteří se mi vybavují nejživěji, vystupuje jeden špatný příklad. Hodiny dějepisu 6. a 7. třídě ZŠ se skládaly z **diktování textu** učebnice do sešitu. Ostatní vzpomínky jsou pozitivní, (přestože) tito učitelé patřili zároveň často k **nejpřísnějším**. Myslím, že ke kvalitě jejich vyučování ve velké míře přispělo i to, že dokázali být vždy **důslední, systematictí a spravedliví**. Tyto tři vlastnosti spolu s **pozitivní motivací** (místo „Nemluvte!“ říkat: „Prosím poslouchejte.“) považují pro výchovu dětí za nejdůležitější.

B. Mé učitelké krédo by asi bylo **„výchova pro život“**, jakkoli pedantsky to může znít, a měla bych tím na mysli jak cíl, aby zprostředkované znalosti byly právě ty, které pak v životě všichni uplatní.

### Studentka 12

A. Během studia na gymnáziu se v naší třídě vystřídali tři učitelé českého jazyka.

Prvním z nich byl muž, který bohužel své působení v naší řídě nezvládl. Dopouštěl se mnoha chyb a studenti mu to neodpouštěli. **Chyby** byly jednak **znalostní** (například napsal na tabuli *o církvy*) a dále pedagogické (nebyl schopen **důslednosti** a neměl **autoritu**, což vyplývalo z jeho dříve zmiňovaných nedostatků).

Druhá učitelka byla velmi **důsledná, mluvila spisovně**, psala s námi **diktáty** a probírala s námi důkladně vše, co měla. Bohužel nebyla příliš oblíbená, což bylo dáno hlavně **odporem některých studentů k českému jazyku** jako takovému.

Třetí učitelka byla velmi oblíbená hlavně proto, že už s námi probírala **pouze literaturu** a efektivně nás **připravovala k maturitě**.



---

Celkově **výuka českého jazyka** zabírala mnohem **menší podíl** v hodinách českého jazyka a literatury. **Převažovala výuka literatury**. Důraz byl kladen na **slohové práce** a na **pravopis**, což pokládám za šťastné. Zvláštní **alternativní postupy** výuky žádný z profesorů nepoužíval. A když už se snažili být **kreativní**, bylo to v hodinách literatury. Pouze jednou byla do vyučování zapojena **debata** (o lehkých drogách), která dle mého názoru do hodin češtiny patří. Bohužel ji zorganizoval první učitel, proto nebyl výsledek příliš uspokojivý.

B. Vzbudit **zájem** o obor, být **důsledná**, mít dobrý **vztah se žáky**.

### Studentka 13

A. Negativní zkušenosti: **laxní přístup** k výuce, **nepoměr ve výuce literatury a jazyka** – literatura značně protežována, jazyk a sloh velmi okrajově; málo **nadšení** pro vlastní obor, takže nechut' se přenášela na ostatní; nebyla čtena ani doporučována v podstatě **žádná sekundární literatura**, vycházelo se pouze (!) z vlastních zkušeností s četbou; nekonala se **žádná opakování**, stále se jen přibíraly nové informace.

Pozitivní zkušenosti: **důraz na samotnou četbu** děl, to znamená, že se zkoušelo a vycházelo z toho, co žák přečetl, ne z toho, co nečetl; možnost **volné diskuse a polemiky**, nesetkala jsem se schématem, kdy jen učitel se ptá a pouze žák odpovídá; **písemné zkoušení** nebylo faktografické, ale vždy **mělo ráz srovnání, otázky k zamyšlení** (např. srovnaj realistického a romantického hl. hrdinu); byla udržována **postupná linie ve výuce**, nepřeskakovalo se z jednoho tématu na jiné.

B. Chtěla bych dosáhnout především **trpělivosti**, aby bylo zřejmé, že probíraná látka nějakým způsobem **oslovila všechny jedince**, nejen vybranou část. Zároveň bych chtěla docílit toho, **aby žáci nezastávali názor**, že česky umí, takže **češtinu nepotřebují** nebo že **číst literaturu je zbytečné**.

### Studentka 14

A. Na **střední škole** jsem měla docela dobrou výuku češtiny. Oceňovala jsem, že jsme se v hodinách mohli hodně **zapojovat** my studenti, že to **nebyl jen nudný, suchý výklad**. V literatuře jsme např. **rozebírali umělecké texty** a profesorka nám nosila také různé **zajímavé nahrávky**, někdy jsme se dívali i na **filmové adaptace liter. děl**. Nejráději jsem měla **hodiny slohu**, protože tam jsme se mohli opravdu „vyřádit“. Zkoušeli jsme **psát nejrůznější texty nejrůznějšími metodami**, vyzkoušeli jsme si tak např. i psaní metodou proudu vědomí nebo kompozici dadaistické básně. Mnoho studentů své „výtvory“ četlo před třídou a často jsme se opravdu **pobavili**.

Méně zábavné byly **hodiny gramatiky**, často byly jen **nudné větné rozbory** a **stresující diktáty**. Zpětně musím psát, že se **hodiny středoškolské gramatiky příliš nelišily od těch na ZŠ**, což je škoda. Nutno říci, že naše gymnázium bylo zaměřeno na biologii a chemii, což asi hrálo roli.

Myslím ale, že jsme měli **nejlepší češtinářku** z celého gymnázia. A byla to i ona, kdo mě **přivedl ke studiu češtiny na vysoké škole**.



B. Přála bych si, aby moje hodiny byly především **přínosné a zábavné**. Aby si z nich studenti odnesli to, co budou v **životě opravdu potřebovat**, a aby pro ně **čeština nebyla jen nudným** seděním na zadku. Myslím, že vyrušují, nesoustředí se a nespolupracují jen studenti, kteří se nudí, tomu bych chtěla ve svých hodinách zabránit.

### Studentka 15

A. Na SŠ (gymnázium) jsme mnoho hodin ČJ neprožili. I když se naše kantorka snažila o zapojení jazykových hodin, velmi **často se místo jazyka probírala literatura**, a to hlavně ve vyšších ročnících. Pokud jsme se dostali k jazyku, věnovali jsme se především **obohacování slovní zásoby**, což jsem oceňovala. Hodiny byly **tvůrčí**, často založené na **samostatné práci ve skupinách** s nějakým závěrečným vystoupením. Věnovali jsme se také projevům, zkoušeli jsme různé typy výstupů = **referáty, projevy připravené i nepřipravené**. Na hodinách měli **velký podíl studenti**.

Na druhou stranu mi **chyběla gramatika**, kterou jsem prakticky začala řešit až na VŠ. K **výuce jazyků**, hl. cizích, **bych tehdy ocenila oživení např. souvětí, skladby obecně**. Usnadnilo by mi to práci na jiných hodinách. Ale byla jsem s výukou ČJ a literatury spokojená, protože vyučující ČJ se snažila o **dialog** a neustále nás zapojovala do hodin, chtěla znát **naše názory** a byla otevřená k všemožným interpretacím a návrhům.

B. Jsem velmi ovlivněná svou kantorkou ze SŠ, se kterou se již dnes stýkám jako s přítelkyní. Vidím v ní svůj vzor a jen máloco jí lze vytknout.

Přála bych si, abych dokázala vést **svižné a plynoucí hodiny**, abych uměla z probírané látky **vybrat důležité informace a studenty nepřetěžovala**, aby si z hodin odnášeli **vědomosti**, ale zároveň **aby se na hodinách studenti sami hledali**. Chtěla bych umět **navodit přátelskou atmosféru**, kde se nikdo nebude bát promluvit a kde se lidé budou cítit bezpečně, neohroženě. V ČJ se dá pracovat, prakticky **je na každém učiteli**, jak pojme určité téma, jak se vyrovná s některými záležitostmi a **co nového vymyslí**. V tom mi přijde výuka ČJ velmi kreativní a já bych se chtěla této kreativitě chytit a využít ji. **Jen se bojím své lenosti a stereotypu**.

### Studentka 16

A. Jsem absolventem **střední ped. školy** a naše třída byla oficiálně třídou testující **program Začít spolu, avšak na výuce to příliš znát nebylo**. Díky velmi dobrým základům ze ZŠ se mi vše zdálo docela **lehké, ale také stereotypní**. **Jazyk** jako takový (gramatika aj.) **téměř nebyl probírán**. **Slohové práce a úkoly** byly směřovány **spíše k domácí přípravě** a ve vyučování ani **nebyl dostatečný prostor pro otázky, pro opravování atp.** **Důraz** byl kladen **na literaturu**, jenže obsah se **příliš nelišil od ZŠ**. Opět se probíralo od počátků do 20. st. **množství faktografických dat**. Získané **znalosti byly sice o něco hlubší než na ZŠ**, ale člověk se neubráníl pocitu, že už to všechno dělal a slyšel.

Za hlavní zápory považují: **poměrně jednostranné (lit. a faktograf.) zaměření, důraz na hist. část literatury, žádná teorie, malé vedení k praxi, malá práce s materiály, téměř žádné využití alternat. metod (jen stereotyp. výklad)**.

---

Za hlavní klady považuji: na dnešní poměry asi relativně **hodně skupinové práce** (pravděpodobně souvislost s programem ZŠ), **příjemná, vstřícná a dobře odborně „vybavená“ učitelka** (potíž je spíše v „zajetém“ způsobu práce a ještě spíše ve způsobech testování – věřím, že by hodiny byly zajímavější, kdyby nás uč. cíleně nepřipravovala k maturitě), velký **důraz na slohové práce (schopnost vyjádřit svůj názor a myšlenku)**.

B. Chtěla bych, **aby hodiny češtiny nebyly nudné a nezáživné**. Chtěla bych předat nejen vědomosti, ale hlavně souvislosti. Nejen memorování, ale také pochopení. Více praxe a praktických cvičení. Vést žáky k samostatnému myšlení a k vytváření si vlastního názoru. Hodiny češtiny by neměly být jen nutným zlem, ale i něčím praktickým pro život.

### Student 17

A. Výuka českého jazyka na Gymnáziu Jaroslava Heyrovského se dělila do dvou oddělených částí: výuky mluvnice a slohu a výuky literatury. První část spočívala v procvičování jazykových rozborů (tj. určování mluvnických kategorií), psaní diktátů i slohových prací. Část druhá se zaměřovala na výklad autorů a děl české literatury.

Osobně bych chtěl více propojit obě části, např. pomocí praktických interpretací literárního textu ve všech rovinách. Před faktografií literatury bych upřednostňoval nastínění určitých tendencí ve vývoji literatury a diskusi se žáky nad problémovými okruhy.

B. Chtěl bych více času věnovat relativizaci různých stereotypů než autoritativnímu způsobu výuky, kdy jedinou možnou interpretaci stanovuje daná učebnice. Co nejvíce bych se chtěl zabývat prací s konkrétními texty (jako text vnímám např. také film). Chtěl bych zprostředkovat všem žákům bez ohledu na jejich zájmy, co se týká školních předmětů, poznání, že jazyk a literatura nejsou oblastmi memorování faktů, ale oblastmi mezilidské komunikace a artikulace světa kolem nás.

### Studentka 18

A. Světlé a stinné stránky výuky ČJ na gymnáziu v Trutnově

Náš učitel ČJ byl strašný a je pro mě vzorem špatného pedagoga. Do hodin chodil zásadně pozdě, příp. pouze na chvíli. Neprověřoval nijak naše znalosti, a ani nás příliš vědomostně neobohatil. Spíše předčítal z Literatury v kostce či z jakýchsi svých poznámek, ale ani tak nám nesdělil některá zákl. fakta. Před maturitou pak vymýšlel, jak úspěšně odmaturovat a říci toho co nejméně. Navíc často chyboval (i v zásadních informacích) a nebyl schopen zodpovědět i jednodušší dotazy. Jeho autorita tak byla mizivá, při hodinách ČJ se odpočívalo a my žáci jsme si mohli dělat, co jsme chtěli, pokud to nebylo příliš nahlas.

Ve 4. ročníku jsem u jiného učitele ČJ navštěvovala literární seminář. Tento učitel byl naopak báječný, věděl doslova všechno a studentům se všim poradil. Pěstoval

**samostatný projev studentů, tvůrčí myšlení** na základě osvojených poznatků atd. Spíš on by se stal **mým vzorem**.

B. Do hodin bych chtěla **chodit včas**. Chtěla bych být dostatečně **vědomostně vybavená**, což považuji za velkou část pedagog. úspěchu. Když budu předpokládat, že žáky něco naučím, chci je z učiva **adekvátně zkoušet různými formami** a dbát na **spravedlivé ohodnocení**. Jako češtinář bych ráda dbala na jejich **písemný projev**, ale i na **projev ústní** (mluvní cvičení). Také bych chtěla být **při výuce názorná**, takže do hodin chci přinést **co nejvíce materiálu** (např. PSC, SSČ atp.). Rozhodně bych chtěla, aby moji žáci ovládali po absolvování střední školy **pravopis** a dokázali se **souvisle vyjadřovat**. Z praktických aspektů bych ráda **mluvila přiměřeně hlasitě, budila respekt, nebudila bázeň a nenávisť** u studentů. Také bych chtěla, **aby si žáci ČJ neznechutili**.

### Studentka 19

A. S výukou ČJL na **gymnáziu** v Trutnově jsem byla velmi spokojená, **mladý učitel**, kterého jsme celých 8 let měli, je do značné míry **mým vzorem pedagoga dodnes**. Výhodou bylo, že jsme ho měli celých 8 let, mohl tedy **pracovat systematicky** – např. první 2 roky (tj. 6. a 7. třída ZŠ) byly věnovány především **gramatice a slohovým dovednostem, literatura přišla až později**. Oceňovala jsem jeho **systematičnost výkladu gramatiky, cvičení nebyla vázána na učebnici** a často se jednalo o **tvůrčí úkoly**, hlavně v **syntaxi**. Snažil se zapojit naše **abstraktní myšlení** a nutil nás vidět v **jazyce systém, aniž by používal termíny, kterým bychom nerozuměli**. Jeho heslem byla **pravidelnost a systematičnost**. Součástí výuky byla i „komunikace“, měli jsme hodiny (1 × za měsíc), v nichž jsme se praxí učili **diskutovat** (řízená diskuse). Velkou váhu přikládal **tvůrčí činnosti, zejména slohové**.

Jeho **nároky byly vysoké**, hodně žáků si stěžovalo, že na ČJL dělá stejně práce jako na ostatní předměty dohromady. To bych možná viděla jako problém. Dalším problémem byla jeho **občasná náládovost**, která negativně poznamenávala nejen hodiny, ale i jeho **autoritu** u nás studentů.

Nevzpomínám si, že bychom se **učili z paměti**. Samozřejmě jsme museli **znát fakta, ale hodnotila se až práce s nimi** (nikoho by ani nenapadlo, že by mohl neznat třeba typy vztahů mezi větami, to se bralo jako samozřejmý předpoklad).

Osobně mě nejvíc těšilo to, že **ve vyšších ročnících jsme dělali věci, se kterými se řada spolužáků setkala až tady na FF**. Jakýsi **úvod do historické mluvnice a vývoje jazyka, typologii syntaktických vztahů, valenční syntax** atd. Pokud si vzpomínám, nikomu ze spolužáků takové rozšiřování témat nevadilo.

B. **Spravedlnost, odborná úroveň, přesnost; neučit seznamy, neučit z paměti**, přimět studenty, **aby ČJ viděli jako systematický předmět a ne jako soubor pravopisných pravidel**; možná bych **nenutila všechny studenty učit se témata „nad požadavky“**, jak to dělal náš učitel, ale souhlasím s tím, aby se zájemci s nimi mohli seznámit (nejspíš formou semináře); za velmi důležité považuji nastavení a **održování pravidel** – např. náš učitel zavedl ve vyšších ročnících systém tzv. jedné opravy (ti, kteří dostali horší známku, než chtěli, mohli přijít na 0. hodinu na alternativní opravnou

písemku. Znáмка z ní byla pro všechny zúčastněné závazná. Je zvláštní, že jsme toho nezneužívali. Dodnes mi to není úplně jasné.); chtěla bych dokázat studentům **vyložit i praktické dovednosti, nejen teoret. znalosti**, které si osvojují, např. aby dokázali opravit **text s defekty** atd.

## Shrnutí studentských hodnocení

Na ZŠ i SŠ převládal **stereotypní přístup**, tzn. učitelé uplatňovali tytéž metody výuky, podstatnou součástí tvořil monologický výklad, nové poznatky byly často diktovány, poučení a shrnutí podstatných poznatků bylo uvedeno bez vysvětlení vztahů mezi jevy, učitelé neprezentovali osobní stanoviska a názory, také k nim nevedli žáky, učitelé nebyli kreativní ani ke kreativitě nepodněcovali žáky.

Jen 1/5 žáků považovala své učitele za **osobnosti** studentů přirozenou autoritou. Ti dokázali vést žáky k udržení pozornosti a kázni přesvědčivými pedagogickými schopnostmi a dovednostmi, přičemž přísnost související s kladením nároků na žáky není vnímána negativně. Osobností byl často ten učitel, z něž „vyzařoval“ entuziasmus, kterým většinou podnítil u žáků zájem o obor a vzbudil potřebu poznávání mateřského jazyka. Podstatnými vlastnostmi, které ovlivňují hodnocení učitele, jsou **spravedlnost a důslednost**.

Několik studentů se setkalo s výukou formou **hry**. Velmi kladně jsou hodnoceny učební činnosti, které všechny zúčastněné (žáky i učitele) **baví** a naplňují je **radostí**. Taková výuka současně má významnou **motivační funkci**. Hraní bez zřejmého vztahu k výchovným a vzdělávacím cílům považují za nežádoucí, zatímco herní principy směřující k naplňování výchovných cílů a vedoucí k osvojování znalostí a vytváření odpovídajících dovedností, jsou studenty velmi ceněny. Takto vedená výuka rozbíjí představu školy, která bývá spojována s atmosférou strachu.

Studenti se shodovali, že je nežádoucí, aby při výuce mateřského jazyka dominovala vzdělávací složka. Mateřský jazyk jako vyučovací předmět má významný **výchovný potenciál**. Měl by se podílet na utváření **vztahů žáků ke světu**, na utváření **přátelských vztahů** mezi učiteli a žáky i mezi žáky samými a měl by přispívat k reálnému sebepojetí. Negativně jsou hodnoceni učitelé, kteří přistupují k žákům jako k homogenní skupině a kteří **individualitu žáků** zohledňují velmi omezeně.

Závažným problémem je **nevyvážené zastoupení základních složek předmětu**. K integrování jazykového vyučování, literární výchovy a komunikační výchovy téměř nedochází. Jazyku ve smyslu gramatiky se vyučuje izolovaně, žáci nejsou vedeni k využívání jazykových prostředků vzhledem k různým komunikačním funkcím a s ohledem na různé komunikační situace a neuvědomují si funkci jazykových prostředků v uměleckých textech. Na ZŠ výrazně převládá výuka gramatiky a pravopisu, jehož znalost je prověřována tradičně diktáty, pozornost se neúměrně zaměřuje na zapamatování řad vyjmenovaných slov, syntaxi se učí bez objasnění jejího praktického využití. **S komunikační výchovou ve smyslu produkce a recepce různých typů textů se žáci téměř na ZŠ ani na SŠ školy nesetkávají**, je nahrazována slohem, kde se učí vytvářet různými slohovými postupy různé slohové útvary. Pro hodnocení je rozhodující kvalita slohových prací, které však bývají posuzovány na základě vágních kritérií. Na SŠ převládá literatura, aniž by byla cílena na utváření vztahu žáků k uměleckým textům

a na podněcování čtenářské potřeby. Interpretační pokusy jsou okrajové, pro poezii to platí obzvláště.

Seznámení s **jazykovými příručkami** je nedostatečné, převládá práce s učebnicí, nevyužívá se pestré nabídky didaktických materiálů.

Kromě pedagogických dovedností musí být učitel vybaven **znalostmi**, jednak vztahujícími se k předmětu samému, jednak souvisejícími s jeho společenským a kulturním rozhledem. Nevzdělaný učitel zcela ztrácí prestiž.

Studenti oceňovali, když na ně učitelé kladli **reálné požadavky**, které odpovídaly výuce; když způsob výuky (výběr poznatků a jejich množství) byl přiměřený poznávacím možnostem studentů a navazoval na jejich předchozí znalosti.

**Odborně připravený učitel**, který se nebojí podněcovat v žácích **vlastní myšlení**, pěstuje v nich schopnost kritického uvažování, potlačuje memorování bez porozumění souvislostem, je vnímán všemi studenty velmi kladně.

Studenti často nebyli přesvědčeni o **užitečnosti** učiva, nedokázali je uplatnit v praxi. Pozitivně byla hodnocena výuka, která byla přehledně **strukturovaná**.

### **Shrnutí představ pedagogického působení, tzv. učitelské krédo**

(Představy se zakládají na osobních zkušenostech, jsou ovlivňovány pedagogickými vzory)

1. Být **osobností** (silnou individualitou, přirozenou autoritou), pro kterou je učení **posláním**:

učit s entuziasmem a entuziasmus vzbudit u žáků, vytvořit motivační prostředí  
učit zábavně, s humorem, radostí a láskou  
být spravedlivý, důsledný, trpělivý, vstřícný, přiměřeně náročný

2. Vytvářet prostředí **důvěry** a **porozumění**:

pěstovat přátelský vztah k žákům a mezi žáky navzájem, podporovat spolupráci  
poznávat všechny žáky, respektovat jejich individualitu  
potlačit u žáků strach z chybování  
kultivovat komunikační rámec výuky formou dialogu, podněcovat žáky k iniciaci dialogu

3. Rozvíjet své **vzdělání**:

stále rozšiřovat znalosti českého jazyka a literatury  
rozwíjet teoretické vzdělání  
zohledňovat historický a kulturní kontext  
reagovat na aktuální praktické potřeby

4. Rozvíjet své **pedagogické a didaktické schopnosti**:

nepracovat pouze s učebnicí, využívat aktuálních materiálů (např. autentické texty)  
volit efektivní a atraktivní učební metody (exkurze do knihoven, vědeckých pracovišť aj.)  
posílit schopnost logického uvažování a potlačovat mechanické memorování  
podněcovat v žácích tvořivost  
vzdělávat systematicky a vytvářet u žáků systém znalostí založený na logických souvislostech

---

5. Integrovat do výuky **všechny složky předmětu**

nepřeceňovat výuku pravopisu, diktáty nahrazovat prací s defektními texty  
zdůrazňovat komunikační a stylizační dovednosti  
vytvářet vztah k četbě a ke kulturnímu dědictví

6. **Přesvědčit žáky, že mateřský jazyk je nejdokonalejší komunikační prostředek a nástroj poznávání světa.** *Jazyk a literatura nejsou oblastmi memorování faktů, ale oblastmi mezilidské komunikace a artikulace světa kolem nás (z textu studenta 5. ročníku).*

## Příloha II/2:<sup>1</sup> představa výuky jako cesty do hlubin študákovy duše

### Cesta do hlubin študákovy duše

Studenti výběrového semináře psychologické aspekty komunikace (část A) a studenti oboru čeština v komunikaci neslyšících (část B) popsali představu výuky, která odpovídá metaforickému vyjádření *cesta do hlubin študákovy duše*.<sup>2</sup>

#### Část A

##### Studentka 1

Každý učitel by se měl snažit co nejlépe **poznat žáky**, už z toho důvodu, aby jim mohl tím nejpřiměřenějším způsobem předat své znalosti. Měl by své žáky pozorovat, **rozmlouvat** s nimi a **naslouchat** jim, ale také poznávat jejich schopnosti, a způsob uvažování například rozbořením psaných projevů. Pokud tímto způsobem bude své žáky znát, bude schopen reagovat na změny atmosféry ve třídě i na změny chování jednotlivých žáků.

Znát žáky je nejpodstatnější v době jejich dospívání, čili v době, kdy jsou ze sebe zmatení a sami sobě nerozumí. Učitel zde může **pomoci jako autorita i poradce**, prostě osoba, která usměrní a podá pomocnou ruku. **V** opačném případě může právě učitel a jeho přisnost a nepochopení být dalším v řadě důvodů, které vedou ke zmatku v *duších* studentů. Správný učitel může někdy působit jako rodič a někdy dokonce rodičovské pochopení a radu nahrazovat, nikdy by se ale neměl zaměřovat jen na své oblíbené žáky, ale snažit se být k dispozici všem.

##### Studentka 2

Asi největším pedagogickým problémem je *uzavřená cesta* učitele k žákům. *Klíč* může držet stejně učitel jako jeho žák. Učitel je svázán svým výchovným posláním, osnovami dané školy, tempem ubíhajícího času, až mu na své žáky nezbyvá čas. Chrlí na ně informace, ale nezajímá jej, jak jsou schopni je přijímat. Chybí **individuální přístup** k žákovi jako k jednotlivci. Žáci jsou zařazeni do jedné skupiny, *pod jejíž povrch* učitel nehledí, a tudíž si nevšímá individuí, která v té skupině *dýchají*. Už zde nabývá dítě dojmu a pocitu, že je jen jedno z davu, jedno z hromady.

V případě že *klíč* drží dítě, je situace rozdílná. Avšak i tato situace vyžaduje individuální přístup vyučujícího k jednotlivci. Rozdíl je samozřejmě u věkových skupin. **V** nejnižších třídách, kdy jsou děti nejotevřenější, bývají učitelé zpravidla nejuzavřeněj-

<sup>1</sup> Anketa je analyzována v kapitole 3, zejména v podkapitole 3.4.

<sup>2</sup> Kurzívou vyznačujeme metafory vztahující se k vyučování a související s ústřední metaforou *cesta do hlubin študákovy duše*, zvláště jsou jevy, vlastnosti a činnosti, které lze z hlediska výchovy a vzdělání považovat za klíčové.



---

ší. Vývojem dítěte se zvyšuje i vlezlost kantorů, ale vlezlost bez zájmu. Mé zkušenosti s kantory jsou převážně negativní.

### Studentka 3

Taková *cesta*, pokud se o ni mnoho let znectíváný pedagog pokouší, jako krédo nemůže *dojít docenění*. Zásadním problémem je, že přístup nebude nikdy jednotlivý, ale ke studentům jako kolektivu. V současném školství, při počtu 30 studentů na jednu třídu, mezi nimiž se chtě nechtě utváří sociální *propasti*, a jakási umělá hierarchie, není možné podnikat cesty, *do každé duše zvlášť*, aby to bylo produktivní. Pedagog je specialista na určitý obor, tudíž se jeho možnosti kontaktu se studenty odvíjí i od vztahů studentů k danému předmětu.

Dochází tedy k něčemu, že není nic jako pevný kolektiv se stejnými hodnotami a **věnovat se studentům jako individualitám** není při běžném pracovním nasazení pedagoga možné a vlastně ani vyžadované (student SŠ preferuje klid nad navazování nějakého nerovného přátelství). Takže pokud je podmínkou podobné *cesty* reciproční vztah, vždy se bude jednat o pedagogy a jimi vybrané jedince, a tam pak snad tato *cesta* může mít smysl pro obě strany, ale je nemyslitelné *cestovat ve všech studentských „duších“*.

### Student 4

Nežli se začneme zabývat charakterem *cesty*, je třeba uvést, kdo je *poutníkem*. To sice název naznačuje, ale raději buďme konkrétní a jednoznační. Na námi *myšlené cestě*, se nachází učitel. Jaký by ale učitel coby *poutník* měl být, aby se dostal *do hlubin*? *Cesty*, po kterých bude muset nutně *kráčet*, se *rozprostírají po duši študáka*. Co je to za *krajinu* tato *dnešní duše*? Je *rozsáhlá*, *cest je bezpočet* a co je nejhorší, ***neustále se mění***. A to i s *každým študákem*, a i s *duchem každého jednotlivého študáka*. Má-li učitel opravdu *navštívit hlubiny*, *ležící v polích cest uprostřed*, tak může začít z jakéhokoliv místa této *krajiny*. *Svůj začátek* ale *musí zachytit*, často *objeví úskalí*, avšak zcela náhodně. To dává *učiteli* naději, že bude-li ***hledat***, *najde začátek cesty...* (text nedokončen)

### Studentka 5

Metafora je to pěkná, ale v praktickém a každodenním životě a praxi bohužel ne-reálná – jestliže si uvědomíme, že učitel má na starosti/vyučuje několik tříd po 20–30 žácích/studentech. Zejména to nejde také proto, že ne každý žák o to stojí. Může to být „averzi“ žáka k danému předmětu. Naopak osobnost učitele může žáka pro daný předmět získat. Ale vždycky to budou jen jednotlivci, které „**přátelství**“ a „**spřízněnost**“ budou těšit; vycházím z vlastní zkušenosti žáka a studenta.

Když se řekne tento citát, okamžitě se mi vybavuje film – rozdělení žáků i profesorů na kladné a záporné („škodliče“), což je dáno osobnostmi.

**Ideální učitel by měl být spravedlivý**, což se nemusí podařit vždy, zejména naleznete-li ve třídě takového žáka/žáky, kteří s ním jsou takřikajíc naladěni na stejnou vlnu; těm by pak mohl učitel „nadržovat“, což by zbytek třídy nesl s nevolí.

## Studentka 6

**Učitel by se měl vcítit do studenta**, být mu **přítelem**, ale zároveň si **držet odstup**.

Rozdíl je samozřejmě mezi základní, střední a vysokou školou, kdy je potřeba „*cesty do hlubin studákovy duše*“ odlišná, alespoň co se týče vcítění do studenta. Učitel by se měl ale vcítit do duší všech studentů, alespoň co se týče výkladu. Pokud nezaujme pozornost, měl by se uchýlit k jinému způsobu.

**Každý člověk je jedinečný**, proto je těžké být si oboustrannými dobrými partnery.

Učitel vystupuje jako autorita, a tak je jeho chování důležitější a rozhodující.

**Být dobrý učitel vyžaduje stejně, spíš větší úsilí než jiné profese**—musí se tomu naučit.

## Studentka 7

Cesta do hlubin duše = zanechání dojmu, *vrytí se do paměti*.

Ideální způsob vyučování by měl **ve studentovi zanechat nějaký dojem, vzbudit ohlas, zájem**, přičemž podle mého názoru není tak podstatné, zda v kladném či záporném smyslu – motivovat ho k zaujetí stanoviska.

Informace by měly být podány tak, aby bylo možné (např. na VŠ) na ně reagovat, diskutovat, vyslovit vlastní názor.

Předpokladem toho je samozřejmě, že budou podány tak, aby zaujaly (aby vůbec měl student motivaci do diskuse s vlastními poznatky vstupovat).

Základem je tedy podle mého názoru **zaujmout a motivovat** (zde mám na mysli především školství vyšších stupňů SŠ, VŠ).

Mám na mysli především vysoké školy, protože slovo „studák“ mi implikuje VŠ, a navíc je asi nejbližší z hlediska mých zkušeností.

## Studentka 8

Sám fakt, že učitel má možnost *proniknout až do „hlubin studákovy duše“* (ať již v pozitivním nebo negativním slova smyslu), ukazuje na velkou **zodpovědnost**, kterou toto povolání obnáší. Učitel totiž značně **formuje charakter svých studentů**, zejména to platí pro učitele prvního stupně, kdy jejich slovo mívá větší váhu než názor rodičů. S touto „mocí“ učitel nakládá obezřetně, neboť si je vědom této skutečnosti, ale nejsou řídké případy, kdy špatný učitel znechutí žákům i sám předmět. Naštěstí to platí i opačně.

Důležitý – pro pozitivní ovlivnění – je opravdový zájem učitele o daný obor a pak jistá vrozená schopnost předávat vědomosti a přirozená autorita. Bohužel ta se nekryje se zájmem o děti a adept učitelství může brzy shledat, že pro učení vlastně nemá vlohy.

Díky tomuto faktu se **učitelství může stát velice obohacujícím posláním**, ale také nesmírným zdrojem frustrace.

## Studentka 9

*Než se vydá učitel na cestu, která by ho přiblížila studentovi, měl by nejprve nahlédnout do složité mapy své osobnosti. Při ohledávání míst by se neměl vyhýbat žádným*

---

*stržím a tmavým zákoutím, měl by projít všechna údolí a těšit se ze všech vrcholků.* Než začne vyučující vytvářet řád pro své žáky, měl by se pokusit najít řád sám v sobě. Správný učitel by se neměl podceňovat. Měl by si uvědomovat přednosti své osobnosti, pracovat s nimi a rozvíjet je. Zároveň by však neměl zapomínat na své slabosti a nedokonalosti, měl by umět přijímat kritiku a připomínky a zamýšlet se nad soudy okolí. Učitel – člověk, který akceptuje sám sebe, přijímá i ostatní takové, jací jsou. Přirozenou autoritou pro žáky není nelidsky dokonalý učitel, který *nikdy nešlápne vedle*, který nikdy nezapochybuje, který *se tyčí nad všechny jako děsivá a nedosažitelná modla*. V důsledku by *tlak na „dokonalost“* totiž mohl vést u studentů spíše k pocitům selhání v reálných situacích běžného života. Kvalitní učitel by měl být **tolerantní a empatický, otevřený diskusi**. K porozumění žákům je potřeba **vůle se seznámit se světem mladých, nahlédnout realitu jejich očima**. Pro učitele by mělo být charakteristické neustálé vstřebávání nových impulsů, vzdělávání se, rozšiřování si obzorů. Zkušený učitel by **ne měl studentovi předepisovat jedinou možnou cestu, po které by se měl žák vydat. Měl by ho pouze nasměrovat.**

## Studentka 11

Co se týče základní a střední školy, každý pedagog by měl dost dobře **znát své žáky**. Bohužel to není dost dobře možné, neboť počty žáků v jedné třídě jsou příliš velké (často kolem třiceti dětí) a na druhém stupni a na SŠ mají žáci na každý předmět jiného vyučujícího.

Každý pedagog by měl být také dobrým psychologem, jedině tak dokáže v každém dítěti rozpoznat jeho potenciál a může mu pomoci dále ho rozvíjet. Znalost žáků může předcházet i různým nežádoucím jevům jako je např. šikana. Pouze pokud pedagog dobře zná poměry mezi svými žáky, může šikaně včas zabránit.

Pokud kantor své žáky dobře zná, může také včas odhalit různé poruchy učení (poruchy soustředění, dyslexie, dysgrafie apod.). Často děti doplácí na nezáměr svých učitelů. Hyperaktivní dítě je bráno jako neovladatelný zlobil, místo aby mu byla poskytnuta odborná pomoc. Takovéto přehmaty mohou dítě poznamenat na celý život.

Ideálním modelem by bylo, aby v každé třídě bylo pouze několik dětí (to by zaručovalo **individuální přístup učitele** ke každému žákovi). Jedině tak by měl kantor možnost svým **žákům nahlédnout do duše a poznat, co v nich je a co není.**

## Část B

### Studentka 12

Učitel, který se snaží *proniknout do studentovy duše*, je pravděpodobně **člověk citlivý, vstřícný a otevřený vůči ostatním lidem**. Svou otevřeností se snaží **povzbudit své studenty k větší sdílnosti**. Pokud se studenti opravdu stanou sdílnými a začnou projevovat své názory, myšlenky a přání, je nutné, aby vyučující tyto projevy přijímal s určitou **tolerancí**. Důležité je také to, na co se učitel ptá. Pokud jeho otázky pouze ověřují znalosti a vědomosti studentů, je samozřejmé, že hlubiny jejich duší mu zůstanou utajeny. Myslím si, že učitele by mělo zajímat při předávání informací to, komu

tyto informace předává. Je určitě žádoucí, aby se při výuce projevoval nejen jako zaměstnanec určitého vzdělávacího ústavu, ale především jako člověk. Jako člověk, který umí trochu *poodhalit svoji duši a pokouší se objevit tajemství duše ostatních*.

### Studentka 13

**Dobry učitel** by určitě měl mít **zájem o své studenty**. Neměl by pouze přijít na hodinu, odpřednášet to, co si připravil a odejít. Měl by výuku dělat zajímavou, **debatovat se studenty** na dané téma. Neměl by přednášet vše pouze z knih, ale měl by do výkladu zapojit i své různé zážitky a zkušenosti (které se ovšem týkají tématu). Měl by být **vstřícný vůči svým žákům**, využívat zpětnou vazbu, čímž nejlépe pozná, zda studenti vše správně pochopili, všemu rozumějí a nějaké informace z výuky jim utkvěly v paměti. Také si myslím, že případné testy by měl hlásit dopředu, nebo alespoň ty důležitější a jen občas dát nějaký krátký, spíše pro svou informaci, jak se žáci připravují nebo zda si něco pamatují, než na známky (k těmto testům pak např. může přihlížet při rozhodování a konečném hodnocení). Není nic horšího, než když se testy neřikají dopředu a dávají se jen „přepadově“. Studenti se pak sice pečlivě připravují z hodiny na hodinu, ale chodí do hodiny značně nervózní a nesoustředění – myslí jen na to, zda opět nebudou psát test a jak asi tentokrát uspějí. Měl by mít ke studentům přátelský přístup, samozřejmě v určitých mezích – neměl by ztrácet autoritu, ale určitě nebyť moc autoritativní. Studenti pak na jeho hodiny budou chodit s dobrým pocitem a určitým potěšením, a ne jako na hrozbu, nejhorší část dne.

### Studentka 14

Učitel, který má *schopnost nahlédnout do studentovy duše* nesmí v první řadě zapomenout, že i on byl jednou studentem. Lépe ale bude **chápat studentovy potřeby, postoje a názory**. Samozřejmě si ale musí zachovat určitou svoji vážnost a důstojnost. Stále by měl být pro studenta určitým „**vzorem**“. Důležité je, aby i učitel nechal žákům prostor pro jejich názory a nevnucoval jim ty své. Myslím si, že je to pak obohacující jak pro studenta, tak pro učitele. Studenty potěší, a tím víc i *otevrou svoji duši*, když učitel o ně projeví určitý zájem. Student tím má touhu své poznatky, postoje zveřejnit a dále rozvíjet, čímž obohatí ostatní, ale hlavně uspokojí své vnitřní potřeby. Myslím si, že dnešní přístup učitelů ke studentům je stále lepší a mnoho učitelů se snaží své **žáky pochopit a rozvíjet jejich schopnosti**.

### Studentka 15

Učitel by měl své žáky svým výkladem **zaujmout**. Měl by se o to aspoň snažit. Jeho výklad by neměl být monotónní a mohl by být doplněn o nějaké humorné prvky a poznámky z praxe. Učitel by měl neustále zjišťovat, zda jeho výkladu všichni žáci rozumí, a pokud ne, měl by se pokusit o vhodné vysvětlení. Dále by se měl pokoušet o to, aby jeho přednáška byla spíše **interaktivní**, než jednostranná. Z vlastní zkušenosti vím, že si málokdy něco odnesu z přednášky, na které učitel celou hodinu a půl čte skripta (která on sám napsal), přičemž v jeho hlase nejsou žádné pauzy ani změny

---

intonace. Student si vždy bude spíše pamatovat poznatky z takové přednášky, na které ho učitel podněcoval k aktivitě a snažil se o **vzájemné porozumění**. K takovému učiteli bude mít žák i jiný – lepší vztah.

### Studentka 16

- učitel, který **se zajímá o problémy a zájmy studentů** a reaguje na ně ve výuce
- snaží se podpořit **individualitu** studentů
- nepředkládá studentům strohé informace, ale snaží se vhodným způsobem, aby studenti k části znalostí dospěli **vlastními úvahami**
- snaží se **předávat informace co nejpřístupnější formou, reagovat na znalosti studentů** a ty vhodně doplňovat

### Studentka 17

Každé dítě, které nastoupí do první třídy, je nadšené ze školy a má vysněného učitele. Postupem času se ale setkává s různými učiteli a zjistí, že nejsou všichni tak dokonalí, jak by si přálo. Myslím, že dobrý učitel by měl být pro dítě hlavně **autoritou**. Jakousi kapacitou, které si každý váží a respektuje ji. Měl by být **vzorem** pro ty, které učí. Samozřejmě, každý učitel je především člověk. Nemůžeme tedy po něm chtít, aby byl dokonalý. Proto bychom měli my, studenti, chápat i jeho záporné stránky. Pro mě znamená dobrý učitel to, že od něj očekávám, že mi **přinese něco do života**. Ale nemyslím tím jenom informace potřebné pro složení zkoušek, ale hlavně praxi do života. Další důležitou vlastností je přístup učitele. Měl by být **kamarádský, chápavý, ale musí mít hranice**, které se vztahu žák – učitel nepřekračují. Vyučovací hodiny by měly být podány zábavnou formou. Měl by zapojovat všechny zúčastněné, nedělat mezi nimi rozdíly. Měl by **každému dát jeho šanci**. Měl by mít **stanovená pravidla** a opravdu je dodržovat. **V** případě, že je někdo nedodrží, vymyslet vhodný způsob, jak ho „potrestat“, aby si uvědomil svou „chybu“. Učitel musí hlavně svou práci dělat s radostí a se zaujetím – **mít svou práci rád**.

### Studentka 18

Učitel či kamarád? Toť otázka. Je to krásná představa. Do školy se děti těší, příprava probíhá s **radostí** a učitel je pro ně **vzorem**. Mnoho dětí nemá na takového učitele štěstí. Určitá část učitelů bere učení jako svoji práci, za kterou dostávají peníze, ale vůbec se nezamýšlí nad tím, jak se cítí sami žáci. Jaké pocity mají, když jdou do školy. Je to radost nebo naopak strach? Pokud se zeptáme dětí v 1. třídě, jak by si představovaly svoji paní učitelku, většina odpovědí by byla téměř stejná. „Aby byla hodná.“ Je samozřejmě, že slovo učitel vzniklo od slova učít, proto je jeho úkolem předat svým žákům určité znalosti, ale velmi důležité je to, jakým způsobem to dělají. Ať je žákem dítě nebo dospělý člověk, vždy si látku zapamatuje o mnoho lépe, když je podána **zajímavou, veselou formou**, pokud je do výuky **aktivně zapojován** a učitel je k němu **vstřícný**. Vůbec nejhorší je, když do třídy vejde jakási kamenná tvář, která si něco nudně odvykládá a odejde. To potom nemá žák ani sebemenší chuť se něco učit.

## Studentka 19

Aby učitel a žák *šli po stejné cestě*, je k tomu potřeba velké úsilí. Jednoduché to není rozhodně. Základním předpokladem je to, že obě strany probíraný předmět a daná látka **zajímá**. Což se samozřejmě liší na ZŠ, SŠ a VŠ. Na ZŠ je spousta předmětů z různých oborů a každý žák má jiné dispozice a zajímá jej něco jiného. Na druhou stranu. Učitel i v této situaci má velkou šanci prodat svůj předmět tak, aby se o něj žák zajímal. Žák je totiž tzv. „*pole neorané*“, a proto na učiteli leží velká **zodpovědnost**, jaký úhel pohledu žákovi nabídne a jak ho tím ovlivní. Na SŠ by to už měl být problém menší, protože se předpokládá, že žák se směřuje k tomu, co ho zajímá, stejně tak na VŠ. Situace je to pro učitele nesmírně těžká. Myslím si totiž, že hlavním předpokladem pro to, aby učitel mohl *působit na žákovu duši*, je osobnost učitele. Pokud učitel dokáže žáka zaujmout a i některé nezajímavé úseky látky, která je nutná k probrání, dokáže prodat zajímavou nebo zábavnou formou, rozhodně má velkou šanci *proniknout blíže studentovi*. Co je však možná ještě důležitější, je kvalifikace učitele a respekt k němu. Pokud já vidím, že učitel je opravdu **vzdělaný** a přesně ví, o čem mluví, mám k němu respekt, důvěřuju mu a beru ho vážně. Shrnu to do pár bodů. Myslím si, že učitel by měl mít:

- vlastní jedinečnou **osobnost a charisma!**
- **odbornou kvalifikaci** v daném předmětu!!
- měl by **získat důvěru žáka!!!**

Úkol je to zcela nelehký a proto není divu, že *mnozí učitelé onu cestu do hlubin študákovy duše nenalezli*.

## Studentka 20

Myslím si, že učitel, který by se řídil dle této metafory, by měl být hlavně **člověk**. Měl by se rovněž **vcítit** do svých studentů – např. ve chvíli, kdy je student třeba zasažen nějakou rodinnou tragedií, by neměl vyžadovat, aby student ihned plnil všechny úkoly apod. Pokud nastane nějaký problém mezi studentem a učitelem, měl by se učitel snažit vyřešit tento problém nejprve se samotným studentem. Až v případě, že by toto řešení nestačilo, by se měl obrátit i na ředitele školy či jeho rodiče. Učitel by měl mít se svými studenty **kamarádský vztah**, v žádném případě by neměl studenty nikdy snižovat a ponižovat. Učitel by se také měl snažit **poznat své žáky** co nejlépe – tedy se zajímat i o jejich záliby a volnočasové aktivity. V neposlední řadě by si však učitel měl **zachovat respekt** před svými žáky.

## Studentka 21

Jak by měl působit učitel v rámci této věty. **Ideální učitel** měl být **férový, zodpovědný**, co slíbí, to splní, měl by brát v potaz všechny studentovy potřeby, rozvíjet v něm to, v čem student skutečně vyniká, neutápět se v chybách a ponižovat před ostatními. Myslím si, že někdy i „vtipná“ poznámka ze strany učitele může studenta opravdu zamrzet, přestože to nebude dávat najevo. Vzhledem k tomu, že bych sama ráda chtěla



---

jednou učit děti, které špatně slyší, snažila bych se **vycházet z jejich potřeb**, z toho, co by je zajímalo. Nechtěla bych stereotyp, ten se začas do hodin vkrade. Správný učitel se dá připodobnit k **pochodni – pokud chce zapalovat, musí sám hořet**. Učitel by měl opravdu dobře vědět, co dělá. Měl by být zapálený do učiva, přednášet živě, taková škola hrou. Samozřejmě chápu, že matematika nebo fyzika se nedá podat tak atraktivně jako třeba dramatická výchova nebo čeština. Ale pokud se učitel snaží, připravuje interaktivní hry, pokusy, tak svým přístupem nadchne nejednoho studenta. Když by se snažil, šlo by to. Ale to jsou pouze „kdyby“ – realita je bohužel jiná.

## Studentka 22

Kdo je **dobrym učitelem**? Je to složitá otázka. Ale měla jsem to štěstí, že jsem takového učitele mohla poznat a to zde na fakultě, ale nebudu ho jmenovat. Tento člověk svým **nadšením dokázal strhnout i ostatní**, aby se o problematiku, kterou se zabýval, zajímali také. Své přednášky zpestřoval vtipnými postřehy z praxe. Opravdu můžu říci, že na mně nechaly jeho přednášky určité stopy. např. kdybych se ještě tak před rokem viděla, jak zálibně listuji v etymologickém slovníku, myslela bych si, že jsem cvok. Myslím si, že je důležité, aby byl učitel **přístupný** názorům studentů, aby s ním bylo možno **diskutovat**. Učitel požaduje po studentech určité věci, např. odevzdat něco do toho a toho dne. Jde tu o přístup. To jaké má učitel požadavky na studenty, by se mělo také odrážet v přístupu k nim.

## Studentka 23

Představme si na chvíli ideální svět, v tomto ideálním světě ideální školu a ve škole ideálního učitele. Měl by tento **ideální učitel** svou náplň proto nazývat *cestou do hlubin studákovy duše*? Domnívám se, že by měl nejen nazývat takto svou učitelskou profesi, ale každý by měl s myšlenkou „*cesty do duše*“ každého studenta vcházet hrdě do třídy a využívat všech strategií, aby *na té složitě, ale velmi povznášející, cestě obstál*. Co je míněno výše psanou metaforou? Pro mě to znamená neučit studenta jen předmětu, ale učitel jako představitel výchovně – vzdělávacího procesu, by měl v každém **odhalit jeho schopnosti, přání a potřeby**, jež by dále pěstoval a zdokonaloval či uspokojoval. „Cesta do duše“ pro mě není jen poznat, jaké má žák učební návyky nebo učební styl, jaký předmět ho baví a jaký ne, ale znamená to *vést ho k lidským hodnotám, ukázat mu lásku k lidem, k věcem, k jazyku, vést ho k samostatnému řešení jeho problému a ke svobodě, která je balzámem na jeho duši*.

## Student 24 (neslyšící)

Viděl jsem často to, že nějaký učitel či profesor nebyl se znalostmi studenta spokojený, ale byl zklamaný. Student ho ignoroval. Pročpak se student tak choval? Chci uvést několik důvodů:

- Předmět není oblíbený
- Učitel nedokáže **motivovat**
- Učitel není sympatický, **fundovaný**



- Učitel je **přísný, není přístupný** mladým lidem
- Učitel nepoužívá vhodné metody výkladu látky, proto ji studenti vůbec nechápou

Proto student projevuje negativní emoce.

### Studentka 25 (neslyšící)

*Správnou cestu do hlubin študákovy duše by našel, buď neslyšící učitel, či slyšící učitel s dokonalým používáním ZJ. Tak může dojít při komunikaci s neslyšícími k **rovnosti** a vzniká zpětná vazba. Nejde jen o **dovednosti v používání ZJ**, ale i o **znalosti kultury Neslyšících**. A pak jsou i další důležité věci, popř. vlastnosti. Díky **motivaci** a projevům se **zajímavými informacemi** si studenti učitele oblíbí. V průběhu výuky měl by i učitel **aktivní a upřímný**. A samozřejmě také být **spravedlivě přísný**. Pak je to skoro **ideální učitel, který nejrychleji najde cestu do hlubin študákovy duše**.*

### Studentka 26 (neslyšící)

Když jsem byla malá, potkala jsem ve škole pár učitelů. Z několika zkušeností s učiteli mám jednu vzpomínku. Na základní škole jsme měli **ideálního učitele**. Víím, nemusím říkat, že je ideální. Ale nikdo než on není lepší. Byl to starší učitel a vadil mi, protože mi byl nesympatický. Časem jsem poznala, že je opravdu dobrý učitel. Snažil se s námi co nejlíp **komunikovat**. Přednášel zajímavá témata, samozřejmě i nudná, ale díky těm nudným tématům ukázal příklady či **praktické cvičení**. Už to nás pak zajímalo, a když si někoho všiml, že se nudí, tak se **ptal na názor**, co si o tom myslí. Snažil se **všechny studenty spojit**, abychom společně jednali, a díky němu utíkal čas jako voda. Přála bych si, aby bylo hodně takových učitelů jako on, bavily by nás pak všechny předměty, i které třeba někomu nejdou. Bylo by ještě lepší, kdyby byli aspoň sympatičtí. Měli by nám dávat příklady či praktická cvičení. Protože to zabije nudu. Škoda je, že většina učitelů či profesorů přednáší celé hodiny a nediskutují, pak studenti ztrácí zájem a nevědí, o čem se povídá. Věřím, že se najdou takoví učitelé či profesori, kteří nás budou svými předměty **bavit**.

## Příloha II/3:<sup>1</sup> cesta, hlubiny – hloubka, duše jako metafory

**Představy, které u studentů 4. a 5. ročníku bohemistiky FF UK evokují slova: *cesta* (1), *hlubiny* – *hloubka* (2), *duše* (3)**

### Student 1

(1) obzor a vzdálenost, úsek mezi vesnicí Srbsko a lomem Alkazar u Berouna, na které znám každý kamínek a nepočítaněkrát tudy šel, lidé, kteří po mě šli, déšť a štěkající psi; cesta, která má začátek a konec a pokaždé je stejná a pokaždé jiná, během povodní na ní šlo chytit kapra holýma rukama; večer na horách po celodenním pochodu kdy cíl ještě pořád není vidět, ubíjející a nekonečná; ozvěny kroků, prach; západ slunce.

(2) voda, moře; souboj s tlakem, nesmyslná námaha jenom proto, aby se vyzvedla hvězdice, která je na dně černá, ale na slunci nádherně rudá a stejně ji pak člověk zase pustí; obrovský klid a ticho; zvuky jen sama sebe, naprostá samostatnost a volnost; propast a směs touhy podívat se dovnitř a strach z pádu; klid a šumění lesa. Neznámo, ale nevyvolávající strach.

(3) křesťanství, snaha pochopit; zkeslení; nejistota, nedůvěra; nikdo nemůže nic vykládat o duši, protože nikdo nic neví; tajemství, neproniknutelnost, zbytečnost snah; vrcholné soukromí. Stohy a stohy poesie, která stejně nikam nepronikla. Stovky náboženství, které stejně nic neuchopily. Otázka, která nemá odpověď.

### Student 2

(1) procházka lesem – spadané jehličí – ticho a klid – šero; dálnice do Prahy – autobus – ubíhající krajina; k vrcholu hory – námaha – vyčerpání – na hoře splnění snu; úniková cesta; rozpálená sluncem; kráčí po ní Polednice

(2) voda – tmavé šero – bubliny – oblázkové dno; stojím nad propastí – nevidím dno – jen kamenné stěny – a dál jen tma; letadlo – pohled z okna – v hloubce krajina; věž – hodně obchodů – hluboko v údolí les a jen les

(3) duše – spřízněnost – porozumění; osobnost – to, jaký člověk je

### Student 3

(1) Jako první mě napadla představa prašné cesty – konkrétně z pohádky Princezna ze mlejna, kde po prašné cestě se vrací zpět z války zubožení vojáci. Dále je cesta

---

<sup>1</sup> Texty jsou analyzovány v podkapitole 3.4.

spojena s představou cestování, putování do vzdálených krajín, proto se mi vybavilo několik „cest“ do Španělska, především ale zdoluhavé putování do Holandska, kam jsme se s přítelem vydali stopem přes Německo netušíce, že Němci nejsou stopařům příliš nakloněni. Jeden z nich nás vysadil před rozestavěnou dálnicí, kterou prozatím nahrazovala dvoupruhová silnička. Na té se nedalo stopovat, a tak jsme vyrazili po rozestavěné části dálnice s krosnami na zádech. Ušli jsme takhle 10 kilometrů, přičemž hlavně mně síly brzy došly, navíc jsem nohou zapadla do půlmetrové propasti plné bláta a vyvrkla si kotník. Během cesty jsme se s přítelem navíc dohadovali, kdo za to asi může. Když jsme se po několika dalších peripetiích dostali do městečka v Nizozemí, kam jsme chtěli dojet a navštívit kamarády, zjistili jsme, že kemp, kde mají bydlet, ve městě nikdo nezná a není schopen nás k němu nasměrovat. Naše cesta tedy pokračovala blouděním a vypyřádáním ve všech kempech, na které jsme narazili. Ale přátelé nikde. Naši strastiplnou cestu jsme tedy zakončili nocí na pláži a teprve druhý den jsme konečně našli naše přátele. Cesta se mi spojuje ještě s představou 2 bodů: startu (začátek) a cíle (konec), cesta je vždy odněkud někam.

(2) Hlubiny se mi spojují především s mořem – podmořským světem, i když vlastní zkušenost žádnou nemám, ráda sleduji pořady o hlubinách moří a oceánů. Hloubku a nepříjemný pocit z ní jsem měla na Macoše a v podstatě i na jiných místech – jde asi spíš o mrazení v zádech z výšek. Slovo „hluboký“ se mi spojuje především se slovem „cit“, tím je pro mě láska.

(3) Duše je pro mě imaginární, abstraktní, neuchopitelný pojem. Vybavilo se mi střádání „duší“ vodníky, také název filmu „Duše jako kaviár“. Lehce se spojuje také s předchozím pojmem – „hlubiny duše“ jako něco tajemného, vnitřního a zcela subjektivního.

Všechny 3 pojmy dohromady se mi spojily do názvu filmu: „Cesta do hlubin študákovy duše“.

#### Student 4

(1) směřování někam, pořád jdeme vpřed, představa cíle; pas, kufr ...; hra „co bych si vzala na pustý ostrov“

(2) studna; propast; výlet na Macochu – strach, že někdo z dětí spadne dolů; vzdálenost, někam (dolů) nedosáhnu; tma na konci, není tam vidět – jestli tam vůbec je konec

(3) nafukovací duše (Před měsícem jsem zase ve škole píchla kolečko vozíku o připínáček z nástěnky.) Kamarádka mi vypravovala, jak slyšela rozhovor 2 malých holčiček. Bavily se, co která dostala k Vánocům – obě dostaly pejska, první živého, druhá hračku na baterky – ta se živým pejskem se chtěla vytahovat – snažila se té druhé dokázat, že je její živý pejsek „lepší“, že umí něco, co ten „druhý“ ne – argumentovala tím, že štěká, že chodí, skáče, vrtí ocáskem. Druhá holčička stále odpovídala, že to umí i její pejsek. První už nevěděla kudy kam a v bezradnosti nakonec pronesla větu: „Ale ten můj má duši!“ Když jsme jezdili na vodu, někdy plavaly okolo „rybí duše“. Nohavicova písnička, ve které se zpívá: „Můj pes má duši, čtyři nohy, ocas a uši.“

---

## Student 5

(1) vlak nebo letadlo – dlouhá a únavná – těžký baťoh – očekávání – nervozita – zvědavost – toužím, abych co nejrychleji přijela – potkávám hodný lidi anebo zvláštní, zajímavý lidi – pořád koukám na hodinky – netrpělivost – vždy málem nestihnu vlak anebo letadlo, ale konečně vždy se mi to povede – čekám konec cesty – štěstí – oddechnutí

(2) oceán – strach – voda – nebezpečí

(3) krása – hájemství – zajímavost – kultura – literatura – hudba – nutnost, aby se o ni starat – záhadnější část – věda – vzdělávání – klid – moje náboženství – hledání

## Student 6

(1) Daleká cesta – film Alfréda Radoka o holocaustu – cestování o dovolené – moje cesta do Francie v létě – cesta v lese – představa procházky v lese jako zdroje uklidnění a odpočinku vždy, když jsem unavená – gratulace k narozeninám, v níž mi někdo přál štěstí na mé cestě životem

(2) vzpomínka na Žářivé hlubiny a na povídku Jana Čepa o chlapci, který se v horkém létě utopil v zatopeném lomu – vzpomínka na lom, kde jsem se jako dítě koupala a varování před hloubkou – spojení s představou čisté vody – strach ze smrti, např. v souvislosti s potopenou lodí v hluboké vodě (Titanic)

(3) oslovení „dušinko“ v nějakém filmu či knize (nelíbilo se mi) – „spaste naše duše“

## Student 7

(1) Cesta poutníka od Josefa Čapka (putování je hlavním tématem knihy) – to mi připomíná mého kamaráda, který četl studii od Jana Patočky, vztahující se k této knize, a potom z ní měl napsat referát. Já jsem mu ten referát ohodnotila (víceméně záporně); stalo se tak včera.

(2) Má oblíbená víkendová zábavu – lezení po skalách. Zároveň s tím jisté těšení se, kam zase v co nejbližší době polezeme.

(3) Čistě metafyzická záležitost, frazém: „Úskalí mé duše“, pod vlivem opět Čapka mi připomíná Patočku, který se tématu duše věnuje.

## Student 8

(1) vybavuje se mi pohyb vpřed, chůze; pojem mi neasociuje nějakou konkrétní situaci nebo cestu

(2) vybavil se mi zaplavený lom u Nové Vsi u Světlé n. Sázavou, pohled z hladiny na skály, které ji lemují

(3) vybaví se mi lidská hlava s neurčitou tváří

### **Student 9**

(1) do hor – dobrodružství – touha po zážitcích, přátelství, lásce – vybočení ze stereotypu, pryč od všeho starého, v létě za vůní, za pocitem, za lehkostí – cesta ne pro cíl cesty, ale pro pocit cesty – cesta autem, při západu slunce, širokou pustinou

(2) moře – pronikání paprsků – zářivé hlubiny – lidské hlubiny, deprese, tma, nemoc – jeskyně + přátelství lidí – pád z výšky padání – sen, že padám, když jsem byla malá

(3) Duše člověka utváří; mít jemnou duši, duše je křehká, jak u koho; tvář člověka

### **Student 10**

(1) za sluncem – dovolená; moře nerovná cesta – problémy, útrapy; život; na konci cesty je cíl – co je za cílem – další cesta s cílem; nenalezená cesta – tajemství; mnoho cest – mapa

(2) tajemství – smrt; moře, oceán – rozsáhlost; složitost, komplikovanost – hloubka s sebou nese plastičnost a mnohotvárnost – je komplikovaná; strach je na dně; nechceme ho ukazovat

(3) hrníček, vodník; hřích – strach o duši; viditelnost × neviditelnost – otázka existence; ztráta duše

### **Student 11**

(1) Cesta lesem, letní poledne, cesta vede na louku. Je vidět jen horizont a zdá se, že cesta nikam nevede. Horizont se třepatí travou a cesta končí jako malý důlek v roztřepané linii. Vyjít kopec, zaklínit se v důlku a před námi je celý svět: pole, domy zasazené do protějšího kopce, tušené cestičky mezi nimi, chráněné obřimi starodávnými stromy. Cesta se proměnila v útlou cestičku, která se vesele spouští v roztomilých kručácích dolů, do toho životem a lidmi bujícího místa.

(2) Dole pod skalou byl lom. Když si člověk stoupl na samý kraj, zašimralo ho v zádech, protože hladina vody, která lom zalila, byla velmi, velmi daleko. Když se zešěřilo a na nebi se z ptáků staly tmavé střely, bylo shlednutí dolů ještě závatnější. Tma, která se usídlila mezi skalami, otvírala hloubku jezera, která se zdála být nekonečná.

(3) Jeden člověk z města, říkalo se, zaprodal svou duši. Tehdy se ve městě o duši hodně mluvilo. Uprostřed města stál kostel a tam v tu dobu se scházelo dvakrát tak víc čistých

---

dušiček, které tak moc chtěly být věrné Pánu Bohu. Nikdo přesně nevěděl, jak k tomu strašnému obchodu došlo, ale všichni se děsili při samotném slově zaprodat. Mluvilo se někde o chlupaté potvoře, jiní zas vyprávěli něco o plesnivé babě, deštivém kuropění a podivném chlapíku. Napovídalo se toho hodně. Městské děti si hrávaly u kostelní zdi. Bylo tam zábavné místo ponoukající k různým veselým hrám na čerty, anděly a jiná strašidla. Jednou zase po takových hrách se na zdi kostela objevila malůvka: něco takového podlouhlého, vypadalo to jako bramborová šiška a po stranách to mělo malinká křídýlka.

## **Student 12**

(1) rozdíl mezi cestou a silnicí; cesta prašná, kamenitá; cesta v přeneseném významu – za něčím – láska a splněním nějakého přání; něco, co odněkud někam vede, i když začátek ani konec nemáme znát; konkrétně: cesta vedle našeho domu

(2) hluboká voda; propast – strach dívat se do hloubky; něco, co má hloubku – důležité; hlubiny – něco, co je tajemné, co není dosud plně objeveno, vysvětleno (hlubiny moře, hlubiny lidské duše)

(3) tělo × duše – duše se považuje za důležitější než tělo, po smrti by se měla do pekla nebo do ráje – podle křesťanů; dobrá duše – hodný člověk; upsal duši čertu, vypustil duši = umřel

## Příloha II/4:<sup>1</sup> stresové situace

### Nejzávažnější stresové situace v mém životě – názory studentů FF UK semináře didaktika českého

#### Student 1

Předškolní věk – jednu dobu jsem špatně usínal, protože jsem se bál sám v pokoji.

Školní věk – na základní škole, kterou jsem navštěvoval, učila moje teta, čili jsem měl strach, že kvůli tomu budu osočován; rozepře rodičů.

1. polovina gymnázia – stres z toho, že se matka dozví, že končím.

Partnerské vztahy – stres ze střídání partnerek, strach z osamělosti.

#### Student 2

Strach ze smrti matky, protože se mi děti smály, že je stará a brzo umře – období **mateřské školy a prvního stupně**.

Rozvod rodičů probíhající velmi dramaticky – 10 let.

Úmrtí v rodině – 16 let.

Obtěžování **ze strany spolužáka**, vyhrožování, nátlak atp. – 18 let.

První zkouškové období na VŠ – 18 let.

Autonehoda, řídila jsem já – 22 let.

Úmrtí kamaráda – 23 let.

Vlastní onemocnění provázené komplikacemi ve škole, dlouhodobými opatřeními (dieta atp.) – 23 let.

Těžké onemocnění mé sestry – od 24 let dosud.

Vážné onemocnění otce a těžká autonehoda matky – 26 let.

Další úmrtí v rodině (otčím) – 26 let.

#### Student 3

Jako dítě (11–13 let) chodila jsem do **hudební školy** a učila jsem se hrát na flétnu. Kromě toho musela jsem i hrát v **školní hudební skupině**. Nebyla jsem nikdy dobrý muzikant a tak mi to šlo špatně. Učitelka – řídící tu skupinu si ze mne dělala legraci a někdy i na mne řvala. Já jsem to velmi těžce prožívala. Došlo k tomu, že jsem tu školu začala nesnášet.

(16–17 let) začala jsem **gymnázium** a neuměla jsem vůbec najít si přátele v novém prostředí. Neměla jsem s nimi hodně společných věcí.

---

<sup>1</sup> Popsané situace jsme zohlednili převážně v podkapitole 1.3 a 5.



---

## Student 4

Zkoušení a písemné práce (**na základní škole, na gymnáziu**).

### **Maturita.**

Koncerty se **sborem** – strach z toho, že při dlouhém a náročném koncertě omdlím před sálem plným lidí.

**Přijímací zkoušky** – v 8:00 písemné testy a v 9:00 ústní zkoušení.

Rozchod s partnerem po 3letém vztahu.

Nemoc rodiče.

## Student 5

**Školní družina** a vychovatelky, které nutily děti dojídat; často až ke zvracení.

**Základní škola** a tělesná výchova v rukou despoty.

Všemožné **školní povinnosti** a jejich vypracovávání na poslední chvíli.

Začleňování se do kolektivu – strach z přijetí / nepřijetí.

Mezní fyzické situace – člověk ví, že musí, ale cítí, že svaly už nemohou.

Jakékoliv vystupování před očima veřejnosti.

Veřejné vystupování sledované někým, na kom mi záleží.

### **Postupky.**

## Student 6

Dětství: týrání (fyzické) ze strany staršího sourozence; samota (nedostatek kamarádů v místě bydliště); strach ze smrti rodičů (neopodstatněný – nebyli nemocní).

Dospívání: rozchod s partnerem, strach ze **školy** (např. z určitého předmětu – v mém případě fyzika), nedostatečná seberealizace.

Nyní: strach ze ztráty partnera; uvědomění si situace, že jsem člověkem, který nedokáže prožívat štěstí (ačkoli vede zdánlivě pokojný život); obava z budoucnosti (např. **zda dostuduji**)

## Student 7

Jídlo – **mateřská škola**; neustále jsem byla nucena jíst a dokonce si přidávat jídlo, které mi bylo odporné.

Tanec – **3. ročník gymnázia**, touha být lepší, která se neslučuje s malým talentem.

Tělocvik – po **dobu školní docházky**.

Matematika – **gymnázium**.

Rozvod rodičů – 1 rok zpět.

Peníze – s nástupem na VŠ.

**Škola** – nyní.

Smrt babičky, dědečka – 5 let zpět.

Přijímací zkoušky na VŠ.

### Student 8

V dětství mne nejvíce stresovala „bratrská výchova“ mého staršího sourozence. Na **prvním stupni ZŠ** to bylo převlékání před tělesnou výchovou a povinné vážení na začátku školního roku. Na **druhém stupni** se k tomu připojila výrazná nadváha a slabnoucí zrak. **Střední škola**, kterou spojuji se ztrátou nadváhy, přinesla stres v podobě obchodní korespondence a psaní na rychlost. V současnosti je pro mne stresem v podstatě každá druhá **atestace**.

Nejhorší byla každopádně nadváha.

### Student 9

Hádky rodičů (stále, v dětství vyvolávalo ještě o něco větší stres).

Musela jsem hrát na flétnu – cvičit s tatškou (1.–4. třída, obvykle skončilo jeho řevem a mým brekem).

Nedělní odpoledne, odjezdy z chalupy nebo do Jablonce – balení, spěch, **příprava do školy** (mj. na nás přecházel i stres rodičů) – **během celé ZŠ**.

Nemoc někoho z rodiny (blízké) a domácích mazlíčků.

Nedostatek času zejména na **přípravu do školy**.

### Student 10

Dětství – v **jeslích**: bylo mi spatně, zvracela jsem a ty „hodné tety“ místo, aby mi pomohly, tak na mě řvaly „fuj, uklid' si to po sobě, ty čuně ...“ atp. To si pamatuju dodnes. Dospívání – vztah (komplikovaný) s partnerem, o hodně starší „ne úplně svobodný“. Strach ze zubaře.

Na **gymnáziu** – zkoušení z matematiky.

### Shrnutí: škola jako zdroj stresu

Všichni studenti uvádějí kromě rodinných konfliktů a úmrtí či nemoci někoho blízkého nejméně dvě situace silné psychické zátěže, stresu, které se odehrály během jejich docházky do některé z **výchovně-vzdělávacích institucí**. I když lze těžko posuzovat či srovnávat sílu a délku působení negativních vlivů (stresorů), je znepokojivé, že nepříjemné vzpomínky v nich vyvolávají i situace, s nimiž se setkali již v předškolních zařízeních. To znamená, že tyto zkušenosti v nich přetrvávají v některých případech více než dvacet let. Mohou tedy ovlivňovat jejich životní postoje, hodnoty, mohou v nich pěstovat pocit ohrožení, nejistoty a utvářejí jejich sebepojetí. Tyto vztahy se velmi těžce napravují.

Uvědomujeme si, že stres poměrujeme pohledem vysokoškolské populace, která se ještě nemusela vyrovnávat s řadou situací, jež tradičně bývají zdrojem potenciálního stresu (smrt partnera, rozvod, trest vězením...). Je však zářezující, že naše zjištění se značně rozchází s opakovaně zveřejňovanými výsledky psychologických výzkumů stresových situací. Tyto výzkumy v souvislosti se školou zmiňují pouze „začátek nebo ukončení školy“. Nejsou zde nijak zohledněny interpersonální konflikty ani výkon-

---

nostní nároky se školou související. Výzkumy ovšem upozorňují na takové situace, jako jsou: změna bydliště, změna ve způsobu trávení volného času, dovolená, vánoční svátky apod. Domníváme se, že i když zmiňované situace mohou vyvolávat pocity strachu, nejistoty apod., nemají takový formativní vliv jako třeba strach z neúspěchu ve škole či z posměchu vrstevníků.

Situace psychické zátěže ve školních i předškolních institucích, jak ukazuje naše malá výzkumná sonda, jsou dvojího druhu.

Jednak jsou způsobeny **konfliktními vztahy** ve školní instituci. Ve stres mohou vyústit vztahy mezi učiteli a žáky, které následně často ovlivňují i vztahy dětí a rodičů. Tyto vztahy se utvářejí mezi jedinci, jejichž role v dané instituci jsou asymetrické. Učitel a rodič je v superiorním postavení vzhledem k žákovi / dítěti, tudíž role žáka / dítěte je determinována subordinačním vztahem vůči učiteli či rodiči. ▼ konflikt a zdroj stresu mohou vyústit i vzájemné vztahy mezi žáky, u nichž bychom předpokládali vztahovou symetrii.

Druhým typem nepřiměřené zátěže jsou neúměrné **výkonnostní nároky**. Výkon bývá normován, nejčastěji formou klasifikační stupnice. Na všechny jsou kladeny stejné nároky, individuální předpoklady nejsou zohledněny. Hodnocení vypovídá hlavně o nedostatcích, neoceňuje specifické schopnosti a dovednosti, které nebývají součástí normovaného výkonu, neinformuje o zdokonalování jednotlivce, o jeho motivaci, zájmech.

### **Příklady stresových situací:**

#### **Vztahy**

Obavy podezření z protežování (syndrom protekčního dítěte), oběť šikanování, osamělost, nedostatek přátel, obavy ze začlenění do nového kolektivu, zesměšňování pedagogem, arogantní jednání učitelky doprovázené i vulgarismy, vynucování tzv. žádoucího chování (stravování v jeslích, mateřské škole a školní družině), obavy z posměchu kvůli tělesným nedostatkům (nadváha)

#### **Výkon**

Obavy z reakce rodičů na školní neúspěch, neúspěch v zájmové činnosti způsobený nedostatkem nadání (hudba, tanec), obavy z konkrétního učebního předmětu (tělocvik, matematika, fyzika...), nedostatek času na plnění školních povinností

#### **Mezní situace**

Maturita, přijímací zkouška na VŠ, některé atestace na VŠ, postupové zkoušky na VŠ, nespecifikované nároky VŠ, potenciální problémy s dokončením VŠ.

## Příloha II/5:<sup>1</sup> pojem stereotyp

---

Vysvětlete význam slova „stereotyp“

Odpovědi studentů 4. a 5. ročníku bohemistiky FF UK

### Student 1

Stereotyp v lingvistice – představa spojená s určitou věcí (pojmem) v obecném povědomí mluvčích, např. stereotyp tchýně je založen na negativních vlastnostech, podobně stereotyp cikána...

S. V psychologii – něco stále se neproměnně opakující, spíše negativní, spojeno s obligátností, banalitou, jakási černo-bílost; něco stereotypní je šedivé, nevybočující...

### Student 2

Zažité pravidlo „které se používá“ dlouhodobě v okruhu velké skupiny lidí.

Stereotypy v chování, např. že si u jídla přežeme „dobrou chuť“.

Stereotyp je opakující se koloběh určitých událostí.

### Student 3

Stereotyp z hlediska jazyka: představa o významu slova, představa ovlivněná tradicí, konvencemi, zkušeností.

S. z hlediska psychologie: chování a myšlení velmi ovlivněné konvencí, tradicí, zkušeností, prostředím; předpoklady psychickými a fyzickými.

### Student 4

Něco, co se v relativně malých obměnách stále opakuje; v životě: stále stejné úkony, stejná komunikace, stejné chování a myšlení.

### Student 5

Stále se opakující schéma bez významných změn a zásahů, v podstatě zavedený styl života, ve kterém chybí vzrušení, zážitky.

---

<sup>1</sup> Výklady lze využít hlavně k porovnání s poznatky uvedenými v práci. Protože jsme se dotazovali studentů bohemistiky, zajímalo nás, zda se jejich výklady budou opírat o kognitivnělingvistické pojetí, zda tedy budou definovat jazykový stereotyp, anebo zda se jejich výklady budou shodovat s definicemi v jiných slovnících, případně zda se budou opírat o laické názory. Stereotypem se zabýváme v několika částech práce, hlavně v podkapitole 2.2 a v kapitolách 4 a 5.

---

Ne vždy je však stereotyp negativní záležitostí, snad každý z nás žije v určitém stereotypu – ráno vstaneme, jdeme do práce / školy, atd...

Stereotyp v jazyce chápu jako ustrnulost, opakování.

### **Student 6**

Stereotyp – opakovaný děj (proces), více méně automatický, bez uspokojení z práce (činnosti) pro jejího původce.

S. V jazyce – všeobecné povědomí o slově „matka“: rodička, kladný vztah, milá, s pochopením...

### **Student 7**

Stereotyp z hlediska lingvistického = ideální nositel vlastností (ekvivalent).

S. z hlediska psychologického = abstraktní vlastnosti, jež se vybaví asociativně v myslí člověku, uslyší-li nějakou posloupnost zvuků.

### **Student 8**

Stereotyp – automatické, částečně podvědomé zařazení jevu do skupiny, která automaticky vyvolává nějaké reakce, nejen v lingvistice; např. různé stereotypy rasové apod.; nezávislé na individuálních charakteristikách jevu / osoby.

### **Student 9**

Stereotyp v psychologii – nějaký ustálený, pravidelně se opakující děj, činnost, postoj...

S. V lingvistice – něco ustáleného, daného, konvence, používání určitých spojení slov, některých konstrukcí...

### **Student 10**

Stereotyp v psychologii – stále stejné a opakující se stavy, postoje...

S. V lingvistice – opakovaně používaná slova nebo fráze, v dané komunikační situaci se nemění.

### **Student 11**

Stereotyp: určitý návyk, opakující se schéma, prvek...

V řečové komunikaci jím může být např. opakování některých syntaktických struktur, slov / slovních spojení (vkládání slov bez významu); zvukové (fonetické) jevy – opakování informačních schémat, paralingv. jevy.

Může jím být i třeba stereotyp ve vedení komunikace (stejný začátek, určitý průběh); stereotypní přístup k partnerovi v komunikaci ...

### **Student 12**

Stereotyp = nuda, monotónnost, nedostatek invence, přistoupení na určité řešení a jeho bezmyšlenkovité uplatňování, ztráta motivace, automatizace, ustrnulost, zvyk.

### **Student 13**

Stereotyp = zaběhlý zvyk, obvykle používaný model něčeho bez obměn. Něco známého, neměnného. Často pocíťováno i pejorativně.

### **Student 14**

Jaz. stereotyp – jakési významové pole (sémantické) obklopující pojem – konotace. Stereotypní vyjadřování – v určitých kom. situacích. Začleňování stereotypních výpovědí vyžaduje odpověď v rámci jisté oblasti, která pak zapadá do stereotypu dané vlastnosti; stereotypní např. jsou intonační linie v jazyce.

## Příloha II/6:<sup>1</sup> kdo je učitel a kdo žák / student

**Představy, které u studentů didaktického semináře FF UK evokují slova: učitel (1) a žák / student (2)**

### Student 1

(1) Určitě by bylo zajímavé sledovat postavu „učitele“ v čase – dříve: jeden z mála vzdělaných obyvatel (na vesnici), nositel vzdělanosti, čes. jazyka...

První idol prvňáčků a prvňáček...

Postrach, obávaný, nenáviděný nepřítel (často vázáno na typické předměty – matematika, fyzika, chemie...).

Vzor, dobrý příklad (pro kluky třeba tělocvikář).

Dnes často „ohrožený tvor“ – Německo, USA – násilí na středních školách.

V mnoha knihách, filmech figurují až karikaturně „typické učitelky“ (Mach a Šebesťová, Obecná škola, Pelíšky, My všichni školou povinní...), což je postarší, často svobodná nebo rozvedená vynervovaná učitelka, šedý upjatý kostýmek, žádná elegance nebo „šmrncovní“ móda, vlasy nejlépe v drdolu (přehnaně pečlivá a pomalá mluva; příliš důsledná a puntičkářská, takřka bez smyslu pro humor, bez pochopení pro dětské radosti a starosti, které dělá snad radost rozdávat pětky...

Je to ale nevděčná, ta naše společnost, když si takhle utahuje z ubohých pedagožek vyčerpaných každodenním válčením s tou „divokou školní zvěří“. Pravdou ale zůstává, že za současných podmínek učitelky často neskončí jinak.

Je jich ale samozřejmě pár také takových, které ještě nezapomněly, jak samy byly hubaté, rozpustilé, musí mít autoritu i respekt a jsou oblíbené.

(2) I tato kategorie se samozřejmě mění, ty tam jsou doby, kdy poslušní žáci seděli rovně jako pravítka s rukama za zády a mluvili jen na vyzvání, kdy učitel mrskal rákoskou a tahal za uši.

Ale myslím, že dnes je to taky nebezpečné a vůbec se mi nelíbí přílišná ohleduplnost a benevolence k žákům, kteří ve škole telefonují, žvýkají, prochází se v hodinách, křičí a šikají. Samozřejmě je třeba rozlišovat, kdy jsou děti týrány (ale opačný extrém končí týráním učitelů), kdy v nepravu a kdy je bránit.

Dnešní žák je veden k asertivitě, aby znal vlastní cenu, uměl prodat své kvality, uměl si vydobýt své „místo na slunci“, aby obstál v dnešním dravém „manažerském“ světě, ale otázkou bude, jestli budou takoví „dravci“ šťastní a jestli se s nimi dá žít.

<sup>1</sup> Odpovědi jsou autentické, nijak jsme je neupravovali. Čerpali jsme z nich zejména v podkapitole 4.5.



## Student 2

(1) V zásadě jsem poznal několik typů učitelů / telek:

Jedná-li se o staršího člověka, pak je to osoba, která si svou autoritu získá moudrostí a vstřícným přístupem, a nebo přísností a nekompromisností vystupování. Některé „osvědčené“ metody zkrátka odložit neumí, ovšem zkušenost s výukou poskytuje pocit smysluplné činnosti a preciznosti v plánování hodin. Celkově se ovšem jedná více o výuku „statickou“, kdy jsou do dění v hodině žáci zapojeni pouze zřídka, anebo vůbec.

Mladší učitelé často volí různé způsoby přístupu k žákům. Přátelské zacházení a komunikace na úrovni rovného partnerství mohou oběma stranám prospět. Ne vždy ovšem dokáže mladý pedagog takové prostředí vytvořit. Hrozí nebezpečí, že žáci „přerostou“ kantorovi přes hlavu. Pokud se toho učitel bojí, přistupuje k třídě jako nepřítel, chová se arogantně, příliš učeně. To vše se týká pracovní atmosféry. Způsob předání dovedností je častěji „dynamický“ a motivující. Otázkou je, zda se interakční strategie povede naplnit a nebo ztroskotá na nezkušenosti s praktickým stykem s žáky.

(2) Má různé zájmy, nežije pouze školou. Není schopen a nechce absorbovat vše, co ho ve škole potká. Myslí si, že to, co dělá, nemá žádné opodstatnění, smysl a cit. Nedoceňuje hodnoty, které získává při výuce. Když prohlédne, tak je často už pozdě. Do té doby se snaží proplouvat školním životem a vyhýbat se zbytečným překážkám. Dělá jen to, co ho zaujme, a baví. Čeká, že ho učitel osloví (jinak než jen při zkoušení). Nechce být považován za malé dítě, má svou hlavu. Těžko se sám přiměje k disciplíně. Potřebuje ukázat cestu. Má ambice a intuici.

## Student 3

(1) „Učitelka“ – nijak lichotivé označení. Taková osoba se vyznačuje schopností nevnímat, co jí ostatní říkají – a zejména žáci. Proto pro mne ideální představou učitele je člověk živý, citlivý, tolerantní, ale dostatečně autoritativní, hlavně odolný proti opotřebování, které tato profese s sebou nese. Podstatné je, aby měl vhléd, tj. byl schopen orientovat se nejen ve „svém“ předmětu, ale ve všech souvislostech.

(2) Žák je pro mě dítě, které se školou bojuje (já vím, že to nejsou všechny děti, ale ty ostatní nejsou žáci, ty jsou za odměnu). Je to živý organismus, který je třeba si získat a nebát se ho. Student je už ten, kdo je za odměnu – kdo čeká na to, že mu bude nabídnuta smysluplná cesta.

## Student 4

(1) Velice často člověk pociťující společenskou zneuznanost (stěžující si na to, že materiálně si jej stát příliš necení apod.); neprojevuje nijak intenzivní zájem vzdělávat se i nadále ve svém oboru – má sklon k naplňování stereotypů, učí „tak jako dřív“, bez ohledu na změny, ke kterým zákonitě dochází; často se zdá prací znechucen; nebaví ho zabývat se názory ostatních na práci s mladými lidmi.

---

(Uvádím spíše negativní vlastnosti vědoma si jednak toho, že někdy souvisí s celkovou úrovní společnosti, jakož i toho, že na školách působí řada velmi kvalitních pedagogů.)

(2) Pro studenta je vzdělávání něčím, co by mělo být jeho zálibou; student už na rozdíl od žáka má být spíše vzděláván, než vychováván; jinak bych rozdíl mezi žáky a studenty (tedy jiný než ve věku) nečinila.

Student i žák chce principiálně být vzdělaný, úspěšný, informovaný, ale tato jeho dobrá vlastnost často naráží na lenost, nedostatečnou motivovanost a v praxi velice často na to, že jeho talent škola příliš nepodněcuje. Bohužel taky často platí, že pokud žák na něco šikovný není, je zaškatulkován mezi neschopné, což se začne postupem času brát jako fakt; až se to nakonec faktem stane. Pomohlo by, kdyby se různé formy doučování přestaly brát jako výsledek žákovy neschopnosti, kdyby se k nim přistupovalo jako k standardní formě výuky.

### Student 5

(1) Bohužel mi připadá, že řada učitelů má tendenci „ustrnout“ a dál se nevyvíjet, neučit se nic nového a nepropojovat teoretické vědomosti s ověřením v praxi (chybí osobní zkušenost / opravdové pochopení věci a učitelé nepředávají jaksi nic ze sebe) – těžko mít pak radost z práce.

Negativní rys (nechci samozřejmě ale zobecňovat!):

bojí se přiznat chybu a své nedostatky – zřejmě pramení z představy, že když je někdo učitel, musí všechno vědět, protože kdyby všechno nevěděl, přestává být kompetentní učit (iluze); určité obecnější tendence se u učitelů jistě pozorovat dají, ale myslím, že žádný TYPICKÝ UČITEL ani TYPICKÝ ŽÁK neexistují (nechtejme se do pasti představy „všichni jsou stejní“!).

(2) Řada žáků má negativní vztah ke škole a učení se vůbec (určitě to souvisí s celou společností, která si plně neuvědomuje, že je nutné se neustále vyvíjet a učit se něco nového); tendence k tupému biflování se – absence touhy opravdu látku pochopit; žáci se bojí být sami za sebe, a tak se ukrývají v davu – stydí se za svou individualitu; tendence považovat učitele za nepřitele (ovšem to platí i o vztahu učitelů k žákům).

### Student 6

(1) Typický učitel? Těžko vytyčit stereotyp, bylo tolik různých osobností..., ale vkrádá se mi do mysli – pokud je to muž, snad osoba v manšestrácích, od křídly, přátelská, místy trochu „mentorská“, i když to je spíš stereotyp z filmů, osobnost. Pokud žena, energická. U žen dva typy:

„úča“, bez autority, náběh k hysterii, řve, nemožně se strojí;

„skvělá“, zvládá i kluky, je nad věcí, chcete s ní jet na výlet, umí být přísná.

U mužů dva typy „osobností“:

„mimo“ – podivíni, hodně toho vědí, všechno vám projde;

„chláp“ nebo „klasa“ – má své nálady, velice vtipný, můžete dostat jak za 1, tak za 5, a přece ho budete „milovat“, hodně toho ví, o vzdělání nemá iluze, ale jeho obor ho baví.

(2) Žák, student – rozdělení podle různých náhledů: výrazní × nevýrazní, neumí nic a učí se × neučí se × šprti × neučí se, ale umí.

Typický student je někde hluboko velice líný. Má radost, když se stane cokoliv, co vybočí ze stereotypu hodiny.

Lenost – přemůžou ji, a vlastně je učení baví – pořád je motivuje.

Nezájem, ať děláte, co děláte – nemá smysl se s tím trápit, buď se to poddá, anebo to prostě nechat být.

### Student 7

(1) Stereotypům podléhají hlavně učitelky:

vzhled: brýle, trochu rozřesené ruce, sukně do půl lýtek...

psychika: nervozita, náladovost...

Myslím, že ve společnosti mají učitelé hodně špatné jméno – proč je o nich tolik vtipů?

Ideál: muž / žena – osobnost, pokud možno duchovně ukotvená – vzor:

umět zaujmout, kreativita;

náročnost (přiměřená, ale značná);

umět hodnotit žáka podle toho, co umí;

nesrážet;

přísnost – jasné podmínky;

otevřený názorům a pohledům

(2) Žák – už dávno ne s prakem, spíš s kruzítkem, mobilem, žvýkačkou, znuděný výraz, bez zájmu, rozkrok u kolen, drzé poznámky, opovržení k těm, kteří se pravidelně učí

Ideál – žák: je vyučován, má zájem, spolupracuje, ví, co ho baví;

student: studuje dost sám, chce to dělat; ví, proč to dělá.

Nemůžu se zbavit dojmu, že děti se dají zaujmout všechny (téměř všechny).

### Student 8

(1) Typický učitel dle mě nebude splňovat obraz ideálního učitele, budou mu chybět určité vlastnosti pro učitele dokonalého nezbytné: buď má osobní problémy a věnuje se tolik žákům a přípravě na výuku, je nespokojený s platem a společenským postavením, neumí někdy s dětmi jednat, naopak má na ně velké nároky jak na dospělé, říká žákům přezdívkou a dává špatný příklad ostatním, kteří se pak tou přezdívkou dotyčným žákům पोsklebuji, schází mu vcítění do situace žáka atd.

(2) Pojem „žák“ je u maminky, pojem „student“ bez ní jest. Myslím, že by se oba pojmy od sebe měly odlišovat a že (bohužel) se na pojem „student“ dnes zapomíná. Tímto pojmem by měli být nazýváni všichni středoškoláci, aby tak byli odlišeni od absolventů základní školy. Ovšem „žák“ nemusí znamenat jen nižší vzdělání. Používá se ho, např. učí-li se někdo hrát na nástroj u svého učitele, je jeho „žákem“, ať mu je 10 let či o 15 více. (Žák je malý, student velký – viděno vnitřním, ne vnějším zrakem.)

---

## Student 9

(1) Učitel ví, ale není si moc jistý. Když se ho někdo zeptá, a on nedokáže odpovědět, je často podrážděný, protože neumí přirozeně zareagovat, a má pocit, že by to měl vždycky vědět. Když zkouší, tak často hledá svou odpověď, a ne odpověď žáka. Nehledá jiné správné či také možné. Je často velmi usedlý a neinspirativní. Bojí se svých chyb, tak raději diktuje či předčítá. Často rezignuje na to, aby za tak málo dělal hodně, a tak za málo dělá středně s pocitem, že dělá dost.

(2) Žák často nadává na to, co se učí, a ptá se: „K čemu to je?“ Učí se spíše pro učitele, než pro sebe. Je rád, když se něco děje. Nerad si přepisuje dějiny do sešitu. U některých předmětů nechápe, co se to na té tabuli děje, a pak je nešťastný, že to doma také nechápe. Bojí se zeptat na cokoli kromě dovolení jít na záchod. Když chodí do školy rád, tak kvůli kamarádům, přestávkám.

Potřebujeme tak snahu, aby (i) škola byla prostředím, kde se (při)učíme, jak se chovat k sobě navzájem, jak spolupracovat a žít vedle sebe.

## Student 10

(1) Představa typického učitele (češtinářky): má na sobě sukni, blůzku a rozpínací svetřík, nosí brýle. Mluví spisovně, i o přestávce. Vadí jí žvýkačky. – Takový je myslím stereotyp, který většinou sdílíme, a často také odpovídá realitě. Myslím ale, že je charakteristické, jak jsou všechny uvedené „znaky“ vnějškové. Pravda je, že většina učitelů má tohle společné, (měla – v mé zkušenosti) ale také je pravda, že ty dobré to dokázaly s humorem překlenout.



- ALTMANN, G. T. M.: *Výstup na babylonskou věž*. Z angličtiny přeložila M. Turbová, doslov I. Nebeská. Triáda, Praha 2005.
- ARENDOVÁ, H.: *Život ducha. I. Díl – Myšlení*. Aurora, Praha 2001.
- ATKINSONOVÁ, R. L. – ATKINSON, R. C. a kol.: *Psychologie*. Victoria Publishing, Praha 1995.
- ANUSIEWICZ, J.: *Lingvistika kulturowa. Zarys problematyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- BALOWSKI, M.: Kognitywne podejście w dydaktyce języka ojczystego. *Usta ad Albim*, 9, 2009, s. 9–21.
- BAROVÁ, A.: Hlas jako prostředek lidské komunikace i umělecké výpovědi. In: M. Čunderle – E. Slavíková (eds.): *Hlas, mluva, řeč*. Sborník ze semináře 3. 6. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 35–38.
- BARTMIŃSKI, J.: *Słownik stereotypów i symboli ludowych*. Kosmos, Lublin 1997, 2001.
- BARTMIŃSKI, J.: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- BARTMIŃSKI, J. – PANASIUK, J.: Stereotypy językowe. In: J. Bartmiński (ed.): *Współczesny język polski*. Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 1993, s. 371–395.
- BECKER, B. F.: A systematic approach to meta-cognitive modeling. Contents × process oriented teaching and assessment. In: *Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto 1999, s. 107–115.
- BEDNAŘÍKOVÁ, L.: *Obraz hněvu v českém jazyce*. Nепublikovaná diplomová práce. Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha 2002.
- BERAN, J.: *Psychoterapeutický přístup v klinické praxi*. H & H, Praha 1996.
- BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Dialog, Liberec 1992.
- BITTNEROVÁ, D. – SCHINDLER, F.: *Česká přísloví. Soudobý stav konce 20. století*. Karolinum, Praha 2002.
- BLATNÁ, R.: *Hubneme nebo tloustneme?* Přednáška přednesená v Kruhu přátel českého jazyka 4. 11. 1998.
- BLOOM, B. S.: *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. Longman, New York 1956.
- BRABCOVÁ, R. – KRAUS, J.: Pěče o jazyk jako kulturní hodnotu. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 133–143.
- BRIKCIUS, E.: Dialogické a monologické jednání. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 53–58.

- BRUNER, J. S.: *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge 1990.
- BRUNER, J. S.: *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge 1996.
- CAILLOIS, R.: *Hry a lidé*. Nakladatelství Studia Ypsilon, Praha 1998.
- CASSIRER, E.: *Filozofie symbolických forem. I jazyk*. Z němčiny přeložil K. Berka. Oikúmené, Praha 1996.
- COLLINS, A. M. – LOTUS, E. G.: A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological review*, 82, 1975, s. 407–428.
- CONTENTO, S. (ed.): *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science – Proceedings of the 4th ISAPL International Congress*. Università In Romagna, Bologna – Cesena 1997.
- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1993.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001.
- ČECHOVÁ, M.: *Komunikační a slohová výchova*. ISV, Praha 1998.
- ČELAKOVSKÝ, F. L.: *Mudrosloví národu slovanského v příslovích*. Československý spisovatel, Praha 1978.
- ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Karolinum, Praha 2001.
- ČERNÝ, J.: Úvod do studia jazyka. Rubico, Olomouc 1998.
- ČMEJRKOVÁ, S.: Jazyk a ženy aneb feministická lingvistika. In: Daneš, F.: *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Academia, Praha 1997, s. 18–23.
- ČUNDERLE, M.: Dialogické jednání v písemných reflexích jeho účastníků. In: E. Vyskočilová (ed.): *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Akademie múzických umění, Praha 1997, s. 25–31.
- ČUNDERLE, M. – ROUBAL, J.: *Hra školou. Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Nakladatelství Studia Ypsilon, Praha 2001.
- ČUNDERLE, M. (ed.): *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003.
- ČUNDERLE, M. – SLAVÍKOVÁ, E. (eds.): *Hlas, mluva, řeč*. Sborník ze semináře 3. 6. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006.
- ČUNDERLE, M. – SLAVÍKOVÁ, E. (eds.): *Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze semináře 11. 11. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006.
- DANAHER, D.: Cognitive Approach to Metaphor in Prose: Truth and Falsehood in Leo Tolstoj's The Death of Ivan II 'ich'. *Poetics Today*, 24, 2003, s. 439–469.
- DANEŠ, F.: Předpoklady a meze interpretace textu. *Slavica Pragensia*, 32, 1988, s. 85–109.
- DRÓCHER, V. B.: *Magie smyslů v říši zvířat*. Noviko a. s., Brno 1970.
- EISNER, P.: *Chrám i tvrz. Kniha o češtině*. Pluto, Praha 1992.
- FILÍPEK, J. – ČERMÁK, F.: *Česká lexikologie*. Academia, Praha 1985.
- FINK, E.: *Oáza štěstí*. Mladá fronta, Praha 1992.
- FINK, E.: *Hra jako symbol světa*. Československý spisovatel, Praha 1993
- FISCHEROVÁ, D.: Zvonky štěstí. Součást textu Milí a vážení! In: M. Čunderle, E. Slavíková (eds.): *Hlas, řeč, mluva, řeč*. Sborník ze semináře 3. 6. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 13n.
- FILLMORE, CH. J.: Frame semantics. In: Linguistic society of Korea (ed.): *Linguistics in the Morning Calm*. Hanshin Publishing Co., Seoul 1982, s. 111–137.
- GAVORA, P.: Pravidlá komunikácie učiteľ' – žiaci v základnej škole. *Pedagogika*, 37, 1987, s. 177–189.
- GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. SPN, Bratislava 1988.
- GAVORA, P.: *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Paido, Brno 2005.
- GEERAETS, D – CUYCKENS, H. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press, Oxford – New York 2007.



- GOLEMAN, D.: *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York 1995.
- GRZEGORCZYKOWA, R.: Perspektywy badań porównawczych w zakresie semantyki leksykalnej (Zadania i trudności). *Z polskich studiów slawistycznych, seria VIII*. Warszawa 1992, s. 75–81.
- GROW, G.: Serving the strategic reader: Reader response theory and Its implications for the teaching of writing. An expanded version of a paper presented to the Association for *Educators in Journalism and Mass Communication*. Atlanta, August, 1994. Retrieved May 19, 2005, from <http://www.longleaf.net/ggrow>. Original paper available as Eric Documentation Reproduction Service No. ED 406 644.996
- HALÍK, T.: Pane Bože! Děláám, co můžu. *Psychologie dnes*, 10, 2004, s. 1–3.
- HALLER, J. a kol.: *Český slovník věcný a synonymický*. 1 – IV. SPN, Praha 1969–1980.
- HALLIDAY, M. A. K.: Towards Probabilistic Interpretations. In: E. Ventily (ed.): *Functional and Systematic Linguistics. Approaches and Uses*. Mouton – de Gruyter, Berlin – New York 1991, s. 39–61.
- HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Pedagogická fakulta UK, Zbuzany 1992.
- HAUSENBLAS, K.: Učební styl v soustavě stylů funkčních. In: A. Macurová – P. Mareš (eds.): *Od tvaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace*. Filozofická fakulta UK, Praha, 1996, s. 94–101. (Příspěvek byl původně publikován v časopise *Naše řeč*, 55, 1972, s. 150–158.)
- HAVEL, I. M.: Věda o duši. *Vesmír*, 7, 2000, s. 362–363.
- HAVEL, I. M.: „Přirozené a umělé myšlení jako filosofický problém.“ In: V. Mařík a kol., eds.): *Umělá inteligence III*. Academia, Praha 2001, s. 17–75.
- HAVEL, I. M.: *Prožívání a reflexe epizodických situací*. Příspěvek přednesený na konferenci Kognice 2006. Praha 2006.
- HAVEL, I. M.: Prožívání epizodických situací. In: V. Kvasnička, P. Trebatický, J. Pospíchal a J. Kelemen (eds.): *Mysel, inteligence a život*. Vydavatelství STU, Bratislava 2007, s. 27–70.
- HEJNÝ, M. – SLAVÍK, J.: Didaktické dominanty. In: J. Pešková – P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 144–151.
- HELUS, Z.: *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. ÚÚVPP, Praha 1990.
- HELUS, Z.: Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In: J. Pešková – P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 16–26.
- HLAVATÁ, M.: *Slovní hodnocení a jeho vliv na komunikaci na prvním stupni základní školy*. Nepublikovaná diplomová práce. Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Filozofická fakulta UK, Praha 2005.
- HLAVATÝ, K.: *Učitelské listy*. 8, 1999/2000, s. 77.
- HLAVATÝ, K.: Filosofie, výchova, dialogické jednání a autorství. M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 154–156.
- HLAVSA, Z. a kol.: *Český jazyk pro střední školy*. SPN, Praha 1998.
- HLINOVSKÁ, E.: Sametové děti. *Pátek Lidových novin*, 4. 11. 2005, s. 17–24.
- HOGENOVÁ, A.: Chvála neužitečnosti. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Praha 2003, s. 161–171.
- HOLASOVÁ, T.: Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha a rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Český jazyk a literatura*, 52, 2001, s. 1–5.
- HOLASOVÁ, T.: Český jazyk a literatura v pilotní verzi Rámcového programu gymnaziálního vzdělávání. *Český jazyk a literatura*, 55, 2005, s. 9–14.
- HOLŠÁNOVÁ, J.: *Picture Viewing and Picture Description: Two Windows on the Mind*. Lund University Cognitive Science, Lund 2001.

- HOMOLÁČ, J.: *A ta černá kronika!* Brno, Doplněk, 1998.
- HORÁLEK, J.: ... *nejde jen o slova*. Milenium Publishing, Chomutov 2002.
- HOZNAUER, M.: *Cesta do hlubin kantorovy duše*. Dokořán, Praha 2004.
- HÖFLEROVÁ, E.: *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. Ostrava 2003.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Dauphin, Praha 1971.
- CHAFE, W. L.: The flou of Thout and the flou of Language. In: T. Givón (ed.): *Syntax and Sémantice*, vol. 12: Discourse and Syntax. Academic Press, New York – San Francisco – London, 1979, s. 159–181.
- CHAFE, W. L.: The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: W. L. Chafe (ed.): *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistics Aspects of Narrative Production*. Nablex, Norwood, NJ, 1980, s. 9–50.
- CHAPMAN, G. – CAMPBELL, R.: *Děti a pět jazyků lásky. Naučte se hovořit jazykem lásky svých dětí*. Návrat domů, Praha 2002.
- CHRZ, V.: Psychologie metafor I. Metafora z hlediska psychologie nevědomí, nebehaviorismu a neogestaltismu. *Československá psychologie*, 39, 1996, s. 103–114.
- CHRZ, V.: Psychologie metafor II. Metafora z hlediska kognitivní psychologie. *Československá psychologie*, 40, 1996, s. 217–227.
- CHRZ, V.: *Metafory v politice*. Psychologický ústav AV ČR, Praha 1999.
- JAKOBSON, R.: *Poetická funkce*. H&H, Jinočany 1995.
- JANDA, L.: Kognitivní lingvistika. Z angličtiny přeložila L. Saicová Římalová. In: L. Saicová Římalová (ed.): *Čítanka z textů kognitivní lingvistiky I*. FF UK, Praha 2004, s. 9–58.
- JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. (eds.): *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Brno 2004.
- JANOUSEK, J.: Významová analýza komunikace. *Československá psychologie*, 49, 2005, s. 193–210.
- JIRÁSKOVÁ, V. – KOŤA, J. – PELCOVÁ, N. – PEŠKOVÁ, J. a kol: *Základy společenských věd*. Eurolex Bohemia, Praha 2004.
- JOHNSON, J.: *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press, Chicago – London 1987.
- JOHNSON – LAIRD, P. N.: *Mental Models*. Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- JUNG, C. G.: *Analytická psychologie – její teorie a praxe*. Academia, Praha 1993.
- JUNGMANN, J.: *Slovník česko-německý*. Academia, Praha 1989–1990.
- KEIL, F. C. – BATTERMAN, N. A.: Characteristic-to-defining shift in the development of word meaning. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 23, 1984, s. 221–236.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ (eds.): *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2002.
- KLEIN, J. T.: *Interdisciplinarity: History, Tudory and Practice*. Wayne State University Press, Detroit 1990.
- KLIMEŠ, L.: *Slovník cizích slov*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1981.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Didaktika analytická*. Upravila R. Váňová, poznámkami opatřily Z. Rosecká a M. Kostečková. Tvořivá škola, Brno 2004.
- KONDÁŠ, O.: *Asociační experiment*. Psychodiagnostika a. s., Bratislava 1989.
- KOŘENSKÝ, J.: Obecná teorie interpretačních procesů a řečová komunikace. *Slovo a slovesnost*, 49, 1988, s. 131–134.
- KOSILOVA, M.: World knowledge and language device. In: M. da Graça Pinto, J. Veloso B. Maia (eds.): *Psycholinguistics on threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto 1999, 167–170.

- KOSTEČKA, J.: Návrh nové koncepce předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 52, 2001/02, s. 209–212.
- KOŤA, J.: Základy psychologie (porozumění mezilidským vztahům). In: V. Jirásková, J. Kořa, N. Pelcová, J. Pešková, V. Prokeš, M. Purkrábek, H. Rýdlová, I. Semrádová, J. Schlegelová: *Základy společenských věd*. Eurolex Bohemia, Praha 2004, s. 139–198.
- KRÁLÍČKOVÁ, T.: *Péče o logos v pomáhajících profesích jako předpoklad po-rozumění (aneb průvodce po fenoménech slova, řeči a jazyka)*. Nepublikovaná písemná práce k bakalářské zkoušce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha 2004.
- KRÁMSKÝ, D.: Harmonie hry a dobrodružství výchovy. In J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK v Praze, Praha 1996, s. 237–246.
- KRAUS, J.: K typologii situací porozumění. *Slavica Pragensia*, 32, 1988, s. 137–147.
- KRET, E.: *Učíme (se) jinak. Nápadů a rady pro učitele a rodiče*. Portál, Praha 1995.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Já a ty. O zdravých vztazích mezi lidmi*. Avicenum, Praha 1986.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Svoboda, Praha 1988.
- KURAS, B.: Sekl se Orwell o dvacet let? Baronet, Praha 2003.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M.: *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books, New York 1999.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M.: *Metafory, kterými žijeme*. Z angličtiny přeložil M. Čejka. Host, Brno 2002 (*Methaphors we live by*. Chicago 1980).
- LAKOFF, G.: *Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Z angličtiny přeložil D. Lukeš. Triáda, Praha 2006 (*Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago 1987).
- LANGACKER, R.: *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume 1. Stanford University Press, Stanford 1987.
- LANGACKER, R.: *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume 2. Stanford University Press, Stanford 1987.
- LEECH, G. N.: *Semantics. The study of meaning*. Penguin, Harmondsworth 1981.
- LEECH, G. N.: *Principles of Pragmatics*. Longman, London – New York 1983.
- LIGOŠ, M. (ed.): *Odborová didaktika při přípravě učitele mateřského a cizího jazyka*. Zborník z medzinárodného vedeckého seminára 13.–14. septembra 2005. Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, Ružomberok 2006.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, Ružomberok 2009.
- LINDE-USIEKNIEWICZ, J.: Określanie kształtu i wielkości cześci ludzkiego ciała w języku polskim i angielskim. In: R. Grzegorzycowa, Z. Zaron (eds.): *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 81–89.
- LINDE-USIEKNIEWICZ, J.: *Określenia wymiarów w języku polskim*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000.
- LIPPMANN, W.: *Public opinion*. Harcourt Brace, New York 1992.
- LOWEN, A.: *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Portál, Praha 2002.
- MACEK, P.: *Adolescence. Psychické a sociální charakteristiky dospívajících*. Portál, Praha 1999.
- MACUROVÁ, A.: Jazyk, styl, smysl, text – a stylistika. *Slovo a slovesnost*, 54, 1993, s. 279–286.
- MACUROVÁ, A.: Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 11, 2001, č. 2, s. 69–75.
- MACUROVÁ, A.: Poznáváme český znakový jazyk. *Speciální pedagogika*, 11, 2005, s. 69–75.
- MACOUNOVÁ, L.: *Stereotyp učitele a učitelky v češtině*. Nepublikovaná diplomová práce. Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Filozofická fakulta UK, Praha 2005.

- MACHOVÁ, S.: Sémantika jako lingvistická disciplína. In: S. Machová – M. Švehlová: *Sémantika & pragmatika jako lingvistické disciplíny*. I.vyd. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 7–63.
- MÁLKOVÁ, O.: Jak učit děti lépe se učit. *Psychologie dnes*, 1, 2005, s. 30–33.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998.
- MAREŠ, J. – KRÍVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. CDVU MU, Brno 1995.
- MARŠÁLOVÁ, L.: *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky*. SPN, Bratislava 1982.
- MIKO, F.: Povaha frazeologie a jej miesto v systéme jazyka. In: F. Miko a kol. (eds.): *Frazeológia v škole*. SPN, Bratislava 1989, s. 14–44.
- MINSKY, M.: A framework for representing knowledge. In: P. H. Winston (ed.): *The psychology of computer vision*. McGraw-Hill, New York 1975.
- MLACEK, J.: Opozícia „svoje – cudzie“ v zrkadle slovenskej frazeologie. In: M. Vojtech, J. Mlacek (eds.): *Prednášky XLII. Letnej školy slovenského jazyka a kultúry*. Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2006, s. 43–60.
- MORRIS, D.: *Lidský živočich. Osobní pohled na lidský druh*. Euromedia Group, k. s., Praha 1997.
- MOTSS, S.: *Reflexe pomoci filmů*. Dostupné z: [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/reflection\\_attachments/reflexe\\_pomoc\\_film\\_366\\_using\\_movies.doc](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/reflection_attachments/reflexe_pomoc_film_366_using_movies.doc)
- MUKAŘOVSKÁ, H.: Česká uměnovědná strukturální sémiotika jako inspirace pro oborové didaktiky. In: T. Janík, V. Mužík, O. Šimoník, (eds.): *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Brno 2004, s. 11–12.
- MUSILOVÁ, M.: Jak se do lesa volá... Sebeoslovení v kontextu dialogického jednání. *Slovo a smysl*, 8, 2007, s. 176–182.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha 1994.
- MÜLLEROVÁ, O. – NEKVAPIL, J.: Pauzy v mluveném textu. *Slovo a slovesnost*, 47, 1986, s. 105–113.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Academia, Praha 1995.
- NEBESKÁ, I.: Slovenská monografie o vývoji subjektivního slovníku. *Slovo a slovesnost*, 45, 1984, s. 64–66.
- NEBESKÁ, I.: K problematice subjektivního slovníku. *Slovo a slovesnost*, 46, 1985, s. 299–304.
- NEBESKÁ, I.: Asociační normy bulharštiny. *Slovo a slovesnost*, 47, 1986, s. 74–75.
- NEBESKÁ, I.: Produktor vs. recipient: specifika jejich interpretačních činností. *Slovo a slovesnost*, 49, 1988, s. 139–142.
- NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. H & H, Praha 1992.
- NEBESKÁ, I.: Jak píše české feministky (kontrasty ve stavbě feministického textu.) *Naše řeč*, 80, 1997, s. 19–25.
- NEBESKÁ, I.: Snadno nahlédneme. *Čeština doma a ve světě*, 6, 1998, s. 104–105.
- NEBESKÁ, I.: Vidění v češtině. In: Z. Hladká, P. Karlík (eds.): *Čeština – univerzália a specifika*. Lidové Noviny, Praha 2002, s. 229–305.
- NEBESKÁ, I.: Řeč se mluví a voda teče. K jazykovému obrazu vody v myslích českých mluvčích. In: T. Hoskovec, O. Ševčík, R. Sova, R. (eds.): *Teorie a empirie. Bichla pro Krčmovó*. Masarykova univerzita, Brno 2006a, s. 231–239.
- NEBESKÁ, I.: Voda v českém jazykovém obrazu světa. In: J. Šlédrová (ed.): *Obraz světa v jazyce II*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2006b, s. 19–41.
- NEKULA, M.: Stereotypy v lexikalizovaných etnických označeních. In: A. Macurová, I. Nebeská (eds.): *Jazyk a jeho užívání*. Filozofická fakulta UK, Praha 1996.
- NEKVAPIL, J.: J. T. Klein. Interdisciplinarity: History, Theory and Practice. *Sociologický časopis*, 27, 1991, s. 801–804.
- NEKVAPIL, J. – MÜLLEROVÁ, O.: K pauzám v komunikačním procesu. *Slovo a slovesnost*, 49, 1988, s. 202–208.

- NEKVAPILOVÁ, I.: Komunikace jako setkání u věci. In: Z. Svobodová, I. Vaňková (eds.): *Dary J. Peškové. Rozhovory, které pokračují. Knížka z příspěvků přátel a žáků*. Eurolex Bohemia, Praha 2007.
- NOSEK, J.: *Mysl a tělo v analytické filosofii*. Filosofía, Praha 1997.
- NOVÁK, Z.: *Normy volných slovních párových asociací*. Idea Servis, Praha 1996.
- NOVÁKOVÁ, R.: *Vizualizace prostoru v českém znakovém jazyce*. Přednáška konaná v rámci Certikačního vzdělávacího programu České komory tlumočnicků znakového jazyka v Praze dne 25. 2. 2007.
- NOVOTNÁ, D.: Úroveň komunikativních dovedností mladé generace aneb „Jak hovoří dvacetiletí?“ In: M. Čunderle, E. Slavíková (eds.): *Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze semináře 11. 11. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 65–69.
- OBST, O.: Ředitelské listy. *Učitel'ské listy*, 13, 2005, s. 3–4.
- OGDEN, C. K. – RICHARDS, I. A.: *The Meaning of meaning*. Brace & World, New York 1923.
- OŹDŹYŇSKI, J. (ed.): *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1995.
- PAIVIO, A.: Mental Imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 1969, s. 241–263.
- PAIVIO, A.: *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart & Winston, New York 1971.
- PALA, K. – VŠIANSKÝ, J.: *Slovník českých synonym*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 1996.
- PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. SPN, Praha 1991.
- PALOUŠ, R.: Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 5–15.
- PALOUŠ, R.: K základům sokratovského dialogu. In: E. Vyskočilová (ed.): *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Akademie múzických umění, Praha 1997, s. 7–13.
- PALOUŠ, R.: Doba postedukační? In: Z. Svobodová, I. Vaňková (eds.): *Dary J. Peškové. Rozhovory, které pokračují. Knížka z příspěvků přátel a žáků*. Eurolex Bohemia, Praha 2007.
- PATOČKA, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Oikúmené, Praha 1995.
- PELCOVÁ, N.: Úvahy o povaze empatie jako předpokladu i součásti lidského porozumění v hermeneutickém kontextu (se zvláštním zřetelem k filosofii W. Diltheye). In: D. Krámský (ed.): *Kognitivní věda dnes a zítra*. Bor, Liberec 2009.
- PEŠKOVÁ, J.: Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996. s. 247–250.
- PEŠKOVÁ, J. – Lipertová, P. (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996.
- PEŠKOVÁ, J.: *Role vědomí v dějinách*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 1998.
- PEŠKOVÁ, J. – PRŮKA, M. – VAŇKOVÁ, I. (eds.): *Hledání souřadnic společného světa. Filosofie pro každý den*. Eurolex Bohemia, Praha 2004.
- PEŠLOVÁ, M.: Využití médií k rozvoji komunikativních dovedností podle RVP. *Učitel'ské listy*, 3, Praha 2005, s. 14.
- PIKE, G. – SELBY, D.: *Globální výchova*. Grada, Praha 1994.
- PINC, Z.: Učenec nebo učitel? In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996. s. 247–250.
- PINTO, M. da GRAÇA – VELOSO, J. – MAIA, B. (eds.): *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto 1999.



- PISAREK, W.: Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych. *Zeszyty Prasoznawcze*, z. 1, 1975, s. 73–78.
- PISARKOWA, K.: Konotacja semantyczna nazw narodowości. *Zeszyty Prasoznawcze*, z. 1, 1976, s. 5–26.
- PIŤHA, P.: Hledání učitele. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 26–36.
- PLAŇAVA, I.: *Průvodce mezilidskou komunikací*. Grada, Praha 2005.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: „Co se v mládí naučíš...“ Zpráva z terénního výzkumu. Pedagogická fakulta UK, Praha 1992.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Typy žáků*. Zpráva z terénního výzkumu. Pedagogická fakulta UK, Praha 1995.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Karolinum, Praha, 2005.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Portál, Praha 1994.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
- PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Portál, Praha 2002.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha 2004.
- PŘIRUČNÍ SLOVNÍK JAZYKA ČESKÉHO. SPN (7. – 9. díl), Praha 1935–1957.
- PUPALA, B.: Mapa: obraz alebo správa o priestore? In: M. Kučera (ed.): *Transmise kultury a škola*. CEFRES, Praha 1998, s. 53–63.
- PUTNAM, H.: *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, vol. 2. Cambridge University Press, New York 1975.
- PŮTZ, M.: Cognitive linguistics and applied linguistics. In: D. Geeraertz, H. Cyuckens (eds.): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press, Oxford – New York 2007, s. 1139–1108.
- QUASTHOFF, U. M.: *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotypes*. Fischer-Athenäum-Taschenbuch, Frankfurt 1973.
- RACHILINA, J. V.: Określanie wymiarów cześci ciała w języku rosyjskim. In: R. Grzegorzycowa, Z. Zaron (eds.): *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1977, s. 91–95.
- RACHILINA, J. V.: Semantika rozměra. *Semiotika i informatika*, 34, 1995, s. 58–81.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (online). 2005. Dostupný z [www: http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf](http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání* (online) 2007. Dostupný z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)
- REDDY, M.: The Conduit Metaphor. In: A. Ortony (ed.): *Metaphors and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge 1979, s. 284–324.
- ROSCH, E.: Principles of categorization. In: A. Collins, & B. B. Lloyd (eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ Erlbaum.
- ROSCH, E.: Human categorization. In: E. Rosch & Warren (ed.): *Advances in cross-cultural psychology* (Vol. 1). Academic Press, London 1977.
- REJZEK, J.: *Český etymologický slovník*. Leda, Voznice 2001.
- RYBKOVÁ, H.: *Specifika dialogičnosti komunikace ve škole*. Nepublikovaná diplomová práce. Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Filozofická fakulta UK, Praha 2003.
- RYBKOVÁ, H. – ŠLÉDROVÁ, J.: Otázky vyžadují odpovědi. *Český jazyk a literatura*, 56, 2005–2006, s. 109–113.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: Co nám nevoní. *Čeština doma a ve světě*, 11, 2003, s. 21–26.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: O ruchu człowieka. In: R. Grzegorzycowa, K. Waszakowa (eds.): *Pojęcie – słowo – tekst*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2008, s. 27–43.

- SAPIR E.: *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*. University of California Press, Berkeley 1949.
- SAUSSURE, F. de: *Kurs obecné lingvistiky*. 2. vydání. Z francouzštiny přeložil F. Čermák. Odeon, Praha 1989.
- SEDLÁKOVÁ, M.: Charakteristika východisek, zdrojů a složek mentálního modelu mysli. *Bulletin Psychologického ústavu AV ČR*, 1996, č. 2, s. 49–78.
- SEDLÁKOVÁ, M.: *Výbrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Grada, Praha 2004.
- SEMRÁDOVÁ, I.: Péče o jazyk a komunikaci (Péče o logos jako smysluplnou řeč). In: V. Jirásková, J. Kořa, N. Pelcová, J. Pešková, V. Prokeš, M. Purkrábek, H. Rýdlová, I. Semrádová, J. Schlegelová (eds.): *Základy společenských věd*. Eurolex Bohemia, Praha 2004, s. 503–650.
- SCHAFF, A.: *Stereotypy s dzilanie ludzskie*. Książka i Wiedza, Warszawa 1981.
- SCHANK, R. C. – ABELSON, R. P.: *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum & Assoc.: Hillsdale 1977.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Grada, Praha 2007.
- SLAVÍKOVÁ, E.: Dialogické jednání z pohledu některých psychoterapeutických škol. In: E. Vyskočilová (ed.): *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Akademie múzických umění, Praha 1997, s. 37–42.
- Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy neslovesné*. Academia, Praha 1988.
- Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ)*. Academia, Praha 1960–1971.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (SSČ)*. Academia, Praha 1978; 1994/2001.
- STAVĚL, J.: *Antická psychologie*. SPN, Praha 1971.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha 2002.
- STRAŠÍKOVÁ, B.: *Z dětských mudrosloví. Specifické znaky dětské psychiky*. Karolinum, Praha 2000.
- STUHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emocí*. Portál, Praha 2002.
- SUCHÝ, A.: Slyším barvy, vidím hlasy. *Psychologie dnes*, 9, 2003, s. 16–17.
- SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, Ostrava 2000.
- SWEETSER, E.: *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum, Praha 1999.
- ŠEBKOVÁ, A. – VYSKOČILOVÁ, E.: Chápaní prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 47, 1997, s. 309–316.
- ŠIMANOVSKÁ, B. – ŠIMANOVSKÝ, Z.: *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Portál, Praha 2005.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J.: *Poznávání duševního života člověka*. Univerzita Palackého, Olomouc 2004.
- ŠKOCHOVÁ BLÁHOVÁ, O.: Hypotéza versus výsledek. In: J. Tulka, O. Kochová Bláhová (eds.): *Komunikabilita – její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2004.
- ŠLÉDROVÁ, J.: *Realizace záměru mluvčího v pedagogické komunikaci*. Filozofická fakulta univerzity Karlovy v Praze, Praha 1995. (Nepublikovaná kandidátská disertační práce)
- ŠLÉDROVÁ, J.: Iva Nebeská: Úvod do psycholingvistiky. *Slovo a slovesnost*, 55, 1994, s. 61–64.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Několik poznámek k verbalizaci zdvořilosti na 2. stupni základní školy. In: M. Kučera (ed.): *Transmise kultury a škola*. CEFRES, Praha 1998a, s. 113–124.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Polský přístup k sémantické struktuře slovní zásoby a výpovědi. *Čeština doma a ve světě*, 6, 1998b, s. 106–108.
- ŠLÉDROVÁ, J.: K sémantice českých rozměrových adjektiv. *Slovo a slovesnost*, 61, 2000a, s. 122–137.



- ŠLÉDROVÁ, J.: O spodobách okrešľania człowieka w jazyku czeskim. In: R. Grzegorzczkova, K. Waszakowa (eds.): *Studia z semantiky porównawczej. Część I*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000b, s. 211–223.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Jadwiga Linde-Usiekniewicz: Okreslenia wymiarów w jazyku polskim. *Słowo a slovesnost*, 2002a, roč. 63, s. 62–64.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Komunikacní výchova jako kosmetická úprava slohu. In: E. Hájková, S. Machová (eds.): *Školská jazykovědná terminologie*. Sborník z konference konané dne 29. listopadu 2001 na UK v Praze. Pedagogická fakulta UK, Praha, 2002b, s. 113–115.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Obraz hry a herce v českém jazyce (co je hra a kdo je herec). In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (o autorském herectví)*. Akademie múzických umění, Praha 2003a, s. 75–80.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Stereotypy v českých anekdotách. *Čeština doma a ve světě*, 11, 2003b, s. 73–76.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Stereotypy v rodinných a příbuzenských vztazích. *Čeština doma a ve světě*, 11, 2003c, s. 64–69.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Jana Holšánová: Picture Viewing and Picture Description: Two Windows on the Mind. *Slovo a slovesnost*, 65, 2004, s. 145–152.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Hlas v pedagogické komunikaci. In: M. Čunderle, E. Slavíková (eds.): *Hlas, mluva, řeč*. Sborník ze semináře 3. 6. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006a, s. 29–33.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Několik poznámek k mluvě ve škole. In: M. Čunderle, E. Slavíková (eds.): *Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze semináře 11. 11. 2005. Praha 2006b, s. 51–63.
- ŠLÉDROVÁ, J.: O cestách a o duši. Pohled kognitivní lingvistiky a pedagogiky. In: R. Šikl, D. Špok, D. Heller, D. Vobořil, J. Lukavský (eds.): *Kognice 2006. Sborník příspěvků*. Psychologický ústav AV ČR, Praha 2006c, s. 202–205.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Několik přístupů k jinakosti. In: P. MAREŠ (ed.): *Jazyky rozumění a porozumění. Aleně Macurové k narozeninám*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2007a, s. 166–173.
- ŠLÉDROVÁ, J. (ed.): *Obraz světa v jazyce II*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2007b.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Obraz žáka / studenta v češtině. In: J. Šlédrová (ed.): *Obraz světa v jazyce II*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2007c, s. 43–53.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Dwa odmienne stereotypy studenta. In: R. Gregorzczkova, K. Waszakowa (eds.): *Pojęcie – słowo – tekst*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 181–190.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Kognitivní lingvistika a její využití ve výuce mateřského jazyka. *Usta ad Albim Bohemica*, 9, 2009, s. 179–184. (elektronická verze)
- ŠLÉDROVÁ, J.: Cognitive linguistics, didactics and stereotypes. In: L. Scliar-Cabral (ed.): *Psycholinguistics: scientific and technological challenges*. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2010a, s. 105–112.
- ŠLÉDROVÁ, J.: Stereotyp jako opora i překážka – dva různé (?) pohledy na stereotyp českého učitele. In: I. Vaňková, J. Pacovská (eds.): *Obraz člověka v jazyce*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Praha 2010b, s. 165–172.
- ŠPRENAROVÁ, E.: Zpráva o průběhu semináře Jak učit literaturu. In: J. Tulka, O. Škochová Bláhová (eds.): *Komunikabilita – a její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2004, s. 9–11.
- ŠRÁMEK, M.: Kompetence versus emoce... aneb nekulhejte na levý mozek. *Učitelství listy*, 14, 2006, s. 1–4.
- ŠTECH, S.: O pedagogické psychologii jako součásti věd o výchově. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 181–189.

- ŠVEC, V.: Pokus o změnu pedagogické přípravy budoucích učitelů. In: E. Vyskočilová, E. Slavíková (eds.): *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Sborník z konference 14. a 15. 10. 1999. Akademie múzických umění, Praha 1999, s. 62–72.
- ŠVEC, V. a kol.: *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido, Brno 2002.
- ŠVEC, V.: Zkušenostní postupy v přípravě učitelů jako zdroj utváření jejich implicitních znalostí. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 136–141.
- ŠVEHLOVÁ, M.: O psychoterapeutických rozhovorech. *Čeština doma a ve světě*, 8, 1999, s. 11–15.
- ŠVEHLOVÁ, M.: Pragmatická lingvistika // lingvistická pragmatika // pragmalingvistika. In: S. Machová, M. Švehlová: *Sémantika & Pragmatická lingvistika*. 2. vyd. Pedagogická fakulta UK, Praha 2001, s. 67–145.
- TABERY, P.: Socioweb 03/2009, rubrika Teorie pro všechny, www.socioweb.cz.
- TENNANT, M.: *Psychology and Adult Learning*. Routledge, London 1988.
- THAGARD, P.: *Úvod do kognitivní vědy*. Z angličtiny přeložil A. Markoš, doslovem opatřili I. M. Havel a J. Kelemen. Portál, Praha 2001.
- TICHÁ, M. – PIŤHA, P.: *Od občanské nauky k výchově k občanství*. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 173–189.
- TITZL, B.: Postižený člověk a společnost v proměnách času. In: J. Pešková, P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Pedagogická fakulta UK, Praha 1996, s. 212–228.
- TOKARSKI, R.: Slownictwo jako interpretacja świata. In: J. Bartmiski (ed.): *Encyklopedia kultury polskiej XX. wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*. Wiedza o Kulturze, Wrocław 1993, s. 335–362.
- TOMASELLO, M.: Cognitive linguistics and first language acquisition. In: D. Geeraertz, H. Cuyckens (eds.): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press, Oxford – New York 2007, s. 1092–1107.
- TRÁVNÍČEK, J.: Doslov ke knize M. Turnera: *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Host, Brno 2005, s. 247–270.
- TULKA, J.: Několik poznámek k jednomu experimentu. In: J. Tulka, O. Škochová Bláhová, (eds.): *Komunikabilita – a její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2004, s. 6–9.
- TULKA, J. – ŠKOCHOVÁ BLAHOVÁ, O. (eds.): *Komunikabilita – a její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2004.
- TURNER, M.: *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Z angličtiny přeložila O. Trávníčková, doslovem opatřil J. Trávníček. Host, Brno 2005.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum, Praha 2005.
- VALENTA, J.: *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. AISIS, Kladno 2005.
- VAŇKOVÁ, I.: *Mlčení a řeč v jazyce, komunikaci a kultuře*. IS VK, Praha 1996.
- VAŇKOVÁ, I.: O jazykovém obrazu světa, bílé vráně, a černé labuti. *Čeština doma a ve světě*, 6, 1998, s. 101–103.
- VAŇKOVÁ, I.: Dialog předchází jazyku. In: E. Vyskočilová – E. Slavíková (eds.): *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Sborník z konference 14. a 15. 10. 1999. Akademie múzických umění, Praha 1999, s. 34–37.
- VAŇKOVÁ, I.: Mienić sie różnymi kolorami. Zabarwienie skóry jako symbolizacja cech i stanów psychofizycznych człowieka. In: R. Grzegorzczakowa, K. Waszakowa (eds.): *Studia*

- z *semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalně. Część I*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000, s. 105–124.
- VANĀKOVÁ, I. (ed.): *Obraz světa v jazyce*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2001.
- VANĀKOVÁ, I.: Přirozený jazyk, přirozený svět. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 70–75.
- VANĀKOVÁ, I.: O kognitivní lingvistice a otevírání. *Čeština doma a ve světě*, 11, 2003, s. 4–6.
- VANĀKOVÁ, I.: O věci a slově. Snad jsme tu jen, abychom řekli... In: J. Pešková, M. Průka, I. Vaňková (eds.): *Hledání souřadnic společného světa. Filosofie pro každý den*. Eurolex Bohemia, Praha 2004.
- VANĀKOVÁ, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Karolinum, Praha 2005.
- VANĀKOVÁ, I.: Hlas v českém jazykovém obrazu světa. In: M. Čunderle, E. Slavíková (eds.): *Hlas, mluva, řeč*. Sborník ze semináře 3. 6. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 15–29.
- VANĀKOVÁ, I.: Co říká řeč sama o sobě aneb k sebereflexi řeči v českém obrazu světa. In: M. Čunderle, E. Slavíková (eds.): *Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze semináře 11. 11. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 19–35.
- VANĀKOVÁ, I.: *Nádob plná řeči*. Karolinum, Praha 2007a.
- VANĀKOVÁ, I. – ŠLĚDROVÁ, J.: Otázky pro prof. Ivana Vyskočila a Michala Čunderleho. *Slovo a smysl*, 6, 2007, s. 201–215.
- VANĀKOVÁ, I.: Kognitivní lingvistika v kulturních souvislostech. In: D. Krámský (ed.): *Kognitivní věda dnes a zítra*. Bor, Liberec 2009, s. 243–256.
- VONDRÁČEK, M.: Neutrum versus nonneutrum (pragmaticko-kognitivní aspekt mluvnického rodu). In: R. Šikl, D. Špok, D. Heller, D. Vobořil, J. Lukavský (eds.): *Kognice 2006. Sborník příspěvků*. Psychologický ústav AV ČR, Praha 2006, s. 256–259.
- VODIČKA, F.: Úvodem. In: R. Jakobson: *Poetická funkce*. H&H, Jinočany 1995, s. 9–16.
- VRHEL, F.: Jazyk a obraz světa. *Český lid*, 83, č. 3, 1996, s. 221–227.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Portál, Praha 2000.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal a z ruštiny přeložil J. Průcha. Portál, Praha 2004.
- VYSKOČIL, I.: Úvodem. In: E. Vyskočilová, E. Slavíková (eds.): *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Sborník z konference 14. a 15. 10. 1999. Akademie múzických umění, Praha 2000, s. 4–8.
- VYSKOČIL, I.: Úvodem. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (o autorském herectví)*. Sborník z konference 8.–9. a 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 7–13.
- VYSKOČIL, I.: Závěrem. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones (o autorském herectví)*. Sborník z konference 8.–9. a 11. 2002. Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 174–175.
- VYSKOČIL, I.: Co to je a o co usiluje Katedra autorské tvorby a pedagogiky a Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU. In: J. Tulka, O. Škochová Bláhová (eds.): *Komunikabilita – a její kultivace – jako předpoklad pedagogické způsobilosti*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2004, s. 27–31.
- VYSKOČIL, I.: Herecká propedeutika. In: M. Čunderle (ed.): *Herecká propedeutika, proč, pro koho a jak?* Sborník ze semináře 5. 11. 2004. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 7–11.
- VYSKOČIL, I.: Nejpodivuhodnější lidský orgán. In: M. Čunderle, E. Slavíková. (eds.): *Hlas, řeč, mluva, řeč*. Sborník ze semináře 3. 6. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 7–9.

- VYSKOČIL, I.: Autorské čtení. In: M. Čunderle, E. Slavíková. (eds.): *Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze semináře 11. 11. 2005. Akademie múzických umění, Praha 2006, s. 7–9.
- VYSKOČIL, I.: Otázky pro prof. Ivana vyskočila a Michala Čunderleho. *Slovo a smysl*, 8, 2007, s. 201–215.
- VYSKOČILOVÁ, E. (ed.): *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Akademie múzických umění, Praha 1997.
- VYSKOČILOVÁ, E. – POSPÍŠIL, J.: Dialogické jednání ve skupině neherců a herců (komentovaný videozáznam průběhu pracovních hodin). E. Vyskočilová (ed.): *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Akademie múzických umění, Praha 1997, s. 21–24.
- VYSKOČILOVÁ, E. – SLAVÍKOVÁ, E. (eds.): *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Sborník z konference 14. a 15. 10. 1999. Akademie múzických umění, Praha 1999.
- VYSKOČILOVÁ, E.: K některým metodologickým obtížím výzkumu autorského herectví. In: M. Čunderle (ed.): *Hic sunt leones* (o autorském herectví). Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 129–135.
- WASZAKOWA, K.: Podstawowe nazwy barw i ich prototypowe odniesienia. Metodologia opisu porównawczego. In: R. Grzegorzczkova, K. Waszakowa (eds.): *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalně. Część I*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000, s. 17–72.
- WASZAKOWA, K.: Polski jezkowy obraz swiata widziany przez prizmat nazwy barwy *zóltej*. In: I. Vaňková (ed.): *Obraz světa v jazyce*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha 2001, s. 37–51.
- WIERZBICKÁ, A.: *Język, umysl, kultura*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- WHORF, B. L.: Language mind and reality. In: J. B. Carrol (ed.): *Language, Thought, and Reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Massachusetts, 1956, s. 246–270.
- ZAWISLAWSKA, M.: Obraz vesmíru v jazyce vědy. *Čeština doma a ve světě*. 11, 2003, s. 37–44.

## PRAMENY

- ČUNDERLE, M.: *Bubela*. Do tisku odevzdaný rukopis.
- DUŠEK, J.: *Dnes*, 13. 7. 2006.
- DUŠEK, J.: *Regenerace*, XIV, 5/2006, s. 4–7.
- HORNÍČEK, M.: O študácích a jejich kantorech, aneb naopak. In: J. Žák: *Študáci a kantoři*. Beta, Praha 1982.
- HRUBÍN, F.: *Špalíček veršů a pohádek*. Albatros, Praha 1978.
- KLÍMA, L. – BÖHLER, F.: *Putování slepého hada za pravdou*. Volvox Globator, Praha 2003.
- SKÁCEL, J.: *Třináctý černý kůň*. Blok, Praha 2001.
- SKÁLA, M.: *Cesta kolem mé hlavy*. Československý spisovatel, Praha 1985.
- VACULÍK, L.: Český snář. Atlantis, Praha 2002, s. 24.
- VACULÍK, L.: Poslední slovo. *Lidové noviny* 25. 7. 2006, s. 12.
- VINAŘ, O.: Dobrý den, psychiatrie. *Přítomnost*, léto 2005, s. 22–23.
- WELCH, J. – WELCH, S.: *Cesta k vítězství. (Pokračování a odpovědi)*. Pragma, Praha 2006.
- ŽÁK, J.: *Študáci a kantoři*. Beta, Praha 1982.
- ŽÁK, J.: *Cesta do hlubin študákovy duše*. Beta, Praha 2006.

## Summary

### To the Depths of a Student's Soul

Didactics of Mother Language in Transdisciplinary Context

---

The humoristic prose of Jaroslav Žák *Cesta do hlubin študáckovy duše (Journey to the Depths of a Student's Soul)* became an impulse for treatment of our work because it creates a portrait of school life. Even though it is a school of the thirties of the last century, this picture is still topical. Žák describes, though with hyperbole, types of teachers and students that we can meet until today. Together with Žák we characterize the present real school and compare it with its ideal image. Because school is an educational and instructional institution which should reflect the present social development, we observe to what degree its pedagogical aims are in accordance with the demands of today life. We can again, together with Žák, pronounce the basic mission of school: *School, the ground for life!*

If pedagogues are to fulfill this pivotal mission, they are bound to follow the contexts in which school is built up. That means that the sole erudition in their field is not sufficient but widely understood interdisciplinary education is necessary. Because pedagogues not only teach but also (mainly!) educate, they should be invested together with both pedagogical and psychological abilities, they should be people of firm morals, in summary, a pedagogue should be a good person (cf. Piřha, 1996).

In our publication we trace how this mission is fulfilled by present day teachers, especially those of Czech (language and literature); we also attempt to offer several suggestions which should be supportive for teachers in their determination. We seek to describe the contribution of quality Bohemistic education and pedagogical abilities to the success of a teacher of Czech (ergo the one that is perceived as a model). Through studies of pedagogical literature and discussions with students of pedagogy (specifically teaching) we found out that the image of a successful teacher is based on the balance between the personal component, which affects the relationship factor, and the professional component affecting the educational base. We identified from both sources – literature as well as reactions of students – that a somewhat greater respect is dedicated to a teacher as a personality than as to a professional.

A teacher that is perceived as a personality must be well oriented in interdisciplinary, or more precisely transdisciplinary context. From the point of view of didactics of language it is possible to specify the transdisciplinary orientation. A Czech language teacher, who should concentrate on the communicative function of language as well as on the cognitive function, should be able to “move about” in the context of cognitive linguistics. She or he can thus disclose in a natural way the educational potential of language instruction, connections of language and culture, and she or he will regard language as a “reservoir” of our thoughts and as a “key” to our history. Teachers should also lead their students to this point of view, so that Czech as a learning subject can “prepare them for life” but also, and that is maybe even more valuable, help them attain a positive relationship to it.

---

Despite the fact that cognitive linguistics in Czech milieu hasn't had a long history (its development started in the first decade of the last century), its protagonists have already managed to publish several significant works placing Czech research into the context of the world's cognitive linguistics. Presently, those interested in this field can get acquainted with theoretical as well as methodological resources of cognitive approaches to language. With regard to this state of knowledge, in this study we engaged ourselves only with those areas of cognitive linguistics that we found relevant from the point of view of didactical application.

The main characteristic feature of this publication is that the investigations introduced were conducted on the intersection of cognitive linguistics and pedagogy where we understood pedagogy as a substratum for the field didactics – the didactics of the mother tongue. In this work we introduced a new, from the perspective of field attachment, transdisciplinary view on the tuition of the mother tongue. It presents one possibility of viewing the mother/Czech language at school. We offered an approach that enriches the tuition with observations about language as well as the area of communication education. We tried to introduce the basic cognitivistic points of departure in a way that elucidates how applicable they are for the didactical use. We emphasized the necessity to disclose connections among language and thinking, discovering the world, and orientation in it. That is, in our view, the basic line of thought which should be followed in the tuition of Czech. The tuition that will accentuate language only as the basic communication tool will be one-sided and will not make use of the potential which the mother tongue offers.

In our work, we deal with two main thematic areas, which we perceive from the point of view of the mother tongue tuition. The first one is the introduction of the cognitive view of the lexicon, which should be a complementary approach to the traditional structuralist examination of the vocabulary. It is indubitable that the theory of lexicology and phraseology is a part of Czech language tuition at primary as well as secondary schools. The traditional – lexical – understanding of meaning that is worked with at school stems from the structuralist approach. Structuralists delineate meaning as a set of basic characteristics which are related to all objects / phenomena denominated by a given word. They are essential, verifiable qualities by which a given object / phenomenon can be differentiated from others. This concept corresponds to the dictionary definition of meaning. On the contrary, for cognitivists the cognitive definition of meaning is fundamental. It is what extends the basic qualities of a given object / phenomenon by qualities that are typical, remarkable, which we consider in our cultural context as representative. It is characteristic for cognitivistic understanding to broaden the lexical meaning with a conotational component, in which our experience, emotions, approaches and values are reflected.

Even though the complex of our experience is to a large degree individual we understand one another as members of the same nation. The associations of objects / phenomena with certain qualities transgress the delineation of human individuality and they ingrow into the whole community of speakers of the same mother tongue. A teacher of the mother language, who integrates the cognitive approach into his or her instruction of the lexicon, will discover together with the pupils cognitive definitions of meaning. Pupils will then in a natural way enlarge their vocabulary which will lead them, e. g. through exploration of folklore texts, proverbs, sayings, and other texts handed down through several generations, to deeper understanding of our history, culture and the world as such.

The second thematic area of our work is the approach of school to the process of intercommunication. It is based on a tight relationship of language and discovering the world. The closure of both components happens in language; it is very spontaneous, implicit. The cognitive approach discovers the interdependence of language processes with cognitive ones. The advantage of Czech instruction based on cognitive linguistics is its significant motivation character; in pupils it instigates interest in language as means that make understanding among people as well as



discovering the world we live in possible. But the biggest asset is that this way unfolds the sense of Czech language training to the pupils. It follows from the experience of methodologists and teachers of Czech language that pupils often doubt the usefulness of Czech language instruction. The rehabilitation of this subject in the spirit of revelation of its sense is an indispensable value.

Our work is grounded in one of the main advantages of cognitive linguistics, the openness towards other disciplines. We use the intersection of cognitive linguistics and didactics of mother language not only for the study of the lexis but also as a tool with which we can penetrate into the essence of constituting interpersonal relations. Contemporary educational concepts approach Czech as a subject that is composed of three mutually interrelated parts: communication and stylistic education, language instruction and teaching literature. We concentrate mainly on communication education where we emphasize the impossibility to reduce it only to the instruction in stylistics, which is in the existing school practice oriented mainly at the command of stylistic techniques and stylistic compositions thus created. Education in communication should aim at the enhancement of intercommunication not only at school but mainly outside it.

Communication is a topic that several disciplines are engaged in. That is the reason why it is important to orient communication education (as well as cognitive linguistics) in a transdisciplinary way. It is a pity that in the school environment mainly its practical reflections are accented. This situation is probably caused by a big number of institutions giving pieces of advice which show the way to have communication success. We find the offered instructions as very superficial, sometimes even dangerous. They present danger because they are aimed at methods and techniques oriented at success that is based on manipulation of the partner in communication. They use well elaborated communication strategies, which have manipulating nature.

If we integrate findings of cognitive linguistics into education and learning, we gain tools which can be of help to us in the identification of these egocentric tendencies in communication and in the analysis of the present form of communication typical of often very limited language means. A big support for us is the theory of stereotype. Through stereotype we discover the world; we create images of objects, phenomena, people, that is participants in communication. The origin of these stereotypes is not based on objective knowledge; they are influenced by number of subjective factors among which can be counted for example system of social norms of behavior and expectations.

In our study we also traced the contribution of cognitive linguistics for the cultivation of communication. Cultivated communication is not grounded only in the choice of appropriate language means but the relationship of communication partners is also fundamental. It is necessary to base this relationship on attentive listening. Then communication can lead into understanding and sharing. In listening a realistic picture of the communication partner – pupil is created. Then it can enable the teacher to accommodate the educational influence and teaching style to the individual needs of the pupils.

It turns out that the stereotype of a student in the Czech linguistic picture of the world is connected to the stereotype of school. If the real school with all its components is changed fundamentally, then also the linguistic picture of it and the students will be changed. One of the aims of our work was to unveil how the language stereotypes, which are often not objective but have the form of prejudices, are reflected in education. The change of the stereotype is only very gradual because it is historically firmly rooted. The more distinctly the reality will be changing, the faster, even though still with delay, the language stereotype will be changed. Teachers should be resistant to negative functions of stereotypes. They should be able to guard themselves against prejudices that could negatively affect their unobjective attitude towards some pupils. The prejudiced picture of school could also lead to stereotypical education, to rigidity and conservation of teaching styles. At the same time, teachers should bear in mind the culture-creative function of



---

a language stereotype, they should illustrate it at concrete texts and they should also explain to the pupils the principles of theory of the linguistic picture of the world which is based on stereotypes. Thus teachers can play their part in preserving continuity of the cultural heritage of our nation.

In the first chapter we characterized cognitive linguistics as a transdisciplinary approach, which does not have firm boundaries and which is always open to reception of impulses from humanities and natural sciences. In our work we mainly observed how cognitive linguistics is open to the pedagogy and philosophy of education. We followed the thought of L. Jandová (2004) about the didactic potential of cognitive linguistics, which is based on easier transmission of research into tuition, and its friendliness to the users of language. The main contribution of cognitive approaches to language for the didactics of Czech is the orientation to those values that correspond (should correspond) to the aims of language instruction. The tuition should show how we get acquainted with the world through language, how language contributes to the integrity of our community, how we communicate information and at the same how language enables us to share our attitudes, values, emotions, how it leads us towards respecting our partners, other nations and social minorities. These all are pieces of knowledge which were the challenge for us in the search for ways of integrating transdisciplinary approaches to language, mainly cognitive linguistics and didactics of Czech.

In the second chapter we described the basic theoretical resources and notions on which cognitive linguistics is based. We tried to make the possibilities of using the cognitive approach to language in the tuition of Czech enough understandable so that we convince teachers of Czech of the advantages of this approach. The following categories belonged to the notional apparatus of our work: the linguistic picture of the world, stereotype and categorization, denotational and connotational meaning, the theory of metaphor and anthropocentrism. We brought attention to the significance of sense perception from the point of view of cognition of the world and its connectedness with language.

We showed the essential characteristics of cognitive-linguistic view of language on concrete examples of approach to the lexicon (mostly chapter 3 and 4) and to communication – namely in the form of pedagogical dialogue (mostly chapter 5). In these chapters we proceeded from the picture of the pupil, partly also the teacher, to concrete representations of educational and instructional process. We observed how the language stereotype can be projected into concrete tuition, mainly the one of the mother language. The basic presumption for elimination of prejudices and unwanted rigidity of education is the dialogical concept of teaching. We showed how dialogue helps with positive evaluation of pupils by teachers and teachers by students, the one that is free of prejudices, how it dismantles asymmetric relations and unfolds new possibilities of togetherness of both participating groups that make the school environment.

The sixth chapter can be viewed as a verification of already presented findings. At the same time we comment on the present educational programs: The Framework Educational Program for Elementary Education (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) and The Framework Educational Program for Secondary Schools (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia). The analysis of the concept of the educational field Czech Language and Literature for elementary and secondary schools proved that the authors of both concepts are aware of the significance of the cognitive function of language, that is the significance of language for cognition of the world: history, traditions and culture of one's own nation and other nations as well. We identified that the educational programs consider the cognitive potential of the mother language, encouragement for thus oriented teaching are in the texts nevertheless very implicit. It depends then on the teachers if they are open to these "hidden" invitations. The aim of our publication is to offer to teachers of Czech didactic "equipment", the part of which will be the ability to use cognitive approaches to language.

In the seventh chapter we were concerned with so-called dialogical behavior. We attempted to unveil the cognitive aspects of this discipline and bring them into relation with cognitive

approaches to language. These connections have not been researched to date. The dialogical behavior is a psychosomatic discipline based on experience – empirical and emotional and self-knowledge, with which the principle of game developing creativity is inherent. The dialogical behavior, which is probably its most typical characteristics, shows, as the founder of this discipline Ivan Vyskočil emphasizes, what words do to us if we let them into our body.

Our work is an appeal for integration of cognitive linguistics into the didactics of Czech. We introduced linguistics as a discipline open to other fields, which engage in the questions of understanding and agreement. Its ground is the perception of language as a concrete picture of the world in our mind, which is formed by culture, empirical and emotional experience. Understanding is conditioned by unprejudiced knowledge, towards which the dialogue is oriented. We conduct a dialogue with communication partners but also, in the case of so-called inner dialogue, which allows for autoreflexion, with ourselves. The recognition of our dialogue partners and ourselves is the presumption for a dialogue, in which the proper perception of things, understanding, interaction and cooperation happens. The forming of this common ground” should be the main aim of didactics of the mother tongue. The cognitive-linguistic approaches build firm pillars of the road that is directed towards this goal.



ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE  
PHILOLOGICA  
MONOGRAPHIA CLVI

Jasňa PACOVSKÁ

## K hlubinám študákovy duše

Editor-prorektor: prof. PhDr. Ivan Jakubec, CSc.  
Grafická úprava: Kateřina Řezáčová  
Vydala Univerzita Karlova v Praze  
Nakladatelství Karolinum, Ovocný trh 3–5, 116 36, Praha 1  
<http://cupress.cuni.cz>  
Praha 2012  
Sazba: DTP Nakladatelství Karolinum  
Tisk: tiskárna Nakladatelství Karolinum  
1. vydání

ISBN 978-80-246-2152-4  
ISSN 0567–9277  
MK ČR E 18597

Objednávky přijímá Filozofická fakulta Univerzity Karlovy  
nám. Jana Palacha 2, 116 36 Praha 1  
[edice@ff.cuni.cz](mailto:edice@ff.cuni.cz)