

ÚLOHA UČITELE PŘI VYTVÁŘENÍ PŘÍZNIVÉ ATMOSFÉRY PRO ROZVÍJENÍ VYJADŘOVACÍCH SCHOPNOSTÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

(na základě zkušeností z výzkumů v diplomových pracích)

Ivana KOLÁŘOVÁ

Souhrn:

K úkolům základního vzdělávání patří i rozvíjení komunikačních schopností a kultivovaného vyjadřování v mateřském jazyce. Předpokladem je vytvoření takové atmosféry, která žáky k promluvám na různá témata ve výuce povzbuzuje a nevyvolává v nich obavy z nepřiměřeného kritizování. Omezení nadměrného opravování žákovy řeči by však nemělo znamenat stálé přehlížení opakovaných formulačních nedostatků a rezignaci na jejich odstraňování.

Klíčová slova: *jazyková komunikace, spisovný jazyk, příznivá atmosféra pro rozvoj komunikačních schopností, komunikační perspektiva*

1. Předpoklady a cíle rozvoje komunikačních schopností v RVP ZV, didaktických publikacích a diplomových pracích

Základní vzdělávání by mělo mj. utvářet u žáků hodnoty a postoje, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování (RVP ZV,¹ 2005: 4). Za jeho součást považujeme i kultivované jazykové vyjadřování (RVP ZV, 2005: 12). Stěžejní místo při osvojování si mateřského jazyka a rozvíjení vyjadřovacích schopností ve vzdělávacím procesu zaujímá oblast Jazyk a jazyková komunikace, zejména předmět Český jazyk a literatura (srov. RVP ZV, 2005: 12; též např. Čechová, 1998: 42–43).

Podle autorů didaktických prací dokážou děti, kterým byla věnována přiměřená jazyková péče, již v mladším školním věku nejen reprodukovat i delší prozaický text (např. pohádky, vypravování z knížek pro děti), ale umějí též o známých věcech samostatně vypravovat nebo je popisovat (Čechová, 1998: 42). Zejména v mladším školním věku děti ještě méně trpí ostychem z vystupování před spolužáky, rády sdělují vlastní zážitky, hovoří o tom, co slyšely, přečetly apod. V jejich mluvených textech jsou ještě patrné znaky komunikační a jazykové „nezkušenosti“: jsou v nich patrné především formulační potíže související s nedostatečnou komunikační perspektivou (nesprávné vazby, nedokončené věty, popř. i nedokončená a ihned opravená slova, srov. např. Müllerová, 1994: 55–57, 73–77; Rysová, 1999–2000: 30) – např.:

¹ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

A. *Mišo*↓ *a baví tě to plavání* ↑ *jak plaveš* ↑ *jak chodíš plavat* ↑ *Maminka* ↑ *jak cvičila s tou*→
s Markétou ↑ *tak říkala*→ *že si byl první na závodech*↓ *jo*↑ *a řekneš mi o tom něco*↑

B: *No tak* → *mamča to řekla vobráceně*↓ *protože já sem byl tře... třetí na zá... → ne*↓ *druhej sem byl na závodech*↓

A. *A tam byla zima*↑ *na táboře* → *jak si byl*↓

B: *Ne*↓ *na plavání* → *ždycky po sprše* → *po nástupu ždycky rychle kluci deme* ↓

(Úryvky z dialogů autorky diplomové práce Šulcové, 1996 s sedmiletým žákem 1. třídy; A – Šulcová, B – žák)²

A: *Vy jste si při čtení povídali o jednom zvířátku*↓. *Já bych chtěla* → *abys mi o něm také něco řekl*↓

B: *Povím vám o labuti* ↓ *No labuť* →... *jí někdy chleba* → *by* → *je na rybníce někdy taky* →... *někdy chodí* →... *i* →... *jako na trávu* →... *u rybníka někdy* → *a* → *no* → *má mlád'átka* → *a ty sou malinký* → *a dycky když vyrostou* → *vyro* → ... *sou hnědý* ↓ *když sou malý* ↓ *a když vyrostou* → *tak sou bílý* ↓ *a když sou velký* → *tak takovej červenej zobá* →... *maj takovej dooranžova zobáček* → *á* →... *trošku taky dočerna* ↓ *No* → *a to už by bylo asi všecko* ↓

(Úryvek z dialogu autorky diplomové práce Krejčíkové, 1996 s osmiletým žákem 2.třídy; A – Krejčíková, B – žák)

Řada žáků mluví jazykem, který slyší v rodině a nejbližším okolí při každodenní komunikaci, tedy zpravidla spíše nespisovně, srov. např. výskyt slov s protetickým *v* – *vobráceně*, nespisovné koncovky adjektiv v tvarech *druhej*, *tak sou bílý*, *když sou malý*, *sou hnědý*, *sou malinký*, tvar *maj* (ve spisovné češtině *mají*) apod. Např. RYSOVÁ (1999-2000: 31) však konstatuje, že v 6.–9. třídě se žáci se spisovným vyjadřováním vyrovnávají převážně bez větších problémů.

2. Úloha učitele v rozvíjení dětských vyjadřovacích schopností s důrazem na motivaci a vytváření příznivé atmosféry ve výuce

Zejména před učiteli 1. stupně základní školy, popř. i učiteli v 6.–9. ročníku tedy stojí problém, jak vytvořit ve výuce atmosféru, která by v žácích povzbuzovala jejich přirozený zájem zapojovat se do komunikace, vyprávět nahlas, sdělovat své dojmy a názory, a současně jak je vést od spontánního vyjadřování k vyjadřování souvislému bez výraznějších chyb realizovanému ve spisovném jazyce. Nároky na takovou práci vyžadují nejen učitelovu vysokou úroveň znalosti mateřského jazyka, ale též didaktické dovednosti a značnou míru pedagogického taktu. Zkušené autorky prací o dětské komunikaci, o dialogu ve výuce a didaktice českého jazyka zdůrazňují, že učitel má ke komunikaci s žáky a k hodnocení jejich projevů přistupovat se znalostí příslušného stupně vývoje dětské řeči a schopností v oblasti myšlenkových operací (Čechová, 1998: 42–44; Höflerová, 2001: 147–148). Zamýšlíme se tedy také mírou a metodami učitelova zasahování do promluvy žáků a opravování

² Šipky naznačují intonaci, v přepisu mluveného textu nahrazují interpunkční znaménka užívaná v textech psaných: ↓ – klesavá intonace koncová (měla by jí být ukončena souvislá výpověď); → – intonace nekoncová, kterou jsou ukončeny např. větné úseky souvětí výpovědi, často však v mluvených projevech zakončuje i celou výpověď a je signálem formulačních potíží mluvčího (mluvčí si např. není jist, má-li výpověď uzavřít, neví, jak má pokračovat); ↑ – koncová intonace stoupavá, typická pro zakončení zjišťovacích otázek, popř. ji užívá mluvčí, chce-li vybědnout osloveného, aby na jeho výpověď navázal. O tom srov. v citované publikaci Müllerové. Vzhledem k tomu, že nám nejde o sledování výslovnostních problémů nebo nezkoumáme nářeční výslovnost, nepřepisujeme projevy důsledně foneticky, tj. ponecháváme např. velká písmena, písmeno *y*. Vycházíme ze zásad, které se uplatňují např. v citované publikaci Müllerové.

jednotlivých chyb (např. „prohřešků“ proti spisovnosti), nad přístupem k opravování věcných nepřesností nebo tzv. odchýlení se od zadaného tématu (srov. napomínání žáků větou *To sem nepatří*; srov. Höflerová, 2001: 147).

Höflerová se kriticky staví dokonce i k učitelům, kteří neumožní žákům 1. stupně základní školy dostatečně se verbálně projevit tím, že by vypovídali o skutečnosti na základě asociativních představ. Takový „asociativní“ komplex myšlení podle ní odpovídá stupni kognitivního rozvoje žáků do 9–10 let. Podle zkušeností Höflerové však učitel zpravidla mluvícího žáka přeruší již zmíněným napomenutím, že „to sem nepatří“. Autorka měla pravděpodobně na mysli skutečnost, že zejména u dětí nejnižších ročníků by měl učitel při mluvních cvičeních pamatovat i na takové úkoly, v nichž mají žáci možnost rozvíjet svou kreativitu na základě asociativního řazení jevů. Podle Čechové patří k úkolům školy vést žáky k adekvátnímu vyjadřování emocí, při němž se taková asociativnost v jazykových projevech může uplatnit (Čechová, 1998: 49). Táž autorka však zdůrazňuje další důležitou zásadu: žáky neučíme připravovat „jazykový projev jako univerzální“, ale vždy máme na zřeteli formu a funkci projevu (Čechová, 1998: 57). Můžeme tedy předpokládat, že např. při zkoušení věcných znalostí z konkrétních předmětů se učitel vhodně snaží vést žáka k tomu, aby přesně odpovídal na otázky, které jsou mu položeny, na rozdíl od mluvních cvičení, v nichž dává žákovi prostor vyjádřit svoje (i asociované) představy, emocionální vztahy apod.

Podle RVP ZV by škola měla vytvořit příznivé podmínky pro vzdělávání nejen žákům úspěšným a nadaným, ale také žákům méně úspěšným, nebo jen méně „průbojným“. V souvislosti s tímto požadavkem se nabízí otázka, zda má učitel zapojovat do komunikace ve výuce nejdříve žáky méně úspěšné nebo méně průbojné, nebo spíše žáky úspěšnější. Autorce jedné z diplomových prací Mandlové se podle jejích vlastních slov osvědčilo na počátku hodiny vyvolávat úspěšnější žáky, jejichž kvalitní vystoupení zřejmě působí jako motivace a povzbuzení pro ostatní (Mandlová, 2004: 63). Na tento postup mohou být různé názory. Je zřejmé, že úspěšný začátek vyučovací hodiny může působit jako pozitivní motivace. Domníváme se však, že postupně by měl učitel v průběhu školního roku začít zapojovat hned ze začátku hodiny i ty žáky, kteří se zpočátku jako úspěšní nejevili. Neustále zvýrazňování úspěchu pouze některých může být pro ostatní žáky časem demotivující.

Důležitým faktorem pro vytváření příznivé atmosféry povzbuzující žáky k zapojování se do dialogu ve výuce nebo k vystoupení se souvislým mluveným projevem jsou komunikační a jazykové kompetence samotného učitele, jeho schopnost kultivovaně se vyjadřovat spisovným jazykem i v nepřipravených projevech, a to i v situacích, reaguje-li na bezprostředně položenou žakovu otázku nebo potřebuje-li žák pomoci ve vyjadřování. Pokud učitel v takové situaci sám začne hovořit nesouvisle a nesrozumitelně a nedokáže žákovi pomoci, když on sám nedokáže pokračovat v projevu, neví si rady s formulací, nemůže najít vhodný výraz, vytváří stresovou situaci pro sebe i pro celou třídu. Komunikace bývá někdy přerušena bez uzavření tématu, zhodnocení práce žáků apod. a žák neví, zda byl úspěšný, nebo může získat pocit neúspěchu a vědomí, že úspěšnost nebo neúspěšnost nezávisí na jeho výkonu.

3. Výzkum konkrétních žákovských mluvených projevů. Nejčastější nedostatky ve vyjadřování žáků a budoucích učitelů. Zvažování možnosti nápravy nedostatků.

Při tzv. mluvních cvičeních se uplatňují jak souvislé kratší monology žáků na zadané téma (zážitek z prázdnin, popis oblíbeného předmětu), tak dialog učitele s žáky. Předpokládáme, že monologický projev žáka může přejít v dialog s učitelem v okamžiku, kdy žák nedokáže samostatně pokračovat. Pro vytvoření příznivé atmosféry pro zapojování žáků do komunikace ve výuce je důležitá přiměřená míra řečové aktivity učitele ve výuce (srov. Čechová, 1998: 61; Svobodová, 1998: 178) a metody aktivizace žáků. Např. Svobodová doporučuje, aby učitel v dialogu se žáky střídal otázky, na které lze odpovědět přesně a jednoznačně, s podněty ke komunikaci předpokládajícími verbální reakci v podobě souvislého vysvětlení, sdělení názoru apod. (srov. Svobodová, 1998: 181–182; Čechová, 1998: 61). Co se týká korekce jazykových chyb, např. Čechová doporučuje, aby učitel souvislou promluvu zejména u dětí v nejnižších ročnících nepřerušoval, ale chyby opravil až po jejím skončení (srov. Čechová, 1998: 43). Neustálé přerušování dětského vyprávění např. zážitku z prázdnin, popisu oblíbené hračky opravami i drobných přeřeknutí může být demotivujícím faktorem. Stejně tak požadavek přesného opakování definic z učebnice a neustálé opravování i drobných odchylek od jejich přesného znění, které se netýkají podstaty obsahu, zpravidla negativně působí na psychiku žáka při zkoušení znalostí z různých předmětů (doslovné opakování textu neprověří vyjadřovací schopnosti žáků ani např. schopnosti porozumět textu a vybrat z něj stěžejní informace).

Snaha učitele motivovat žáka k aktivnímu zapojování se do komunikace v hodině a doporučení, aby nepřerušoval souvislou promluvu dítěte, neznamená naprosté upuštění od oprav chyb. Ani v odpovědích u zkoušek z jiných předmětů než českého jazyka nebo literatury by nemělo být jednostranně přihlíženo pouze k věcné správnosti, a zcela odhlíženo od jazykové kvality projevu (srov. opět Čechová, 1998: 57). Ani v promluvách inspirovaných „volnějišími“ tématy by učitel neměl přehlížet např. stereotypnost, odrážející se v opakovaném užívání konstrukcí *to je..., to jsou ...*, srov.:

Zvíře↓... je chlupatý→ je to pes → je šedý → je to fenka → jmenuje se Capina → a chodím s ní rád ven ↓ Je velmi hodná ↓

(Úryvek z promluvy žáka 5. třídy, který při zpracovávání diplomové práce pořídila Krejčíková, 1996)

My sme byli na chatě já nevím kde už to bylo ↓ á my jsme→ byli→ my sme jednu jeli ná ... takovým vodopádu ↓ á ty vodopády↓ my sme tam chodili a takové↓ my sme moseli totiž dojít→ eh k takovému↓ nevím jak se to menovalo ale bylo to hodně moc vysoký↓ á tam byl jeden takový vodopád↓ a v tym pla ... v tym byly jakýsi třpytky↓ á... takový↓

(Úryvek z promluvy žáka 3. třídy, který při zpracovávání diplomové práce pořídila Řehánková, 2004)

Dobře↓ tak já sem teda↓ teďka o prázdninách byla na táboře↓ v Orlických horách↓ je to tam takový↓ ráno je dost zima↓ a večer taky↓ tak já vám řeknu průběh toho jednoho dne ↓ tak asi o půl sedmé ráno se zbudíme↓ převlečeme se do plavek↓ á po éh asi tak desetiminutové rozcvičce↓ běžíme asi tak kilometr dolů do potoka↓ se ponořit po ramena do studené vody↓ když se vrátíme↓ do tábora↓ tak↓ éh se prostě převlíkneme↓ a uklidíme si stany↓ potom je ranní nástup↓ a ... snídaně↓ potom je dopolední program↓ potom je oběd↓ potom je asi tak půl hodiny odpolední volno↓ potom je zas odpolední program↓ mezi tím sou různý hry↓ pak je večere↓ a potom sou třeba noční hry↓

(Úryvek z promluvy žákyně 8. třídy, který při zpracovávání diplomové práce pořídila Pořízková, 2002)

Již v citovaných úryvcích z žakovských promluv je patrná stereotypnost v užívání spojovacích výrazů – převažuje spojka *a*, popř. příslovecný výraz *pak*, *potom*, popř. *a pak*, *a potom*, *napřed...potom*, *když...tak*:

Nejdřív sem se šla teda najíst→ potom sem šla domů si odložit věci→ věci ze školy→ á→ potom sem šla na flétnu↓ vzala jsem si na flétnu věci→ a když mi skončila flétna→ tak sem šla ještě na nauku↓ tam kde se učím noty↓

(Úryvek z promluvy devítileté žákyně 4. třídy, který při zpracovávání diplomové práce pořídila Šulcová, 1996)

Jsou-li u dětí v nižších ročnících formulační nedostatky zcela přehlíženy, setkáme se u žáků vyšších ročníků základních i u žáků středních škol, popř. také u dospělých mluvčích se např. se stylizačně nevytříbenými definicemi: *balada, to je když báseň smutně končí; podmět je, když je podstatné jméno v prvním pádě* apod., se zkratkovitým nepřesným vyjadřováním – za všechny uvedme nepřesnou formulaci při přiřazování díla autorovi: *Tak Božena Němcová, to je babička; Erben, to je kytice; Mácha, to je Máj...* V takových vyjádřeních se odráží nedostatek komunikační perspektivy. Zkušenost ukazuje, že opakování zjednodušených konstrukcí se slovesem *být*, neobratné definice se později objevují i v psaných pracích. K odstranění takových formulačních nedostatků jsou doporučována stylizační cvičení, v nichž žáci spojují krátké věty do souvětí, obměňují věty (větu oznamovací nahrazují větou tázací, rozkazovací), řadí věty do souvislého textu (srov. Čechová, 1998; Mandlová, 2004: 64–65; Straková, 2005: 51–52). V nižších třídách Čechová doporučuje, aby učitel zopakoval některé úryvky žákova projevu, ovšem kultivovaným jazykem (Čechová, 1998: 43).

Kultivování jazykového vyjadřování tedy považujeme za důležitou součást přípravy nejen budoucích učitelů 1. stupně ZŠ nebo učitelů českého jazyka a literatury a nejen v rámci disciplín souvisejících s mateřským jazykem, s literaturou a literární výchovou nebo v rámci disciplín pedagogických a psychologických, jejichž intencionální součástí bývá výcvik komunikačních dovedností. Rozvíjet jazykovou a řečovou kulturu by se studenti měli snažit kultivovaným vyjadřováním v mateřském jazyce u zkoušek, kolokvií i v seminářích a cvičeních. Domníváme se, že např. ani v méně formálních diskusích na odborné témata by se v promluvách studentů neměly objevovat opakující se stereotypní formulace, s nimiž jsme se setkali v dětských promluvách, srov. např. *Takže otázka číslo čtrnáct↓ Je to→ jsou to→ takže je to otázka slovo a slovní druhy→ kritéria řazení a třídění slovních druhů↓ Takže já bych začla tím→ co to je slovo↓ Takže slovo je základní jazyková jednotka→ je to nejmenší hláskový útvar↓* (Úryvek z odpovědi studentky 1. ročníku u zkoušky; projev byl zaznamenán v Ústí nad Labem v roce 1995 s jejím souhlasem); *To je ta osmnáctka→ to je tvoření podstatných a přídavných jmen skládáním↓ takže skládání↓ nejčastější způsob skládání je ze dvou složek→ vyskytuje se i ze tří↓ ale to je ... velice zřídka↓ Složeniny potom vlastně→ složeniny rozdělujeme na vlastní a nevlastní↓ nevlastní složenina→ to je→ že slova→ obě ty části jsou beze změny→ takže to je třeba zeměkoule→ kde vlastně se to dá rozdělit země a koule↓ pak jsou to vlastní→ takže části složeniny jsou spojeny souhláskou↓ většinou to bejvá samohláska o↓ takže je to černozem lihovar* (Úryvek z odpovědi studentky 1. ročníku u zkoušky; projev byl zaznamenán v Ústí nad Labem v roce 1995 s jejím souhlasem)

Je zřejmé, že v těchto krátkých a z hlediska věcného podstatě správných odpovědích posluchaček 1. ročníku učitelského studia se objevují formulační nedostatky, o jejichž odstraňování by měly později ony samy usilovat u svých žáků: nejen se stereotypně opakuje vazba *to je, to jsou*, ale také spojovací prostředky *a, pak, takže*. Opakování slov v mluvě učitele může na děti působit rušivě, neboť často odvádí jejich pozornost od obsahu sdělení.

4. Možné souvislosti mezi zdravým psychickým rozvojem dítěte a rozvojem přirozených komunikačních potřeb

Zaměřili jsme se na některé aspekty práce učitele při vytváření atmosféry, která povzbuzuje žáky k zapojování se do komunikace ve výuce 1. stupně základní školy a učitelů českého jazyka na 2. stupni základní školy. Vycházeli jsme z poznatků a zkušeností prezentovaných v pracích zkušených autorek, které se již řadu let zabývají didaktikou mateřského jazyka a jazykovou komunikací, a též ze zkušeností několika autorek diplomových prací. V didaktických pracích se objevuje důležitá teze, že přirozený rozvoj řeči dítěte a rozvoj komunikačních schopností je součástí zdravého vývoje kognitivního a sociálního (Čechová, 1998: 43–44; Höflerová, 2001: 147 n.). Můžeme tedy usoudit, že přirozená potřeba komunikace jak ve volném čase, tak ve výuce, by měla být u zdravě se vyvíjejícího jedince samozřejmostí a učitel by vytvořením prostředí s příznivou atmosférou pro zapojování se žáků do komunikace měl tomuto zdravému vývoji dítěte a rozvíjení jeho komunikačních potřeb napomáhat.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. 268 s. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000, 407 s. ISBN 80-85866-57-9.
- HÖFLEROVÁ, E. Myšlení v komplexech a jeho odraz v řeči. In *Čeština – jazyk slovanský*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2001, s. 146–151. ISBN 80-7042-194-0.
- HOLASOVÁ, T. *Umíte dobře mluvit?* Jinočany: H&H, 1992, 101 s. ISBN 80-85465-16-X,
- MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: Academia, 1994, 145 s. ISBN 80-200-0489-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2005)*, dostupný na adrese <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>
- RYSOVÁ, K. K úrovni mluveného projevu žáků ZŠ. *Český jazyk a literatura*, roč. 50, 1999–2000, č. 1, s. 27–32.
- SVOBODOVÁ, J. Čeština jako mateřština. In *Čeština – jazyk slovanský*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2001, s. 13–17. ISBN 80-7042-194-0.
- SVOBODOVÁ, J. Komunikační aspekty výukového dialogu. In HUBÁČEK, J.; JANDOVÁ, E.; SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Ostrava: VADE MECUM, 1998, s. 178–181. ISBN 80-86041-30-1.

Diplomové práce:

- KREJČÍKOVÁ, M. *Syntaktická výstavba mluvených projevů dětí na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. 96 s. + příloha. Ústí nad Labem: UJEP, 1996.
- MANDLOVÁ, L. *Nedostatky ve formulacích výpovědí v mluvených projevech dětí 3.–5. ročníku základní školy*. Diplomová práce. 74 s. + přílohy. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- POŘÍZKOVÁ, P. *Syntaktická stavba mluvených projevů žáků 6.-9. tříd základní školy*. Diplomová práce. 90 s. + příloha. Brno: Masarykova univerzita, 2002.
- ŘEHÁNKOVÁ, D. *Nedostatky v syntaktické výstavbě mluvených projevů dětí na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. 107 s. + příloha. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- STRAKOVÁ, L. *Nedostatky ve výstavbě mluvených projevů dětí na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. 54 s. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- ŠULCOVÁ, V. *Výplňkové výrazy a nadbytečné opakování některých slov v mluvených projevech žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce. 81 s. + příloha. Ústí nad Labem: UJEP, 1996.

Príspevek vznikl s podporou výzkumného záměru MSM0021622421 Škola a zdraví pro 21. století.

Kontakt na autora:

PhDr. Ivana KOLÁŘOVÁ, CSc.

Katedra českého jazyka

Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Poříčí 7

603 00 Brno

e-mail : kolarova@jumbo.ped.muni.cz