

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2024

Mgr. Jana Krucká

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Principy nenásilné komunikace ve výuce cizích jazyků  
Principles of Nonviolent Communication in Foreign Language Teaching

Mgr. Jana Krucká

Školitelka: PhDr. Pavla Nečasová Ph.D.  
Studijní program: Německý jazyk a literatura s didaktikou



Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Principy nenásilné komunikace ve výuce cizích jazyků vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Plzeň 26.7.2024

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své školitelce, doktorce Pavle Nečasové za její cenné rady, trpělivost a ochotu věnovat mi spoustu hodin konzultací nad detaily této práce. Dále bych chtěla poděkovat profesorce Anje Lobenstein-Reichmann za její nezdolnou vytrvalost a shovívavost při vysvětlování konceptu násilí. V neposlední řadě chci poděkovat i svému manželovi, Tomáši Bršlicovi, za jeho pochopení v mnoha komunikačně vypjatých situacích.

## **ABSTRAKT**

Předložená práce se zaměřuje na problematiku komunikace v českém středoškolském prostředí a možnosti implementace prvků nenásilné komunikace do výuky německého jazyka.

Hlavním cílem je komplexně zmapovat problematiku komunikační na českých středních školách a na základě toho navrhnout a prakticky vyzkoušet způsoby začlenění principů nenásilné komunikace, zejména techniky aktivního naslouchání, do hodin německého jazyka.

Praktická část práce vychází z teoretického základu, který představuje přehled komunikačních teorií se zaměřením na komunikaci jako způsob jednání a na komunikaci v edukačním prostředí. Je rozdělena do tří dílčích výzkumů. Prvním je dotazníkové šetření, které zkoumá násilí v komunikaci v českém středoškolském kontextu. Jeho výsledky prokazují nejen přítomnost násilí v komunikaci, ale i nedostatečné dovednosti respondentů na násilí vhodně reagovat. Další výzkum, rovněž formou dotazníku, se zabývá mj. množstvím času pro aktivní komunikaci žáků. Z tohoto výzkumu vyplývá, že nejvíce času se žákům dostává ve výuce jazyků. Tento poznatek podporuje poslední výzkum s výzkumnou technikou experimentu s jedním subjektem doplněný o dotazníkové šetření, který se soustředí na praktické využití techniky aktivního naslouchání žáky jako prvku rozvoje komunikační kompetence ve výuce německého jazyka. Výsledky tohoto výzkumu prokazují schopnost žáků novou komunikační techniku úspěšně implementovat do konverzací v německém jazyce.

Výsledky výzkumů mají přispět k prohloubení porozumění problematice komunikace v českém středoškolském prostředí a poskytnout konkrétní návrhy, jak rozvíjet komunikační kompetence žáků prostřednictvím prvků nenásilné komunikace v hodinách cizího jazyka. Práce tak představuje komplexní analýzu komunikace ve školním kontextu a navrhuje inovativní přístupy k jejímu zlepšování, což může mít významný přínos pro pedagogickou teorii i praxi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Výuka německého jazyka, komunikační kompetence, nenásilná komunikace, problematika komunikace v prostředí školy, inovativní přístupy ve výuce

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the issue of communication in the Czech secondary school environment and the possibilities of implementing elements of non-violent communication into German language teaching.

The main objective is to comprehensively map the communication issues in Czech secondary schools and on this basis to propose and practically test ways of incorporating the principles of non-violent communication, especially active listening techniques, into German language classes.

The practical part of the thesis is based on the theoretical basis, which presents an overview of communication theories with a focus on communication as a way of acting and on communication in the educational environment. It is divided into three sub-researches. The first is a questionnaire survey that examines violence in communication in the Czech secondary school context. Its results demonstrate not only the presence of violence in communication, but also the lack of respondents' skills to respond appropriately to violence. Another research, also in the form of a questionnaire, deals, among other things, with the amount of time for active communication of pupils. This research shows that pupils receive the most time in language classes. This finding is supported by recent research with a single-subject experimental research technique supplemented by a questionnaire survey, which focuses on the practical use of the active listening technique by pupils as an element in the development of communicative competence in German language teaching. The results of this research demonstrate the pupils' ability to successfully implement the new communication technique in German language conversations.

The results of the research are intended to contribute to a deeper understanding of communication issues in the Czech secondary school environment and to provide concrete suggestions on how to develop pupils' communicative competence through elements of non-violent communication in foreign language classes.

Thus, the paper presents a comprehensive analysis of communication in the school context and suggests innovative approaches to improving it, which may have significant benefits for pedagogical theory and practice.

## **KEYWORDS**

German language teaching, communicative competence, non-violent communication, communication issues in the school environment, innovative approaches in teaching





<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>1 KOMUNIKACE A KOMUNIKAČNÍ MODELY</b> .....	<b>3</b>
1.1 ORGANON MODEL .....	3
1.2 MODEL ČTYŘ ÚROVNÍ KOMUNIKACE A KOOPERAČNÍ PRINCIP .....	4
1.2.1 <i>Kongruence a inkongruence zprávy</i> .....	7
1.2.2 <i>Čtyři roviny reakcí posluchače a narušení komunikace</i> .....	10
<b>2 KOMUNIKACE JAKO ZPŮSOB JEDNÁNÍ: SLOVA A ČINY</b> .....	<b>12</b>
2.1 TEORIE MLUVNÍCH AKTŮ .....	12
2.2 KOMUNIKATIVNÍ FUNKCE JAZYKA .....	14
2.3 MLUVNÍ AKTY A KOMUNIKATIVNÍ FUNKCE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....	17
2.4 JEDNÁNÍ SKRZ MLUVENÍ .....	18
<b>3 NÁSILÍ A JEHO FORMY</b> .....	<b>19</b>
<b>4 JAZYK A NÁSILÍ</b> .....	<b>21</b>
4.1 IDENTIFIKACE NÁSILÍ V JAZYCE .....	22
4.2 JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ PRO KOMUNIKAČNÍ NÁSILÍ .....	23
4.3 PŮSOBENÍ KOMUNIKAČNÍHO NÁSILÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍ POZORNOSTI .....	25
4.3.1 <i>Sociální pozornost v prostředí školy</i> .....	26
4.3.2 <i>Vliv nedostatku sociální pozornosti</i> .....	27
<b>5 NENÁSILNÁ KOMUNIKACE</b> .....	<b>29</b>
5.1 POZOROVÁNÍ A HODNOCENÍ V PROCESU VNÍMÁNÍ .....	30
5.2 POCITY A POTŘEBY .....	32
5.2.1 <i>Tělesná a psychická stránka pocitů</i> .....	32
5.2.2 <i>Porozumění pocitům a jejich vyjadřování</i> .....	33
5.2.3 <i>Potřeby a jejich propojení s pocity</i> .....	36
5.3 PROSBA .....	38
5.4 AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ .....	40
5.4.1 <i>Průběh aktivního naslouchání</i> .....	41
5.4.2 <i>Působení aktivního naslouchání</i> .....	42
<b>6 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ</b> .....	<b>43</b>
6.1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE A KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE .....	45
6.2 ROLE KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V HISTORICKÉM VÝVOJI VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ .....	47
6.3 SOUČASNÉ TRENDY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....	52
6.3.1 <i>Interkulturní přístup</i> .....	52
6.3.2 <i>Celostní učení</i> .....	53
6.3.3 <i>Činnostně zaměřená výuka</i> .....	54
6.3.4 <i>Učení se cizímu jazyku pomocí úloh řečového typu</i> .....	55
6.3.5 <i>Média ve výuce</i> .....	56
6.4 METODICKÉ MODELY MÍSTO METOD .....	56
6.4.1 <i>Výukové oblasti</i> .....	58
6.4.2 <i>Prostor pro jazykovou činnost žáka v praktické výuce</i> .....	59
6.5 PODPORA KOMUNIKACE VE VÝUCE .....	61
<b>7 VÝZKUM ASPEKTŮ KOMUNIKAČNÍHO NÁSILÍ NA ČESKÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH</b> .....	<b>64</b>
<b>8 NÁSILÍ V KOMUNIKACI NA ČESKÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH</b> .....	<b>64</b>
8.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	65
8.2 ZÁVĚRY VÝZKUMU .....	67
<b>9 VÝZKUM KOMUNIKAČNÍHO KLIMATU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH</b> .....	<b>67</b>
9.1 DOSAVADNÍ VÝZKUMY S RELEVANTNÍ PROBLEMATIKOU .....	68
9.2 DESIGN VÝZKUMU .....	68

9.3	PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA VĚKOVÉ SKUPINY RESPONDENTŮ .....	70
9.4	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	71
9.4.1	<i>Aktivní komunikace</i> .....	72
9.4.2	<i>Pocity a potřeby</i> .....	80
9.5	ZÁVĚR VÝZKUMU .....	88
<b>10</b>	<b>VÝZKUM VYUŽITÍ TECHNIKY AKTIVNÍHO NASLOUCHÁNÍ VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA.....</b>	<b>89</b>
10.1	VÝZKUMY S PODOBNOU PROBLEMATIKOU .....	90
10.2	DESIGN VÝZKUMU .....	91
10.3	DESIGN EXPERIMENTU S JEDNÍM SUBJEKTEM .....	91
10.3.1	<i>Průběh měření</i> .....	92
10.3.2	<i>Hrozby a jejich eliminace</i> .....	94
10.3.3	<i>Návrh analýzy</i> .....	94
10.3.4	<i>Metoda zpracování dat</i> .....	95
10.3.5	<i>Analýza dat</i> .....	96
10.3.6	<i>Závěr měření</i> .....	103
10.4	DOTAZNÍK .....	104
10.4.1	<i>Výsledky prvního dotazníku</i> .....	104
	<i>Odpovědi, které žáci vyplnili po měření base line 1 byly porovnány s odpověďmi získanými po realizaci intervenčního programu. Toto umožnilo posoudit dopady této intervence, a to konkrétně v následujících otázkách:</i> .....	104
10.4.2	<i>Výsledky druhého dotazníku</i> .....	109
10.4.3	<i>Vyhodnocení dotazníkového šetření</i> .....	114
10.5	STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR .....	115
10.6	ZÁVĚR VÝZKUMU .....	116
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>117</b>
	<b>RESUMÉ</b> .....	<b>119</b>
	<b>SEZNAM ZDROJŮ</b> .....	<b>121</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>I</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>I</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>I</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>I</b>
	<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>III</b>
	PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK K VÝZKUMU KOMUNIKACE NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH .....	III
	PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK K VÝZKUMU KOMUNIKAČNÍHO KLIMATU NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH .....	IV
	PŘÍLOHA 3: PRŮBĚŽNÝ DOTAZNÍK K VÝZKUMU VLIVU AKTIVNÍHO NASLOUCHÁNÍ NA KONVERZACE ŽÁKŮ NĚMECKÉHO JAZYKA VE VÝUCE .....	VIII
	PŘÍLOHA 4: ZÁVĚREČNÝ DOTAZNÍK K VÝZKUMU VLIVU AKTIVNÍHO NASLOUCHÁNÍ NA KONVERZACE ŽÁKŮ NĚMECKÉHO JAZYKA VE VÝUCE .....	VIII

## Úvod

Teoretické modely komunikace se v průběhu dějin neustále vyvíjejí a obohacují. Již v 19. století se objevily průkopnické myšlenky lingvisty Ferdinanda de Saussura, ve 20. století pak rozvíjeli teorii komunikace Harold Lasswell a Karl Bühler a jedním z nejnovějších a nejvlivnějších přístupů k tématu komunikace je model Friedemanna Schulze von Thuna, jehož poslední publikace "Erfülltes Leben – ein kleines Modell für eine große Idee" vyšla v roce 2021. Teoretické modely se neustále zdokonalují s cílem přesněji reflektovat složitost a dynamiku lidské komunikace v měnícím se světě. Tento fakt a množství komunikačních teorií jasně ukazuje, že téma komunikace si žádá i nadále hluboké zkoumání a pojmání z nových perspektiv. Potřeba zkoumat komunikaci z různých úhlů pohledu je nadčasová a trvalá.

V kontextu školní výuky je téma komunikace reflektováno v řadě praktických výzkumných prací, které tuto problematiku nahlízejí z různých hledisek. Například experiment "Blue Eyes, Brown Eyes" realizován Jane Elliott v roce 1968 se zaměřoval na pragmatické uchopení komunikace a problematiku rasové diskriminace. Další studie se specificky zabývaly komunikací ve výuce cizích jazyků a možnostmi rozvoje komunikační kompetence, jako například práce Bou-Franche (2001), Milové (2015) nebo Resnicka (2017). Jiné výzkumy cílí na psychologické aspekty komunikace ve školním prostředí viz Dospivová (2007) a Ondíková (2007). Tyto a další výzkumné projekty poskytují komplexní vhled do problematiky komunikace v edukačním kontextu a přispívají k hlubšímu porozumění této důležité oblasti.

Tyto a mnohé další výzkumy k tématu komunikace ukazují, že tato problematika nebyla ani zdaleka vyčerpána. Právě v rámci vzdělávání, které tvoří základ pro budoucí životní cestu žáků, hraje dovednost komunikace a její rozvoj klíčovou roli, a je proto nutné tuto oblast hlouběji zkoumat a přicházet s novými návrhy na zlepšení současného stavu.

Záměrem předkládané práce je přispět k poznání na poli komunikace v českém školním prostředí. Cílem této práce je pomocí několika dílčích výzkumů zmapovat vybrané aspekty problematiky komunikace na českých středních školách a na základě toho navrhnout a ověřit možnosti začlenění prvků nenásilné komunikace do výuky německého jazyka. Výzkumy budou podloženy teoretickou bází, která jim poskytne koncepční rámec.

Výzkumy mapující situaci na českých středních školách se budou soustředit na problematiku komunikačního násilí a komunikačního klima. Na základě reflexe výsledků předchozích výzkumů bude proveden výzkum, který se bude zabývat možností implementace vybraného

prvku nenásilné komunikace do výuky němčiny jako cizího jazyka. Pro výzkumné účely byly zvoleny techniky experiment s jedním subjektem a dotazníková šetření. Na základě výzkumných šetření budou navržena témata pro další zkoumání.

Vzhledem k dynamice a komplexnosti komunikace v současném vzdělávacím prostředí je nezbytné nejen analyzovat stávající přístupy, ale také hledat nové cesty, jak efektivně integrovat prvky nenásilné komunikace do výuky. Tímto způsobem se můžeme snažit o vytvoření pozitivního komunikačního klimatu, které podpoří nejen jazykové kompetence žáků, ale také jejich osobní rozvoj a schopnost empatie. Důsledné zkoumání těchto aspektů v kontextu českého školství přispěje k obohacení pedagogických procesů a posílení komunikační kompetence žáků, což je klíčové pro jejich úspěšné uplatnění v budoucím životě.

# 1 Komunikace a komunikační modely

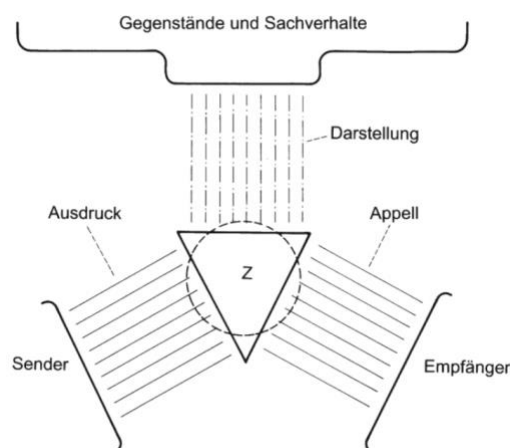
Komunikace je základním pilířem lidského společenství a výměny informací. Její studium a porozumění jsou klíčové pro pochopení fungování lidského světa a vztahů mezi lidmi. Komunikačním teoriím se věnovalo mnoho vědců, mezi nimi např. Shannon a Weaver (matematická teorie komunikace), Lasswell (Lasswellova formule), de Saussure (model konstrukce významu – označující/označované), Katz a Lazarsfeld (model dvoustupňové komunikace), Hall (teorie kódování a dekódování) a další. Tento zájem podtrhuje významnost problematiky komunikace, která je hlavním předmětem této práce. Z mnoha modelů komunikace byly vybrány ty, které odpovídají účelům této práce.

## 1.1 Organon model

Jedním z významných komunikačních modelů, který ovlivnil vývoj jazykových teorií je organon<sup>1</sup> model od Bühlera (Hoffmann 2019, 111–112). Organon model je znázorňován jako trojúhelník, na jehož stranách jsou mluvčí, předmět, či skutečnost a příjemce. Ve středu trojúhelníku stojí Z označující znak (Zeichen). Tento znak reprezentuje konkrétní zvuk, vydávaný mluvčím. Znak je navázán na všechny strany trojúhelníku. Mluvčí vyjadřuje prostřednictvím znaku své pocity, informace o svém vnitřním světě apod. Předmět či skutečnost zahrnuté v komunikaci jsou znkem symbolizovány, či reprezentovány. Pro příjemce představuje znak signál, určitý apel, který v příjemci vyvolává reakci. Znak je uprostřed organon modelu uzavřen do kruhu a trojúhelníku, které se vzájemně překrývají (viz obr. 1 Znázornění organon modelu níže). Kruh symbolizuje konkrétní zvukový jev a v určitých místech zabírá více prostoru než trojúhelník. Tento prostor představuje tzv. princip abstraktní relevance, který říká, že ne vše vyřčené, je pro sdělení relevantní (např. přerěknutí se, odkašlání si apod.). Přesahující části trojúhelníku znázorňují nutné subjektivní doplnění příjemcem i mluvčím toho, co znak ve své nedokonalosti představuje (tam.).

---

<sup>1</sup> Řecké *organon* s významem *nástroj myšlení a vědění* (Online. Dostupné z: <https://www.dictionary.com/browse/organon>. [cit. 2024-01-30].)



Obrázek 1: Znázornění organon modelu (Hoffmann 2019, 112)

Bühler tak předkládá zcela zásadní myšlenku prostoru pro nedorozumění v komunikaci, když ukazuje na nedokonalost jazyka. Znak totiž není jasným a vždy jednoznačným zobrazením skutečnosti a ani mluvčí a příjemce nerozumí znaku vždy stejně. Subjektivní interpretace vyřčeného, znázorněná přesahujícími částmi trojúhelníku oproti kruhu, v nichž je znak uzavřen, přináší místo pro odlišné porozumění vyřčenému znaku a možnému následnému nepochopení mezi mluvčím a příjemcem. Zároveň Bühler zahrnuje všechny zásadní elementy komunikace a ukazuje jejich vzájemnou provázanost.

Tento model rozpracovali další jazykovědci, např. Jakobson (1971) nebo Schulz von Thun (1981).

## 1.2 Model čtyř úrovní komunikace a kooperační princip

Schulz von Thun se v modelu komunikace soustředí na předávanou zprávu<sup>2</sup> a její aspekty, které souhrnně nazývá tzv. anatomii zprávy. Každá zpráva je dle tohoto modelu tvořena čtyřmi úrovněmi: věcným obsahem<sup>3</sup>, sebevyjádřením<sup>4</sup>, vztahovou rovinou<sup>5</sup> a apelem<sup>6</sup>.

Každá z těchto úrovní může být buď explicitně formulována, nebo může být implicitně<sup>7</sup> ve zprávě zahrnuta. Tuto skutečnost popisuje i Watzlawick (2011, 63–64) ve svém axiomu, který říká, že komunikace má digitální a analogovou modalitu. Digitální modalita je

<sup>2</sup> Zpráva odpovídá v Bühlerově Organon modelu znaku a všem na něj navázaným součástem.

<sup>3</sup> V originále Sachinhalt, Schulz von Thun (1997, 26)

<sup>4</sup> V originále Selbstoffenbarung, Schulz von Thun (1997, 26)

<sup>5</sup> V originále Beziehung, Schulz von Thun (1997, 27)

<sup>6</sup> V originále Appell, Schulz von Thun (1997, 29)

<sup>7</sup> Implicitní sdělení není přímo vysloveno, nicméně je ve zprávě obsaženo.

zakotvena v řeči (psané či mluvené) a s její pomocí je možné jednoznačně pojmenovávat a přibližovat komplexní myšlenkové koncepty. Analogová modalita se odehrává na neverbální úrovni, je často nejednoznačná a vyjadřuje vztahovou rovinu.

Grice (1975, 43–44) mluví v této souvislosti o tzv. implikaturách. Toto jsou neverbalizovaná sdělení ukrytá ve verbalizované, explicitní zprávě. Např. odpověď na otázku *Jak se daří Petrovi v nové škole? – Skvěle, ještě ho nevyhodili.* implikuje, že Petr možná v minulosti z nějaké školy vyhozen byl, nebo že jeho chování často neodpovídá požadovaným standardům. Tyto domněnky nejsou mluvčím přímo vyjádřené, nicméně posluchač, pokud je s kontextem dané situace dostatečně dobře obeznámen, je schopen jim porozumět.

Explicitní, verbální, sdělení tak s sebou nese i implicitní části zprávy.

Schulz von Thun (1997, 25–34) dále zmiňuje, že i celou zprávu, nikoli pouze její část, je možné vyjádřit pomocí neverbálních prostředků, např. pokrčení rameny, nebo pláč. Tento fakt je vystižen i Watzlawickovým axiomem, který tvrdí, že nelze nekomunikovat, neboť jakékoli chování, byť neverbální, je projevem komunikace (tamt.).

Způsob vyjádření části zprávy, explicitní či implicitní, je do jisté míry určen obsahem této části. Dle Schulze von Thuna (1997, 25–34) je nejčastěji explicitně vyjadřovanou rovinou zprávy její věcný obsah<sup>8</sup>. V něm jsou vyjádřeny faktické informace, o kterých mluvčí něco sděluje, např. *Toto učivo je důležité.*

Druhou, již méně často explicitně vyjadřovanou rovinou zprávy, je rovina vztahová. Implicitně ji lze vyjádřit např. paraverbálními prostředky, jako je tón hlasu. Při explicitním vyjádření se vztahová rovina projevuje ve výběru jazykových prostředků. Již na základě volby oslovení je např. možné určit, jak mluvčí k posluchači přistupuje, zda s obdivem, respektem, úctou nebo s pohrdáním. Volba oslovení má značný vliv na to, jak se bude posluchač (oslovený) cítit, zda poctěn, akceptován, či ponížen (Thun von Schultz 1997, 27–28).

Ve vztahové rovině jsou ukryty dva typy sdělení. Prvním typem to, jak mluvčí posluchače vnímá. Např. pokud mluvčí dává posluchači radu *V tomto případě je lepší použít minulý čas.*, může ho považovat za bezradného, potřebujícího pomoc, popř. za nedostatečně kompetentního; pokud naopak mluvčí o radu žádá *Nevíš, co to slovíčko znamená?*, považuje posluchače za schopného mu pomoci. Dalším typem je to, jak mluvčí vnímá vztah mezi sebou samým a posluchačem. Např. osobní otázka *Jak to jde s novým přítelem?* indikuje

---

<sup>8</sup> Věcný obsah je v Bühlerově pojetí reprezentací skutečnosti pomocí znaku.

značnou míru důvěrnosti mezi komunikačními partner, nebo jazyková forma např. vykání *Můžete mi to prosím znovu vysvětlit?* ukazují na formální vztah. Uskutečněním promluvy v určité formě definuje mluvčí zároveň vztah. Vztahovou definici nabízenou mluvčím může posluchač buď akceptovat, strpět ve chvíli, kdy s touto definicí nesouhlasí, nicméně ji ani viditelně neodmítá, odmítnout např. frází *Do toho ti nic není.* nebo zcela ignorovat, dát mluvčímu najevo *Jsi pro mě vzduch.* (Thun von Schultz 1997, 27–28, 179–180).

Třetí úroveň, která je ve zprávách ukryta je sebevyjádření<sup>9</sup>. Jedná se zde o sdělení, které v rámci zprávy nese informace o samotném mluvčím. Schulz von Thun rozděluje tuto úroveň na sebeodhalení<sup>10</sup>, které je často nevědomé (např. informace, že mluvčí mluví česky) a sebe prezentaci<sup>11</sup>. Sebe prezentací jsou míněny vědomé způsoby komunikace, které mají za cíl vytvořit určitý obraz mluvčího v očích jeho posluchačů, či čtenářů. K sebe prezentačním technikám patří následující techniky. Techniky imponování, díky nimž se mluvčí snaží ukázat ze „své lepší stránky“. Jednou z technik imponování je využívání komplikovaného jazyka, které přísluší určité společenské vrstvě a dodává mluvčímu prestiž. Příkladem tohoto chování může být využívání odborné terminologie vyučujícího při rozhovoru s vyučujícím jiného předmětu, který dané odborné terminologii nerozumí; používání pro kolegu nesrozumitelných termínů budí dojem kreditu odbornosti mluvčího. Další technikou imponování je zdánlivě náhodná zmínka o osobních faktech vzbuzující obdiv. Např. pokud žák jinému žákovi sdělí *Taky nemám rád létání, když jsme loni s rodiči letěli do Austrálie, bylo mi ještě hůř než na cestě do Bali.* sděluje mu krom své averze k létání i informace o svém sociálním statusu.

K sebe prezentaci dále patří techniky sebezakrytí<sup>12</sup>, jež mají za cíl maskovat vlastní osobnostní rysy, které mluvčí vnímá negativně. Nejvíce konsekvantní formou těchto technik je mlčení, např. když se žák nezeptá na otázku, protože se bojí, že by mohl být považován za hloupého, resp. odhalilo by se, že něco neví. Další formou je např. skrývání pocitů, problémů a vlastních potřeb. Z jazykového hlediska jsou v těchto technikách používány např. tzv. se-věty *Tohle se nesmí.* namísto *Nepřeji si to.*, kolektivní zájmeno *my Všichni víme, že to není pravda.* namísto *Myslím si, že to není pravda.* a tzv. poselství o tobě *Na tebe se opravdu nemůžu spolehnout.* namísto *Zlobím se, protože bych potřeboval, aby to, na čem jsme se domluvili, platilo.* Všechny tyto techniky souvisejí se strachem z odhalení něčeho,

---

<sup>9</sup> Sebevyjádření je analogické s Bühlerovým vyjádřením mluvčího.

<sup>10</sup> V originále *Selbstenthüllung*, Schulz von Thun (1997, 27)

<sup>11</sup> V originále *Selbstdarstellung*, Schulz von Thun (1997, 27)

<sup>12</sup> V originále *Fassadentechniken*, Schulz von Thun (1997, 107)



co mluvčí považuje na sobě samém za špatné<sup>13</sup> a jsou mluvčími často používány automaticky a nevědomě. Další technikou sebe prezentace je demonstrativní podceňování se, které je opakem k technikám imponování, neboť se snaží navodit pocit, že mluvčí je bezmocný a slabý a vyvolat tak u posluchačů soucit a ochotu pomoci. Např. věta *Já se to sám nikdy nenaučím, jsem k ničemu* (Thun von Schultz 1997, 106–112).

Některé tyto techniky lze přiřadit ke strategiím komunikačního násilí (viz kap. 4.2 – zájmeno *my*), neboť se řadí ke způsobům manipulace.

Vedle již uvedených úrovní (obsah, vztah, sebevyjádření) je ve zprávě obsažen i apel<sup>14</sup>, který obsahuje k čemu (k jakým aktivitám, myšlenkám, či pocitům) chce mluvčí posluchače přimět. Je-li tato stránka skrytá (nevyslovena) a je ve zprávě obsažena implicitně, lze mluvit o manipulaci. Ke zprostředkování apelu jsou v tomto případě využívána jiná sdělení obsažená ve zprávě. Apel ukrytý v sebevyjádření může mít za cíl vyvolat u posluchače různé emoce, např. věta *Naše Anička vždycky nosí samé jedničky*. může cílit na vyvolání obdivu nebo závidivosti posluchače (Thun von Schultz 1997, 29).

### 1.2.1 Kongruence a inkongruence zprávy

Ve většině reálných konverzací nejsou všechna sdělení zprávy explicitně verbalizována. Jak již bylo zmíněno výše, může být i celá zpráva, tedy všechna čtyři sdělení, vyjádřena implicitně pomocí neverbální komunikace. Nejčastěji jsou ovšem některá sdělení jedné zprávy vyjádřena verbálně a jiná pomocí paraverbálních a neverbálních prostředků. V tomto případě může být celá zpráva buď kongruentní, či inkongruentní.

V kongruentních zprávách se verbalizovaná i neverbalizovaná sdělení jedné zprávy navzájem podporují a doplňují, jsou v harmonii, např. věta *To se ti moc povedlo*. je doprovázena úsměvem, pokývnutím a odpovídajícím tónem hlasu. Inkongruentní zprávy naproti tomu obsahují sdělení, která si vzájemně odporují. Např. verbálně vyjádřené sdělení *To se ti moc povedlo*. je doplněno sarkastickým tónem hlasu, či negativním neverbálním projevem (Thun von Schultz 1997, 35).

Kongruenci zprávy lze podle Haleyho (Haley 1978) in (Thun von Schultz 1997, 36–37) zjistit několika způsoby. Je-li zpráva inkongruentní na základě kontextu, je její věcný obsah v rozporu s realitou. Např. věta *To se ti moc povedlo*. v situaci, kdy žák dostane z testu

---

<sup>13</sup> V originále *Selbstoffenbarungsangst*, Schulz von Thun (1997, 109)

<sup>14</sup> Apelvou složku popisuje i Bühler, např. v (Hoffmann 2019, 112)

špatnou známku. Další faktory ovlivňující, zda je zpráva kongruentní, jsou řeč těla, mimika, gesta, či intonace.

Grice (1975, 52) vnímá inkongruenci jako porušení tzv. kooperačního principu v komunikaci. Pro úspěšnou komunikaci je dle Grice zásadní, aby se všichni partneři v dané komunikaci snažili kooperovat a měli stejný nebo alespoň podobný směr a cíl komunikace. To neznamená, že názory komunikačních partnerů jsou nutně shodné, nýbrž to, že téma komunikace je v daný okamžik pro oba stejné a partneři mají vůli se dorozumět. Toto nazývá Grice (1975, 45) kooperačním principem a jmenuje čtyři maximy tohoto principu.

Prvním je maxim kvantity, který vyžaduje, aby výpověď pro danou komunikační situaci nesla odpovídající množství informací. Pokud mluvčí řekne příliš mnoho, může to být pro příjemce zavádějící. Může si myslet, že k tolika informacím je důvod (tamt.). Např. pokud by vyučující žákům sdělil následující: *Příští týden budeme psát test na látku z druhé lekce, a budete sedět každý ve svojí lavici, jako obvykle.* mohlo by toto sdělení být pro žáky matoucí, neboť informačně hodnotná je pouze první část výpovědi.

Druhým maximem je maxim kvality, pod kterým se skrývá potřeba pravdivosti výpovědi. Mluvčí by neměl říkat nic, co považuje za lež, ani nic, pro co nemá dostatek důkazů (H. Grice 1975, 46). Ve výše jmenovaném případě by vyučující neměl oznamovat, že budou žáci psát test, pokud se tak nestane.

Dalším maximem je maxim relevance, tedy, že výpověď mluvčího by vždy měla být relevantní k dané konverzaci. Např. pokud by vyučující z předchozího příkladu sdělil žákům *Příští týden budeme psát test na látku z druhé lekce a vaši spolužáci z 5. třídy budou psát test až za 2 týdny.*, není pro žáky v daném kontextu druhá část sdělení relevantní, a proto by přispívala spíše ke zmatku v komunikaci. Vzhledem k přirozenému vývoji a následné změně témat, která v konverzacích nastává, je složité jednoznačně určit, kdy byl maxim relevance porušen a kdy nikoli (tamt.). Mimoto se maxim relevance do jisté míry kryje s maximem kvantity.<sup>15</sup>

Posledním maximem je supermaxim způsobu, který není spojen (jako jiné maximy) s obsahem sdělení, nýbrž se způsobem, jak je sdělení řečeno. Jsou do něj zahrnuty maximy jako vyhnutí se nejasnosti vyjádření, vyhnutí se dvojznačnosti, snaha o stručnost a snaha o

---

<sup>15</sup> Někteří autoři, např. von Polenz (*Deutsche Satzsemantik Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 3. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. ISBN 978-3-11-020366-0, 311) popisují limity Griceho rozdělení a doplňují jej. I sám Grice (Logic and conversation, In: *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press 1975, 41–58; here 45–47, 2) prohlašuje, že tento výčet není konečný (např. doplňuje maxim *slušnosti – be polite*) a to, že jím uvedené a rozpracované maximy slouží především k popisu maximálně efektivní výměny informací.

posloupnost ve sdělení (tamt.). Pokud by např. vyučující ve zmíněném příkladě řekl žákům *Příští týden budeme psát test na látku z toho, co už byste měli znát a co jsme spolu již probírali a měli jste možnost si to vyzkoušet.* by bylo toto sdělení pro žáky matoucí a nejasné. Existuje více způsobů, jak maximy kooperačního principu porušit. Výše zmíněná inkongruence zprávy na základě kontextu je v Griceově (H. Grice 1975, 53) podání jedním z porušení maximu kvality, kdy je z kontextu zřejmé, že sdělení nemůže být pravdivé. Např. pokud vyučující řekne *Pavle, dneska ti to moc šlo.* v případě, že Pavel dostal špatnou známku, jedná se o jedno z možných porušení maximu kvality – o ironii či sarkasmus. Dalšími porušeními tohoto maximu jsou metafora, např. *Ivan je zlatíčko.*, hyperbola a s ní spojené zobecňování, např. *Dnešní děti jsou líné a nikdy se neučí.* a výroky nepodložené informacemi, např. *Alena v testu určitě opisovala, jinak by neměla správné odpovědi.* ve chvíli, kdy mluvčí nemá pro tuto skutečnost žádné informace.

Maxim relevance je možné porušit tak, že posluchač na zprávu mluvčího nereaguje vůbec, popř. reaguje na něco jiného. Např. pokud je reakcí na větu *Půjčil bys mi prosím učebnici.* věta *Co kdybychom šli odpoledne ven?* může být posluchač, který takto odpověděl buď nedoslýchavý, nebo svojí odpovědí chce změnit téma.

Porušení maximu kvantity je způsobeno dvěma způsoby. Prvním je nedostatek poskytnutých informací. Např. věta *Děti jsou děti.* sama o sobě nenesé žádnou informaci, nicméně díky implikatuře<sup>16</sup> v ní skryté posluchač ví, že mluvčí porušil kooperační princip (resp. maxim kvantity) a tuší, že zpráva skrývá více než jen explicitně vyřčené. Implikovaným sdělením může být dle kontextu např. *Děti zlobí a jsou hlasité.* Druhé porušení tohoto maximu spočívá v přílišném množství řečeného. Monologická odpověď trvající 20 minut na otázku, *Jak se daří? – Mám se skvěle, manželku teď povýšili v práci a dětem se ve škole výborně daří. Naše Anička dokonce půjde na matematickou olympiádu.* může v posluchači této odpovědi vyvolat pochybnosti o její pravdivosti.

Poslední maxim, supermaxim způsobu, který cílí na jasnost a srozumitelnost zprávy, lze porušit např. používáním nejednoznačných výrazů a cílenou nejasností. Např. když rodiče před dítětem nechtějí být explicitní a používají pro dítě neznámé a matoucí výrazy.

---

<sup>16</sup> Grice (1975, 44–45) popisuje implikatury jako součásti zprávy, které nejsou implicitně vyřčeny. Mluvčí nicméně chce, aby jim posluchač porozuměl. K tomu je třeba, aby byl posluchač kooperativní a poznal, že nějaká část zprávy mluvčího porušuje jeden z maximů a mluvčí i posluchač ví, že k tomuto porušení došlo, a to záměrně.

### 1.2.2 Čtyři roviny reakcí posluchače a narušení komunikace

Úspěšnost komunikace záleží na mluvčím, na společném kontextu a na posluchači. Zejména na úrovni implicitních (neverbalizovaných) sdělení hraje kontext a posluchačovo vnímání zásadní roli.

Podobně, jako dělí Thun von Schultz (1997, 44–46) zprávu mluvčího na čtyři roviny, klasifikuje i způsob naslouchání posluchače. Posluchač vnímá zprávu na rovině obsahu, rovině sdělení o mluvčím, rovině sdělení o vztahu mezi mluvčím a sebou samým, posluchačem, popř. názor mluvčího na sebe (vztahová rovina) a na rovině sdělení o výzvě mluvčího směrem k sobě.

Se způsobem naslouchání souvisí i to, jaké roviny zprávy posluchač přikládá důležitost a na kterou rovinu reaguje. Tato reakce následně ovlivňuje celý průběh konverzace. Např. pokud přijde žák (*Adam*) k vyučujícímu se sdělením *Alice* (spolužačka) *mi vzala učebnici*. může vyučující reagovat následovně:

*A věděla, že to je tvoje učebnice?*, vyučující reaguje na obsahovou stránku sdělení a doptává se na další informace;

*Ty jsi kvůli tomu naštvaný?* nebo *Nemusíš pořád žalovat.*, vyučující odpovídá na sdělení o mluvčím (sebevyjádření), tedy to, co Adam říká sám o sobě, a snaží se mu více porozumět;

*A proč to říkáš mě?*, kdy reakce odráží vztahovou stránku zprávy;

*Tak se jí na to spolu půjdeme zeptat.*, vyučující reaguje na apelové sdělení.

Posluchač si může zvolit, na jakou rovinu sdělení bude reagovat a podle toho ovlivnit další komunikaci. Tato možnost ovšem může vést i k různým narušením komunikace, např. když posluchač reaguje na rovinu zprávy, která je pro mluvčího marginální, popř. pokud posluchač reaguje ve většině případů pouze na jednu rovinu a nevnímá (nechce vnímat) ta ostatní. Pokud posluchači upřednostňují jednu rovinu celé zprávy, mohou být jejich reakce vnímány jako jednostranné a pro daného posluchače typické. Reagují-li posluchači zejména na věcné sdělení, mohou být vnímáni jako příliš analytičtí, chladní necitliví. Pokud odpovídají hlavně na vztahovou rovinu sdělení, může je okolí vidět jako vztahovačné a přecitlivělé i citlivé. Pokud reagují zejména na sebevyjádření mluvčího, mohou být vnímáni jako psychologizující a diagnostičtí, ale zároveň i empatictí. Když je reakce zaměřená na apelovou rovinu, mohou být okolím hodnoceni jako reaktivní a předvídací (Thun von Schultz 1997, 47–59).

Dalším narušením komunikace je explicitní vyjadřování v rámci jedné roviny zprávy, přičemž jádro komunikace leží v rovině jiné. Příkladem může být následující rozhovor dvou kolegyně vyučujících, služebně starší Hany a nově příchozí Lucie:

H: *Řekni sedmákům, že na exkurzi s nimi pojedou Marek (jiný kolega), asi to ještě nevědí.*

L: *To je zbytečné, všichni to už slyšeli minulý týden na němčině.*

H: *Myslím, že tam všichni nebyli, můžeš jim to vzkázat?*

L: *Říct jim to můžu, ale stejně dneska polovina chybí, bude to na nic.*

H: *Tak já jim to řeknu sama.*

Konverzace se zdánlivě odehrává na rovině věcného sdělení (zda všichni žáci mají informace). Hlavní sdělení se nicméně ukrývá na rovině vztahové a někdy je možné ho vyčíst z paraverbálních i neverbálních jazykových prostředků. Tuto rovinu si zvolila Lucie reakcí na vztahovou rovinu zprávy. Lucie nechce, aby jí Hana říkala, co má dělat, zvláště když jí o to ani nepožádá. Jejich vztah vnímá jako rovný a odmítá definici vztahu určenou kolegyní, a to vyjádřením, jak neochoty požadavku vyhovět, tak i neverbálními prostředky. Hana nicméně na své žádosti trvá a díky nezměněné dikci neustupuje ani ze své definice vztahu. Pokud by Lucie již v první reakci vztahovou rovinu verbalizovala, např. *Klidně jim to řeknu, ale prosím, když budeš něco potřebovat, zkus mě o to nejdřív požádat a nepřikazovat mi to. Jsem tu sice nová, ale chtěla bych, abychom k sobě měly navzájem respekt.* zahrnula by do odpovědi i explicitně vztahovou rovinu zprávy a učinila by tak komunikaci otevřenější.

V Gricově pojetí (H. Grice 1975, 57–58) je možné komunikaci mající jádro na jiné rovině, než je ta explicitně vyjádřená, částečně přiblížit k problematice implikatur. Pro jejich vytvoření je zásadní kontext a pozadí konverzace, implikatury se odehrávají na nevyřčené rovině zprávy, nejsou přímo spojené s použitými výrazy, nýbrž s tím, že byla zpráva vyřčena a jak byla vyřčena. Implikatury jsou, na rozdíl od komunikace popsané výše, odvozené od porušení některého maximu kooperačního principu. Dle Grice vznikají teprve díky vědomému porušení tohoto principu. Komunikace, která má jádro v jiných rovinách zprávy, než jsou roviny explicitně vyjádřené, ovšem může kooperačnímu principu zcela odpovídat, a tedy neporušovat žádné maximy. Např. věta *Řekni sedmákům, že na exkurzi s nimi pojedou Marek (jiný kolega), asi to ještě nevědí.* může být v závislosti na kontextu obsahově přiměřená (je dodržen maxim kvantity), pravdivá (maxim kvality), vzhledem k situaci relevantní (maxim relevance) a zcela jednoznačná (supermaxim způsobu). Tato věta tedy není implikaturou v Gricově slova smyslu (není zde porušen kooperační princip). Nicméně na implicitní úrovni nese i jiné sdělení, a to konkrétně vztahovou rovinu konverzace, která

se díky reakci *To je zbytečné, všichni to už slyšeli minulý týden na němčině*. stává jádrem celé konverzace.

## 2 Komunikace jako způsob jednání: slova a činy

Komplexní problematika komunikace, která zahrnuje mluvčího, posluchače i kontext, byla dosud prezentována v rovině předávání informací. Zcela novým pohledem je vnímání komunikace jako aktivního jednání, které je popsáno v tzv. teorii mluvních aktů.

### 2.1 Teorie mluvních aktů

Autorem teorie mluvních aktů je Searle, který původně vycházel z Austina. Ten rozlišoval mezi tzv. performativními a deklarativními výroky. Za performativní výroky považuje ty, které neposkytují popis ani informace, nýbrž prostřednictvím kterých jsou prováděny činnosti. Tyto výroky jsou obvykle tvořeny v 1. osobě singuláru, indikativu přítomného času (*žádám, omlouvám se*) a mohou být buď úspěšné (omluva je přijata), nebo neúspěšné, nikoli ale pravdivé, či nepravdivé (jako výroky deklarativní). V performativních výrociích se používají tzv. performativní slovesa (*žádat, varovat, radit, prosit, slibovat, zakazovat*), která zároveň realizují tyto řečové akty. Příkladem performativního výroku může být věta *Tímto tě jmenuji předsedou třídy*. Naproti tomu deklarativní výpovědi „pouze“ něco říkají nebo vyjadřují, ale není jejich prostřednictvím uskutečňováno jednání, např. *Ve středu píšeme test*. Austin vidí potenciál pro jednání v jazyce pouze v performativních výpovědích (Smirnova 2020; Auer 2014; Austin 1962, 5; Searle 1969, 23).

Searle Austinovu teorii dále rozvinul. Podle něj lidé jednají prostřednictvím každého výroku (nejen prostřednictvím performativních výroků) a v rámci každé výpovědi rozlišoval 4 řečové akty: lokuční, propoziční, ilokuční a perlokuční. Žádný z těchto mluvních aktů není ostatním nadřazený, ani netvoří chronologickou řadu (Smirnova 2020; Searle 1969, 24). První tři akty, lokuční, propozice a ilokuční jsou dle výše popsaných modelů (Bühler, Thun von Schultz) vyjádřeny mluvčím. Poslední akt, perlokuční, je na straně posluchače.

Lokuční akt znamená pronesení smysluplné výpovědi, která respektuje gramatickou, fonetickou a sémantickou stránku jazyka (mluvčí určitým způsobem pohybuje artikulačními orgány a vydává zvuky a vyslovuje gramaticky buď správně nebo nesprávně utvořenou větu) (Smirnova 2020; Searle 1969, 24).

Propoziční akt má dvě části – akt reference a akt predikace. Akt reference objekty označuje, výsledkem je pojmenování. Akt predikace přináší k pojmenovaným objektům hodnocení a

charakteristiku (Učitel je *přísný*. Stůl se *viklá*).<sup>17</sup> Oba dílčí akty (akt reference a akt predikace) jsou využívány pro jazykové jednání. Při pojmenování – aktu reference – mluvčí (podle svého záměru) přiřazuje pojmenovanému objektu určité místo v jazykovém systému se všemi kulturně specifickými asociacemi, které jsou s tímto pojmenováním spojeny. Při hodnocení – aktu predikace – mluvčí přidává pojmenovanému objektu další vlastnosti, které, pokud se opakují, vytvářejí v jazykovém společenství nový sémantický obraz (Grepel a Karlík 1989, 23–24, 27; Lobenstein-Reichmann 2017, 12; Lobenstein-Reichmann 2019, 353; Lobenstein-Reichmann 2021, 171).

Lokuce i propozice jsou explicitně verbalizovanou složkou zprávy. Mohou vyjadřovat různé její roviny (věcný obsah, vztahovou rovinu, sebevyjádření, apel). Rozhodnutí mluvčího o tom, které roviny zprávy bude verbalizovat a které nechá pouze implicitně zahrnuté záleží mj. také na jeho intenci, tzv. ilokuci.

Ilokuční akt je záměr mluvčího, tedy cíl, s jakým výrok vysloví. Může jít například o tvrzení, požadavek, otázku, varování apod.<sup>18</sup> Dle Bachmaiera (Bachmaier 2005, 51) jsou všechny věty vyslovovány s určitým záměrem, protože věty vyslovené bez záměru by nebyly smysluplnými větami. Ilokuce stejně jako propozice je charakterizována tím, že „slova jsou vyslovována v kontextu věty v určitých souvislostech, za určitých podmínek a s určitými záměry“<sup>19</sup> (Searle 1986, 41 in Lobenstein-Reichmann 2013, 30). Ilokuční akt, jako záměr mluvčího, je nutně spojen s účinkem, který má tento akt na jednání a myšlení posluchače, tzv. perlokuci.

Akt perlokuce označuje vliv výpovědi na posluchače. Ilustrují ho slovesa jako *přesvědčit*, *alarmovat*, *přivést k něčemu*, *přemluvit*, *pobídnout* apod. (Bachmaier 2005, 51). Konkrétní účinek, resp. reakce posluchače, není přímo závislý na záměru mluvčího – ilokuci – a je obtížně předvídatelný (Lobenstein-Reichmann 2013, 27). Reakce do jisté míry závisí na tom, jak posluchač interpretuje to, co bylo řečeno. Vyučující si např. může doplňující dotaz žáka vyložit tak, že žák *nedával pozor a nevěnoval se výkladu*. V takovém případě může učitel reagovat frustrovaně a negativně. Vyučující ovšem může tuto situaci interpretovat i tak, že *žák možná výklad nepochopil*, či že *instrukce nebyly dostatečně jasné*. V tomto případě může vyučující reagovat zjišťováním, zda otázky a nejasnosti mají i další žáci. Případně může

---

<sup>17</sup> Grepel a Karlík (1989, 23-27) připisují akt reference označení věcí, dějů, osob, tedy funkce subjektu a objektu ve větě. Aktu predikace přisuzují funkci přísudku, a to slovesného i neslovesného, který přisuzuje referovanému objektu určitou činnost, stav, vlastnost.

<sup>18</sup> Grepel (1989, 32) zavádí v rámci ilokučního aktu pojem tzv. komunikativní funkce výpovědi, která je výsledkem realizace ilokuce např. oznámení, otázka, hrozba, výtka, návrh apod.

<sup>19</sup> Překlad autorky

následovat opakování látky prospěšné všem žákům. Perlokuce závisí mimoto i na vnitřním rozpoložení posluchače, kontextu komunikace, vztahu komunikačních partnerů a na dalších faktorech. Příkladem může být reakce na určitý druh oslovení, např. na oslovení *šprte* může oslovený v závislosti na výše jmenovaných faktorech reagovat jak akceptací, strpěním, tak i odmítnutím. Různorodost perlokuce a její relativní nezávislost na vyřčeném sdělení popisuje Schulz von Thun (1997, 44–58) ve svém komunikačním modelu, který bude popsán níže.

## 2.2 Komunikativní funkce jazyka

V českém prostředí navazuje na teorii mluvních aktů Grepl a Karlík (1989). Zavádí pojem komunikativní funkce, která představuje cíl, pro který byla výpověď řečena a rozpracovává hlouběji akt ilokuce. Komunikativní funkce jsou do jisté míry spojené s tzv. výpovědními formami, tedy lexikálními (modální výrazy), gramatickými (čas, osoba, vid), či fonetickými prostředky (druh intonace). Výpovědní formy se na tvorbě určité komunikativní funkce do jisté míry podílí, nicméně nejsou pro tyto funkce určující. Pro komunikativní funkci otázky jsou kupříkladu použity doplňovací výpovědní formy jako je tázací slovo, indikativ či kondicionál a stoupavě klesavá intonace např. *Kdy máme psát ten test?* (Grepl a Karlík 1989, 40–41). Stejně výpovědní formy mohou být ovšem použity i pro komunikativní funkci výtky např. *Co jsem ti říkala o té němčině?*

Tento příklad je demonstrací toho, že kromě výpovědních forem jsou komunikativní funkce spojeny i s tzv. interakčními podmínkami. Tyto podmínky zahrnují jak situační podmínky a společné vědomí komunikujících, tak i jazykový kontext, tedy explicitně vyjádřený obsah i implikované sémantické presupozice. Interakční podmínky tak představují ideální situace pro realizaci určité komunikativní funkce (Grepl a Karlík 1989, 46).

Příkladem interakčních podmínek pro komunikativní funkci oznámení je předpoklad mluvčího, že adresát informaci nezná, případně i zájem adresáta se danou informací dozvědět. Pokud by se mluvčí domníval, že adresát danou informaci zná, sloužila by tatáž výpověď, se stejnými výpovědními formami, patrně jiné komunikativní funkci, např. výčitce (tamt.).

Grepl a Karlík (1989, 40) rozlišují následující druhy komunikativních funkcí:

- Oznámení
- Námitka, nesouhlas, odmítnutí
- Slib, závazek, souhlas
- Nabídka



- Výtka, výčitka, napomenutí
- Otázka
- Výzva
- Přání.

#### Komunikativní funkce oznámení

Cílem této komunikativní funkce je poskytnout adresátovi informaci. Interakčními podmínkami je tedy předpoklad mluvčího, že adresát informaci neví, popř. má zájem se jí dozvědět a dále že je informace (nejspíš) pravdivá (subjektivní postoj mluvčího k obsahu). Výpovědní formy pro oznámení jsou zpravidla indikativ, či kondicionál a konkluzivní intonace. Explicitní vyjádření této komunikativní funkce může být např. *Tak vám oznamuji, že mám konečně jedničku. Hlásím, že chybí 3 žáci.* Tato vyjádření se vyskytují v momentech překvapení či v oficiálních kontextech, v běžném hovoru spíše zřídka (Grepl a Karlík 1989, 51–52).

#### Komunikativní funkce námitka, nesouhlas a odmítnutí

Tyto komunikativní funkce lze označit za reaktivní, tedy předpokládající nějaký názor, návrh, tvrzení, námět apod., na který mluvčí reaguje, v tomto případě s cílem odmítnout, oslabit, vyvrátit, rozporovat něčí stanovisko, návrh apod. Na rozdíl od oznámení využívají tyto komunikativní funkce často explicitních performativních vyjádření, např. *S tou známkou nesouhlasím. Vznáším námitku. Ten návrh odmítám* (Grepl a Karlík 1989, 52).

#### Komunikativní funkce slib, závazek, souhlas

Opakem předchozí komunikativní funkce, která návrhy odmítá, je jejich přijetí. Cílem komunikativní funkce slibu, závazku a souhlasu je přijetí mluvčím toho co je mu navrhováno. Podobně jako v minulé komunikativní funkci jsou i zde často využívána explicitní performativní vyjádření, např. *slibuji, že... souhlasím s tím, že...* (Grepl a Karlík 1989, 54)

#### Komunikativní funkce nabídka

Na rozdíl od předchozích dvou je komunikativní funkce nabídka iniciační. Její interakční podmínky předpokládají, že adresát má zájem, aby mluvčí něco (ne)vykonal. Odráží se zde ochota mluvčího a zároveň jeho nejistota, zda nabídka bude kladně přijata. Záměrem této

komunikativní funkce je, aby adresát poznal ochotu mluvčího něco vykonat v zájmu adresáta. Pro nabídku je běžné využívání explicitních performativních vyjádření, např. *Nabízím ti, že ti pomůžu s úkolem* (Grepl a Karlík 1989, 55).

#### Komunikativní funkce výtky, výčitky, napomenutí

Interakční podmínky pro tuto komunikativní funkci zahrnují předpoklad, že nějaká osoba (adresát, jiná osoba, mluvčí sám) nevykonala, nebo nekoná to, co je od ní očekáváno, popř. koná něco nežádoucího. Výtky, výčitky a napomenutí obsahují proto vždy složku hodnotícího postoje mluvčího a dále i předpoklad, že adresát si je vědom toho, že jedná nebo jednal nesprávně. Pro tuto komunikativní funkci mohou být využita explicitní performativní vyjádření např. *Uděluji ti napomenutí třídního učitele*, častěji je ale hodnocení adresáta zahrnuto implicitně např. *Jak si můžeš dovolit chodit pozdě?* (Grepl a Karlík 1989, 56).

#### Komunikativní funkce otázka

Cílem je přimět adresáta k poskytnutí odpovědi, kterou mluvčí postrádá. Otázky lze dělit na zjišťovací a doplňovací (Grepl a Karlík 1989, 57–63).

U otázek zjišťovacích se chce mluvčí dozvědět, zda je obsah platný či nikoli. Sám považuje obě eventuality za možné a vychází z předpokladu, že adresát tuto informaci zná. Pro tuto funkci je v jazyce ustálená interrogativní forma (indikativ, či kondicionál a stoupavá, či stoupavě klesavá intonace). Otázky doplňovací mají za cíl zjistit konkrétní informace. Tyto neznámé informace jsou v otázce zastoupeny výpovědní formou tázacího zájmena (tamt.). Explicitní performativní vyjádření jsou využívána spíše vzácně např. *Táži se vás, pane svědku....* Případně je možné realizovat otázku indirektně, pomocí indikativní formy např. *Ty asi nevíš, kde jsou ostatní spolužáci.* či imperativu např. *Řekni mi, kam všichni odešli.* (tamt.).

#### Komunikativní funkce výzva

Tato komunikativní funkce má za cíl přimět adresáta k realizaci či nerealizaci nějaké činnosti. Patří k ní výzva, rozkaz, povel, vybídnutí, návrh, doporučení, prosba apod. Interakční podmínkou realizace této komunikativní funkce je, že mluvčí předpokládá adresátovu schopnost něco vykonat nebo naopak nekonat. Dále přání mluvčího, aby daná věc byla nebo nebyla vykonána. Klasickou výpovědní formou je imperativ (Grepl a Karlík 1989, 66–70).

## Komunikativní funkce přání

Přání je projev touhy mluvčího, aby byl stav věcí zachován, nebo nastal stav věcí dle jeho hodnocení lepší. Obsah přání není limitován a tato komunikativní funkce ani nevyžaduje adresáta, neboť mluvčí často ani nepočítá s tím, že by adresát jeho přání mohl uskutečnit např. *Kéž by mě přijali na školu! Kéž by bylo hezké počasí.* Přání je možné rozdělit na splnitelná např. *Přeji ti, ať se ti ten test podaří.* a nesplnitelná např. *Kdybych byl tehdy dokončil školu!* dle jejich uskutečnitelnosti v reálném světě (Grepl a Karlík 1989, 79–82).

### 2.3 Mluvní akty a komunikativní funkce ve výuce cizích jazyků

Ve výuce obecně se nejčastěji objevují ze strany vyučujícího komunikativní funkce oznámení (výklad) a otázka (typicky otázky vyučujícího následované odpověďmi žáků)<sup>20</sup>, případně výzva, např. při zadávání úloh. Ze strany žáků to jsou potom oznámení (ve smyslu odpovědi na otázku, či komentářů), souhlas a otázka (otázky upřesňující, zjišťující, vyžadující vysvětlení a konfrontující)<sup>21</sup>. Výuka cizích jazyků se ale obsahově může zaměřovat na cílený trénink i jiných komunikativních funkcí jako je nabídka, přání, slib apod.

Z hlediska teorie mluvních aktů se výuka cizích jazyků často výrazně koncentruje na oblasti spadající do lokučního aktu, tedy na gramatickou, fonetickou a sémantickou stránku jazyka. Cílem jazykové výuky nezřídka je, aby žák byl schopen vytvořit výpověď korektní po všech výše zmíněných stránkách.

Propoziční akt, tedy pojmenovávání a s ním spojené hodnocení, lze ve výuce cizích jazyků spatřovat v osvojování slovní zásoby.

Akt ilokuce (záměr mluvčího) je tematizován např. při osvojování zdvořilostních frází spojených s využitím konjunktivu. Zde se žáci učí využívat jazykový rejstřík úměrný komunikační situaci, např. v tématu *na úřadě, v hotelu*. Záměr mluvčího je mj. nedopustit se společensky nevhodné formulace, což je demonstrováno právě využitím vhodného jazykového rejstříku.

Akt perlokuce (vliv výpovědi na posluchače) je v jazykové výuce tematizován spíše zřídka.

---

<sup>20</sup> Na základě tzv. Flandersova pravidla dvou třetin; N. A. Flanders pozorováním zjistil, že dvě třetiny z vyučovací hodiny jsou tvořeny verbální komunikací, dvě třetiny z tohoto času hovoří učitel a dvě třetiny jeho projevu představuje výklad a kladení otázek (Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z., 2012. 293).

<sup>21</sup> Dle výzkumu Komunikace ve školní třídě (Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z., 2012)

Pro rozšíření povědomí žáků o fungování jazyka je možné se na jednotlivé akty blíže zaměřit. U propozičního aktu může vyučující při objasňování významů určitých výrazů žáky upozornit na jejich sémantická pole a asociace, např. konotace slova *besoffen*, coby pejorativního výrazu pro opilost nebo *der Bulle* pro označení policisty. Mimoto se lze věnovat aktu reference a predikace i z hlediska paralingvistické teorie. Žákům může vyučující osvětlit, že na úrovni propozičního aktu, tedy při volbě slov, může mluvčí posluchače urazit, např. při použití výrazu *Spasti* pro člověka s postižením. Zároveň toto vysvětlení poskytuje dobrý výchozí bod pro diskusi o vlivu výběru jazykových prostředků na partnera v komunikaci, tedy akt perlokuce.

Akt ilokuce může být vyučujícím zdůrazněn právě při již zmíněné práci s rejstříkem jazyka, např. otázkou *Co od komunikačního partnera chcete a jak to můžete v dané situaci nejlépe vyjádřit?* Tematizace aktu perlokuce může na předešlý akt volně navázat např. otázkou *Jak může komunikační partner vaši výpověď pochopit?* (srov. kap. 1.2.2).

## 2.4 Jednání skrz mluvení

Jednání prostřednictvím jazyka se v pojetí teorie mluvních aktů odehrává především na dvou úrovních.

První je úroveň propozice. V tomto aktu jsou zachyceny tři různé činnosti: „neutrální“ pojmenování, hodnotící pojmenování a apel, tj. jednání, k němuž toto pojmenování v určité skupině vyzývá.

Schulz von Thun (1997, 234) ilustruje tuto funkci takto:

„Každé slovo, které vyslovujeme, obsahuje nejen lexikální význam toho, co popisuje, ale také nejruznější emocionální prvky, které vycházejí z minulých zkušeností. Tyto emocionální složky tvoří úsudek, který si s daným slovem spojujeme. Hodnotové soudy však nejsou estetickým luxusem, který si dopřáváme, ale mají velmi praktickou funkci: řídí a ospravedlňují naše chování, obsahují apely.

Podívejme se na tento proces na příkladu. Předpokládejme, že někdo má následující zkušenost s lidmi, kteří stojí na ulici a žádají o peníze: Kdykoli jako dítě takového člověka spatřil, obešla s ním jeho matka toho člověka obloukem a řekla: 'To je žebrák, je líný a nechává si dávat peníze od ostatních.' Toto dítě se naučí nejen slovo žebrák jako slovíčko, ale také odmítání, které je s tímto slovem od té doby spojeno. Při pozdějším používání tohoto slova se starý postoj odmítání přenáší na nové lidi označené tímto způsobem. Předpokládejme, že někdo řekne: 'Jízda stopem není nic jiného než moderní forma žebrání!' Slovo žebrák nebo žebrání převzalo roli zprostředkování pocitů a obsahuje odpovídající výzvu, aby takto označená osoba byla obejita obloukem, tedy, aby se u ní člověk nezastavoval.“<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Přeloženo autorkou

Volba určitého pojmenování pomocí jazykových prostředků, tedy propozice, závisí na individuální zkušenosti a pohledu mluvčího na svět. Zvolené pojmenování, coby jazyková reprezentace skutečnosti, má vliv na vnímání této skutečnosti mluvčím. Tak vzniká vzájemně se posilující oboustranné působení postojů mluvčího a jím používaného pojmenování. Mimoto mluvčí zvoleným pojmenováním ovlivňuje posluchače, neboť spolu s pojmenováním ukazuje i svůj názor na danou skutečnost. Mluvčí, který určitou skutečnost pojmenuje jako první, má tzv. „výhodu prvního tahu“. Zvolené pojmenování totiž ovlivňuje následnou konverzaci (Thun von Schultz 1997, 235) (Grepl a Karlík 1989, 23).

Druhou úrovní, na níž se realizuje jednání prostřednictvím komunikace, je záměr mluvčího, tedy ilokuce. Ta je rozpoznatelná zejména při použití tzv. explicitně performativních sloves (např. slibovat, tvrdit, varovat, vysvětlovat, žádat), kdy se děj realizuje přímo v čase promluvy. Pokud mluvčí používá jiná, neperformativní slovesa, může být jeho záměr zřejmý z jiných jazykových prostředků (slovesný způsob, druh věty, využití částic apod.). Záměr je pak vyjádřen prostřednictvím lokučního a propozičního aktu (Lobenstein-Reichmann 2017, 10) a může být zdůrazněn paraverbálními a nonverbálními prostředky (vzdychnutí, svěšená ramena), které se na komunikaci podílí.

### 3 Násilí a jeho formy

Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) lze násilí definovat jako „úmyslné použití fyzické síly nebo moci, hrozící nebo skutečné, proti sobě, jiné osobě nebo skupině či komunitě, které má za následek nebo s vysokou pravděpodobností bude mít za následek zranění, smrt, psychickou újmu, špatný vývoj nebo deprivaci.“<sup>23</sup>

Násilí je pácháno různými způsoby. Imbusch (2002, 38 in Lobenstein-Reichmann 2012, 218-221) analyzuje formy násilí a rozlišuje pět forem násilí: fyzické, psychické, institucionální, strukturální a kulturní.

Fyzické násilí je zaměřeno na poškození, zranění nebo usmrcení jiné osoby. Tato forma násilí je relativně snadno identifikovatelná, obecně vnímána jako negativní a je často

---

<sup>23</sup> Překlad autorky; WHO. *Definition and typology of violence*. Online. World Health Organization. Dostupné z: <https://www.who.int/>. [cit. 2024-02-27]

odsuzována a opovrhována jako násilí s konotacemi teroru, brutality, zranění (tamt.). Fyzické násilí je často doprovázeno násilím psychickým.

Psychické násilí je vykonáváno prostřednictvím komunikace (slov, gest nebo symbolů) a je nutné, aby ho příjemce identifikoval. Vzhledem k samotnému prostředku násilí – jazyku – nezanechává žádné viditelné stopy, které by mohly vytvořit jasnou hranici mezi komunikací s násilím a bez násilí (Imbusch 2002, 38 in Lobenstein-Reichmann 2012, 218–221).<sup>24</sup>

Zásadní roli v této formě násilí hraje osoba třetího účastníka, ať už v roli publika, které násilí přihlíží, posla, který zraňující sdělení předává nebo nepřítomného cíle násilí, např. pokud je spolužák pomlouván jinými spolužáky (Lobenstein-Reichmann 2012, 219) (Lobenstein-Reichmann 2019, 352).

Institucionální násilí<sup>25</sup> je označení pro zneužití státní moci, norem a zákonů. Normy, zákony a předpisy mají primárně za cíl odstranit chaos a strach z násilí<sup>26</sup>. Pokud jsou ovšem vytrženy z původního kontextu a svévolně vykládány jako samostatné právo, mohou sloužit jako prostředek násilí (A. Lobenstein-Reichmann 2012, 220). Příkladem z každodenního školního života může být situace, kdy jsou normy ve všech případech dodržovány, nicméně někteří žáci jsou při zkouškách hodnoceni přísněji než jiní, nebo kdy jsou někteří žáci nepřiměřeně potrestáni za drobné porušení školního řádu. Toto vše v rámci platných norem.

---

<sup>24</sup> V současnosti slouží jako médium pro psychické násilí také virtuální prostředí internetu.

<sup>25</sup> Německý výraz *institutionelle Gewalt* lze přeložit dvěma způsoby: státní (institucionální) *moc*, tzv. *potestas*, a institucionální *násilí*, tzv. *violencia*. V češtině jsou tyto výrazy lexikálně i sémanticky oddělené, německý výraz nicméně ukazuje tenkou hranici mezi *mocí* a *násilím*.

<sup>26</sup> Mimoto reflektují normy a předpisy současné hodnoty a smýšlení a hodnoty příslušné společnosti v dané době a můžou se zároveň se změnou smýšlení a hodnot měnit (A. Lobenstein-Reichmann, *Verbale Gewalt – ein Forschungsgegenstand der Sprachgeschichtsschreibung*. 2012, 221, 227). Příkladem způsobu uvažování z minulosti jsou české školní řády pro obecné a měšťanské školy z roku 1910:

„*Poměr k učitelí. Vážíš-li si sebe, ctíš-li své spolužáky, cti i svého učitele! Učitel ukazuje ti správnou cestu života. Cti proto jeho práci, usnadňuj mu ji svou pozorností, podporuj ho pilností a svědomitým plněním svých úloh a povinností!*“ „*Poměr k ostatním občanům. Kromě spolužáků, učitelů a svých příbuzných žiješ v obci i s jinými. Ti vidí v tobě příštího občana a čekají od tebe právem ušlechtilost a mravnost. Bud' si vědom, že máš býti 1) pýchou rodiny, 2) ozdobou své obce, 3) užitečným členem národa. Počínej si vůči svým spoluobčanům slušně!*“ (Index k definitivnímu řádu 1910 in Michalík 2003, 44)

A v 50. letech:

„*Žáci a žákyně! Žijeme ve veliké době. Náš pracující lid se sjednotil v Národní frontě Cechů a Slováků v čele s Komunistickou stranou Československa za vedení presidenta republiky Klementa Gottwalda, ... uče se proto poctivě a svědomitě, uče se soustavně a vytrvale, uče se rádi. Milujte svou lidově demokratickou vlast, ctěte přebohaté dílo našeho pracujícího lidu. Milujte pracující lid všech národů a staňte se bojovníky za vítězství socialismu na celém světě.*“ (Školní řád pro žáky jednotné školy 1951 in Michalík 2003, 44)

Strukturální násilí přímo souvisí s násilím institucionálním – zákony a předpisy. Strukturální násilí nemá přímého pachatele, ale je trvalým stavem nespravedlnosti, který je zakotven ve společenských strukturách (Galtung 1975, 9 in Lobenstein-Reichmann 2012, 220). Jedním z příkladů je nerovnost v přístupu ke vzdělání. Příležitosti ke vzdělání nejsou dány pouze dovednostmi a znalostmi dítěte, ale mnohem více kulturním a finančním zázemím, vzděláním rodičů a v neposlední řadě místem bydliště. Protože je tento stav nespravedlnosti pevně zakotven v systému, je vnímán jako něco „normálního“ a „neměnného“, co musí členové společnosti akceptovat. Dalším příkladem je oddělené vzdělávání dívek a chlapců, které se v minulosti zásadně odlišovalo obsahem výuky. Dívčí školy se zaměřovaly především na ruční práce, které byly vedle trivia a náboženství považovány za základ vzdělání dívek. Tento stav trval od zavedení povinné školní docházky (1774) až do druhé poloviny 19. století (Bahenská 2005). Nižší vzdělání mělo za následek ztížené podmínky pro účast žen ve veřejném životě.

Strukturální násilí je založeno na násilí kulturním, které se podle Imbusche (Imbusch 2002, 40, in Lobenstein-Reichmann 2012, 220) skládá z „těch aspektů kultury, které mohou být použity k ospravedlnění nebo legitimizaci přímého, nelegitimního institucionálního nebo strukturálního násilí. Cílem kulturního násilí je, aby se jiné formy násilí jevily jako legální nebo alespoň ne tak špatné, a tím je učinit pro společnost přijatelnými. Kulturní násilí funguje a je účinné do té míry, do jaké se lidem podaří změnit morální zabarvení určitého jednání ze špatného na správné či přijatelné a přetvořit tak vnímání tohoto jednání či skutečností ze strany společnosti.“<sup>27</sup> Kulturní násilí je obtížné identifikovat, protože lidé ho považují za samozřejmý stav věcí. Je utvářeno zejména náboženstvím, politikou, uměním a vědou, především však prostřednictvím jazyka, který definuje, vysvětluje a interpretuje realitu. Kulturu tvoří internalizované normy a postoje, s nimiž lidé vyrůstali a v jejichž rámci se pohybují (A. Lobenstein-Reichmann 2012, 220).

Vzhledem k tématu této práce je z výše zmiňovaných forem nejvíce relevantní násilí psychické, zejména jeho jazyková forma. Proto se budeme nadále zabývat pouze touto formou násilí.

## 4 Jazyk a násilí

Jazyk je chápán především jako prostředek vzájemného porozumění a komunikace. Tím, že se o násilí mluví, je tematizováno a je možné mu předcházet (srov. A. Lobenstein-

---

<sup>27</sup> Překlad autorky

Reichmann 2012, 216, 217). Mnozí psychologové (Schulz von Thun 2005, Marshall B. Rosenberg 2022) považují jazyk za prostředek prevence a léčby lidských konfliktů a zranění způsobených násilným chováním.

Jazyk ovšem není používán pouze jako komunikační prostředek pro mezilidskou spolupráci a dorozumění. Podle Bourdieua (1977, 648, in Tewes a Schlobinski 1999, 1) je jazyk „nejen nástrojem komunikace nebo dokonce vědění, ale také nástrojem moci“<sup>28</sup>.

Jazyk je využíván jako prostředek násilí hned v několika formách. V psychickém násilí slouží přímo k páchání násilí; forma institucionálního násilí využívá jazyk v zákonech, které je možné zneužít; ve strukturálním a kulturním násilí formuluje jazyk normy (srov. kap. 3).

#### 4.1 Identifikace násilí v jazyce

Není snadné rozlišit, kdy je jazyk používán k porozumění a ke komunikačnímu násilí (popř. do jaké míry). Stejná věta může být v určitém kontextu a určitou osobou chápána jako uznání nebo projev úcty, věta *Ty šprte!* může být mezi přáteli výraz obdivu, zatímco v jiném kontextu mluvčí použije stejná slova k vyjádření pohrdání. Rozdíl spočívá jednak v záměru (ilokuci) mluvčího – zda se chce k příjemci chovat s úctou, nebo ho ponížit, jednak v interpretaci příjemce (perlokuci) – kdy i dobře míněná poznámka může být považována za zraňující. Tento případ popisují Schlobinski a Tewes (1999, 2) jako tzv. nezamýšlené jazykové násilí<sup>29</sup>. Úmyslem mluvčího (ilokuce) není zranit, ale příjemce sdělení jako zraňující interpretuje. Wittgenstein (in Auer 2014, 70) však nevidí význam sdělení v tom, co mluvčí míní (ilokuce), neboť lze tento akt („mínění“ mluvčího) v rozhovoru jen stěží rozpoznat, ale v tom, jak je sdělení pochopeno (perlokuce), což se stává viditelným prostřednictvím reakce příjemce. Jazykový úkon má smysl pouze tehdy, je-li pochopen. Z tohoto hlediska vyplývá, že i nezamýšlené jazykové násilí násilím stále zůstává.

Podle Imbusche (Imbusch 2002, 41, in Lobenstein-Reichmann, 2012, 221) se komunikační násilí konkrétně uskutečňuje v řečových aktech, „které spočívají například v tom, že na někoho křičíme, urážíme, pomlouváme, diskreditujeme, znevažujeme, přehlížíme, znehodnocujeme, ignorujeme a zesměšňujeme, ponižujeme a ničíme jeho pověst“<sup>30</sup>. Tewes a Schlobinski (1999, 2) spatřují verbální násilí podobně, a sice v činech, jako je

---

<sup>28</sup> Překlad autorky

<sup>29</sup> Nicht-intendierte sprachliche Gewalt (Tewes a Schlobinski 1999, 2).

<sup>30</sup> Překlad autorky



„vyhrožování, znevažování, zesměšňování, hanobení, ztrapňování, očerňování nebo dehumanizace“<sup>31</sup>. Dále jsou přiblíženy konkrétní příklady násilí v jazyce.

#### 4.2 Jazykové prostředky využívané pro komunikační násilí

Pro jazykové násilí, které je realizované v aktech reference a predikace, existují určité jazykové prostředky. Jedním z nich je subjektivní hodnocení adresáta, ke kterému se řadí i již zmíněné ponižování, urážení apod. Pokud např. mluvčí někoho označuje kolektivním pojmem (*autista, dyslektička*), znamená tento pojem jednak kategorizaci do skupiny (osoba není vnímána jako jednotlivec, ale jako zástupce skupiny) a jednak také hodnocení a s ním spojená očekávání (*je to autista, určitě se nebude umět dobře soustředit*) srov. (A. Lobenstein-Reichmann 2021, 171–172).

Krom kolektivních pojmů jsou pro násilné jednání v rámci komunikace využívána pojmenování pomocí metafor. *Brejloune, šilhoune, autíku, krávo* apod. jsou metaforická oslovení, která na základě tzv. dehumanizace (identifikace pojmenovaného se zvířetem, věcí, nemocí atd.) upírají oslovovaným lidskou hodnotu. Následkem je opuštění společného základu rovnoprávné a respektující komunikace. Podobně fungují i fráze a věty využívající *přirovnání*, které rovněž přinášejí dehumanizaci, např. *Ty jsi vůl. To je fakt čubka.* srov. (Lobenstein-Reichmann 2021, 172).<sup>32</sup>

Mimo metafor a přirovnání je ke komunikačnímu násilí zneužita i slovo tvorba, resp. tvoření kompozit (srov. Lobenstein-Reichmann 2021, 173), a to zejména v němčině, např. *Verhaltensstörungen*. V češtině jsou více využívána ustálená slovní spojení, např. fráze *žáci s poruchami chování* implicitně evokuje představu, že jde o žáky určitým způsobem narušené nebo vadné.

Na úrovni frází a vět jsou pro násilné jazykové jednání využívány také věty vyjadřující generalizaci. Tento typ vyjádření přenáší (často domnělé) vlastnosti jednotlivých osob na celou skupinu např. *děvčata jsou špatná v matematice* a přiřazuje tyto vlastnosti každému jednotlivému členu dané skupiny. Jednotliví členové generalizované skupiny následně

---

<sup>31</sup> Obě citace jsou překladem autorky.

<sup>32</sup> Typické pro školní prostředí je mimo těchto dvou forem i srovnávání žáků, např. *Anna vždycky všechny úkoly zvládne, ne jako ty*. Toto sice nemá dehumanizační potenciál a není v zásadě vnímáno jako akt násilí, nicméně má také zraňující potenciál. Srovnávání může mít dopad na školní výkon žáků. Studie Dickhäusera (Dickhäuser a další 2017, 217) ukazuje, že sociální srovnání výkonu „ukazuje u žáků s původně nízkým výkonem výraznější sestupnou tendenci v jejich motivačním vývoji ve srovnání s výkonnějšími žáky“ (překlad autorky).

můžou být vnímání hlavně optikou stereotypů (produkty generalizace) a jejich individualita zůstává v pozadí (Lobenstein-Reichmann 2021, 174).

Vedle konkrétních slov, frází a vět jsou pro násilí v komunikaci využívána i zájmena. Používání vhodných zájmen v určitém kontextu vede k vytvoření *skupiny my*<sup>33</sup>, která má zároveň inkluzivní i exkluzivní funkci a funguje i jako referenční skupina (Koch, a další 2017, 16). Nutně potom vzniká i *skupina oni* či *skupina vy*, od kterých se *skupina my* segreguje. Jazykové prostředky typické pro vytváření výše zmíněných skupin jsou např. *my, nás, náš, vlastní*<sup>34</sup> versus *jejich, nebo oni, ti druzí, vy, vaše* apod. (srov. Lobenstein-Reichmann 2021, 175; Lobenstein-Reichmann 2019, 352). Školní prostředí nabízí mnoho příležitostí k vytváření *skupin my*<sup>35</sup>. Pojmy jako *my jedničkáři (áčáci)* vs. *vy pětkáři (béčáci)*, které se objevují v závislosti na různých referenčních skupinách, vytvářejí již zmíněnou inkluzivní, např. *já patřím k jedničkářům*, vůči okolí exkluzivní, např. *Alena k nám, jedničkářům, nepatří*, i referenční funkci např. *chci patřit k jedničkářům*. Výsledkem používání těchto pojmů a následného vytváření skupin je vliv na chování jednotlivců, kteří k dané skupině patří či nepatří. Např. pokud je Adam součástí skupiny *jedničkářů*, je možné, že se kvůli vlivu této uměle vytvořené skupiny nebude chtít bavit s Emilem, který je *trojkař*. K zájmenům vymezujícím skupiny (zájmena *my* a *oni*) patří také zájmena používaná pro oslovení, která ukazují nejen společenskou blízkost (tykání) nebo vzdálenost (vykání), ale zároveň je jejich používáním společenská vzdálenost vytvářena (Lobenstein-Reichmann 2019, 352). Funkce zájmena *Vy* mimoto signalizuje jak určitý odstup, tak také projev respektu. Přičemž *ty* může znamenat sociální blízkost, ale i vyjádření hierarchie, zejména pokud jeden komunikační partner vykává a druhý tyká např. v prostředí školy.

Kromě slov *já* a *ty*, popř. *vy*, patří mezi osobní zájmena také třetí osoba: *on/ona/oni*. Tato třetí osoba není ani přímo oslovována jako *ty*, ani se sama nestává mluvčím jako *já*. Třetí osoba je ten nebo ta, o němž (níž) se mluví; stává se předmětem rozhovoru<sup>36</sup> a cílem urážky nebo pomluvy. Přitom třetí osoba často není přítomna dané komunikaci, nemůže se proto vyjádřit a zůstává němá a nevědomá (Lobenstein-Reichmann 2019, 352).

---

<sup>33</sup> Tzv. Wir-Gruppe (Koch a další 2017, 16)

<sup>34</sup> Zájmeno vlastní (nebo přivlastňovací zájmena *můj / náš*) vyjadřuje jak vlastnictví skupiny *my* (naše škola), tak její vymezení vůči ostatním – cizím (naše vrstevnická skupina vs. cizí). Výraz vlastní je, kromě vyjádření vlastnictví, zásadní i pro tvorbu lidské identity v sociálním světě. Vlastní konotuje známá místa, bezpečné referenční body, známé lidi. Naproti tomu slovo cizí evokuje pocity neznámého, potenciálně nebezpečného. (Lobenstein-Reichmann 2017, 2–3)

<sup>35</sup> Bez jazykových prostředků se příslušnost k "vlastní skupině" projevuje např. prostřednictvím školních uniforem.

<sup>36</sup> Osobou třetího, nikoli v roli publika nebo posla, nýbrž jako cíle násilí.

Další zájmeno, *ono* či *to*, často ve spojení *to se*, *ono se*, popř. výrazy jako *lidé*, *člověk*, *každý* použité jako všeobecný či neurčitý podměť<sup>37</sup> výpověď generalizují, a ta tímto získá obecnou platnost. Takto zobecněná výpověď, např. *To se nedělá. To se rozumí samo sebou. Ve třídě se mlčí a poslouchá.* nabízí mluvčímu prostor, pro implicitní (neverbalizované) vyjádření vlastní potřeby, za kterou následně nemusí přebírat odpovědnost (srov. Lobenstein-Reichmann 2019, 353, 361; Thun von Schultz, 2005, 80). Např. ve větě *Chci, abys nemluvil se spolužákem.* je explicitně vyjádřeno přání mluvčího, zatímco věta *Ve třídě se mlčí a poslouchá* formuluje spíše jakousi obecně platnou pravdu, normu, kterou by se měl posluchač řídit. Mluvčí tedy nepřipisuje potřebu sobě, ale odkazuje se na jakési nedefinované standardy.

Z příkladů zde uvedených vyplývá, že násilí v rámci explicitně formulované úrovně zprávy lze vyjádřit mnoha způsoby. K tomu se přidávají ještě úrovně zprávy, které nejsou verbalizovány (jsou ve zprávě obsaženy implicitně) (srov. Thun von Schultz 1997, 29). Implicitní komunikační násilí je vyjadřováno zejména paraverbálními a nonverbálními prostředky (tón hlasu, intonace, mimika, gesta apod.) v rámci kontextu, vztahu mezi účastníky komunikace apod (Grice 1975, 53) (srov. kap. 1.2.1).

#### 4.3 Působení komunikačního násilí v kontextu sociální pozornosti

Jazykové násilí obsažené v komunikaci, ať už explicitně formulované, či nikoli, má na posluchače zásadní vliv. Toto násilí je především nefyzického rázu, což ho činí komplikovanějším. Fyzická zranitelnost těla člověka je, oproti zranitelnosti psychické, snadno viditelná a vysvětlitelná. Psychická zranění se dějí na úrovni sociální pozornosti, identity a sebeobrazu člověka (srov. Deines 2007, 276; Imbusch 2002, 38 in Lobenstein-Reichmann 2012, 218). Psychické zranění může být páháno několika způsoby, jedním z nich je odepření sociální pozornosti a poškození sociální identity.

Jako sociální bytosti disponují lidé sociální identitou, která se odvíjí od jejich sebeobrazu a sebepojetí. Sociální identita je vytvářena na základě potřeby tzv. sociálního vnímání a pozornosti<sup>38</sup> (Deines 2007, 276). Butler (1998, 43 in Deines 2007, 282) popisuje sociální

---

<sup>37</sup> V němčině podměty *man* a *es*.

<sup>38</sup> V němčině je používán pojem *zwischenmenschliche Anerkennung* (srov. Lobenstein-Reichmann, 2021, 167; 2019, 344), popř. pouze *Anerkennung* (Deines, 2007, 276) který v sobě zahrnuje význam sociálního uznání, ve smyslu vyjádření respektu, tak i sociálního vnímání, pozornosti, ve smyslu vidění druhého jako člověka. V následujícím textu jsou používány termíny sociální vnímání a sociální pozornost pro vyjádření druhého významu původního pojmu.

vnímání jako „akt konstituce; prostřednictvím oslovení (které je aktem vnímání druhého jako člověka) je subjekt oživen.“<sup>39</sup>. Sociální identita člověka je vytvářena postupně (nikoli jednorázově) tím, že dochází k opakovanému vyjadřování vzájemného vnímání, které sytí výše zmíněnou potřebu. V tomto procesu získává člověk místo ve společnosti. Přičemž může být toto místo opět popřeno nebo ztraceno. Proto je nutná tzv. reaktualizace – opakované vyjadřování sociální pozornosti – díky které je místo ve společnosti potvrzováno, popř. modifikováno (Deines 2007, 283). Sociální pozornost je vyjadřována zejména prostředky mezilidské komunikace, a to explicitně i implicitně, především na vztahové rovině zprávy<sup>40</sup>. Odepření sociální pozornosti představuje základní mechanismus násilí v komunikaci. Podle Honnetha (Honneth in Deines 2007, 278–279) existují tři dimenze vyjádření sociální pozornosti, které sociální identitu charakterizují. První je dimenze lásky (včetně erotických vztahů a přátelství), která se nejprve odráží ve vztahu mezi rodiči a dětmi. V tomto základním vztahu je poprvé formulováno *já* jako nezávislý jedinec, oddělený od ostatních lidí a věcí. Zde je vytvářen první vztah k sobě samému. Další je dimenze práva, v němž jednatel může ve společnosti vystupovat jako plnohodnotná osoba s právy a povinnostmi, přičemž nese také odpovědnost za své činy. Poslední dimenzí je výkon<sup>41</sup>, který se projevuje uznáním schopností, úspěchů a vlastností v rámci skupiny. Dimenze výkonu vytváří pocit sebeúcty. Potřebu sociální pozornosti na jmenovaných dimenzích není možné naplnit jednorázově. Je třeba všechny dimenze opětovně potvrzovat, čímž je podpořena stabilita a konzistentnost lidské psychiky (Deines 2007, 283).

#### 4.3.1 Sociální pozornost v prostředí školy

V každodenním školním životě může být sociální pozornost vyjádřena nebo odepřena ve všech třech výše zmíněných dimenzích.

Sociální pozornost v dimenzi lásky je potřebná zejména pro mladší žáky, kteří si budují vztah k sobě samým. Podle Vágnerové a Lisé (Vágnerová a Lisá 2021, 322–342) jsou ve školním věku budovány sebehodnotící pocity, které jsou závislé mimo jiné na hodnocení druhých. V socializaci a v rozvoji sebepojetí hraje krom rodiny zásadní roli právě vrstevnická skupina a škola. Velký význam mají v této souvislosti první zkušenosti s

---

<sup>39</sup> Překlad autorky.

<sup>40</sup> Obě sdělení vztahové roviny, tedy sdělení o posluchači (co si mluví o posluchači myslí) a sdělení o vztahu (jak mluví definuje svůj vztah s posluchačem) mohou být místem, kde se jazykové násilí odehrává a kde je posluchač zraněn.

<sup>41</sup> Původně nazývaná také *solidarita* (srov. Deines 2007, 279)

prostředím školy. Děti v první třídě se mohou cítit mezi mnoha spolužáky přehlíženy. Mohou se snažit se prosadit a upoutat pozornost učitele např. vychloubáním nebo žalováním. Toto chování lze chápat jako projev potřeby pozornosti. Kladný vztah k učiteli a ostatním žákům mimoto vytváří pocit bezpečí v novém prostředí a pozitivní postoj ke vzdělávání obecně (tamt.). Odmítnutí sociální pozornosti pak může vést k nedůvěře a odporu ke škole. Dimenze práva jednat jako plnohodnotný člen společnosti je explicitně formulována např. v organizační struktuře vzdělávacích institucí, ve kterých se žáci mohou oficiálně podílet na určitých rozhodnutích nebo sami pomáhat utvářet řešení, např. ve studentské radě nebo parlamentu. Toto právo je nicméně implicitně přítomno v jakékoli skupině, tedy i ve škole a školní třídě např. při společném rozhodování o třídním výletu. Pokud je toto právo žákům upíráno, např. pokud na jejich názor není brán zřetel, mají nejen pocit nerovného zacházení a nedostatku rovných práv, ale také pocit bezmoci cokoli ovlivnit. Vágnerová a Lisá (2021, 345) hovoří v tomto ohledu o potřebě spravedlnosti, zejména v kontextu středního školního věku (cca 10 let), kdy jí žáci přikládají velký význam. Spravedlnost se konkrétně projevuje např. respektováním stejných pravidel všemi a v každé situaci či tím, že je názor každého brán vážně.

Sociální pozornost v dimenzi výkonu, tedy potřeby uznání úspěchů a schopností, je se školním prostředím úzce spjata. Dle Vágnerové a Lisé (Vágnerová a Lisá 2021, 342–344) roste v mladším školním věku u žáků snaha odvádět dobrou práci spolu s potřebou, aby jejich úspěchy byly viděny a oceněny. Hodnocení dospělými uspokojuje mimo jiné potřebu emocionální jistoty a orientace, přičemž žáci hledají potvrzení úspěchu právě v reakcích autorit. Výkon se tak stává základem pro sebehodnocení. Jednostranná orientace na výkon staví žáky do konkurenčního postavení vůči ostatním s cílem dosáhnout co nejlepších výsledků. Problematické je, když je ve škole hodnocen pouze dobrý výsledek, nikoli postoj ke studiu, jako je úsilí nebo odhodlání. Pokud není kladnému postoji ke studiu věnována pozornost, ztrácejí žáci smysl vlastní práce, motivaci a nezažívají pocit dobře vykonané práce.

Sociální pozornost ve všech zmiňovaných dimenzích je možné udělit i upřít prostřednictvím jazykových prostředků, jako jsou slova pochvaly, uznání, pokárání a odmítnutí, stejně jako prostřednictvím prostředků nejazykových.

#### 4.3.2 Vliv nedostatku sociální pozornosti

Nedostatek sociální pozornosti srovnává, a to ve všech uvedených dimenzích,

James (1890, 293 in Lobenstein-Reichmann 2021, 164) s fyzickou bolestí. Skutečnost této bolesti potvrzují četné psychologické výzkumy. Studie Does rejection hurt?<sup>42</sup> ilustruje, jak sociální odmítnutí ve virtuální hře aktivuje právě ty oblasti mozku, které jsou drážděny fyzickou bolestí. Skenování mozku testované osoby potvrdilo, že sociální vyloučení je zpracováváno stejným způsobem jako fyzická bolest a že tuto bolest lze také měřit.

Starší studie z roku 1975, s názvem Still Face Experiment<sup>43</sup>, ukazuje, jak naprosto nezbytná je pro každého člověka sociální pozornost a interakce. Kojenci, kteří v tomto experimentu nutnou pozornost nedostávali, se ji snažili získat mnoha způsoby, např. úsměvem, gestikulací a nakonec i pláčem. Experiment ukazuje, jak zásadní je sociální uznání a interakce v raných fázích života.

Další studie ukazují, jak je možné budovat a ovlivňovat sociální identitu. Jak již bylo výše zmíněno, sociální identita je tvořena opakovaným vyjadřováním sociální pozornosti<sup>44</sup>. To, jakým způsobem<sup>45</sup> a s jakým záměrem<sup>46</sup> je sociální pozornost vyjadřována ovlivňuje sebeobraz adresáta, a to zejména, pokud je sdělení vyřčeno důležitou osobou (srov. Schulz von Thun 2005, 138).

Jedním z experimentů, který ukazuje tzv. efekt sebenaplňujícího proroctví je Pygmalion in the Classroom<sup>47</sup>. Tento experiment prokázal, že pozitivní očekávání vyučujících nejen ovlivnila jejich chování vůči žákům, ke kterým se tato očekávání vztahovala, ale měla následně i reálný pozitivní dopad na výsledky těchto žáků.

Další experiment, Blue Eyes – Brown Eyes<sup>48</sup> ukazuje vliv zařazení do určité negativně konotované skupiny, byť je tato skupina spojena s negativní konotací zcela uměle a všichni účastníci jsou si nepřírozenosti tohoto spojení vědomi. První skupina<sup>49</sup> žáků byla označena *lepší a chytřejší* pro první skupinu žáků, oproti druhé skupině<sup>50</sup> označené jako *horší a hloupější*. Tato označení společně s novými (opět uměle vytvořenými) pravidly chování pro obě skupiny žáků a symbolickým označením členů negativně konotované skupiny vedly

---

<sup>42</sup> (Eisenberger, Lieberman, Williams 2003: Does rejection hurt? 290-292, in Lobenstein-Reichmann, 2021, 165)

<sup>43</sup> Adamson, L., & Frick, J. (2003). The Still Face: A History of a Shared Experimental Paradigm Infancy, 4 (4), 451-473 DOI: 10.1207/S15327078IN0404\_01

<sup>44</sup> Toto vyjadřování se řadí do vztahové roviny zprávy a dle Schulze von Thuna (Schulz von Thun 2005, 138) se jedná o tzv. poselství o tobě (srov. kap. 1.2).

<sup>45</sup> Neverbálně i verbálně, tedy prostřednictvím aktu reference a predikace (srov. kap. 2.1).

<sup>46</sup> Akt ilokuce (srov. kap. 2.1).

<sup>47</sup> Rosenthal a Jacobson 1968; jedná se o příklad vlivu chování okolí (tedy způsobu vyjadřování sociální pozornosti) na sociální identitu a chování žáka.

<sup>48</sup> Tento experiment byl poprvé proveden učitelkou Jane Elliott v roce 1968

<sup>49</sup> první den modroocí žáci, druhý den hnědoocí

<sup>50</sup> první den hnědoocí žáci, druhý den modroocí

k pocitům nespravedlnosti, demotivace, a dokonce horším studijním výsledkům u této skupiny. V obou skupinách se žáci začali chovat vůči žákům druhé skupiny segregančně, nechtěli s nimi spolupracovat, sedět s nimi v lavici apod. Mimoto se žáci mezi sebou začali označovat dle příslušnosti k určité skupině (*blue eyes* a *brown eyes*), přičemž byla tato označení spojena s danými konotacemi a vnímána jako nadávky. Tento efekt byl opačný a stejně silný, když byly konotace spojené se skupinami vyměněny (Bloom 2021, 45–50). Blue Eyes – Brown Eyes experiment ukazuje, jak propojení pojmenování s konotacemi ovlivňuje pocity, vnímání a následně i jednání lidí označených i označujících. Takto působící pojmenování se stávají prostředky stigmatizace, což je další efekt opakovaného vyjadřování sociální pozornosti určitým způsobem.

Stigmatem ve školním prostředí se zabývají Bittnerová a další (2011). Základním schématem jejich výzkumu bylo, že Romové si principiálně nejsou rovni s většinovou populací, které bylo podpořeno diskurzem tvořeným výroky jako „Cikáni jsou neřešitelný národ“, „Jediný národ na světě, který tě po sedmi letech známosti okrade“, „Cikáni nikdy makat nebudou“ (Bittnerová, Doubek a Levínská 2011, 20). Hodnotící adjektiva, která se v této studii vyskytují a jsou spojována s Romy, jsou „špinavý, smradlavý<sup>51</sup>, líný“ (tamt.). Tato adjektiva patří k jazykovým prostředkům stigmatizace, které vzbuzují odpor a znechucení (tamt.). Tato studie popisuje případ sociální diskriminace, kdy „označená osoba není vnímána jako jedinec, ale jako představitel dané sociální kategorie.“<sup>52</sup> (srov. Wagner 2001, 13 in Lobenstein-Reichmann 2013, 21). Bittnerová (2011, 26) nastiňuje složitost problému, v němž hrají roli různé kulturní koncepty a interpretace. Doporučuje, aby učitelé zaujali vhodný komunikační postoj a dokázali rodičům a dětem projevovat podporu a porozumění<sup>53</sup>.

## 5 Nenásilná komunikace

Studie uvedené v předchozí kapitole ukazují reálný efekt komunikace na její účastníky. Vzhledem k její závažnosti byla této problematice věnována značná pozornost, např. výše

---

<sup>51</sup> Více o slově *smrdět* v Lobenstein-Reichmann 2009, 256–258

<sup>52</sup> Překlad autorky

<sup>53</sup> Toto doporučení, spolu s jazykovými prostředky stigmatizace (zvýrazněné v textu tučně), ilustruje na příkladu: „Velmi bolestný příklad setkání se svojí stigmatizací nám poskytla Sára, (matka tří dětí): ‘Já, když jsem šla do první třídy, tak já jsem měla hodnou paní učitelku, měla jsem ji asi dva roky a byla strašně hodná. Když mi děti nadávaly, seš **cigánka** nebo prostě máš **blechy** a takový, paní učitelka byla moc hodná, že všem před celou třídou říkala, jako že mám čistější hlavu než kolikrát ostatní děti, že mám mytý vlasy a že prostě to, že jsem snědší, neznamená, že jsem **špinavá, smradlavá**, takový ty různé věci a byla na mě strašně hodná a když viděla, že mě něco nejde, tak prostě po obědě si mne brala do třídy a doučovala mě’ [14. 7. 2009]“ (Bittnerová, Doubek a Levínská 2011, 19)

zmiňovaný model čtyř úrovní komunikace (Schulz von Thun 2005) (srov. kap. 1.2), který kromě samotného popisu komunikačního procesu nastiňuje i možný vliv na účastníky komunikace. Dalším modelem, který cílí na hlubší porozumění efektům komunikace je koncept nenásilné komunikace od Marshalla B. Rosenberga.

Koncept nenásilné komunikace spočívá v určitém způsobu vyjadřování a naslouchání, a jejím cílem je vzájemný respekt, vcítění a porozumění mezi komunikačními partnery. Toho je dosaženo mj. tím, že namísto automatických reakcí jsou slova volena vědomě na základě uvědomění si situace, vlastních pocitů a potřeb. Pro toto uvědomění přináší nenásilná komunikace strukturu čtyř kroků:

- Pozorování bez hodnocení
- Vnímání a vyjádření pocitů
- Přijetí odpovědnosti za pocity a vyjádření potřeb, které s pocity souvisí
- Vědomá formulace prosby, která z potřeb a pocitů vychází.

(Rosenberg 2012, 16–18)

### 5.1 Pozorování a hodnocení v procesu vnímání

Pozorování i hodnocení zařazuje DeVito (2008, 82–83) do procesu vnímání, který dělí na pět fází:

- Vnímání, přijímání podnětů
- Třídění smyslových vjemů
- Interpretace a vyhodnocení těchto vjemů
- Ukládání vjemů do paměti
- Oživování vjemů v případě potřeby.

Pozorování spočívá v prvních dvou fázích vnímání, v přijímání podnětů a třídění smyslových vjemů. Následná interpretace a vyhodnocení jsou subjektivním krokem, který je ovlivněn předchozími zkušenostmi, přáními, očekáváními, hodnotami, fyzickým a psychickým stavem a vnitřními přesvědčeními (DeVito 2008, 85)<sup>54</sup>. Na stejnou objektivní skutečnost, tedy pozorování, mohou různí lidé reagovat odlišně, což ovlivňuje i následnou volbu komunikace (DeVito 2008, 82). Např. na zadání projektu ve vyučování reagují někteří žáci s nadšením, jiní s nechutí a jiní se strachem a obavami.

---

<sup>54</sup> Srov. také Grepl a Karlík (1989, 93-99) postoje evaluativní, eticky a emocionálně hodnotící.



Pozorování bez hodnocení je prvním krokem nenásilné komunikace. Pojem pozorování označuje popis dané situace s vynecháním hodnocení, tedy popis situace tak, jak je vnímaná smysly<sup>55</sup>. V tomto kroku se mluvčí snaží o co možná nejvíce objektivní znázornění dané situace, všech faktů a dat, proto je využíván popisný, přesný a konkrétní jazyk (Rosenberg 2022, 40). V pozorování nejsou zahrnuty domněnky a interpretace mluvčího vzhledem k chování druhé osoby (Lošťáková 2020, 43). Slovní vyjádření pozorování lze přirovnat ke komunikaci striktně zachovávající maximy kooperačního principu dle Grice (1975)<sup>56</sup> (srov. také kap. 2.1.2). Pozorování, díky svému spojení s fakty, cílí přímo na splnění maxima kvality. Sdělení toho, co mluvčí reálně vidí či slyší, může sloužit jako jednotný základ pro komunikaci.

Pojem hodnocení na rozdíl od pozorování znamená často silně emočně podbarvené subjektivní soudy a interpretace<sup>57</sup>. Jedná se o „subjektivní krok ovlivněný vašimi zkušenostmi, potřebami, přáními, hodnotami, očekáváními, fyzickým a emocionálním stavem, pohlavím a přesvědčením, jaké věci jsou nebo jaké by měly být, tedy vašimi principy, schémata a scénáři“ (DeVito 2008, 85)<sup>58</sup>. Hodnocení společně s negativními emocemi mohou vytvářet subjektivní realitu, podle které se komunikační partneři chovají, což může vést k nedorozuměním (Lošťáková 2020, 46). Hodnocení přicházejí často automaticky a nevědomě v rychlé reakci na konkrétní situaci. V rámci nenásilné komunikace je snaha vlastní soudy, domněnky a hodnocení registrovat a posuzovat, jak moc odpovídají realitě (Lošťáková 2020, 46). Směšování hodnocení a pozorování často působí na posluchače jako kritika a tím je snížena šance na vzájemné pochopení. Cílem nenásilné komunikace není vyvarování se hodnocení, pouze jeho jasné oddělení od pozorování (Rosenberg 2022, 40).

Formulace pozorování je, jak již uvedeno výše, založena na analýze vnímání a následného oddělení pozorování od hodnocení a interpretace (DeVito 2008, 98). K zaměření se na

---

<sup>55</sup> Toto odpovídá první a druhé fázi vnímání dle DeVita (DeVito 2008, 85) (viz kap. 5.1).

<sup>56</sup> Kvantita: obsáhlost sdělení by měla být dostatečná pro potřeby rozhovoru, ne však nadbytečná. Kvalita: sdělení by mělo být pravdivé, neobsahující nic, co není pravda, popřípadě pro co nemá mluvčí dostatečnou evidenci. Relevance: sdělení by mělo být relevantní. Způsob: sdělení by mělo být jasné, srozumitelné, uspořádané a stručné, neobsahovat nejasnosti, či víceznačnosti (Grice 1975, 45-46).

<sup>57</sup> Hodnocení odpovídá třetímu kroku ve schématu vnímání dle DeVita (DeVito 2008, 85), tedy interpretaci a vyhodnocování vjemů (viz kap. 5.1). K tzv. hodnotícímu jazyku, tedy k výrokům, které vyjadřují domněnky spíše než objektivní realitu, patří například: Zveličování, např. *opět, vždycky, výjimečně, nikdo, příliš*; zobecňování, např. *Romové se ničím svoje věci*; soudy a nálepky; vágní, nekonkrétní jazyk, např. *nevhodné, zlé, dobré*; používání sloves s hodnotícími významy např. *Aneta vždycky všechno odkládá. Petr vyrušuje.*; Zaměňování domněnek s jistotou, např. *Když nebudeš cvičit, budeš mít nadváhu* (Rosenberg 2012, 48).

<sup>58</sup> Hodnocení odpovídá i reakci na úroveň zprávy, kterou si příjemce domyslel, popř. které přikládá dle svého nastavení váhu (viz kap.1.2.2).

objektivní skutečnost pomáhají konkretizující otázky jako např. *O koho se jedná?, Kde se to stalo?, Co se konkrétně stalo?, Kdy se to stalo?, Komu se to stalo? S čím se to stalo?*

Následné sdělení pozorování např. *Včera jsi mi slíbil, že mi večer pomůžeš s úkolem a když jsem tě o to požádal, odpověděl jsi „mám moc práce“*. u posluchače nevyvolává obrannou reakci tak často jako pozorování směřované s hodnocením např. *Nikdy nedodržíš to, co jsi slíbil*. (Rosenberg 2012, 44). Mluvčího a posluchač mohou díky pozorování najít shodu a na těchto základech v konverzaci pokračovat následujícími kroky nenásilné komunikace, pocity a potřebami.

## 5.2 Pocity a potřeby

### 5.2.1 Tělesná a psychická stránka pocitů

Pocity (v textu synonymně emoce) lze definovat jako orientační a regulační systém, který přináší informace o subjektivním významu určité situace pro určitého člověka (Vágnerová 2017, 263–264).

Dle Slaměníka (Slaměník 2011, 9) se pocity skládají ze čtyř komponent: podnětová situace vyvolávající emoční reakci, vědomý prožitek pozitivního či negativního, tělesná aktivace vyvolaná nervovým systémem, chování vyvolané emocí. První složku emocí, podnětové situace, dle pojetí Slaměníka lze přirovnat k pozorování bez hodnocení v nenásilné komunikaci (sor. kap. 5.1.1). Jedná se o situace, které mají pro určitého člověka nějaký význam (Vágnerová 2017, 264). V rámci těchto situací dochází k dosažení či nedosažení určitého cíle (přesvědčení), tedy k naplnění či nenaplnění určité potřeby (Slaměník 2011, 72, 98). Následné pocity do jisté míry signalizují, byla-li určitá potřeba naplněna, či nikoli (Lošťáková 2020, 49). Dopředu nicméně není možné odhadnout, zda určitá situace (ne/naplnění potřeby) opravdu nějaký pocit vyvolá, popř. jak bude pocit intenzivní a zda bude pozitivní, či nikoli.

Původem emocí se zabývá mnoho autorů. Dle Arnoldové a Gassona (1954 in Slaměník 2011, 15) je vznik pocitů podmíněn subjektivním hodnocením události. Emoce tedy vyjadřují vztah daného člověka k situaci, či objektu. Pozdější dvoufaktorová teorie emocí (Schachter, Singer 1962 in Slaměník 2011, 16) připisuje původu pocitů mimo kognitivního hodnocení události také vyhodnocení podnětů z těla způsobených tělesnou aktivací, přičemž tato aktivace není specifická pro jednotlivé emoce (tzn. různé emoce mohou mít podobou tělesnou odezvu). Následná teorie hodnocení (Lazarus 1982, 1991 in Slaměník 2011, 16) vidí emoce jako „odpověď na hodnotící úsudek nebo význam události... hodnocení zahrnuje

úsudek, zda je událost dobrá nebo špatná s ohledem na cíle a zájmy jedince“ (Slaměnik 2011, 16). Vágnerová (2017, 264) zmiňuje vrozenou dispozici k emočnímu prožívání a mimoto vidí původ emocí v podnětu, osobních zkušenostech člověka a jeho tělesné reakci.

Obecně se autoři shodují na tom, že pocity jsou vyvolány podnětovou situací, při níž jsou či nejsou naplněné potřeby. Tato je podrobena subjektivnímu hodnocení daného člověka na základě jeho osobních zkušeností a hodnot, přičemž dochází rovněž k tělesné aktivaci.

Tělesnou aktivaci dokazují studie mapování emocí např. *Bodily maps of emotions* (Nummenmaa, a další 2014), které zobrazují existenci podobných tělesných projevů pocitů napříč kulturami. Tyto se projevují i navenek např. zrychleným dechem, stažením rukou v pěst, zamračeným obličejem či úsměvem, hlasitostí mluvy (Vágnerová 2017, 263, 271–272).<sup>59</sup>

### 5.2.2 Porozumění pocitům a jejich vyjadřování

Pro porozumění a následnou práci s emocemi je zásadní jejich tematizace a mluvení o nich, a to především v rodině. „Hovoření rodičů s dětmi o emocích rozšiřuje emoční slovník a umožňuje rozumět emocím“ (Thompson, Lagattuta, 2006 in Slaměnik 2011, 77). Čím častěji děti o emocích a jejich příčinách doma diskutují, tím lépe jsou schopni je identifikovat a porozumět jim (Slaměnik 2011, 82). Zásadní roli zde hrají emoce negativní a reakce na ně. Vyjadřují-li rodiče pro negativní emoce pochopení a vysvětlují-li dětem jejich vhodnost či nevhodnost, zvládají děti regulaci emocí lépe, než když emoce zůstanou bez povšimnutí, nebo jsou-li za ně děti trestány. Mimoto je důležitá i důvěra rodičů v opravdovost emocí dětí. Pokud rodiče v opravdovost dětských emocí nevěří, dožadují se děti jejich potvrzení nebo začnou emoce předstírat. Projevení důvěry naopak zvyšuje sebedůvěru dětí a jejich jistotu v sociálních vztazích (Slaměnik 2011, 77–78; Vágnerová 2017, 306–307).

V mezilidských vztazích je pro zvládnání negativních emocí důležité jejich slovní vyjádření, a to zejména, když jedinec mluví o vlastních emocích s někým jiným. Zaměřením se na vlastní emoce získá jedinec novou perspektivu jejich nahlížení a je schopen určit jejich příčinu. Podstatné je, aby posluchač na tohoto sdělení nereagoval odmítavě. V takovém

---

<sup>59</sup> Spojení emočního a fyzického prožívání se mimoto odráží i v jazykových prostředcích (*má motýlky v břiše, běhá mi mráz po zádech, mám z toho husí kůže, nedělej si těžkou hlavu...*), které často mají odpovídající cizojazyčné ekvivalenty (*green with envy – zelený závistí; Schmetterlinge im Bauch / Butterflies in stomach – motýlci v břiše, get cold feet – mít třému – v čj není odpovídající ekvivalent*).

případě se mluvčí může cítit nepochopený, zklamaný či roztrpčený (Kennedy-Moore a Watson, 2001 in Slaměník 2011, 118).

Vyjádření negativních emocí zejména strachu či smutku a následná chápající reakce posluchače např. vyjádření soucitu či povzbuzení snižuje míru negativního prožívání a zvyšuje důvěrnost vztahu mezi mluvčím a posluchačem. Reaguje-li posluchač přehlížením, či opovržením, blízkost vztahu je mnohdy narušena. Pravděpodobnost toho, že vyjádřené emoce posluchač pochopí, je zvýšena, pokud jsou pocity komunikovány sociálně přijatelným způsobem. Zveličování, přehánění negativních pocitů, více či méně skryté útoky na posluchače, tendence k manipulování apod. ochotu pochopit emoce nevyvolávají (Slaměník 2011, 118–119).

Ačkoli jsou emoce nedílnou součástí jazyka (viz poznámka pod čarou 60), není běžnou praxí je vyjadřovat, a to jak v profesním, tak v soukromém životě. Rosenberg (2016, 55) píše „Strávil jsem 21 let studiem na amerických školách, ale nemohu si vzpomenout, že by se mě za celou tu dobu někdo zeptal, jak se cítím“. V českém školství je situace obdobná (Jirásková, 2011). Kurikula založená na hodnocení výkonu žáků přenášejí pozornost všech účastníků vzdělávacího procesu na výkon a hodnocení. To i navzdory kurikulárním reformám a snahám o slovní hodnocení, sebehodnocení žáků a jejich učení se vyjádřit nesouhlas, byť jsou tyto tendence žádané<sup>60</sup> (srov. Fasnerová 2009, 8; Jirásková 2011). Nevyhnutelným následkem zaměření na hodnocení a výkon a s tím související upozadění pocitů ve školském systému je neschopnost rozpoznat a komunikovat své emoce v dospělosti (Rosenberg 2016, 56). Nezpracované emoce jsou potlačovány nebo nekontrolovatelně uvolňovány např. výbuchy vzteku nebo agrese (Brucknerová 2014; Jirásková 2011), v krajním případě může vést neschopnost zpracovat emoce i k vážným fyzickým i psychickým problémům (Poláčková Šolcová 2018; srov. také Patel a Patel 2019, 19).

Vedle problémů v rozpoznání a zpracování pocitů existují i nedostatky v přesnosti jejich vyjadřování. Běžně dochází k zaměňování pocitů za myšlenky či názory, kupříkladu pokud jejich vyjádření následuje za slovem cítit nebo pocit (Rosenberg 2022, 55–56), např. *Mám*

---

<sup>60</sup> Současný plán vzdělávání Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč a další 2020) zahrnuje v rámci snahy o zahrnutí rozvoje osobních a sociálních kompetencí napříč kurikulem do RVP i téma pocitů; konkrétně: „Zároveň skrze ně (RVP) bude rozvíjena schopnost sebezpoznávání umožňující reflexi a regulaci vlastních duševních stavů. Žáci budou schopni lépe vyjadřovat své vlastní pocity, uplatňovat vhodné metody komunikace a uvědomovat si stereotypy a předsudky.“ (Fryč a další 2020, 34).

*pocit, že by sis měl pospíšit. Cítím, že nic nedokážu. Mám z tvojí sestry pocit, že často manipuluje s lidmi.*

Rosenberg (2022, 53–60) považuje rozšiřování slovní zásoby pro vyjádření pocitů za zásadní jak v osobním, tak v profesním životě a uvádí následující přehled pocitů.

Jsou-li potřeby uspokojené:

aktivní	nevázaně	překrásně	
báječně	odhodlaně	překvapeně	uchváceně
bez dechu	odpočinutí	přešťastně	uneseně
bezpečně	odvážně	příjemně	uspokojeně
bezstarostně	ohromeně	pyšně	uvolněně
bujaře	okouzleně	radostně	užasle
cítíme důvěru	oproštěně	rozdováděně	úžasně
cítíme naději	optimisticky	rozjařeně	užitečně
cítíme úlevu	oslněni	rozjásaně	v dobré náladě
citlivě	osvěženi	rozpustile	v pohodě
čile	osvobozeně	rozradostněně	vášnivě
dojati	oživeni	rozrušeně	vděčně
fajn	plni energie	rozveseleně	vesele
fascinovaně	plni chuti	rozzářeně	ve střehu
hezky	plni něhy	silně	vítězoslavně
hrdě	plni síly	sdílně	volně
inspirovaní	pobaveně	sebejistě	vroucně
jistě	podníceni	senzačně	vřele
klidně	pohlčení	skvěle	vyrovnaně
láskyplně	pohnutě	slastně	vzpruženě
nádherně	poklidně	slibně	vzrušeně
nadšeně	posílení	spokojeně	zamilovaně
naplnění	potěšení	svobodně	zaujatě
napnutí	povzbuzeni	šťastně	zúčastněně
neklidní	prima	u vytržení	zvědavě
nespoutaní	prospěšní	účastně	živě
netrpěliví	přátelsky nakloněni	udiveně	

Pokud potřeby uspokojené nejsou:

apaticky	neochotně	rozčarování	vyburcování
bezbranně	nepoctivě	rozčilení	vyčerpání

beznadějně	nepohodlně	rozháraně	vyděšení
bídně	nepokojně	rozhněvaně	vydráždění
cítíme paniku	nerozhodně	rozhořčeně	vylekaní
cítíme lítost	nerudně	rozladěně	vynervovaní
cítíme obavy	nervózně	rozmrzele	vyplašení
depresivně	nespokojeně	rozpačitě	vysílení
deprimované	nešťastně	rozrušeně	vystrašení
dopáleně	netečně	roztěkaně	vyvedeni z rovnováhy
dotčeně	netrpělivě	roztrpčení	vzbouření
duchem nepřítomně	nevraživě	roztržitě	vznícení
frustrovaně	nevrle	rozzlobeni	zahanbení
hanebně	nezúčastněně	rozzuření	zahořklí
hrozně	nostalgicky	skepticky	zaražení
chladně	ochable	sklesle	zarmoucení
indiferentně	ochromeně	sklíčeně	zasmušile
labilně	opuštěně	slabě	závistivě
lhostejně	osaměle	smutně	zbavení iluzí
líně	ospale	stísněně	zdeptaní
marně	otráveně	strašně	zdráhavě
mdle	otupěle	strnule	zdrčení
melancholicky	pasivně	šokované	zhnusení
mizerně	pesimisticky	špatně naladěni	zklamaní
mrzutě	podezíravě	tesklivě	zlostně
nabručeně	podráždění	tíživě	zmatení
nakvašeně	pokoření	uboze	znehucení
nanicovatě	popletení	unaveně	zneklidnění
napnutě	popuzení	ustaraně	znepokojení
nasupeně	protivně	utahaně	znudění
naštvaně	provinile	uvedeni do rozpaků	zoufale
nedůtklivě	přecitlivěle	úzkostně	zviklaně
nedůvěřivě	překvapeně	váhavě	žalostně
neklidně	ranění	vlažně	žárlivě

### 5.2.3 Potřeby a jejich propojení s pocity

Pro vznik pocitů jsou důležité nejen podnětové situace, ale rovněž míra naplnění individuálních potřeb (srov. Slaměník 2011, 72, 98) (srov. kap. 5.3.1). Šamánková (2011, 12) definuje lidskou potřebu jako „stav charakterizovaný dynamickou silou, která vzniká

z pocitu nedostatku nebo přebytku, touhou něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické, sociální nebo duchovní. Naplnění potřeb směřuje k vyrovnaní a obnově změněné rovnováhy organismu – homeostázy. Potřeby jsou nutné, užitečné, velmi úzce souvisí se zachováním a kvalitou našeho života.“

Konkrétně jmenuje Rosenberg (2022, 69) následující potřeby:

<p><b>Autonomie</b> volit si vlastní cíle a cesty pro jejich naplnění</p> <p><b>Oslava</b> oslavovat vznik života a naplněné sny slavnostně si připomínat ztráty: milované osoby, sny atd. (smutek)</p> <p><b>Celistvost</b> autentičnost tvořivost vlastní hodnota význam</p> <p><b>Potěšení</b> smích zábava</p>	<p><b>Společenství</b> blízkost citová jistota důvěra láska ocenění podpora porozumění potvrzení pozornost přijetí příspěvní k obohacení života společnost respekt upřímnost uznání empatie laskavost</p>	<p><b>Duševní jednota, spojení</b> harmonie inspirace klid a mír krása řád smysl</p> <p><b>Tělesné potřeby</b> bezpečí domova dotek jídlo odpočinek ochrana před nebezpečím pohyb, cvičení sexuální vyjádření voda vzduch</p>
--	---	---

Výše zmíněné propojení potřeb a pocitů se v běžné komunikaci objevuje spíše zřídka. Namísto toho dochází k propojování pocitů s podnětovými situacemi a následnému přesouvání odpovědnosti za pocity na jiné lidi či situace (Rosenberg 2022, 66). Běžně používanými formulacemi jsou dle Rosenberga (tamt.) např. *To mě štve, Ty jsi mě vyděsil! Maminka bude smutná, když budeš mít špatné známky. Cítím se frustrovaná, protože se neučíš.* Rosenberg (tamt.) doporučuje místo zmíněných frází používat věty, které explicitně propojují potřeby mluvčího s jeho emocemi, např.: *Cítím se frustrovaně, protože bych potřebovala více informací o tom novém projektu. Cítím zlost, že jsi přišel pozdě, protože bych s tebou chtěla strávit klidný večer.* Uvědomění si a následná verbalizace potřeb, které jsou zdrojem emocí, umožňují jasnější komunikaci a usnadňují posluchači empatickou reakci (Rosenberg 2022, 75).

### 5.3 Prošba

Prošba je posledním krokem nenásilné komunikace. Doporučení k formulaci prosby v rámci nenásilné komunikace je možné přirovnat k formulacím v rámci pracovního procesu či školního prostředí. Pracovní úkol by měl být jasně definován<sup>61</sup> a mělo by být ověřeno pochopení zadání tohoto úkolu<sup>62</sup> (Pilařová 2016, 120–124). V zadávání instrukcí při výuce je třeba určit podstatu aktivity žáka<sup>63</sup>, zvolenou metodu a postup<sup>64</sup> (Valenta 2014, 172–175). V nenásilné komunikaci jsou doporučení pro formulaci prosby obdobná k výše uvedeným. Prošba má být formulována pozitivně<sup>65</sup> a konkrétně<sup>66</sup>. Dále je vhodné vysvětlit důvod, který se za prosbou skrývá, tedy potřeby mluvčího. Posluchač tak může porozumět skutečným potřebám mluvčího (žadatele) a má případně prostor navrhnout alternativní řešení, které by tyto potřeby naplnilo rovněž např. na prosbu *Můžeš prosím každý týden číst kapitolu z německé knížky, chtěla bych aby ses zvládl na dovolené domluvit.* může posluchač navrhnout *Radši se budu dívat na seriál v němčině, to mě baví víc a naučím se to lépe.* Pro předcházení možným nedorozuměním je dobré v případech, že by prosba mohla být pochopena jinak požádat o parafrázování slov mluvčího posluchačem, aby si byl mluvčí jistý, že mu posluchač rozuměl správně (Rosenberg 2022, 81–89). Prošba splňující výše uvedená doporučení může znít kupříkladu takto: *Mám obavu, že budeš mít v budoucnu problémy s němčinou, když máš průměr mezi 3 a 4. Chtěl bych, aby sis známky zlepšil. Proto tě prosím, abys od příštího týdne každý druhý den udělal 1 cvičení ze cvičebnice z látky, kterou právě probíráte. Prosím, řekl bys mi, jak rozumíš tomu, o co tě žádám?*

Šance na vyhovění prosbě je možné zvýšit vyjádřením emocí mluvčího např. *nemluví se mi o tom snadno, je mi trapné o tom mluvit* a dotazem na emoce, či potřeby naslouchajícího např. *jak se cítíš, když o tom mluvíš? Co ti brání dělat to tak, jak jsme se dohodli? Co bys potřeboval zase ty?* (Basu a Faust 2013, 55). Mimoto je možné vyzvat posluchače k navrhnutí jeho vlastního řešení dané situace a dát mu tak prostor pro vlastní iniciativu např. *Jak často si myslíš, že se potřebuješ učit, abys to zvládnul? Jaký způsob učení ti nejvíc*

---

<sup>61</sup> Co a jak má být uděláno, včetně termínu a důsledků případného nesplnění úkolu.

<sup>62</sup> Například žádostí o parafrázování zadaného úkolu, doplňujícími otázkami.

<sup>63</sup> Jaký cíl bude aktivitou naplněn.

<sup>64</sup> Co konkrétně má žák dělat, kde, jak dlouho, kdy, jakým způsobem apod.

<sup>65</sup> Co posluchač dělat má, než co dělat nemá.

<sup>66</sup> Vyhnouti se vágním výrazům a přesná formulace toho, co má posluchač dělat, popř. kdy a jakým způsobem.



vyhovuje? *Jak ti já můžu pomoci, abys dosáhl lepších výsledků v matematice?* (McConnon a McConnon 2009, 101).

Nenásilná komunikace zdůrazňuje dobrovolnost splnění prosby. Basu a Faust (2013, 53) jmenují následující důvody pro splnění požadavku:

- Stud či pocit provinění, když si naslouchající myslí, že zodpovídá za pocity mluvčího, např. *když je tak smutný, měl bych mu vyhovět, aby byl veselý*
- Poslušnost či povinnost při podřízení se nějaké autoritě, např. *paní učitelka to řekla, musím to udělat*
- Snaha o získání přízně, např. *když to udělám, určitě mě za to pan učitel pochválí*
- Strach z následků při odmítnutí, např. *určitě mě potrestají, když to neudělám.*

Vyhovění z výše uvedených důvodů je považováno v nenásilné komunikaci za vyhovění rozkazu, nikoli prosbě. Rozkaz lze od prosby odlišit dle reakce na odmítnutí. Je-li reakcí hodnocení např. *ty jsi tak líný, nikdy mi nepomůžeš*, vyvolání pocitu viny např. *ted' kvůli tobě dostanu špatnou známku*, či vydírání např. *když tu neuklidíš, nepojedeme na výlet* nejedná se o prosbu, nýbrž o rozkaz (Rosenberg 2022, 95).

Reakce na odmítnutí prosby, která je opravdu prosbou, ukazuje snahu o pochopení tohoto odmítnutí, tedy pocitů a potřeb žádané osoby např. *vidím, že ted' si chceš ještě hrát na počítači a nechceš se jít hned učit*. Vyjádřením snahy o pochopení je možné ověřit, zda byly pocity a potřeby odmítajícího vystiženy korektně. Dále taková reakce vyjadřuje úsilí o naplnění potřeb všech např. *můžeme se dohodnout, že se půjdeš učit až dohraješ tohle kolo?* Cílem prosby v rámci nenásilné komunikace není bezpodmínečné splnění vyjadřovaného požadavku, ale jeho splnění pouze za předpokladu, že jsou respektovány potřeby všech komunikačních partnerů (tamt.).

Všechny čtyři kroky nenásilné komunikace využívají vědomou volbu jazykových prostředků, které přispívají k vzájemnému porozumění a respektu, nikoli k odcizení a získání výhody nad komunikačním partnerem<sup>67</sup> (srov. také kap. 4.1 a 4.2). Jazyk nenásilné

---

<sup>67</sup> K odcizujícím formám komunikace patří kupříkladu využívání morálních soudů a nálepek, např. *Já jsem / ty jsi / on je / hloupý, sobecký, krásný... / To není správné*; příkazy; srovnávání, např. *Nemůžete to udělat jako ...?;* odmítání odpovědnosti za vlastní činy např. *Mělo by se vs. Já bych chtěl. Musí se to udělat takhle. Taková byla doba, jinak to nešlo.*; nekonkrétní a nepřímé výroky; zpochybňování pocitů druhé osoby; přerušování komunikace nebo uzavření rozhovoru např. *o tom já nediskutuji*, takže problém nelze řešit. K lexikálním jednotkám se řadí potom slovesa *muset, mít povinnost* nebo hodnotící přídavná jména jako *dobrý, špatný, normální, vhodný, drzý* atd. (Evans 2010, 16–18; Rosenberg 2012, 31–38; srov. kap. 4.2).

komunikace se snaží vyhnout hodnocením, avšak zároveň sděluje pocity a potřeby mluvčího. V prvním kroku, pozorování, je doporučeno používat objektivní, nehodnotící jazyk. Tento jazyk zahrnuje smyslová slovesa jako slyšet, vidět apod. V dalších krocích, vyjadřování pocitů a potřeb, je vhodné komunikovat pomocí vět o mluvčím např. *Cítím se zklamáný. Potřebuji, aby mě někdo bral vážně.* V posledním kroku, prosbě, je snaha o co nejjasnější a nejkonkrétnější formulace.

#### 5.4 Aktivní naslouchání

Technika aktivního naslouchání<sup>68</sup> patří k základním způsobům využití čtyř kroků nenásilné komunikace pro porozumění komunikačním partnerům (Rosenberg 2022, 105). Hoppe (2008, 12) definuje aktivní naslouchání jako ochotu a schopnost lidí naslouchat a porozumět. Aktivní naslouchání se vyznačuje dle Mălureanu a Enachi-Vasluianu (2016, 332–333) následujícími charakteristikami:

- Oční kontakt, který ukazuje posluchačův zájem o sdělení
- Soustředění se na obsah, přičemž další autoři (Farson & Rogers, 2007, Barkai, 1984) zdůrazňují kromě obsahové stránky i stránku emoční
- Vnímavost k novým myšlenkám
- Flexibilita při psaní poznámek, což je zásadní zejména ve výukovém kontextu
- Poslech celého sdělení a vyvarování se nevhodnému přerušování mluvčího
- Parafrázování sdělení<sup>69</sup>, kdy posluchač vlastními slovy vyjádří právě vyslechnutý obsah a ujistí se, že zprávu pochopil korektně, přičemž mluvčí ví, že mu bylo nasloucháno a má možnost zprávu korigovat, či doplnit
- Otevřené otázky, které cílí na prohloubení vzájemného porozumění<sup>70</sup>
- Syntéza sdělení, tedy sumarizace hlavních bodů.

Z výše uvedených definic lze vysledovat dvě, částečně se překrývající, roviny významu aktivního naslouchání. První je aktivní naslouchání ve smyslu soustředění se na získání

---

<sup>68</sup> V rámci nenásilné komunikace též nazývaná „empatické přijímání“ (Rosenberg 2022, 105).

<sup>69</sup> Také označované jako „reflexe“ či „ujistění se“.

<sup>70</sup> V didaktickém procesu ukazují tyto otázky zaujetí žáků a zároveň poskytují zpětnou vazbu pedagogovi.

obsahu. Druhou rovinou se rozumí aktivní naslouchání zaměřené na vytvoření emocionálního kontaktu s druhým člověkem a porozumění sdělovanému obsahu.<sup>71</sup>

Naslouchání obsahu je zaměřeno na verbální složku jazyka, zatímco naslouchání emocím se obrací více k neverbální a paraverbálním složkám komunikace. V mnoha případech je naslouchání emocím důležitější než obsahové sdělení (Farson a Rogers 2007, 5). Kupříkladu, když žák odpoví na otázku, *Co bylo ve škole? – Nic*, je nositelem informace mnohem spíše tón hlasu, intonace, gesta apod. než samotné slovo *nic*.

Nenásilná komunikace se věnuje aktivnímu naslouchání s cílem vytvoření empatického kontaktu a zdůrazňuje zaměření plné pozornosti na sdělení mluvčího a poskytnutí času a prostoru pro plné vyjádření se. Rosenberg (2022, 106–107) jmenuje reakce, které aktivnímu naslouchání brání. Jsou to např.: udílení rad; zlehčování např. *to není tak hrozné, to mně se stalo...*; snaha o vychovávání např. *mohla by to být docela dobrá zkušenost, zkus si z toho vzít ponaučení...*; utěšování např. *ty za to nemůžeš, udělal/a jsi co bylo v tvých silách*; vyprávění příhod např. *to mi připomíná, když jsem...*; povzbuzování; projevování soucitu; dotazování např. *kdy jsi se s tím setkal poprvé...*; vysvětlování např. *já bych to udělal, ale...*; opravování např. *bylo to trochu jinak....*

Všechny tyto reakce odvádějí pozornost od sdělení mluvčího k názorům a myšlenkám posluchače a brání tak plnému porozumění, stejně tak jako intelektuální analyzování problému, které brání plné koncentraci posluchače na mluvčího (tamt.)<sup>72</sup>.

#### 5.4.1 Průběh aktivního naslouchání

Pro aktivní naslouchání neexistují žádná pevně stanovená pravidla ani pevně stanovená doba, po kterou by mělo trvat. Hoppe (2008, 10–12) zahrnuje do aktivního naslouchání šest kroků: věnování plné pozornosti druhému člověku, zdržení se soudů a hodnocení, reflektování, vyjasnění, shrnutí a sdílení. Tyto kroky se v čase vzájemně překrývají. Rosenberg (2022, 105–108) doporučuje pro aktivní naslouchání pokusit se nejprve zbavit všech domněnek, soudů a představ o druhých lidech, přestat myslet na vlastní záležitosti, snažit se být v daném okamžiku plně přítomen a mluvčímu naslouchat. Následně je možné

---

<sup>71</sup> Rogers a Farson (2007, 4–5) i Barkai (1984, 4) mluví o rozdělení na naslouchání obsahu a naslouchání emocím. Tyto dva druhy naslouchání a komunikace se objevují i u Watzlawicka (2011, 63–64), který o nich hovoří jako o analogové (pocitové) a digitální (obsahové) komunikaci (srov. kap. 1.2).

<sup>72</sup> Farson a Rogers (2007, 3) mluví v tomto kontextu o zmenšování prostoru, který má být v rámci aktivního naslouchání plně věnován mluvčímu a jeho sdělení.

ujistit se o správnosti porozumění, tedy shrnout podstatu právě vyslechnutého sdělení tak, jak jí posluchač chápe. Krok ujištění se předchází případným nedorozuměním, které často vznikají při chybné interpretaci slyšeného posluchačem (srov. také Schulz von Thun 2005, 53–54). Mimoto je mluvčímu poskytnuta okamžitá zpětná vazba, jak mu posluchač porozuměl a mluvčí má možnost informaci upřesnit či parafrázovat, v případě, že nebyla pochopena správně (Barkai 1984, 3–4). Ujištění se dává mluvčímu také prostor pro přemýšlení o tom, co právě řekl a případně pro hlubší ponoření se do problému.

Rosenberg (2022, 110–112) doporučuje používat pro ujištění se o správnosti porozumění formu otázek, které do jisté míry odrážejí jednotlivé kroky nenásilné komunikace např.:

- Dotaz na pozorování: *Reaguješ na to, že jsem ti včera nedonesla sešit, byť jsme se na tom domluvili?*
- Ujištění se o pocitech mluvčího a jeho potřebách: *Cítíš se frustrovaný, protože potřebuješ mít důvěru v to, že naše dohody platí?*
- Dotaz na žádosti mluvčího: *Chceš, abych ti příště zavolala, když nebudu stíhat za tebou zajít a vysvětlit ti látku?*
- Ujištění se o porozumění slovům: *Můžeš mi ještě jednou vysvětlit, co jsi myslel, když jsi říkal, že se na vaši němčinářku nemůžete spolehnout? Nejsem si jistý, že dobře rozumím.*

Tyto otázky signalizují mluvčímu, že posluchač výpověď mluvčího opravdu vnímal a má snahu pochopit a porozumět.

#### 5.4.2 Působení aktivního naslouchání

Aktivní naslouchání působí opačným způsobem než jazykové násilí (srov. kap. 4.3) tím, že vyjadřuje sociální pozornost a potvrzuje sociální identitu. Dle Farsona a Rogerse (Farson a Rogers 2007, 1–5) přináší aktivní naslouchání mimo jiné změny ve vnímání sebe sama a ostatních, a to jak u mluvčích, tak i u posluchačů. Lidé, kterým je aktivně nasloucháno, jsou otevřenější k novým názorům a v komunikaci méně defenzivní. Zároveň jsou tito lidé sami více ochotni naslouchat těm, kteří jim naslouchali.

Působení aktivního naslouchání je doloženo i empirickými studiemi. Je prokázáno, že aktivní naslouchání stimuluje mozková centra, která jsou zodpovědná za zprostředkování pocitu odměny a informování o emočních stavech (O'Doherty, 2004; Singer, Critchley a Preuschoff, 2009 in Kawamichi 2015, 23–24). Z výsledků této studie vyplývá, že emoční

hodnocení nějaké situace (v tomto případě osobní životní zkušenosti) může být díky tomu, že někdo aktivně naslouchá vyprávění o této situaci, pozitivně změněno. Mozek je schopný si negativní zážitek díky aktivnímu naslouchání „přepsat“ na pozitivnější. Např.: má-li dítě nějakou špatnou vzpomínku na konflikt se spolužáky, je možné aktivním nasloucháním subjektivní emoční hodnocení této vzpomínky oslabit, či změnit. Aktivní naslouchání je rovněž vnímáno jako odměna, což podporuje vzájemné porozumění a vyšší ochotu spolupráce (Kawamichi 2015, 23).

Vzhledem k prokazatelné užitečnosti a relativně jednoduchému provedení aktivního naslouchání jsme se rozhodli zaměřit jeden z praktických výzkumů (viz kap. 10) právě na schopnost využívání této komunikační techniky ve výuce. Vhodným předmětem pro tento výzkum se jeví výuka cizího jazyka, a to z toho důvodu, že právě při jazykové výuce je kladen velký důraz na tzv. komunikační kompetenci.

## 6 Komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků

Pojem komunikační kompetence<sup>73</sup> byl poprvé zaveden v rámci sociolingvistiky sociologem a antropologem Hymesem (Hymes 1972, 269–293 in House 1997, 2) v 70. letech 20. století. Pod tímto pojmem rozuměl gramatické, psycholingvistické, sociokulturní a pragmatické znalosti mluvčího a jeho schopnost jazyk odpovídajícím způsobem používat. Do komunikační kompetence zahrnul, jak potenciální dovednost mluvčího komunikativně jednat, tak i realizaci této dovednosti (tamt.).

Komunikační kompetenci se zabývaly i Canale a Swain (1980, 1–47 in House 1997, 2–3), které tuto kompetenci rozdělily na následující oblasti: kompetence gramatická (slovní zásoba, slovtvorba, syntax, výslovnost apod.), sociolingvistická (vytváření a chápání výpovědí v různých situačních a kulturních kontextech, sociální status účastníků rozhovoru, vztahy mezi nimi, cíl interakce a situační vhodnost výroků), diskurzivní (schopnost mluvčích kombinovat gramatické formy a významy při mluvení a porozumění, pro vytvoření textů a

---

<sup>73</sup> Překlad anglického pojmu *communicative competence* je do češtiny překládán různými způsoby. Často se objevuje pojem *komunikativní kompetence*, např. ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, 2002. Kostková (2012, 24) doporučuje používání pojmu *komunikační kompetence*. Tento pojem podle ní i dalších autorů (Hrdlička, 2005 in Kostková 2012, 24) je odvozen od podstatného jména *komunikace*, zatímco první pojem *komunikativní kompetence*, je odvozen od podstatného jména *komunikativnost* (tamt.). Pojem *komunikační* se vyskytuje i v dalších dokumentech např. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (Fryč, a další 2020), přičemž pojem *komunikativní* nikoli. Z těchto důvodů je v textu využíván pojem *komunikační kompetence*.

diskurzů) a strategická (ovládnutí verbálních a neverbálních komunikačních strategií, které mluvčí používají, když komunikace mezi účastníky rozhovoru nefunguje, např. z důvodu nedostatečné kompetence v jedné z ostatních tří kompetenčních oblastí).

V rámci výuky cizích jazyků měl významný vliv na pojetí pojmu komunikační kompetence Piepho (1974 in House 1997, 3). V pojmu komunikační kompetence nespatořoval dosažení určitých norem, ale dovednost se v cizím jazyce dorozumět. Mimoto Piepho (1974 in Rigotti 2010, 7–8) zdůrazňuje přístup k výuce založený na praktických komunikačních situacích, v nichž musí hrát hlavní roli komunikační potřeby žáků. Odlišuje také komunikační kompetenci od sémanticko-gramatických pojmů. Komunikační kompetence přitom zahrnuje dovednosti umožňující žákům vyjadřovat své komunikační záměry v komunikačních situacích, a to pomocí vhodných řečových prostředků. Tímto preferuje ilokutivní akty a upozaduje lingvistické kompetence (tamt.). „I zde platí zásada, že komunikativní cíl musí být naplněn dříve než cokoli jiného. Gramatická, pravopisná správnost a stylistická hlediska jsou relevantní pouze do té míry, do jaké mohou narušit srozumitelnost nebo užitečnost.“<sup>74</sup> (Piepho 1974, 109 in Rigotti 2010, 8).

Melenk (1977, 3-12 in Rigotti 2010, 8–9) Hymensovo pojetí komunikační kompetence kritizoval. Sociolingvistické aspekty, které Hymens do pojmu komunikační kompetence zahrnul, vyčlenil Melenk s tím, že by ve výuce jazyků realizovány být neměly. Melenk navrhoval v rámci výuky přiřadit komunikační kompetenci do oboru pragmatiky, v níž výroky v jazyce plní určitou pragmatickou funkci. Pragmatika (společně s komunikační kompetencí) je dle Melenka oddělená od sémantiky, v níž výroky v jazyce zprostředkovávají obsahy, a od syntaxe, v níž se výroky se řídí strukturálními pravidly (tamt.). Podle Melenka žáci již pragmatickou komunikativní kompetencí disponují, a to na základě svého mateřského jazyka. Proto by měla být pozornost ve výuce zaměřena výhradně na jazykové znalosti (sémantiku a syntax), přičemž není nutné věnovat komunikační kompetenci prostor (Melenk 1977, 3-12 in Rigotti 2010, 8–9).

Tento názor byl však vyvrácen výzkumem Edmondsona (Edmondson a další 1982 in Rigotti 2010, 10), který doložil, že ke zlepšení komunikační kompetence vede pouze propojení jazykového jednání s pragmaticky vhodnou formou realizace. Automatický přenos pragmatických znalostí z mateřského jazyka se dle tohoto výzkumu neděje, neboť normy interakce se v jednotlivých zemích liší a nelze tedy používat normy mateřského jazyka<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Překlad autorky

<sup>75</sup> Popř. i normy získané při studiu prvního cizího jazyka.

Kromě toho se ukázalo, že formálně gramatické chyby se objevují méně často než neadekvátní realizace v oblasti pragmatiky.

V současné době je komunikační kompetence celoevropsky uznávaným a obecným cílem jazykové výuky, což potvrzují i oficiální dokumenty Evropské unie, např. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERR).

Dle SERR (Ivanová a Lenochová 2001, 110–133) zahrnuje komunikační kompetence složky lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou<sup>76</sup>. Každá z těchto složek se skládá z relevantních znalostí a dovedností.

Lingvistickou složkou jsou myšleny znalosti a dovednosti z oblastí lexikologie, fonologie, syntax a systém jazyka, a to z hlediska komunikační kompetence. Obsahuje nejen rozsah a kvalitu znalostí, ale i jejich uspořádání a způsob paměťového uložení a vybavování. Sociolingvistická složka reflektuje sociokulturní užívání jazyka a konvence, např. zdvořilostní pravidla, normy a jazykové konvence během určitých sociokulturních rituálů. Zejména mezi představiteli různých kultur hraje sociokulturní složka zásadní roli, byť účastníky asi ne vždy dostatečně uvědomovanou. Složka pragmatická zahrnuje funkční stránku jazyka. Vychází z obvyklých komunikačních situací a scénářů. Mimoto pojímá tato složka i kohezi a koherenci textů a promluv, či problematiku ironie a parodie. To vše v rámci určitého kulturního prostředí.

## 6.1 Komunikační kompetence a komunikační strategie

V kontextu komunikační kompetence definuje dodatek SERR z roku 2018<sup>77</sup> nově termín *overall language proficiency*<sup>78</sup>. Tato vybavenost se zakládá jak na již výše zmíněných komunikativních jazykových kompetencích, mezi které patří složka lingvistická, sociolingvistická a pragmatická, tak i na schopnosti aktivace vhodných komunikativních strategií (Council of Europe 2018, 32).

Komunikační strategie, kterými se SERR odklání od klasického modelu čtyř dovedností (čtení a poslech s porozuměním, psaní a mluvení), jsou chápány jako spojovací článek mezi

---

<sup>76</sup> Toto rozdělení je podobné jako u Canale a Swain (in House 1997, 2-3). Jejich pojem gramatické kompetence lze přiřadit lingvistické složce v pojetí SERR. Sociolingvistická složka, či kompetence se objevuje v obou pojetích a jsou si obsahově blízké. Pragmatickou složku lze obsahově přirovnat k diskurzní kompetenci v SERR. Pojetí strategické kompetence dle Canale a Swain se obsahově nejvíce blíží strategiím interakce a částečně i mediaci zmiňované v dodatku SERR z roku 2018.

<sup>77</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume with new Descriptors, Council of Europe, February 2018.

<sup>78</sup> V češtině je možný překlad *obecná jazyková vybavenost*; překlad autorky.

komunikační jazykovou kompetencí a komunikačními jazykovými činnostmi. Mezi tyto činnosti patří jazyková recepce, produkce, interakce a nově i mediace (tamt.).

Jazykovou recepcí se dle dodatku SERR (Council of Europe 2018, 54) myslí příjem a zpracování informací za účelem vytvoření hypotézy o komunikačním záměru. Kromě samotného textu jsou v rámci recepce zpracovávány i kontextové signály (tj. paraverbální a nonverbální prostředky), a je posuzováno, zda tyto signály odpovídají dříve vytvořené hypotéze o komunikační záměru. Aktivity spadající do oblasti recepce nezahrnují porozumění v komunikaci, ve které je příjemce přímým účastníkem rozhovoru, neboť je tato aktivita obsažena v oblasti interakce. Do recepce se naopak řadí aktivity, kdy je recipient např. členem publika, přijímá informace z oznámení a pokynů, z čteného či mluveného textu a médií. Kromě receptivních aktivit existují i receptivní strategie, které pomáhají v porozumění neznámému textu. Mezi ně se řadí např. odhad významu za pomoci kontextu, deduktivních technik a jiné.

Součástí jazykové produkce jsou mluvení a psaní. Obě formy hrají významnou roli v pracovním i školním prostředí. Dovednost jazykové produkce je možné zdokonalovat produktivními strategiemi, např. plánováním, které je spojeno spíše s formálními žánry produkce, dále kompenzací např. ve slovní zásobě, či terminologii, vlastním monitorováním a opravou. K produktivním aktivitám patří produkce mluvená, např. souvislý monolog, prezentace informací, předkládání argumentů, veřejná oznámení, oslovení publika a produkce psaná, např. kreativní psaní a psaní slohových prací a zpráv (Council of Europe 2018, 68).

Pojem interakce zahrnuje psanou, mluvenou a on-line komunikaci dvou a více osob. Dle SERR (Council of Europe 2018, 81) představuje mluvená interakce základ jazyka a mimo jiné hraje roli v procesu učení. Mezi strategie využívané v interakci se řadí střídání v komunikaci, kooperace a prosba o vyjasnění<sup>79</sup>. Aktivity psané interakce zahrnují korespondenci, psaní poznámek, zpráv a vyplňování formulářů. K mluvené interakci se řadí aktivity jako konverzace, diskuze, výměna informací, používání telekomunikačních technologií a další. Pro on-line interakci jsou typické aktivity jako on-line diskuze a konverzace a on-line spolupráce zaměřená na určitý cíl.

Při mediaci (Council of Europe 2018, 103) vystupuje žák v roli mediátora – zprostředkovatele významu, a to v rámci jednoho či více jazyků<sup>80</sup>. Jazyk v pojetí mediace

---

<sup>79</sup> Zde jsou vidět podobnosti s technikou aktivního naslouchání (srov. kap. 5.4)

<sup>80</sup> Tzv. mezijazyková mediace – cross-linguistic mediation.



neslouží pouze k přenosu informací, nýbrž i k vytváření prostoru a podmínek pro komunikaci, učení, spolupráci. V těchto podmínkách je možno předcházet a případně i čelit nedorozuměním, které mohou v komunikaci nastat. Mediace lze popsat na úrovni mediačních aktivit a mediačních strategií. Mediace lze popsat na úrovni mediačních aktivit a mediačních strategií.

Při mediačních aktivitách jsou pro mediátora méně důležité vlastní názory a potřeby. Hlavní roli hrají názory a potřeby těch, pro které je mediace určena. V rámci mediačních aktivit je možné mediovat texty<sup>81</sup>, koncepty<sup>82</sup>, nebo komunikaci<sup>83</sup> (Council of Europe 2018, 106–107). K mediačním strategiím patří postupy vysvětlující nový koncept, uzpůsobení jazyka pro úroveň posluchačů, rozdělení komplikovaných informací a strategie zjednodušující text např. rozepsání informačně hutného textu (Council of Europe 2018, 126–127).<sup>84</sup>

## 6.2 Role komunikační kompetence v historickém vývoji výuky cizích jazyků

Komunikační kompetence popsaná v předchozí kapitole prošla během historie výuky cizích jazyků zásadními proměnami. Se zřetelem na tuto kompetenci lze vývoj metod v didaktice rozdělit na metody, které měly za cíl rozvíjet různé dovednosti, aniž by rozvoj komunikační kompetence hrál významnou roli a na metody, které jej považovaly za jeden z hlavních cílů jazykové výuky.<sup>85</sup>

Zástupcem první skupiny je gramaticko-překladová metoda. Ta vycházela ze středověké výuky latiny v kláštorech (Christ 2020, 31) a rozvinula se v období humanismu (14. – 15. století) následkem rozšíření knihtisku. S tímto rozvojem byl spojen i zvýšený důraz na

---

<sup>81</sup> Mediace textu znamená předávání obsahu tohoto textu osobě, která k textu nemá z různých důvodů přístup. Mediace textu zahrnuje i zprostředkování textu sám pro sebe např. psaní poznámek během přednášky nebo komentování textu. Vhodné aktivity jsou např. formulace a předávání konkrétních informací, překlad, vysvětlování dat, zpracovávání textu, analýza a posouzení textu (Council of Europe 2018, 106).

<sup>82</sup> Mediace konceptů a pojmů je způsobem usnadňování přístupu ke znalostem a pojmům pro ostatní, zejména pokud k nim sami nemohou mít přístup. Tento druh mediace je základem mentoringu a výuky. V rámci mediace konceptů jsou tyto koncepty a pojmy zprostředkovávány a je rozvíjen jejich význam. Mediace konceptů lze uskutečnit např. podporou spolupráce při vytváření společných významů, řízením interakce, podporou rozhovoru o daném konceptu (Council of Europe 2018, 106).

<sup>83</sup> Mediace komunikace má za cíl usnadnit porozumění a utvářet podmínky pro úspěšnou komunikaci, a to mezi lidmi, kteří mohou mít individuální, kulturní, lingvistické, či intelektuální rozdíly v postojích. Mediátor se pokouší pozitivně ovlivnit vztah mezi účastníky i k sobě samému. Pro tento druh mediace je možné být např. v roli prostředníka neformálních rozhovorů, či facilitovat komunikaci citlivých témat a rozporů konceptu (Council of Europe 2018, 107) (srov. také Kostková 2012).

<sup>84</sup> Více se oblasti mediace věnuje Marečková v tematické řadě (Ne)Ztraceno v překladu, např. (Ne)Ztraceno v překladu: Mediace jako nová kompetence ve výuce cizích jazyků. Cizí jazyky. Praha: Univerzita Karlova, 2019, roč. 63, č. 3, s. 3-13. ISSN 1210-0811. nebo (Ne)Ztraceno v překladu: Mediace ve vysokoškolské přípravě učitelů Cizí jazyky. Praha: Karlova univerzita, 2023, roč. 66, č. 3, s. 3-16. ISSN 1210-0811. a dalších.

<sup>85</sup> Obecný popis didaktických metod není předmětem této práce. Proto jsou zde předkládané metody popsány pouze z hlediska jejich přístupu k rozvoji komunikační kompetence.

korektnost překladu knih a na gramatiku. Vyučovanými jazyky byly zejména francouzština a italština. Jako výchozí média sloužily např. komediální dialogy nebo umělecké literární texty v cílovém jazyce. Důraz kladla gramaticko-překladová metoda na psanou formu řeči (dovednosti čtení s porozuměním a psaní). Dále potom na překlad a kognitivní dimenzi výuky jazyků, tedy znalosti o jazyce, např. jazyková pravidla a normy (Storch, Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik 1999, 20). Cílem této metody byl obecný intelektuální rozvoj<sup>86</sup>(Tanger 1888 in Neuner a Hunfeld 1997, 31).

Většina dalších metod alespoň do určité míry zohledňovala komunikační kompetenci jako cíl výuky a snažila se toho cíle dosáhnout různými postupy. K těmto metodám se řadí i jedna z nejstarších zaznamenaných metod, kterou je výuka jazykovými mistry. První zmínky o ní pocházejí již z období okolo roku 1200 v Anglii. Jazykoví mistři se ale etablovali i v některých německých a hooitalských obchodních městech. K výuce byly používány ponejvíce ručně psané výukové materiály, jako např. dialogy, vzorové dopisy a slovníčky (Hallet, Königs a Martinez 2020, 19). Většina výuky probíhala ústně, přičemž dialogy přeložené z mateřského do jazyka cizího se žáci učili nazpaměť. Gramatika byla omezena na minimum (tamt.). Cílem žáků jazykových mistrů bylo komunikovat o praktických, každodenních tématech, často spojených s jejich prací. Je možno tedy říci, že výuka byla v tomto ohledu individualizována, dle potřeb konkrétního žáka.

Jinou metodou rozvíjející komunikační kompetenci byla tzv. guvernantská metoda, která se rozšířila následkem zrušení náboženské svobody ve Francii. Následný odchod mnoha hugenotských rodin do Německa dal vznik konkurenci pro jazykové mistry; soukromé lekce francouzštiny se tak staly levnějšími a dostupnějšími i pro německou střední třídu (Hallet, Königs a Martinez 2020, 20). Úkolem najímaných vychovatelek (guvernantek) bylo naučit děti z bohatých rodin svůj mateřský jazyk. Guvernantská metoda se vyznačuje používáním autentického jazyka a zaměřením na získání komunikačních dovedností prostřednictvím konverzace, diskuze a čtení v cílovém jazyce, aniž by byl věnován velký prostor teoretické výuce jazykových struktur a norem. V rámci guvernantské metody probíhala výuka výhradně v cizím jazyce s důrazem na výslovnost, kontext a dialog; tedy s cílem smysluplně komunikovat v cílovém jazyce<sup>87</sup>.

Více didakticky rozpracovanou metodou byla metoda přímá, která se rozvinula později vlivem práce Viëtor Der Sprachunterricht muß umkehren! (1886). V této práci Viëtor

---

<sup>86</sup> V němčině *allgemeine Geistesbildung*.

<sup>87</sup> Tuto metodu je možné označit jako první formu metody přímé, která se objevila později.

kritizoval způsob výuky, která nereflektovala aktuální stav cizího jazyka a nebyla schopna vybavit žáky dovednostmi využitelnými v praxi. Kupříkladu u výuky výslovnosti, vytýkal Viëtor (1886, 7–9) že se zakládá pouze na tréninku správné výslovnosti hlásek bez kontextu. Výuka gramatiky a syntaxe se dle něj opírá o zastaralý přístup vycházející z výuky latiny a řečtiny a klade důraz na struktury, které v aktuálním jazyce již nejsou využívány. Vyučovaný jazyk je tedy nepřirozený a strnulý (Viëtor 1886, 10–17).

Metoda přímá oproti tomu pracovala s mluvenou řečí, rozvojem citu pro jazyk a přirozeným způsobem výuky. Tato metoda se explicitně zaměřovala na rozvoj komunikační kompetence, přičemž byly využívány situace ze života žáků, včetně hovorového jazyka, a formy dialogu. Kromě autentických způsobů využívání jazyka hrály při výuce rovněž zásadní roli napodobování a učení se nazpaměť. Ve výuce převládal cílový jazyk (Neuner a Hunfeld 1997, 30–40; Hallet, Königs a Martinez 2020, 23).

V 60. letech 20. století rozšířila tzv. zprostředkující metoda obecný cíl komunikační kompetence o gramatický aspekt. Vzhledem k zaměření na dospělé žáky z různých zemí, kteří žili v zemi cílového jazyka bylo možné ve výuce využívat takřka výhradně cílový jazyk. Aspekt komunikace byl zohledněn zejména v dialogické formě textů se zaměřením na každodenní potřeby žáků. Texty byly nicméně často nepřirozené, neboť musely nově reflektovat pro výuku relevantní gramatické jevy. Gramatická progresse představovala totiž výchozí bod pro sestavení výukové progresse, při níž byla využívána cvičení jako opisování textů, vypisování slovní zásoby či konjugace sloves (Hallet, Königs a Martinez 2020, 23; Neuner a Hunfeld 1997, 71–82; Christ 2020, 189). Tato cvičení neposkytovala dostatek prostoru pro trénink autentické komunikace.

Dalšími metodami s cílem rychlého a efektivního rozvoje komunikační kompetence byly audiolingvální a audiovizuální metody. Obě byly založené na behaviorismu, který vycházel z předpokladu, že učení je výsledkem interakce s prostředím a že se lidé učí základě schématu podnět a reakce. Audiolingvální i audiovizuální metody proto využívaly výukových forem zahrnujících opakování mluveného nebo psaného textu, často ve formě dialogu a s následným memorováním. S postupným odebíráním originálního vzorového textu byli žáci podporováni v reprodukci tohoto originálu na základě např. obrazových podnětů. Vzhledem k tomu, že dialogy byly využívány i k prezentaci gramatických struktur, působily texty často nepřirozeně, občas až obsahově prázdně. Texty byly zejména v cílovém jazyce, stejně jako celá výuka (Neuner a Hunfeld 1997, 45–66; Janíková 2010, 18–29).

Všechny dosud jmenované metody sledovaly v rozvoji komunikační kompetence podobný přístup. Žáci byli vybízeni k opakování a učení se nazpaměť dialogů, které jim byly předkládány a mnohdy se týkaly témat z běžného života žáků. Nezřídka ale působily nepřirozeně kvůli násilnému vložení gramatických struktur. Tyto metody byly kritizovány pro monotónnost, nedostatečný prostor pro kreativitu, chybějící smysluplný obsah dialogů i vyloučení mateřského jazyka z výuky (Neuner 1993, 66 in Janíková 2010, 29).

V 2. polovině 20. století byl, mimo jiné díky rozšíření masmédií, zpopularizován pojem „komunikace“. Potřeba nové orientace přinesla změny jak v lingvistice<sup>88</sup>, tak i ve výuce jazyků, kde došlo k tzv. komunikativně-pragmatickému obratu<sup>89</sup>, který dal vzniknout komunikativní metodě. Tato se distancovala od Chomského generativní gramatiky a jako bázi si brala teorii mluvních aktů od Austina a Searla<sup>90</sup> (Sadownik 2020, 27–30). Výuka pomocí komunikativní metody se díky nárůstu jazykové výuky i pro dospělé rychle rozšířila. Jejím cílem bylo překonat zaměření na formálně gramatickou kompetenci a obrátit pozornost výuky cizího jazyka ke kompetenci komunikační, a to ke komunikaci se všemi jejími cíli a obsahy, tj. v rámci autentického použití jazyka a za rozvoje všech čtyřech komunikačních dovedností; čtení a poslech s porozuměním, psaní a mluvení. Témata byla úzce spjata s reálným životem žáků a jejich praktickými potřebami, přičemž byly zdůrazňovány oblasti výuky jako jsou orientace na žáka, mluvená řeč a autenticita, řeč v běžné komunikaci, nebo činnostní zaměření výuky<sup>91</sup> (Sadownik 2020, 27–28). Texty používané v komunikativní metodě nebyly pouze ve formě dialogu, ale ve všech formách, se kterými se žáci mohli v běžném životě setkat, např. jízdní řád, jídelní lístek, novinový článek. Gramatika byla uchopena z hlediska jazykové funkce jednotlivých gramatických jevů, které byly následně cyklicky rozvíjeny. Tato stránka nicméně stála v pozadí a sloužila efektivnímu získání komunikační kompetence (Neuner a Hunfeld 1997, 83–102; Janíková 2010, 30–31). Komunikativní metoda nepředstavovala kvůli různým potřebám žáků jednotnou metodiku, přinášela ale metodické principy, které bylo možné upravit podle cílové skupiny. Mezi ně patří:

---

<sup>88</sup> Např. vznikem pragmalinguistiky.

<sup>89</sup> Německy kommunikativ-pragmatische Wende

<sup>90</sup> Z teorie mluvních aktů se komunikativní metoda koncentrovala zejména na akt ilokuce, tedy snahu o realizaci komunikativního záměru (srov. kap. 2.1).

<sup>91</sup> Pro ilustraci lze zmínit, že např. v 70. letech, v začátcích používání komunikativní metody, byly v hodinách výuky angličtiny pokusy o vytvoření ideálních, nehierarchických řečových situací. Těchto situací bylo dosahováno způsobem hraní rolí, což by se dle Sadownikové (Sadownik 2020, 50) z dnešní perspektivy mohlo jevit jako zjednodušené.

- Orientace na žáka
  - Zaměření na vzdělávací obsah, který je relevantní a smysluplný pro cílovou skupinu, usnadňuje orientaci v zemi cílového jazyka a poskytuje nový pohled na vlastní zemi
  - Aktivizace žáků. Žáci jsou vnímáni jako aktivní partneři, nikoliv jako pasivní „nádoby“, které je třeba naplnit znalostmi. Žáci by měli být povzbuzováni k aktivnímu a kreativnímu učení a k používání cizího jazyka. S tím souvisí možnost tematizovat proces učení, např. jakým způsobem se lze nejlépe naučit novou slovní zásobu
- Změna tradičních forem výuky, obohacení tradiční frontální výuky o skupinovou, párovou výuku apod. Žádné pevné typy cvičení, ale požadavek na komunikativní relevanci a situační zakotvení
- Role učitele jako asistenta či facilitátora učebního procesu, nikoliv jako zprostředkovatele znalostí nebo obsluhy technologií
- Nové pojetí učebních pomůcek. Při neexistenci jednotného systému jsou výukové materiály navrženy tak, aby byly otevřené a umožňovaly přizpůsobení různým cílovým skupinám
- Důraz na rozvoj strategií porozumění a učení a kreativní využití jazyka.

(Neuner a Hunfeld 1997, 104; Janíková 2010, 31)

Komunikativní metodu kritizuje Sadownik (2020, 50) s tím, že „je stěží možné prohlásit za cíl výuky něco, co nebylo ani zkoumáno a systematicky sledováno – totiž komunikační kompetenci a její realizaci v konkrétních komunikačních situacích v různých sociálních a kulturních kontextech“<sup>92</sup>. Výuka jazyků by dle kritiků komunikativní metody měla žáky vybavit jak komunikačně-pragmatickou, tak i lingvistickou kompetencí. Přes shodu v tom, že komunikačně-pragmatická kompetence cílem jazykové výuky je, nemělo by toto v žádném případě vylučovat kompetenci čistě lingvistickou (Götze 1991, 61-63, Götze a Helbig 2001, 12–30 in Sadownik 2020, 51). Dle Sadownikové (Sadownik 2020, 51) se komunikační kompetence s delším kontaktem s rodilými mluvčími zlepšuje, což ale nemusí nutně platit pro kompetenci lingvistickou. Během delšího pobytu v zahraničí se mluvčí naučí například efektivně a plynule používat cizí jazyk v nejrůznějších životních situacích, což však nutně neznamená zlepšení znalosti jazykového systému (tamt.)

---

<sup>92</sup> Překlad autorky.

S rozvojem empirických výzkumů dochází v 80. letech k postupnému upouštění od tzv. velkých hypotéz. Krumm (2010, 941) tímto pojmem nazývá metody výuky cizího jazyka, které se snaží vytvořit model vysvětlující procesy, které se odehrávají při výuce<sup>93</sup>. Žádná z dosavadních hypotéz nenabízí ucelený model učení se cizímu jazyku, který by uspokojivě vysvětloval různorodé procesy podílející se na učebním procesu. V 90. letech na jednu stranu nastává konec konceptu velkých hypotéz, na stranu druhou ale narůstá počet vědních disciplín, které jsou s výukou jazyků spojené, např. kognitivní a neurologické vědy. Lze hovořit o tzv. post–metodické éře (Krumm 2010, 941).

Významným milníkem na počátku tisíciletí bylo představení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky SERR v roce 2001. Tento představuje standardy jazykové výuky bez ohledu na výukové metody, a to s odůvodněním, že není možné doložit, že by určitých cílů bylo možno dosáhnout výhradně s určitými metodami, a že jednotlivé metody vykazují u různých žáků stejné výsledky (Krumm 2010, 941–942).

### 6.3 Současné trendy ve výuce cizích jazyků

Současné pojetí výuky přináší změnu faktorů ovlivňujících koncepci výuky, nejde však jen o inovaci didaktických postupů za účelem zvýšení efektivity výuky, nýbrž i o zaměření pozornosti na žáka, konkrétně na jeho individuální zvláštnosti. Dochází tedy k posunu pozornosti od procesu vyučování k procesu učení (Lojová 2005 in Janíková a další 2011, 50), což má vliv i na rozvoj komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků. Z tohoto pojetí vychází i moderní metodické směry, které specifickými způsoby rozvíjejí společný koncept komunikativní výuky zaměřené na žáka. Patří k nim zejména interkulturní přístup, celostní učení a činnostně zaměřená výuka (Janíková a další 2011, 51).

#### 6.3.1 Interkulturní přístup

Interkulturní přístup lze považovat za směr vycházející z komunikativní metody<sup>94</sup>, a to zejména v oblasti zohledňování individuálních vlastností a potřeb žáka (Krumm 2010, 942).

---

<sup>93</sup> Poslední koncept, který lze vnímat jako metodu zmiňují Meißner a Reinfried (2001 in Krumm 2010, 941), jako neokomunikativní fázi, resp. neokomunikativní výuku. Tato zahrnuje i učení problémové a rozšířila komunikativní metodu v oblastech holistického učení, orientace na žáka i na proces učení (Gnutzmann 2005 in Krumm 2010, 941; Hallea 2020, 24).

<sup>94</sup> Krumm (2010, 942) vnímá interkulturní přístup jako odvětví komunikativní metody, naproti tomu Neuner a Hunfeld (1997, 106-118) definují interkulturní přístup, vzhledem k množství odlišností od komunikativní metody, jako samostatnou metodu na komunikativní metodě založenou.

Jazykové potřeby žáků se liší v závislosti na prostředí, ve kterém žijí. Toto se ukázalo jako omezení komunikativní metody, neboť ne všude ve světě je její cíl, tedy rozvoj komunikační kompetence vnímán stejně<sup>95</sup>, ne všude panují stejné kulturní zvyklosti<sup>96</sup> a ne všude jsou pro výuku cizího jazyka stejné podmínky<sup>97</sup>. Z těchto důvodů nebylo možno tento přístup bez větších změn přenést do jiného kontextu (Neuner a Hunfeld 1997, 106–107).

Zejména u jazyka, který není používán jako lingua franca, což platí i pro němčinu, je důležité, aby jazyková výuka žákům zprostředkovala nejen jazyk, ale i zvyklosti a kulturu dané země. Na základě diskusí o cizí kultuře mohou žáci lépe vnímat i kulturu vlastní (Neuner a Hunfeld 1997, 109). Nečasová (2007, 82–84) rozvádí cíl interkulturního přístupu, kterým je „porozumět nejen příslušníkům jiného národa ale i sobě samému, a především akceptovat odlišnosti typické pro jiné kulturní jazykové oblasti. Je důležité, aby se žáci naučili nehodnotit prvky cizí kultury z hlediska své vlastní. Interkulturní přístup by měl rovněž žáky vést k empatii, která napomůže úspěšné komunikaci.“<sup>98</sup> K dosažení tohoto cíle je třeba změnit některé pohledy prezentované komunikativní metodou, např. je třeba nově definovat výukové cíle a následně i výuková témata, přičemž je nutné změnit způsob prezentace těchto témat (Neuner a Hunfeld 1997, 109).

### 6.3.2 Celostní učení

Celostní učení vychází z pohledu humanitní psychologie, která vnímá člověka jako celistvou bytost sestávající se z těla, ducha a duše, přičemž by žádný z těchto aspektů neměl být ve výuce zanedbáván<sup>99</sup> (Neis 2021, 27–28). Tento postoj podporují rovněž poznatky neurodidaktiky, která vidí optimální způsob poznávání světa v zapojení obou hemisfér<sup>100</sup> (Friedel 1994, 29 in Neis 2021, 29). V rámci školní výuky včetně výuky cizích jazyků je

---

<sup>95</sup> Např. důraz na mluvenou komunikaci, včetně každodenních komunikačních témat, např. *v obchodě, u lékaře* se v zemích bez potřeby či možnosti reálné komunikace v cizím jazyce jeví jako zbytečný. Stejně tak je kritizována i orientace na všední situace, které jsou v zemi žáka jiné než v zemi, kde vznikla komunikativní metoda.

<sup>96</sup> Např. tabuizovaná témata.

<sup>97</sup> Podmínky, ve kterých výuka probíhá (technické vybavení), počet žáků apod.

<sup>98</sup> Porozumění ostatním i sobě samému, snaha o nehodnocení a empatie přímo odrážejí principy nenásilné komunikace (srov. kap. 5).

<sup>99</sup> Důležitost práce s emocemi ve školním prostředí zmiňuje i Rosenberg (2022, 53–60) (srov. kap. 5.2.2).

<sup>100</sup> Každá hemisféra zodpovídá za jiný druh poznávání; levá za abstraktní myšlení, čísla, ale i za jazyk a rytmus, pravá potom pracuje spíše v tzv. „senzorických obrazech“. Obě jazyková centra (Brockovo centrum a Wernickova oblast) jsou uložena v hemisféře levé a podílejí se jak na řečové recepci, tak i na její produkci. Tato centra jsou mimo jiné zodpovědná za lexikální a syntaktický aspekt řeči. Pravá hemisféra řídí naproti tomu emoce, muzikalitu a prostorovou představivost. Do její kompetence spadá hlavně sféra syntetických procesů (Schiffler 2012, 10 a Zitzlsperger 1993, 78 in Neis 2021, 29).

navzdory doporučením neurodidaktiky, významně více času věnováno aktivitám stimulujícím levou mozkovou hemisféru, tedy například paměťovému učení (Horngacher 2011, 20 in Neis 2021, 29). Příkladem aktivity stimulující pravou hemisféru je např. hraní divadla. Zde mohou žáci prožívat různé sociální situace, se kterými se v budoucím životě možná setkají. Díky hraní divadla se žáci učí nejen jazyk, ale poznávají i vlastní emoce, reakce spolužáků, a tak si osvojují i sociální strategie. Podobně funguje i aktivita hraní rolí<sup>101</sup>. Obě tyto aktivity přinášejí využití pohybu po třídě a zapojení paraverbální a nonverbální komunikace, probíhají v různých sociálních formách, např. ve skupinách nebo ve dvojicích, což přispívá k dalšímu rozvoji osobnosti žáka. Právě jazyková výuka, která podobné aktivity využívá, je pro celostní koncept velmi vhodná. Ve této výuce je totiž jazyk a komunikace nejen cílem, ale i prostředkem učení (Neis 2021, 30–32).

Mimoto doporučuje Timm (1995, 13 in Neis 2021, 32) v rámci celostní výuky do jisté míry upozadit formální stránku jazyka, což dává více prostoru pro emoční a vnitřní motivaci žáků při realizaci komunikačního záměru a žáci pak mohou využívat získané jazykové prostředky s radostí a být více motivováni. Nízká tolerance vyučujícího k chybám může tento pozitivní postoj žáků znemožnit (tamt.) (srov. také Janíková 2011, 48) (také kap. 6.5).

### 6.3.3 Činnostně zaměřená výuka

Dle Janka a Mayera (Jank a Mayer 1991, 345 in Hernig 2005, 158) je „činnostně zaměřená výuka celostní a na aktivitu žáka orientovaná výuka, při níž se vyučovací proces řídí produkty činnosti dohodnutými mezi učitelem a žáky tak, aby se duševní a fyzická práce žáků dostala do vzájemně vyváženého vztahu“<sup>102</sup>. Tento model vychází z předpokladu dialogu mezi žákem a učitelem, přičemž žák je aktivním spoluvůrcem výuky a učitel zastává roli facilitátora, rádce a partnera. Žákova přání a potřeby jsou zahrnuty do výuky již ve fázi jejího plánování a hrají v ní zásadní roli. V samotné výuce jsou potom tato přání a potřeby konkretizována do tzv. produktů činnosti. Žáci by se kromě plánování a vlastním průběhu výuky měli podílet i na závěrečné evaluaci<sup>103</sup>.

V činnostně zaměřené výuce dochází k propojení duševní a fyzické činnosti žáků. Ve výuce jazyka toto může znamenat např. produkty ve formě workshopů, skupinových projektů,

---

<sup>101</sup> V němčině Rollenspiele.

<sup>102</sup> Překlad autorky.

<sup>103</sup> Partnerský přístup k žákům je mj. jedním z předpokladů pro implementaci nenásilné komunikace do školního prostředí, více např. Rosenberg, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Přeložila Kateřina Pietrasová. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.



posterů, multimediálních prezentací, debat či diskusí (tamt.). Ve výuce by měl být cílový jazyk používán v autentických situacích a s jasným komunikačním záměrem. Tím je žák nejen připravován na mimoškolní komunikaci, ale trénuje i schopnost využívání cizího jazyka jako nástroje komunikace přímo během školní výuky, např. pro vytváření vztahu ke komunikačnímu partnerovi<sup>104</sup> (Janíková a další 2011, 56–57).

Jank a Mayer (1991, 3455 in Hernig 2005, 159) jmenují 7 vlastností činnostně orientované výuky: celostnost (holismus), aktivita žáka, orientace na tvorbu produktů, zaměření na zájmy žáka, zapojení žáka na všech fázích výuky, otevřené místo výuky, kombinace duševní a manuální činnosti. Ve výuce jazyků toto představuje rozvoj intelektuálních i afektivních stránek žákovy osobnosti spojené s využíváním různých organizačních forem výuky např. individuální učení, učení ve dvojicích, ve skupinách, hraní rolí, dlouhodobé projekty. V rámci těchto organizačních forem by měly být obsahy výuky zpracovávány vlastní činnostmi žáků. Tato činnost následně vede ke konkrétním produktům, tedy ne k abstraktnímu zkoušení znalostí, ale ke kreativní tvorbě jazykových produktů, např. ve formě koláží, prezentací. Obsah jazykových produktů i jejich tvorba by měly odrážet zájmy a potřeby jednotlivých žáků. Tyto by měly být prodiskutovány a odsouhlaseny již ve fázi plánování výuky a následně do obsahů výuky včleněny. Místem výuky nemusí být vždy jen škola; otevřené místo může v jazykové výuce znamenat např. exkurze do podniků či do země cílového jazyka (Hernig 2005, 159). Způsobem uplatňování činnostně zaměřené výuky je např. projektová výuka.

#### 6.3.4 Učení se cizímu jazyku pomocí úloh řečového typu

Tato metoda je založena na přímé interakci mezi učiteli a žáky, popř. mezi žáky navzájem. Podnět pro vznik této metody byla již zmíněná kritika odlišnosti komunikace ve výuce a mimoškolní komunikace. K odstranění tohoto problému nabízí tato metoda používat řešení jazykových úloh, které jsou typově podobné těm, se kterými se žáci setkávají v běžném životě<sup>105</sup> (Skalková, 2007, 190 in Janíková a další 2011, 63). Úlohy pro výuku mají určitá specifika. Jejich těžiště má spočívat především v obsahu, ne v jazykové formě; dále mají být

---

<sup>104</sup> Jazyk jako nástroj komunikace je možno tematizovat ve smyslu dosažení vzájemného pochopení a respektu, např. za pomoci nenásilné komunikace.

<sup>105</sup> Jazykové úlohy rovněž mohou poskytovat prostor pro trénink komunikačních strategií, např. nenásilné komunikace (srov. kap. 5).

autentické a rozvíjet všechny jazykové dovednosti. Úlohy by také měly stimulovat žákovy kognitivní procesy a mít jasně daný komunikační záměr (Janíková a další 2011, 63–65).

### 6.3.5 Média ve výuce

Pro rozvoj komunikační kompetence hrají v současné době zásadní roli nová média a internetová síť, jako např. podcasty, filmy, videa, blogy, internetové časopisy, která zprostředkovávají žákům autentický kontakt s cizím jazykem i kulturou, který texty a nahrávky v učebnicích často poskytnout nemohou. Klasické výukové materiály totiž relativně rychle zastarávají a ztrácejí tak na aktuálnosti jak v současném kulturním dění v cílové zemi, tak i v autenticitě jazyka. Právě autentické jazykové prostředky, fráze a frazeologismy, které moderní média nabízejí, přispívají k větší plynulosti a přirozenosti komunikace. Mimoto poskytují média podněty, které jsou pro žáky tematicky zajímavé (Ramirez 2011, 36-38).

Ve výuce mohou moderní média a internet sloužit k mnoha účelům jako je např. uvození tématu (obrázky, videa apod.) nebo být základem samotného tematického zaměření (psaní emailu, chatování, videokonference). Ramirezová (Ramirez 2011, 44) uvádí příklad využití formy podcastu ve výuce, kdy žáci sami vytvářejí podcastové příspěvky. Tímto, podobně jako u formy interview či reportáže, rozvíjejí dovednost dialogické komunikace. V dialogu dochází ke střídání rolí posluchače a mluvčího a žáci jsou nuceni přímo interagovat, čímž je dále rozvíjena jejich komunikační kompetence. Mimoto přispívají moderní média k rozvoji autonomního učení např. jazykové kurzy na internetu, a podporují vznik dalších forem výuky např. blended learning jako kombinace prezenční a online výuky (Ramirez 2011, 38–40). Vhodným využitím médií mohou žáci rozvíjet kompetence jako schopnost řešit problémy, kritické myšlení a další. Nadto média poskytují informace k reáliím země cílového jazyka a tím posilují pragmatické a sociolingvistické kompetence<sup>106</sup> (tamt.).

## 6.4 Metodické modely místo metod

Výše zmiňované nekomunikativní přístupy k výuce cizích jazyků i současné technologie s sebou přinášejí potřebu nového teoretického pojetí, které by poskytovalo nosný rámec obecně platných principů ve výuce. Takové pojetí přináší Krumm (2010), který mluví o tzv.

---

<sup>106</sup> Autentické informace mohou žákům pomoci porozumět odlišnostem mezi vlastní a cizí kulturou a přispět k vzájemnému porozumění, což napomáhá empatické a respektující komunikaci.

metodických konceptech pro výuku němčiny. Ve svém pojetí upouští od tradičního rozdělení na receptivní<sup>107</sup> a produktivní<sup>108</sup> dovednosti a přiklání se k širšímu pojetí teoretické báze výuky cizích jazyků. Na základě výzkumů Krumm (2010, 942–949) rozlišuje tři úrovně jazykové výuky: teoretické základy, didakticko-metodické principy a standardy a metodické koncepty a scénáře.

Úroveň teoretických základů vychází z obecných teorií učení a nabývání vědomostí, např. na základě behaviorismu vzniká teorie kontrastivní hypotézy, na základě konstruktivismu univerzálně gramatický přístup, na základě konekcionismu input a output hypotézy. Tímto je zdůrazněna interdisciplinární povaha výuky jazyků a zároveň vzniká teoretická báze pro principy a metodické koncepty (Krumm 2010, 942–943).

K didakticko-metodickým principům řadí Krumm (2010, 943–944) činnostní zaměření, orientace na smysluplný obsah, zaměření na úkoly zakotvené v reálném životě, individualizace, důraz na autonomii, důraz na interakci a podpora komunikace a kolaborace, podpora reflexe jazyka, automatizace, transparence cílů a participace žáků, kultura evaluace i ve vztahu k výuce, mnohojazyčnost, citlivost ke kulturním specifickým<sup>109</sup>. Všechny tyto principy jsou založené na výzkumech a tvoří východiska jak pro plánování jazykové výuky a výuku samotnou, tak i pro vzdělávání vyučujících (tamt.).

Metodické koncepty a scénáře lze definovat jako určité postupy vedoucí k výukovým cílům. Koncepty vycházejí z výše zmíněných didakticko-metodických principů a zároveň v sobě tyto principy obsahují (ne všechny najednou, ale často více než jeden). V rámci metodických konceptů a scénářů je možné mluvit o rozvoji jednotlivých řečových dovedností, zahrnujících receptivní a produktivní použití řeči. Vyvážený rozvoj těchto dovedností lze podpořit zacílením řečových úkolů na tzv. výukové oblasti. Rozdělení úkolů do výukových oblastí, spíše než pouze dle jazykových kompetencí, umožňuje lepší zohlednění již uvedených didakticko-metodických principů ve výuce. K výukovým oblastem patří prezentace smysluplných obsahů, výuka zaměřená na formální stránku jazyka, aktivní smysluplná jazyková činnost žáka a trénink plynulosti v řeči (Krumm 2010, 944).

Použití systému výukových oblastí spočívá na principu *time-on-task*, který vidí míru rozvoje určité dovednosti závislou na čase stráveném touto dovedností (čtení se lze učit čtením, mluvení mluvením, plynulost tréninkem plynulosti) (Krumm 2010, 944–945).

---

<sup>107</sup> Čtení a poslech s porozuměním.

<sup>108</sup> Mluvení a psaní.

<sup>109</sup> Podobné principy se objevují v současných trendech ve výuce cizích jazyků (srov. kap. 6.3).

#### 6.4.1 Výukové oblasti

Výukové oblasti, které Krumm (2010, 944–945) vnímá jako součásti metodických konceptů a scénářů, jsou bezprostředně spojené s praktickou výukou, a je jim proto věnováno více prostoru.

První oblastí je prezentace smysluplných obsahů. Konkrétní pojem „smysluplné obsahy“ nelze obecně definovat, neboť pro každého žáka jsou tyto obsahy jiné<sup>110</sup>. Díky tomu, že žákům připadají výukové obsahy zajímavé a smysluplné, je zvyšována jejich motivace, zájem o výuku a ochota se na výuce podílet. Motivaci lze zvýšit i zapojením žáků do výběru cílů a zpracovávání materiálů (Krumm 2010, 945–946)<sup>111</sup>.

Další oblastí je výuka zaměřená na formální stránku jazyka, konkrétně výběr gramatických a syntaktických struktur s ohledem na jejich možný výskyt a využitelnost v jazykovém kontextu žákova života, např. slovesný čas perfektnum má v němčině vysokou využitelnost, neboť pokrývá v podstatě celou minulost (Krumm 2010, 946).

Třetí výukovou oblast tvoří aktivní smysluplná jazyková činnost žáka, pod kterou lze zahrnout využívání cizího jazyka pro vyjádření vlastních postojů či výpovědí k určitým textům, ostatním osobám apod<sup>112</sup>. Tato jazyková činnost zohledňuje princip individualizace i činnostního zaměření. Aktivní smysluplnou jazykovou činnost je možné do výuky implementovat jak v simulované interakci např. cvičením typu Information-gap, dále reálnou interakcí v rámci výuky např. během práce na projektu (Krumm 2010, 947). Krumm (tam.) zdůrazňuje, že aktivní jazykové činnosti, tedy využívání slovní zásoby a gramatických struktur ke komunikačním účelům, by měla být věnována alespoň čtvrtina času výuky.

Poslední výukovou oblastí je trénink plynulosti v řeči ve smyslu automatizace. Na začátek je nutno poznamenat, že automatizace<sup>113</sup> je sice jedna z možných, nicméně ne jediná cesta k učení se cizímu jazyku. Řečová plynulost spočívá v reprodukci hotových frází, které obsahují fonologicky i gramaticky správné formy, neboť na vědomou volbu jazykových

---

<sup>110</sup> Tato výuková oblast je přímo navázána na princip individualizace výuky.

<sup>111</sup> Tato aktivita žáků rovněž přispívá k tvorbě partnerské atmosféry, která je zásadní pro implementaci nenásilné komunikace do výuky, více např. Rosenberg, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Přeložila Kateřina Pietrasová. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.

<sup>112</sup> Vyjadřování vlastních pocitů a postojů rovněž podporuje kompetenci k autentické a vzájemně respektující komunikaci (srov. kap. 5), popř. může být spojeno i s tematizací komunikačního násilí (srov. kap. 4).

<sup>113</sup> Převádění vědomých poznatků na nevědomou, automatizovanou úroveň (Krumm 2010, 947).

prostředků a gramatických struktur není v běhu řeči čas. Pro trénink řečové plynulosti je třeba trénovat fráze, které se v mluveném jazyce vyskytují často a bez výraznějších variací<sup>114</sup>. Ve výuce by žáci měli dostávat prostor, aby tyto fráze opakovaně používali, např. ve formě minialogů. Zároveň je nutné volit fráze, které jsou kontextuálně blízko k reálné potřebě žáka (Krumm 2010, 947).

#### 6.4.2 Prostor pro jazykovou činnost žáka v praktické výuce

Každá z těchto výše uvedených výukových oblastí (tj. prezentace smysluplných obsahů, výuka zaměřená na formální stránku jazyka, aktivní smysluplná jazyková činnost žáka a trénink plynulosti v řeči) by měla být ve výuce zahrnuta stejnou měrou, aby bylo dosaženo optimálního rozvoje komunikační kompetence (Krumm 2010, 947). Dle Krumma (tamt.) tomu tak ale v praxi často není, nejvíce zanedbávanou je oblast aktivní smysluplné jazykové činnosti žáka. Jedním z důvodů je délka času, která je věnována mluvení vyučujícího, tzv. teacher talking time (dále jako TTT). Dle Harmera (Harmer 1991, 49 in Warren-Price 2003, 2) by se během cvičení zaměřených na rozvoj aktivní smysluplné jazykové činnosti žáka měl vyučující vyvarovat intervence. Přílišná intervence by totiž mařila smysl těchto aktivit<sup>115</sup>. Ve výsledku může příliš silné vedení ze strany vyučujícího, které se projevuje např. právě dlouhým TTT, znamenat, že žáci nepřebírají odpovědnost za vlastní učení a pouze čekají, co a kdy jim učitel prezentuje. Tímto je zásadně omezena autonomie žáků (Kostadinovska-Stojchevska a Popovikj 2019, 25–26). Mimoto hraje důležitou roli nejen množství, ale i kvalita TTT. Vyučující by měl používat jasný, explicitní jazyk, který je úměrný úrovni jazykových dovedností žáků<sup>116</sup>.

Zimmermann (1984 in Storch 1999, 216) poukazuje na realitu výuky cizích jazyků, ve které právě TTT ubírá místo smysluplné a autentické komunikaci žáků, která je často zanedbávána. Butzkamm (1989, 78 in Storch 1999, 297) navazuje s tím, že „cizí jazyk se lze naučit používat jako prostředek komunikace pouze tehdy, pokud je v této funkci cíleně a dostatečně často procvičován“.

---

<sup>114</sup> tzv. Routineformeln (Krumm 2010, 947).

<sup>115</sup> Kostadinovska-Stojchevska a Popovikj (2019, 25) uvádí jako příklad aktivní komunikativní činnosti žáka diskuzi. Pokud vyučující během diskuze zaujímá dominantní řídicí roli, udílí žákům právo mluvit a komentuje a hodnotí jejich výroky, dostává se žák do pozice respondenta. Tím jsou možnosti pro rozvoj aktivních komunikativních dovedností značně limitovány.

<sup>116</sup> Způsob komunikace vyučujícího může být rovněž vzorem pro žáky, např. používání srozumitelného, konkrétního jazyka může pomáhat žákům v jejich vlastních formulacích, a přispět tak k rozvoji jejich komunikačních dovedností.

Realitu výuky cizích jazyků popisuje mnoho výzkumů. Dle studií provedených v letech 1979 a 1990 (Tausch 1979; Grell 1990) dosahuje v rámci vyučovací hodiny počet slov učitelů 50–80 % celkového počtu slov<sup>117</sup>. Výsledky Digesera (Digeser 1983, 40 in Storch 1999, 279) ukazují, že žáci mluví v průměru 30 vteřin za hodinu jazykové výuky. Tyto výsledky jsou podpořeny i novější studií *Exploring the Impact of Excessive Teacher Talk Time on Participation and Learning of English Language Learners* z roku 2023<sup>118</sup>.

Kromě nedostatku prostoru pro vlastní jazykovou činnost žáka se výuka potýká s dalšími potížemi; mezi ně patří například nepřirozenost komunikace i výukových situací, přílišná fixace na formální stránku jazyka, nedostatek času či samotná komplexnost mluvené řeči, která na jedné straně vyžaduje rychlé a autentické reakce a na straně druhé se podřizuje gramatickému systému a dané, často omezené, slovní zásobě (Storch, *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik* 1999, 217). Hanušová (Hanušová a další 2014) zkoumá druh jazykové činnosti žáků a z jejich výsledků vyplývá, že tato činnost v rámci celého výzkumného vzorku spočívá zejména v řízeném procvičování<sup>119</sup> (6 minut z lekce o délce 44 minut), dále potom v doslovném opakování<sup>120</sup> (5 minut z lekce o délce 44 minut) a jen relativně málo v komunikačním procvičování<sup>121</sup> (necelé 3 minuty z lekce o délce 44 minut) (Hanušová a další 2014, 245–247). Právě aktivity komunikačního procvičování je možné přiřadit k oblasti aktivní smysluplná jazyková činnost žáka, která je právě tou nejvíce zanedbávanou oblastí výuky (srov. Krumm 2010, 945) (srov. kap. 6.4.1). Povaha a prostor pro jednotlivé aktivity se liší v závislosti na vyučujícím a na tom, na co v rámci výuky klade důraz<sup>122</sup>. Přístup vyučujícího ovlivňuje i povahu jeho vlastní jazykové aktivity, zda např.

---

<sup>117</sup> Tzn., že každý učitel mluví 30–40x více než jakýkoli jeho žák.

<sup>118</sup> Tento výzkum ukazuje, že TTT činí v průměrné lekci angličtiny asi 60-80 %, což tvrdí samotní vyučující. Žáci téměř v polovině případů vnímají, že učitel při hodině mluví příliš a považují hodinu za zaměřenou na vyučujícího. Necelých 40 % s tímto nesouhlasí, podle nich vyučující příliš nemluví, 12 % žáků neví. Na otázku, zda je časté mluvení učitele při hodině žákům příjemné, 36 % žáků souhlasilo, 45 % nikoli. Větší rozdíl byl potom u otázky, zda si žáci myslí, že mluvení vyučujícího je žákům prospěšné. Zde odpovědělo *ano* pouze 34 % žáků a *ne* celých 50 %. Více než 60 % žáků naopak souhlasí s tím, že menší prostor pro mluvení žáků má negativní efekt na učení (Malik, a další 2023, 50-54).

<sup>119</sup> Příklady těchto aktivit jsou překlad slova, fráze či věty, dále odpověď na uzavřenou otázku, oprava vlastní chyby, oprava chyby jiného žáka, prezentování nebo předvádění výsledku dříve připravovaného úkolu (Hanušová a další 2014, 245–247). Tyto aktivity, které jsou nedílnou součástí jazykové výuky, lze využít i k procvičování nové komunikační kompetence, např. pro trénink komunikace pocitů a potřeb (srov. kap. 5.2.2).

<sup>120</sup> Aktivity jako opakování po vyučujícím/nahrávce, hlasité čtení, recitování (Hanušová a další 2014, 245–247).

<sup>121</sup> Příklady těchto aktivit jsou kladení otázek žákem, odpověď na otevřenou otázku, spontánní promluva žáka a recitování (Hanušová a další 2014, 246–247).

<sup>122</sup> U jedné vyučující v rámci výše zmíněného výzkumu aktivity komunikačního procvičování naopak tvoří většinu jazykové aktivity žáků. Komunikační procvičování tvořilo ve výuce této vyučující více než 10 minut v jedné vyučující hodině, přičemž řízenému procvičování bylo věnováno méně než 10 minut a doslovnému opakování pouze 1 a půl minuty (Hanušová, a další 2014, 248)

vyučující překládá cizojazyčné promluvy do mateřského jazyka, používá cizí jazyk pro zjišťování neznámých informací či nově formuluje věty do gramaticky korektních struktur namísto upozornění žáka na chybu, čímž dává najevo, že žákova výpověď nebyla gramaticky korektní, ale srozumitelná (Hanušová, a další 2014, 250-251). Druh jazykové aktivity vyučujícího má následně vliv na jazykovou aktivitu žáků, resp. na využívání mateřského a cizího jazyka.

Výše zmiňované výzkumy ukazují, že žáci se potýkají s celkovým nedostatkem času k jazykové činnosti, a to jak v rámci smysluplné jazykové činnosti, tak i v oblasti tréninku plynulosti v řeči. Tento stav je často výsledkem příliš dlouhé doby jazykové činnosti učitele, kterou je nicméně možné vhodným přístupem učitele zkrátit. Dalším problémem ve výuce je povaha jazykové činnosti žáků, která často spočívá zejména v řízeném procvičování a doslovném opakování. Oblast smysluplné jazykové činnosti, která by byla podpořena dostatkem vhodných jazykových podnětů a příležitostí pro komunikaci, tedy zůstává v současné výuce zanedbávána. Tento stav potvrzuje potřebu hlouběji studovat prostor pro komunikaci ve výuce (srov. kap. 9).

## 6.5 Podpora komunikace ve výuce

Podpora aktivní smysluplné jazykové činnosti žáka se odráží v konkrétních strategiích včleňování komunikace do výuky. Tyto strategie dělí Butzkamm (1989 in Storch 1999, 217) na přirozené a umělé. Přirozené poskytují žákům možnosti se spontánně vyjádřit, přičemž podněty k tomuto vyjádření by měly být autentické a pro žáky dostatečně zajímavé, např. každodenní zkušenosti a zážitky či vhodná interkulturní témata. Umělé způsoby podporují jazykovou produkci cíleně, aniž by bylo očekáváno spontánní vyjádření žáků. Konflikt mezi spontánností<sup>123</sup>, potřebou řečové produkce a důrazem na formu a korektnost<sup>124</sup> může být překonán zapojením obou zmíněných způsobů (tamt.).

S ohledem na korektnost jazykové formy nelze nezmínit i otázku chyb. Dle Janíkové (2011, 48) působí lpění na absolutní jazykové správnosti inhibičně. Oprava chyb by měla probíhat citlivě a pouze ve vhodných situacích. Dle Storcha (Storch, *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik* 1999, 216) mnoho chyb přináší samotný proces učení se cizímu jazyku a tyto chyby často samy zmizí. Řečová produkce obsahující chyby nemá dle něj na rozvíjející se

---

<sup>123</sup> Součástí výukové oblasti aktivní smysluplná jazyková činnost žáka (srov. kap. 6.4.1).

<sup>124</sup> Součástí výukové oblasti výuky zaměřené na formální stránku jazyka (srov. kap. 6.4.1).

komunikační kompetenci negativní vliv. O mnoho důležitější je realizace komunikačního záměru, byť ne zcela korektní formou (tamt.).

Řečová produkce by měla být podporována již od počátku výuky. Tím jsou podporovány nejen jazykové dovednosti, ale i zvyšována motivace žáků, neboť se již dovedou jazykem vyjadřovat, i když jen v základních větách. Obecně lze říci, že čím méně zkušený žák je, tím více podpory např. předpřipravených frází či glosářů pro danou situaci potřebuje. Dílčím cílem jazykové výuky se tak stává poskytování takových jazykových prostředků žákům, aby byli schopni dosáhnout daných komunikačních cílů (Storch 1999, 220). Storch (1999, 220) doporučuje u začátečníků používat zejména situační dialogické formy komunikace např. dialog v obchodě či v restauraci. Tyto mohou mít vzor v učebnicových textech a poskytovat žákům oporu pro další variace dialogů<sup>125</sup>. Se stoupající úrovní znalostí žáků by se měla zvyšovat i jejich samostatnost v komunikaci, a to ve všech výukových oblastech (srov. Krumm 2010, 944–945) (také kap. 6.4.1).

Pro trénink komunikační dovednosti navrhuje Storch (1999, 225–226) techniky jako např. dopsání dialogu, jehož začátek je znám, karty s komunikačními rolemi či cíli, hraní rolí a simulace na základě literárních textů či obrázků. Hraní rolí a simulace představují vhodný trénink pro cizojazyčnou komunikační kompetenci v interakci, a to i u začátečníků. (Storch 1999, 229). Další formou rozvoje komunikační kompetence je autentická interaktivní komunikace ve formě dialogu. Zde vystupují žáci sami za sebe, což ve podporuje motivaci žáků. Konkrétními metodami jsou např. sekvence otázek a odpovědí (mezi vyučujícím a žákem, či mezi žáky navzájem), neřízené rozhovory (komentáře k obrázkům, nadpisům), interview mezi žáky (popř. se zapojením vyučujícího), jednoduché rozhovory na věcná témata, interakce k organizaci výuky (Storch 1999, 230). Především pokročilí žáci mohou trénovat komunikaci formou diskuzí o věcných tématech. Pro ulehčení je možné poskytnout žákům prostor na přípravu např. sběr argumentů a slovní zásoby, sepsání jazykových prostředků pro vyjádření argumentace, příprava výroků vyjadřujících stanoviska žáků, diskuse v menších skupinách o jednotlivých argumentech. Zde mohou žáci připravit jak obsahovou, tak i formální stránku svého budoucího sdělení, což zvyšuje jejich jistotu v následujícím projevu (Storch 1999, 232). Podporu a přípravu na komunikaci pro pokročilejší žáky nemusí poskytovat pouze vyučující. Žáci sami mohou společně např. vybírat jazykové

---

<sup>125</sup> Variacemi mohou být změna úrovně zdvořilosti např. představení se kamarádům / představení se kolegům v práci, změna obsahu např. nákup v obchodě se zeleninou / v obchodě s oblečením či změna druhu textu např. dialog / hra rolí (Storch 1999, 220).



prostředky vhodné pro dané téma nebo vyhledávat relevantní slovní zásobu (Storch, Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik 1999, 227).

Ve všech výše zmíněných formách tréninku komunikační kompetence by žáci měli, pokud možno, řešit obsahově smysluplné úkoly, aby využívali cílového jazyka přirozeně, cíleně a užitečně. Potenciálně reálná komunikační situace zvyšuje motivaci a pozornost žáků, která je potom zaměřena jak na použití jazyka, tak i na řešení problému. Ke smysluplným úkolům se řadí např.: dávání instrukcí k obsahu, který je komunikačnímu partnerovi skrytý, popis cesty, kterou komunikační partner reálně nezná (tamt.).<sup>126</sup>

Další možnou podporu řečové produkce představují tzv. kompenzační strategie, které přispívají ke zvýšení plynulosti a přirozenosti komunikace (Lachout 2005 in Janíková a další 2011, 47). Jednou ze strategií je parafrázování, tedy používání synonym, opisů slov či vymyšlení slov v cizím jazyce neexistujících, ovšem s určitou možností existence, např. časopis jako \**Farbzeitung* místo *Zeitschrift* (Cook 2016, 134)<sup>127</sup>. Další je používání mateřského jazyka např. přímý překlad, využití slov z mateřského jazyka, žádost o pomoc *wie sagt man das da?* či pantomimické přiblížení dané věci. Neposledním typem strategie je vyhýbání se tématům, která jsou pro žáka v cílovém jazyce obtížná (tamt.).

Pro účely výuky cizího jazyka existují další doporučení. Dle Janíkové (Janíková 2011, 48) by se žáci, zejména začátečníci, měli vyjadřovat spíše jednoduše, čímž je dosaženo jak správnosti v jazyce, tak potřebné svižnosti a plynulosti. Mimoto by se žáci měli odpoutat od používání mateřského jazyka a potřeby vnitřně výpovědi překládat. Tento postup, vnitřní překládání, vede často k neúspěchu a následné demotivaci, rovněž žáku nedovolí se plně „ponořit“ do cílového jazyka. Učitel by měl žáky v řečové produkci podporovat, a to, jak již bylo zmíněno, i za cenu větší tolerance vůči chybám (tamt.).

---

<sup>126</sup> Mimoto je možné se různými formami tréninku komunikace inspirovat při zapojování nenásilné komunikace do výuky, např. pro trénink čtyř kroků nenásilné komunikace může posloužit forma vedeného interview.

<sup>127</sup> Dle výzkumu Bialystokové (Bialystoková 1990 in Cook 2016, 134) rozumí posluchači lépe slovům vymyšleným než opisům či slovům použitým z mateřského jazyka mluvčího. V reálných situacích jsou ovšem vymyšlená slova, oproti velmi častým opisům, využívána spíše zřídka (tamt.).

## 7 Výzkum aspektů komunikačního násilí na českých středních školách

Pro rozvoj komunikační kompetence žáků ve výuce cizích jazyků a propojení této kompetence s dovedností nenásilné komunikace je nezbytné nejprve zmapovat současný stav komunikačního klimatu ve škole. Na základě získaných poznatků je pak možné hledat a zkoumat vhodné způsoby, jak obohatit výuku cizích jazyků o prvky nenásilné komunikace. V rámci této práce byly proto provedeny tři výzkumy zaměřené na komunikační klima a komunikační násilí na středních školách. První výzkum se zabýval přímo problematikou výskytu komunikačního a konverzačního násilí. Jeho cílem bylo zjistit, zda a v jakých formách se násilí konkrétně na školách objevuje, kdy k němu dochází a jak jsou žáci schopni v těchto situacích reagovat. Předmětem druhého výzkumu bylo komunikační klima na českých středních školách. Tento výzkum zjišťoval množství času pro aktivní komunikaci žáků v jednotlivých předmětech, nejčastější problémy žáků v komunikaci a mimo jiné i to, jak se žáci ve škole cítí. Na základě zjištěných dat byl navržen postup implementace jednoho z prvků nenásilné komunikace – aktivního naslouchání do výuky německého jazyka s následnou verifikací u žáků druhého ročníku gymnázia.

## 8 Násilí v komunikaci na českých středních školách

První výzkum (Kručka 2022)<sup>128</sup> uskutečněný v rámci této práce byl zaměřen na výskyt komunikačního a konverzačního násilí na středních školách. Jako výzkumná technika bylo zvoleno dotazníkové šetření (viz příloha 1), kterého se účastnilo celkem 450 žáků<sup>129</sup>. 153 z nich navštěvovalo střední odbornou školu, 131 gymnázium, 98 konzervatoř, 48 střední odborné učiliště a další školu speciální či lyceum. Z hlediska ročníků měly největší početní zastoupení (43 %) ročníky první.

Při tvorbě designu výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Probíhá na školách konverzační násilí<sup>130</sup>? Pokud ano, jak často? Odlišují se jednotlivé druhy škol nebo jednotlivé ročníky?

---

<sup>128</sup> Výsledky tohoto výzkumu byly publikovány ve vědeckém sborníku Filologické štúdie 8.

<sup>129</sup> Byli osloveni vyučující z cca 100 středních škol z celé České republiky, návratnost dotazníku byla relativně nízká, zvolený způsob oslovování ovšem nedovoloval určit přesné procento návratnosti z jednotlivých škol.

<sup>130</sup> Konverzační násilí je dle Luginbühla (2007, 1372) upírání práva mluvit a nerespektování prostoru partnera v konverzaci, ať již toto probíhá vědomě, či nikoli. K příkladům konverzačního násilí patří zejména přerušování v řeči či neposkytnutí prostoru pro promluvu.

- Probíhá na školách komunikační násilí<sup>131</sup>? Pokud ano, jak často? Odlišují se jednotlivé druhy škol nebo jednotlivé ročníky?
- Kdy ke komunikačnímu násilí dochází – o přestávkách nebo během výuky?
- Jak žáci reagovali na komunikační násilí?
- Jak by si žáci přáli, aby reagovali (ideální reakce)? Shodovaly se reálné a „ideální“ reakce? (Krucká 2022, 12)

## 8.1 Výsledky výzkumu

Odpověď na první dvě otázky výzkumu byla kladná, což znamená, že na zkoumaných středních školách dochází v různé míře jak ke konverzačnímu, tak i ke komunikačnímu násilí. Analýza odpovědí týkajících se konverzačního násilí ukazuje, že přibližně v polovině případů k němu na zkoumaných školách vůbec nedochází nebo se vyskytuje pouze zřídka. Ve čtvrtině případů k němu ovšem dochází často nebo každý den. Co se týče komunikačního násilí, tři čtvrtiny žáků uvádějí, že se s tímto jevem nesetkávají vůbec nebo jen výjimečně. Zároveň je však třeba zmínit, že 15 % žáků se s komunikačním násilím potýká často či denně. I když je komunikační násilí méně časté než násilí konverzační, jeho projevy jsou závažnější a mají větší potenciál ranit partnera v komunikaci (Krucká 2022, 13–14).

Srovnání jednotlivých typů škol ukázalo, že konverzační násilí se nejčastěji vyskytuje na gymnáziích, kde k němu dochází často nebo dokonce každý den. Naopak nejméně často se s tímto jevem setkávají žáci konzervatoří. Tento rozdíl je možné vysvětlit tím, že gymnázia pravděpodobně více podporují diskuzi a interakci mezi žáky, což poskytuje více prostoru pro projevy konverzačního násilí. V důsledku toho si žáci gymnázií tyto komunikační vzorce více osvojují. Co se týče rozdílů mezi ročníky, v rozložení odpovědí týkajících se konverzačního násilí nebyly zaznamenány výrazné odlišnosti. Při zkoumání komunikačního násilí nebyly zjištěny významné rozdíly ani mezi jednotlivými typy škol, ani mezi různými ročníky (Krucká 2022, 15).

Z odpovědí na třetí výzkumnou otázku vyplývá, že k oběma formám komunikačního násilí dochází ve více než 75 % případů během přestávek. Tento jev lze vysvětlit tím, že o přestávkách mezi žáky probíhá více vzájemných interakcí a zároveň zde chybí usměrňující vliv vyučujícího. Nicméně relativně vysoký podíl odpovědí (více než 20 %), které uvádějí

---

<sup>131</sup> Konkrétní projevy komunikačního násilí jsou například nadávky, urážky, znevažování, ignorování, vyhrožování, či zlehčování (A. Lobenstein-Reichmann, Verbale Gewalt – ein Forschungsgegenstand der Sprachgeschichtsschreibung. 2012, 221) (srov. kap. 3).

výskyt komunikačního násilí přímo během výuky ukazuje, že k tomuto fenoménu dochází i za přítomnosti a dohledu vyučujícího (tamt.).

Další výzkumná otázka se zaměřila na reakce žáků na komunikační násilí. Nejčastější odpovědí (téměř 40 %) bylo, že žáci danou situaci ignorovali. Toto chování může odrážet jak vědomé přehlížení nastalé situace, tak i neschopnost v dané chvíli reagovat jiným způsobem. Tato odpověď dominovala na všech typech škol, přičemž nejčastěji ji volili žáci středních odborných škol (66 %) a nejméně často žáci gymnázií (35 %), což může souviset s vyšší komunikativností gymnaziálních žáků. Druhou nejčastější reakcí, kterou zvolilo více než 20 % žáků, bylo, že odpověděli stejným způsobem jako mluvčí<sup>132</sup>. Následovaly odpovědi typu *Odešel/a jsem* (9 %) a *Ztuhl/a jsem, nevěděl/a jsem, co dělat* (9 %). Pouze necelá 4 % žáků uvedla, že sdělila mluvčímu, jak se cítí (Krucká 2022, 16).

Poslední výzkumná otázka se zaměřila na to, jak by si žáci přáli v takových situacích reagovat. Nejčastěji volenou reakcí byla opět ignorování, které zvolila přibližně třetina žáků. Čtvrtina žáků nevěděla, jak by chtěla reagovat. Okolo 20 % žáků by se chtělo zachovat stejným způsobem jako mluvčí. Přibližně 12 % by chtělo sdělit mluvčímu své emoce (tamt.). Srovnání odpovědí na poslední dvě výzkumné otázky odhalilo značný rozpor mezi tím, jak by si žáci přáli v situacích komunikačního násilí reagovat (dále „ideální reakce“)<sup>133</sup> a jejich skutečným chováním. Jedním z možných vysvětlení tohoto rozporu může být povaha situací obsahujících komunikační násilí, jejich rychlý průběh a nepředvídatelnost nedávají žákům dostatek času nad svými reakcemi přemýšlet. Další příčinou může být nejistota či strach z případného trestu, pokud by žáci sdělili své emoce (pouze 21 % těch, kteří by se takto chtěli zachovat, tak opravdu učinilo). Navíc se ukázalo, že nezanedbatelné množství žáků (23 %) neví, jak by v takových situacích chtělo reagovat. To naznačuje, že žáci nemají dostatečné povědomí o možnostech řešení konfliktních komunikačních situací a neumí je efektivně využívat (Krucká 2022, 17).

---

<sup>132</sup> Např. na nadávku reagoval žák rovněž nadávkou.

<sup>133</sup> Nejčastější odpovědí u obou otázek bylo *ignorování mluvčího*. Zde se reálné chování a ideální reakce shodovaly ve více než 50 % případů. Další shody, opět v průměru ca v 50 % případů, byly nalezeny v odpovědi *reagoval(a) bych stejným způsobem*. Nicméně zde se výsledky zásadně liší u jednotlivých škol; na gymnáziu byl poměr *reálné chování* : *ideální reakce* – 17 : 11, na SOŠ 31 : 15, na konzervatoři 9 : 6 a na učilišti 11 : 4. Zásadní rozdíly se ukázaly v odpovědi *sdělení svých pocitů mluvčímu*. Toto byla ideální reakce pro 70 žáků, nicméně reálně se tak zachovalo pouze 15 žáků, tedy 21 %.

## 8.2 Závěry výzkumu

Cílem prezentovaného výzkumu bylo zmapovat současný stav komunikace mezi středoškolskými žáky, se zaměřením na výskyt komunikačního a konverzačního násilí a reakce žáků na tyto jevy. Výsledky ukázaly, že ke konverzačnímu násilí dochází častěji než k násilí komunikačnímu. Když se žáci setkají s komunikačním násilím, většinou reagují popřením konfliktu (ignorováním, odchodem) nebo jeho eskalací (reagují stejným způsobem jako komunikační partner). Ačkoli by někteří žáci chtěli konflikt řešit konstruktivně (sdělením svých pocitů), téměř 80 % z nich tuto strategii ve skutečnosti nevyužilo. Navíc značný podíl žáků (23 %) neví, jak by v takových situacích chtěli reagovat. Z těchto zjištění vyplývá, že většina dotázaných žáků nemá zažité efektivní strategie pro řešení konfliktních komunikačních situací a není schopna v emočně náročných chvílích vyjádřit své pocity. Lze se proto domnívat, že současný vzdělávací systém zřejmě dostatečně nereflektuje potřebu výuky konstruktivní komunikace (Krucká 2022, 19).

Limity tohoto výzkumu je možné spatřovat v jeho kvantitativním zaměření, které blíže nezkoumá kvalitativní aspekty problematiky násilí v komunikaci jako např. postoj žáků k násilí v komunikaci či komunikační klima dané školy či třídy. Tyto limity společně se výsledky výzkumu otvírají pole pro další zkoumání, krom výše zmíněné kvalitativní stránky dále např. v oblasti příčin násilí v komunikaci mezi žáky či možnostech zavedení výuky efektivních komunikačních strategií.

## 9 Výzkum komunikačního klimatu na středních školách

Další výzkum se zabýval komunikačním klimatem na středních školách, konkrétně množstvím času pro aktivní komunikaci žáků na středních školách, obtížnými komunikačními situacemi, pocity a potřebami žáků.

Komunikační klima je dle Laška (Lašek 1994, 155 – 156) složkou sociálně psychologického klimatu výuky, které vytváří učitel spolu s žáky. Výroky učitele mohou žáky motivovat, demotivovat, nebo vedou k cestám, jak se komunikaci vyhnout či se do ní naopak zapojit. Nedílnou součástí komunikačního klimatu je i komunikace, která probíhá mezi žáky a jejich reakce na interakce s učitelem. Gibb (in Lašek 1994, 156) dělí komunikační klima na defenzivní (vyvolávající u účastníků obranné reakce a nechuť) a suportivní (vstřícné, podpůrné).

## 9.1 Dosavadní výzkumy s relevantní problematikou

Tématem klimatu a komunikace v prostředí školy se zabývá mnoho výzkumů, což potvrzuje důležitost této problematiky. Jejich zmapování utvořilo základ pro následující výzkum. Dosavadní výzkumy se zaměřovaly na různé aspekty problematiky klimatu ve školním prostředí, jako je např. důvěra a bezpečí ve třídě (Dospivová 2007), rozdíly v suportivním klimatu a negativní motivaci ve třídách ve městě a na vesnici (Ondíková 2007) a další. Pro dokreslení problematiky jsou přiblíženy výsledky některých z nich, které jsou relevantní pro zkoumané téma. Šeďová (2019, 72 – 90) dělí ve svém výzkumu žáky na základě jejich participace ve výuce do 4 skupin; žáci vokální úspěšní, žáci vokální neúspěšní, žáci tiší úspěšní, žáci tiší neúspěšní. Každá z těchto skupin má svá určitá specifika chování. Projevy žáků ve výuce se také odrážejí v tom, jak je vnímají učitelé. Ti obecně hodnotí žákovskou participaci kladně, a to ideálně, zapojuje-li se třída jako celek, nejen několik žáků. Z tohoto výzkumu vyplývá, že participační chování žáků souvisí s tím, „jaké příležitosti k učení tito žáci získávají, dále jak kompetentní a inteligentní se jeví sami sobě i svým vyučujícím. Z tohoto hlediska existuje ve třídách silně znevýhodněná skupina, a to jsou tiší neúspěšní žáci“ (Šeďová 2019, 65).

Výzkumy komunikace ve školách na území Německa (Klippert 2013, 25) dokládají, že žáci mají v oblasti komunikace jisté deficity, jako jsou obavy, nejistota a bezradnost v komunikačních situacích a že si tyto deficity sami uvědomují.

Dle výzkumu Resnicka (Resnick a další 2017, 3) si žáci, kteří měli možnost diskutovat o svých myšlenkách se spolužáky, osvojili více obsahu a jejich znalosti vydržely déle než u žáků výuky bez této možnosti. Mimoto překonávali své vrstevníky i v testech obecné inteligence.

Výsledky další studie zaměřené na čtenářskou gramotnost naznačují, že žáci, jejichž výuka zdůrazňuje přístupy založené na diskuzi, si dobře osvojují znalosti a dovednosti potřebné k samostatnému řešení čtenářských úkonů (Applebee a další 2003, 1).

Výše uvedené výzkumy prokazují, že komunikace je jedním z centrálních faktorů s významným vlivem na výsledky učení a že aktivní zapojení žáků do komunikace pozitivně ovlivňuje jejich učební výsledky.

## 9.2 Design výzkumu

Vzhledem k cíli této práce došlo k propojení problematiky školního klimatu a komunikace.

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit současný stav komunikačního klimatu na středních školách, na tomto základě byly formulovány následující výzkumné otázky:

- V jakém předmětu žáci a žákyně (dále souhrnně používáno označení *žáci*) dostávají nejvíce času pro aktivní komunikaci a jak tento čas subjektivně hodnotí?
- Jaké komunikační situace přinášejí žákům největší problémy?
- S jakými komunikačními situacemi se žáci nejčastěji setkávají?
- Jak se žáci ve výuce cítí?
- Jaké jsou komunikační potřeby žáků ve výuce?

Dále bylo zjišťováno, zda existují korelace mezi pohlavím žáků, jejich školou a volbou odpovědí na různé otázky.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky středních škol, zohledněny byly jednotlivé typy středních škol, tj. gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. K tomuto rozdělení došlo na základě doporučení Odboru školství, mládeže a sportu krajského úřadu v Plzni.

Vzhledem k potřebě relativně vysokého počtu respondentů byla pro výzkum zvolena technika dotazníku<sup>134</sup> (viz příloha 2). Tato technika zaručuje anonymitu respondentů, což přispívá k jejich ochotě se na výzkumu podílet. Před zahájením výzkumu byl dotazník pilotně testován čtyřmi žáky z různých ročníků několika středních škol. Každý respondent pilotáže navštěvoval jinou střední školu. Snahou bylo vytvořit různorodý vzorek pro pilotáž dotazníků, kde budou zastoupena obě pohlaví a různé ročníky. Lze proto předpokládat, že ověření srozumitelnosti je relevantní pro celou cílovou skupinu.

Před pilotním testováním byl dotazník podroben expertnímu posouzení ze strany dvou odbornic, které působí v projektech Západočeské univerzity a zabývají se sociální pedagogikou, vzděláváním v oblasti duševního zdraví adolescentů, rizikovým chováním, krizovou intervencí a atmosférou na středních školách. Na základě této konzultace byly doplněny některé otázky a upraveny možnosti odpovědí k některým otázkám stávajícím.

Dotazník byl distribuován vyučujícím ze 30 středních škol v Plzeňském kraji, které spolupracují se Západočeskou univerzitou v rámci různých projektů, neboť u těchto škol byla očekávána vyšší ochota se do výzkumu zapojit. Z toho bylo 12 gymnázií, 17 středních

---

<sup>134</sup> Pro doplnění vyhodnocení budou v případě potřeby použity vybrané statistické metody blíže popsány u relevantních otázek.

odborných škol a 5 středních odborných učilišť. Na výzvu zareagovalo celkem 350 žáků, 249 z nich navštěvuje střední odbornou školu, 50 žáků střední odborné učiliště a 47 žáků gymnázium.

### 9.3 Psychologická specifika věkové skupiny respondentů

Pro lepší porozumění výsledkům výzkumu je nutné se podívat na psychologická specifika věkové skupiny účastníků výzkumu. Těmi byli žáci středních škol ve věku 15-18 let, tj. v období pozdní adolescence.

Pozdní adolescence přináší změny osobnosti i společenské pozice dospívajícího. Toto období počíná tělesným dozráváním jedince a spadá do něj volba učebního nebo studijního oboru. Konec tohoto období nelze jednoznačně určit (Vágnerová a Lisá 2021, 375), (Říčan 2007, 193). Pro myšlení dospívajících je typická kognitivní flexibilita a s ní spojená schopnost originální interpretace získaných poznatků. Dospívající dokážou zvažovat různé alternativy a zkoušet nové způsoby uvažování. Jejich řešení jsou často netradiční, ale mnohdy i neadekvátní a neuvážená. Vliv na volbu řešení má nedostatek zkušeností a neochota přijímat řešení dospělých (Keating, 1991, 2012 in Vágnerová a Lisá 2021, 389, 390). Fáze dospívání je zaměřena na rovněž hledání vlastní identity. Dochází k odpoutávání se od původní rodiny. Tento proces přináší deidealizaci původní rodiny, rodiče jsou hodnoceni realističtěji, až velmi kriticky a ztrácí tak své původní výsadní postavení (Vágnerová a Lisá 2021, 375, 413). Kritika rodičů již není naivní dětskou vzpourou, nyní jsou otázky dospívajících konkrétnější a naléhavější. Dospívající mají potřebu respektu ze strany rodičů (Říčan 2007, 214). Proces hledání identity je spojen i s nadměrnou kritičností a sklonem k polemizování. Dospívající dokáží argumenty (byť by byly protichůdné) racionálně pochopit, nicméně vzhledem k zásadní roli pocitů v tomto období nejsou schopni argumenty emocionálně akceptovat. Z toho důvodu se objevuje ulpívání na názorech, které dospívající považují za nejlepší a odmítání pochybností o nich. S tím úzce souvisí i tendence k jistému radikalismu, kdy dospívající odmítají výjimky a kompromisy. Projevuje se zde touha po absolutní, obecně a trvale platné morálce, která může vést až k extrémnímu přístupu k určitým problémům, např. ekologie, světový mír apod. Tento postoj signalizuje potřebu jistoty a stálosti, která nepřipouští nedokonalost dospělého světa. Zajímavé je porovnání vnímání morálky mezi chlapci a dívkami. Chlapci se zaměřují spíše na spravedlnost, zatímco dívky se více snaží o přístup, který by co nejvíce prospěl a co nejméně ublížil (tzv. mužská



etika spravedlnosti a ženská etika péče) (Vágnerová a Lisá 2021, 393 – 394), (Říčan 2007, 211, 212).

Tělesné změny i změny v prožívání přetvářejí ve vztahu k sobě samému a s tím kolísání v sebepojetí, sebedůvěře a sebeúctě. Dospívající často odvozují svou hodnotu od reakcí okolí a jednají přecitlivěle. Manifestuje se zde potřeba přijetí a respektu a touha po ocenění. V rovině sebepojetí existují jisté rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky o sobě více přemýšlejí a vnímají své zranění převážně negativně, jejich tělesné změny v nich můžou vyvolat pochyby a nejistotu. Zároveň je role žen méně lákavá, neboť tradičně přináší více zodpovědnosti, vyšší požadavky na konformitu, větší zranitelnost, omezování a méně svobody. Naproti tomu chlapci vnímají svoje dospívání spíše pozitivně. Mužská role je považována za výhodnější, přinášející méně omezení a více svobody. S tím (a s vyšší hladinou testosteronu) souvisí i vyšší ochota chlapců přijímat riziko. Nedostatečně vyvinutá sebereflexe poskytuje některým chlapcům pocit mužské nadřazenosti (Vágnerová a Lisá 2021, 381 – 462).

Ve vývoji dospívajících hrají zásadní roli jejich vrstevníci. Dospívající jsou citliví na sociální podněty a vrstevnická skupina jim těmito podněty pomáhá definovat vlastní postavení. Ve vrstevnické skupině dospívající rovněž hledají uspokojení potřeby bezpečí, jistoty a přijetí, které byla dříve uspokojována rodinou. Postavení ve skupině je tedy pro dospívající zcela zásadní a dospívající mají potřebu si v rámci skupiny uchovat sebeúctu (neztratit tvář). Chlapci, zejména v období mladší adolescence, se snaží o dosažení určitého postavení ve skupině více než dívky, pro které jsou důležitější přátelství<sup>135</sup> (Vágnerová a Lisá 2021, 428). Charakteristika psychologických specifíků věkové skupiny respondentů je významným zdrojem pro interpretaci výsledků.

#### 9.4 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu byly vzhledem k zaměření otázek rozděleny na dvě kategorie; aktivní komunikace na straně jedné a pocity a potřeby na straně druhé.

---

<sup>135</sup> To dokládají i odpovědi na otázku *Co vám dělá při výuce potíže*, kde byly nejčastěji volené odpovědi *Mluvit sparta před třídou* (42 %), *Něco říct, i když se cítím nejistě* (39 %), *Vysvětlovat něco u tabule* (36 %), *Mluvit před spolužáky bez přípravy* (30 %). Při všech těchto aktivitách jsou dospívající vystaveni riziku ztrapnění se a ohrožení sebeúcty (srov. kap. 9.3).

#### 9.4.1 Aktivní komunikace

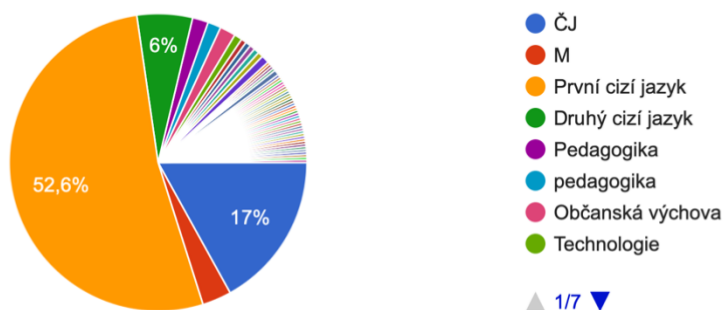
První část výzkumu se zabývala množstvím času pro aktivní komunikaci ve škole (množstvím času, které žáci během hodin dostávají pro vlastní mluvení – prezentace, referáty, komunikace během párové / skupinové práce) a komunikačními problémy. K tomuto tématu byly zpracovány následující otázky:

#### **Ve kterém předmětu dostáváte nejvíce prostoru pro aktivní komunikaci?**

Graf 1: Největší prostor pro aktivní komunikaci

Ve kterém předmětu dostáváte nejvíce prostoru pro aktivní komunikaci (kdy vy něco říkáte - prezentace, referáty, komunikace během párové / skupinové práce)?

348 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

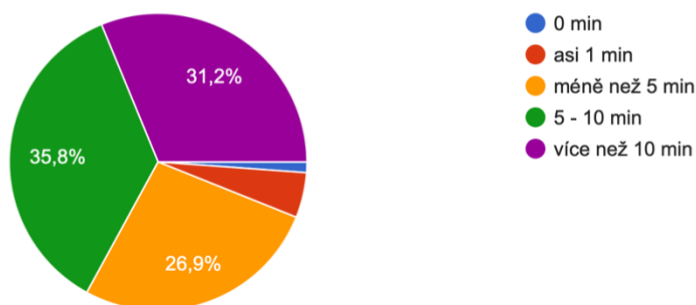
Více než polovina žáků tvrdí, že dostává nejvíce prostoru v hodinách prvního cizího jazyka (95 % AJ), následovaného hodinami ČJ a druhého cizího jazyka (většinou NJ).

**Kolik času dostáváte průměrně v rámci jedné hodiny výuky tohoto předmětu (z předchozí otázky) pro aktivní komunikaci?**

Graf 2: Průměrný čas pro aktivní komunikaci

Kolik času dostáváte průměrně v rámci jedné hodiny výuky tohoto předmětu (z předchozí otázky) pro aktivní komunikaci?

346 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

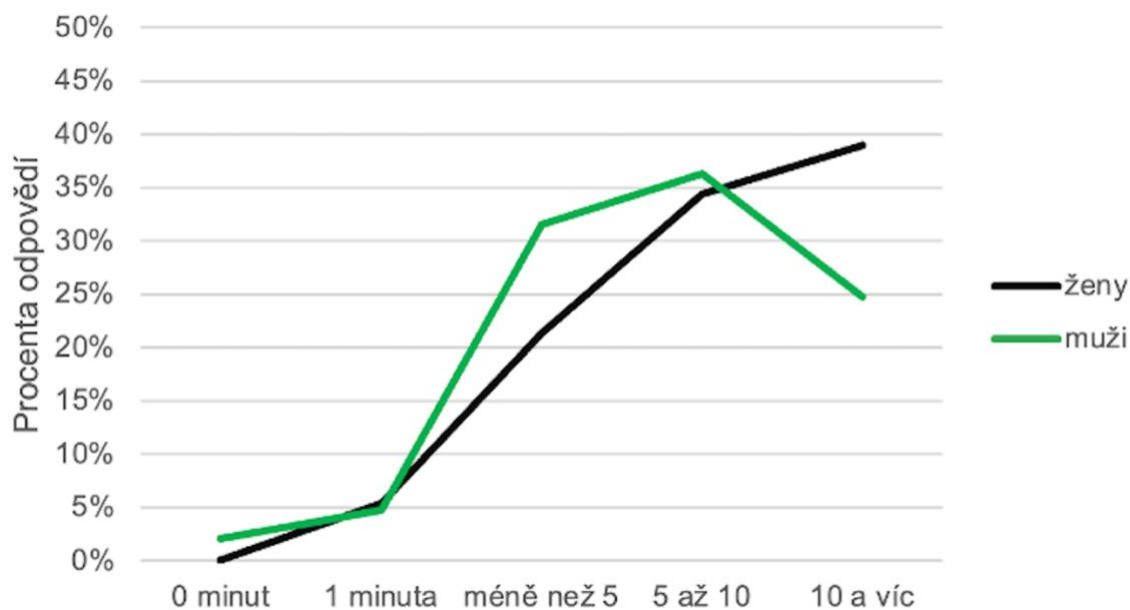
Zde žáci takřka ve stejném počtu volili odpovědi *méně než 5 min* (27 %) *5–10 min* (36 %) a *více než 10 min* (31 %), přičemž toto jsou údaje o předmětu, kde žáci dostávají prostoru pro aktivní komunikaci nejvíce.

Absolutní délka aktivní komunikace se neliší v závislosti na tom, v jakém předmětu (1. cizí jazyk, ČJ, 2. cizí jazyk) se žákům dostává maximálního prostoru pro tuto komunikaci.

V porovnání mezi typy škol se jeví SOŠ a gymnázia prakticky totožně, na SOU je maximální prostor pro aktivní komunikaci o něco kratší.

V této otázce se objevily drobné rozdíly mezi dívkami a chlapci (viz graf 3). Chlapci častěji udávají, že dostávají *méně než 5 minut* a jejich nejčastější odpověď je *5–10 min*. Naproti tomu počet dívek se s narůstající délkou času zvyšuje.

Graf 3: Maximální čas pro aktivní komunikaci



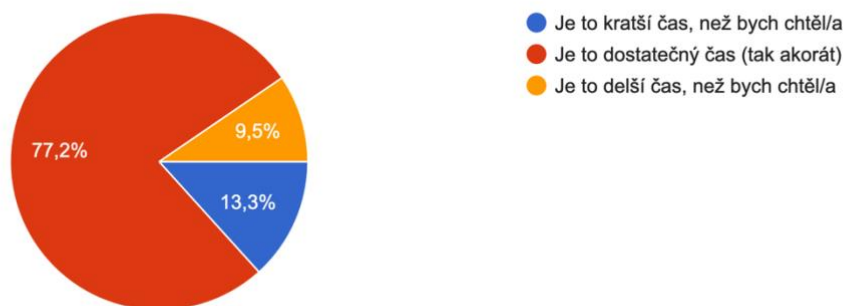
Zdroj: vlastní výzkum

### Jak hodnotíte délku času, který při výuce pro aktivní komunikaci dostáváte?

Graf 4: Spokojenost s délkou času

Jak hodnotíte délku času, který při výuce pro aktivní komunikaci dostáváte?

346 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

Více než tři čtvrtiny žáků považují jim poskytnutý čas za dostatečný. Při porovnání s reálnou udávanou dobou (viz tabulka 1) ovšem nelze tvrdit, že existuje optimální doba, o které by všichni žáci řekli, že jsou s ní spokojeni. Je možné tvrdit, že více než polovina žáků je spokojena, má-li k dispozici 5 a více minut. S 1–5 minutami je spokojeno 18 % žáků. Pro 5

% žáků je 5 a více minut čas kratší, než by potřebovali. Naopak stejná doba je pro 6 % žáků příliš dlouhá.

Tabulka 1: Souvislost mezi absolutní délkou času a spokojeností

	0 minut	1 minuta	méně než 5 minut	5 až 10 minut	10 a více minut
Je to kratší čas, než bych chtěl/a	2	6	20	11	7
	1 %	2 %	6 %	3 %	2 %
Je to dostatečný čas	2	9	63	98	94
	1 %	3 %	18 %	28 %	27 %
Je to delší čas, než bych chtěl/a	0	2	10	14	7
	0 %	1 %	3 %	4 %	2 %

Zdroj: vlastní výzkum

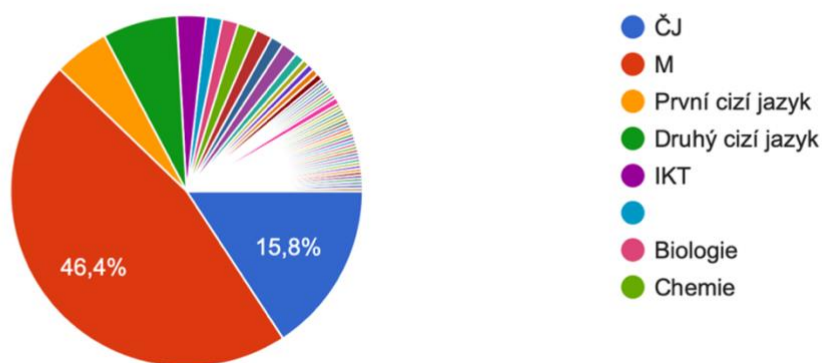
Z dat vyplývá, že mezi pohlavími se míra spokojenosti prakticky neliší. Co se týče typů škol převažují u všech typů žáci, pro které je čas dostatečný. Nejvíce žáků, kteří si přejí více času (16 %) navštěvují SOU; toto odpovídá i absolutní délce času – zde je čas poskytnutý na SOU nejkratší. Na gymnáziích naopak připadá více než čtvrtině žáků čas na aktivní komunikaci příliš dlouhý.

**Ve kterém předmětu dostáváte nejméně prostoru na aktivní komunikaci?**

Graf 5: Nejméně prostoru pro aktivní komunikaci

Ve kterém předmětu dostáváte nejméně prostoru na aktivní komunikaci?

336 odpovědí



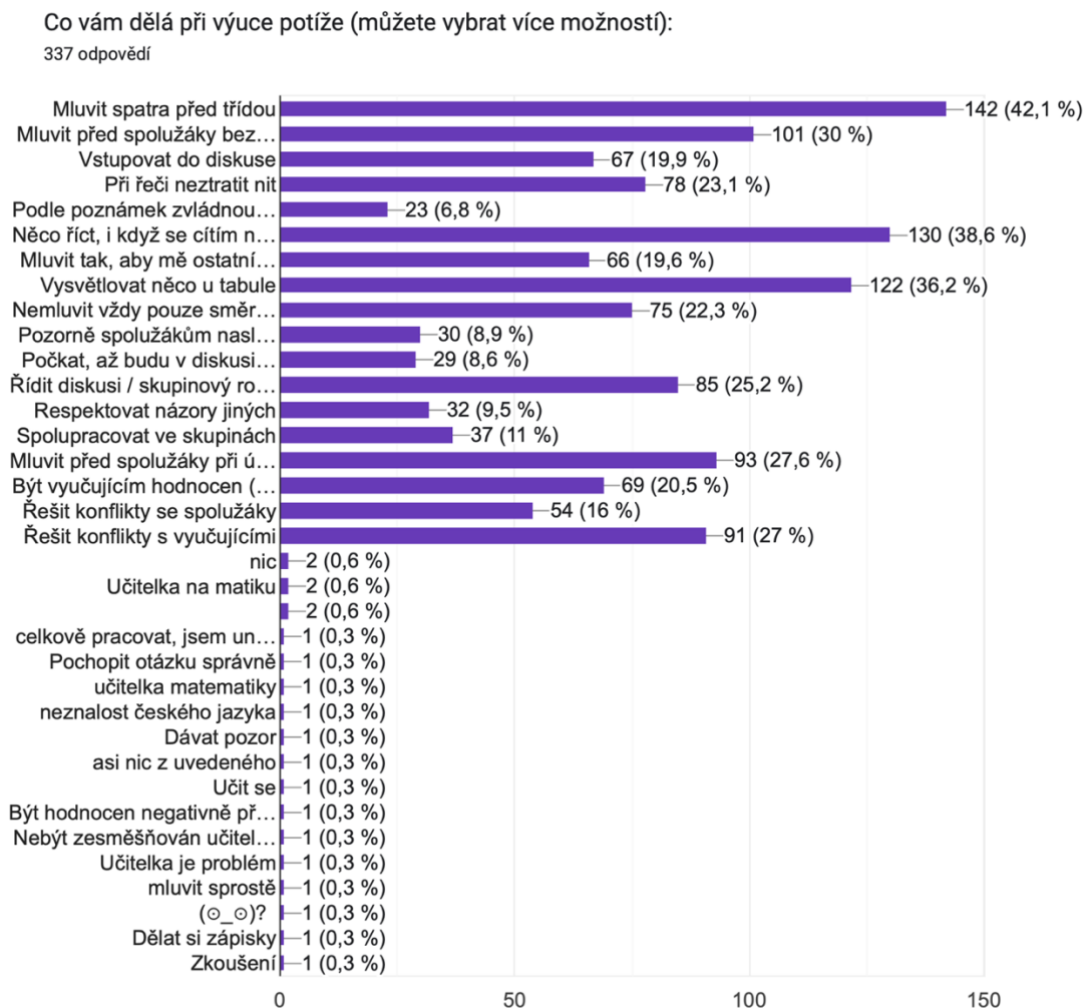
Zdroj: vlastní výzkum

Zde je vidět, že takřka polovina žáků prohlašuje, že dostává nejméně prostoru na hodinách matematiky. Překvapivě následuje český jazyk (16 %), který je zároveň předmětem kde dostává 17 % žáků času nejvíce.

**Co vám dělá při výuce potíže?** <sup>136</sup>

<sup>136</sup> Do grafu se nevejde celá textace odpovědí, odpovědi jsou uvedeny v příloze č. 2. Odpovědi, které jsou zobrazeny za položkou *řešit konflikty s vyučujícími* byly žáky uvedeny v rámci možnosti *jiné*.

Graf 6: Potíže při výuce



Zdroj: vlastní výzkum

Nejčastěji byly voleny následující odpovědi:

- Mluvit sparta před třídou (42 %)
- Něco říct, i když se cítím nejistě (39 %)
- Vysvětlovat něco u tabule (36 %)
- Mluvit před spolužáky bez přípravy (30 %).

Tyto činnosti mohou pro dospívající znamenat riziko zesměšnění se a poškození jejich sebeobrazu.

Jednotlivé typy škol se častostí výskytu daných problémů příliš neliší. Jediná odchylka byla zaznamenána u problému *řídít diskusi / skupinový rozhovor a při řeči neztratit nit*. Zde bylo nejmenší procentuální zastoupení u žáků SOU (14 % v porovnání se 26 % – SOŠ a 30 % – gymnázium; resp. 8 % v porovnání se 26 % – SOŠ a 17 % – gymnázium). Odchylku u prvního problému *řídít diskusi / skupinový rozhovor* je možné vysvětlit předpokládanou menší častostí využívání diskusí / skupinových rozhovorů na SOU.

Mimoto můžeme vidět, že obecně udávají komunikační problémy ve výuce častěji dívky (viz tabulka 2). U šesti nejčastěji jmenovaných problémů dosahuje tento rozdíl 50–100 % (dívky daný problém uvádějí výrazně častěji). Je možné, že tento rozdíl vychází z jisté ostýchavosti dívek, spojené s náročnější fází dospívání oproti chlapcům (Vágnerová a Lisá 2021, 462). Tato ostýchavost se může projevat v ústním projevu před spolužáky (problémy *mluvit spatra před třídou, vysvětlovat něco u tabule, mluvit před spolužáky bez přípravy*). Chlapci rovněž přijímají možné riziko snadněji než dívky (Vágnerová a Lisá 2021, 381), což vysvětluje relativně nízké zastoupení výše zmíněných problémů – chlapci z těchto situací nemají tak často strach jako dívky.

Tabulka 2: Rozdíly v problémech ve výuce s ohledem na pohlaví

Celkem		Mluvit sparta před třídou	Něco říct, i když se cítím nejistě	Vysvětlovat něco u tabule	Mluvit před spolužáky bez přípravy	Řešit konflikty s vyučujícím	Řídit diskusi / skupinový rozhovor	Při řeči neztratit nit	Nemluvit jen směrem k učiteli, dívat se na spolužáky
131	<b>Dívky</b>	70	68	62	76	45	41	36	32
		53 %	52 %	47 %	58 %	34 %	31 %	27 %	24 %
190	<b>Chlapci</b>	64	53	54	54	40	39	37	41
		34 %	28 %	28 %	28 %	21 %	21 %	19 %	22 %

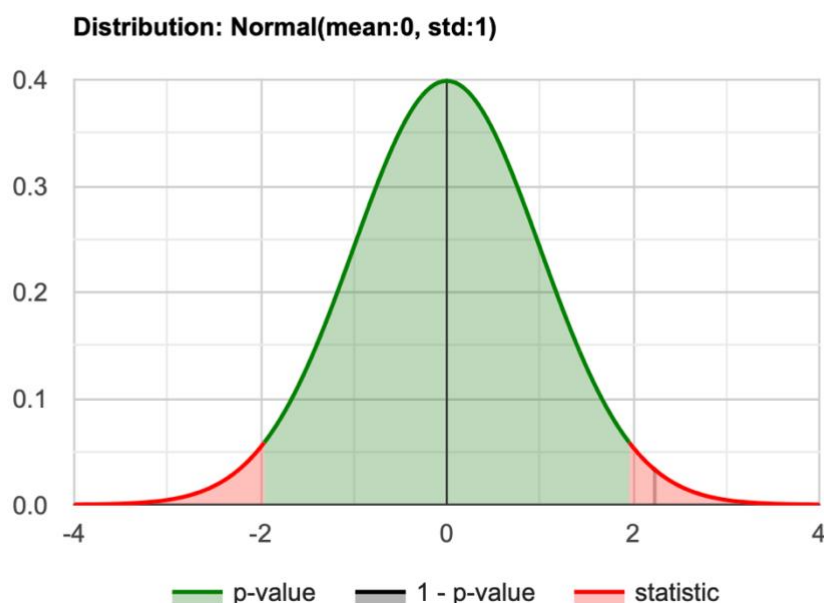
Zdroj: vlastní výzkum

Pro zjištění závislosti frekvence odpovědí na pohlaví byla použita Z statistika, která se používá, pokud data nejsou distribuována dle Gaussova rozdělení, konkrétně proporční test (binomický test dvou nezávislých souborů) vycházející z harmonického průměru. Naměřená P hodnota (0,02) je menší než hladina významnosti (0,05). Z toho vyplývá, že je nutné nulovou hypotézu<sup>137</sup> zamítnout, signifikance je ovšem slabší. Výsledek Z statistiky je 2,2, přičemž obor přijatelnosti je od -1,9 do 1,9 (viz graf 7). Výsledky ukazují, že statisticky významná závislost existuje, byť je efekt malý (25 %).

<sup>137</sup> Nulová hypotéza znamená, že frekvence odpovědí na pohlaví závislá není.



Graf 7: Měření závislosti frekvence odpovědí na pohlaví



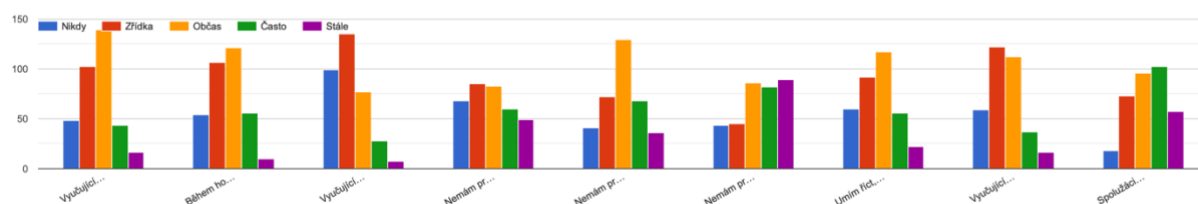
Zdroj: vlastní výpočet

Tyto statistické výsledky potvrzují dříve zmíněná pozorování, která vycházejí z analýzy dat uvedených v tabulce.

### Jak často se setkáváte s následujícími situacemi?

Graf 8: Frekvence situací

Jak často se setkáváte s následujícími situacemi:



Zdroj: vlastní výzkum

Tato otázka je zaměřena na komunikační situace a jejich výskyt. Bylo zvoleno následujících devět komunikačních situací (ve stejném pořadí, jaké ukazuje graf 8):

- Vyučující mě podporují / povzbuzují v aktivní komunikaci
- Během hodin se bavíme i o jiných než výukových tématech (co nás trápí, jak se nám daří)

- Vyučující mi pomáhají porozumět ostatním i sobě
- Nemám problém říct vyučujícím, že se mi něco nelíbí
- Nemám problém říct vyučujícím, že něčemu nerozumím
- Nemám problém říct spolužákům, že se mi něco nelíbí
- Umím říct, co by mi v nějaké nepříjemné situaci pomohlo
- Vyučující se mnou aktivně komunikují a projevují o mě zájem
- Spolužáci se mnou aktivně komunikují a projevují o mě zájem.

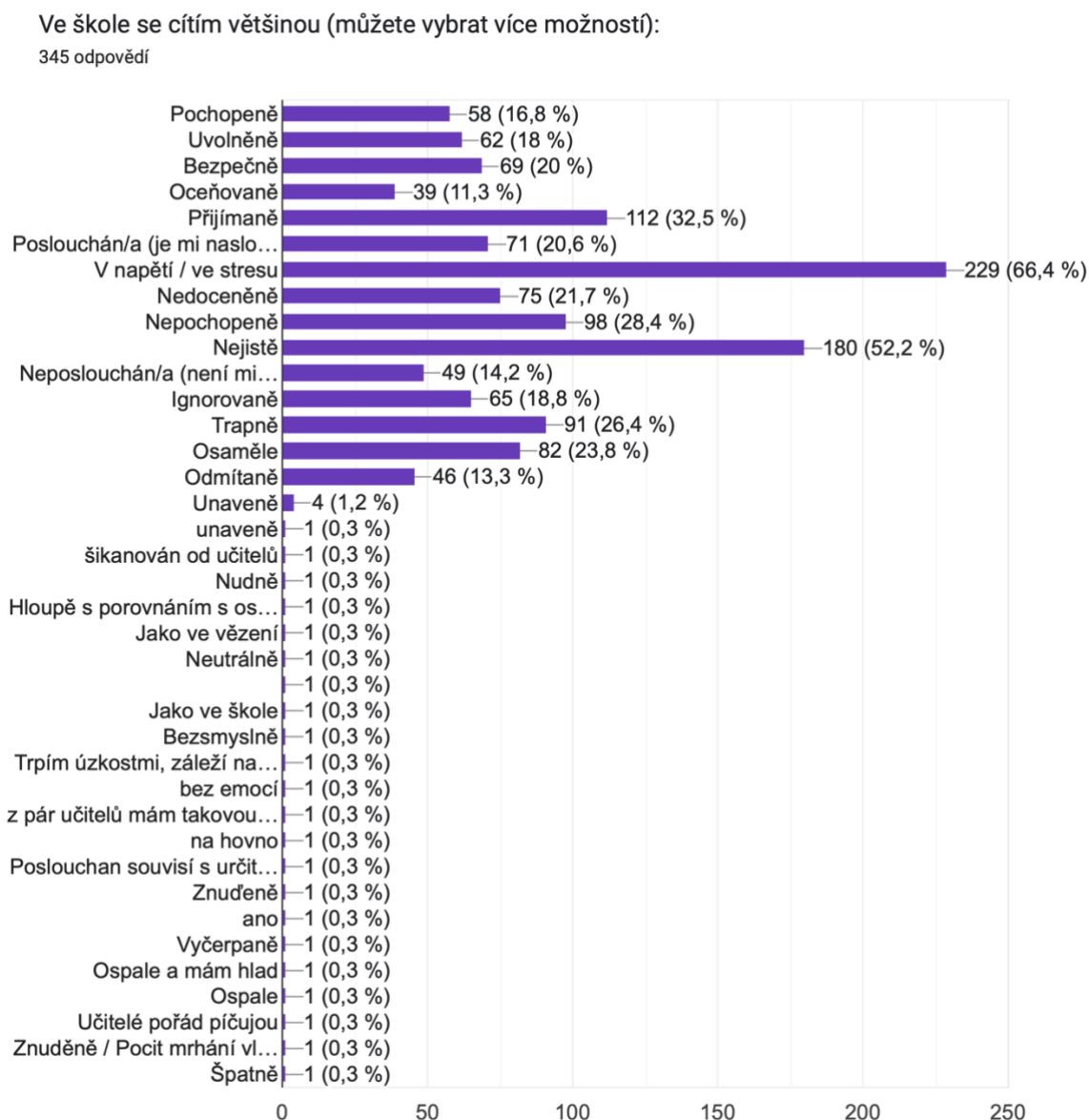
Celkově je nejčastěji volenou odpovědí *občas*, přičemž obě krajní volby (*stále a nikdy*) jsou voleny nejméně často. Nejčastěji byla zvolena situace *Nemám problém říct spolužákům, že se mi něco nelíbí*. Naproti tomu se situace *Nemám problém říct vyučujícímu, že se mi něco nelíbí*, objevuje téměř v 50 % případů *zřídka* či *nikdy*. Z toho můžeme usuzovat, že žáci se s touto situací často mají problém. To potvrzuje, že vyučující jsou pro žáky stále v pozici autority, byť je dospívající již kriticky hodnotí (Vágnerová a Lisá 2021, 421). Zároveň se častěji vyskytuje situace, kdy žáci nemají problém říct vyučujícím, že něčemu nerozumí než říct vyučujícím, že se jim něco nelíbí. Ještě méně často (68 % *zřídka* či *nikdy*) se žáci setkávají se situací *Vyučující mi pomáhají porozumět ostatním i sobě*. Může se zdát, že vzhledem k potřebě žáků najít vlastní identitu jde o promarněnou příležitost pro vyučujícího. Vyučující mohou být v tomto období žákům vzorem (Vágnerová a Lisá 2021, 375 – 422). Nicméně, je třeba vzít v úvahu, že dospívající často odvozují svou identitu spíše od vrstevnické skupiny (Vágnerová a Lisá 2021, 393 – 394). V otázce na aktivní komunikaci a zájem ze strany spolužáků, či vyučujícího (*Vyučující / Spolužáci se mnou aktivně komunikují a projevují o mě zájem*) jasně převažuje aktivní komunikace a zájem ze strany spolužáků. V oblasti vyjádření vlastních potřeb (*Umím říct, co by mi v nějaké nepříjemné situaci pomohlo*) se většina žáků shoduje na menší četnosti této situace (*zřídka / občas*). Často nebo *stále* zvolilo celkem 22 % žáků.

#### 9.4.2 Pocity a potřeby

Druhá část výzkumu se zabývala pocity žáků ve škole a jejich potřebami a přáními v rámci výuky a života ve škole. Pro tuto část byly formulovány následující otázky.

## Jak se ve škole cítíte? <sup>138</sup>

Graf 9: Pocity ve škole



Zdroj: vlastní výzkum

V odpovědích žáků převažovaly negativní pocity. Nadpoloviční většina (66 %) žáků zvolila možnost *v napětí, ve stresu*. Více než 52 % žáků se ve škole cítí *nejistě*. Více než čtvrtina žáků označila volby *trapně* (26 %) a *nepochopeně* (28 %). Z pozitivních odpovědí byly nejčastěji vybírány pocity *přijímaně* (32 %), *bezpečně* (20 %), *uvolněně* (18 %) a *pochopeně*

<sup>138</sup> Do grafu se nevejde celá textace odpovědí, odpovědi jsou uvedeny v příloze č. 2. Odpovědi, které jsou zobrazeny za položkou *odmítaně* byly žáky uvedeny v rámci možnosti *jiné*.

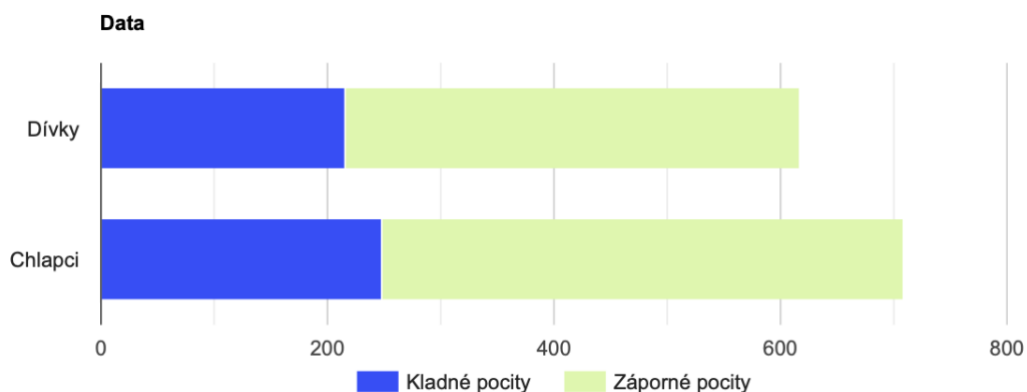
(16 %). Do volby *jiné* žáci vyplnili rovněž převážně negativní pocity, např. *šikanován od učitelů, bezmyslně, ospale, jako ve vězení, hloupě v porovnání s ostatními, znuděně/pocit mrhání vlastního času* apod.

Při porovnání frekvence volby pocitů u chlapců a u dívek (viz tabulka 3) je zřejmé, že dívky zažívají záporné pocity (zvýrazněné zeleně) výrazně častěji než chlapci. Např. nejčastější pocit *v napětí / ve stresu* udávala více než polovina chlapců, ale u dívek to byly více než tři čtvrtiny. Další často zmiňovaný pocit *nejistě* jmenovaly dívky o více než 20 % častěji než chlapci. Volby chlapců naopak mírně převažují u kladných pocity (zvýrazněné modře) jako *přijímaně, poslouchán/a, bezpečně* či *uvolněně* (viz graf 10). Celkový počet negativních pocitů zmíněných dívkami je 442 (z celkového počtu 131), u chlapců je to 419 (z celkového počtu 190). Kladné pocity byly zmiňovány 175krát dívkami a 289krát chlapci. Tyto výsledky můžeme přičítat skutečnosti, že pro dívky, jak uvádějí Vágnerová a Lisá (2021, 381 – 462), je dospívání období náročnější než pro chlapce (srov. kap. 9.3).

Tabulka 3: Rozdíly v pocitech s ohledem na pohlaví

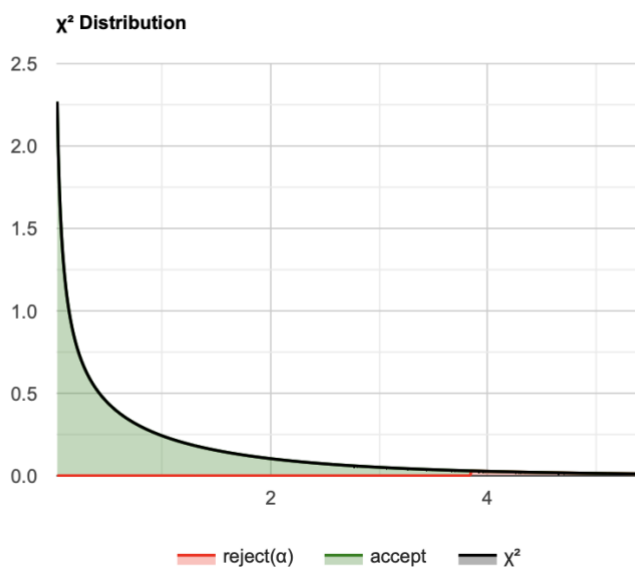
Celkem/Pocit	Dívky		Chlapci	
	131	100 %	190	100 %
V napětí / stresu	100	76 %	113	59 %
Nejistě	85	65 %	84	44 %
Přijímaně	46	35 %	58	31 %
Nepochopeně	44	34 %	48	25 %
Trapně	48	37 %	35	18 %
Osaměle	46	35 %	33	17 %
Nedoceneně	37	28 %	34	18 %
Poslouchán/a	24	18 %	66	35 %
Bezpečně	26	20 %	42	22 %
Ignorovaně	34	26 %	29	15 %
Uvolněně	21	16 %	37	19 %
Pochopeně	58	44 %	86	45 %
Neposlouchán/a	25	19 %	22	12 %
Odmítaně	23	18 %	21	11 %

Graf 10: Porovnání pocitů



Pro zjištění závislosti kladných a záporných pocitů na pohlaví byl použit test nezávislosti<sup>139</sup>. Výsledek P hodnoty (0.000002124) je signifikantně nižší než hladina významnosti (0,05). Výsledek  $\chi^2$  je 22.4792, což je zcela mimo obor přijatelnosti (od  $-\infty$  do 3.8415).

Graf 11: Test nezávislosti porovnání pocitů s ohledem na pohlaví



Zdroj: vlastní měření

Z odpovědí respondentů vyplývá, že existuje závislost mezi prožívanými pocity a pohlavím respondenta.

<sup>139</sup> Tento test je blíže popsán v kap. 10.3.4, neboť výzkum zde popsáný používá test nezávislosti jako základní metodu vyhodnocení dat.

Co se týče druhů škol, nevykazují odpovědi žáků tak výrazné rozdíly jako v předchozím porovnání. Pocity, ve kterých se školy markantněji liší, jsou ukázány v tabulce 4.

Tabulka 4: Rozdíly v pocitech mezi žáky jednotlivých škol

Celkem/Pocit	SOŠ		GYM		SOU	
	249	100 %	47	100 %	50	100 %
Přijímaně	90	36 %	15	32 %	7	14 %
Osaměle	54	22 %	17	36 %	10	20 %
Poslouchán/a	86	35 %	18	38 %	11	22 %
Bezpečně	42	17 %	17	36 %	10	20 %

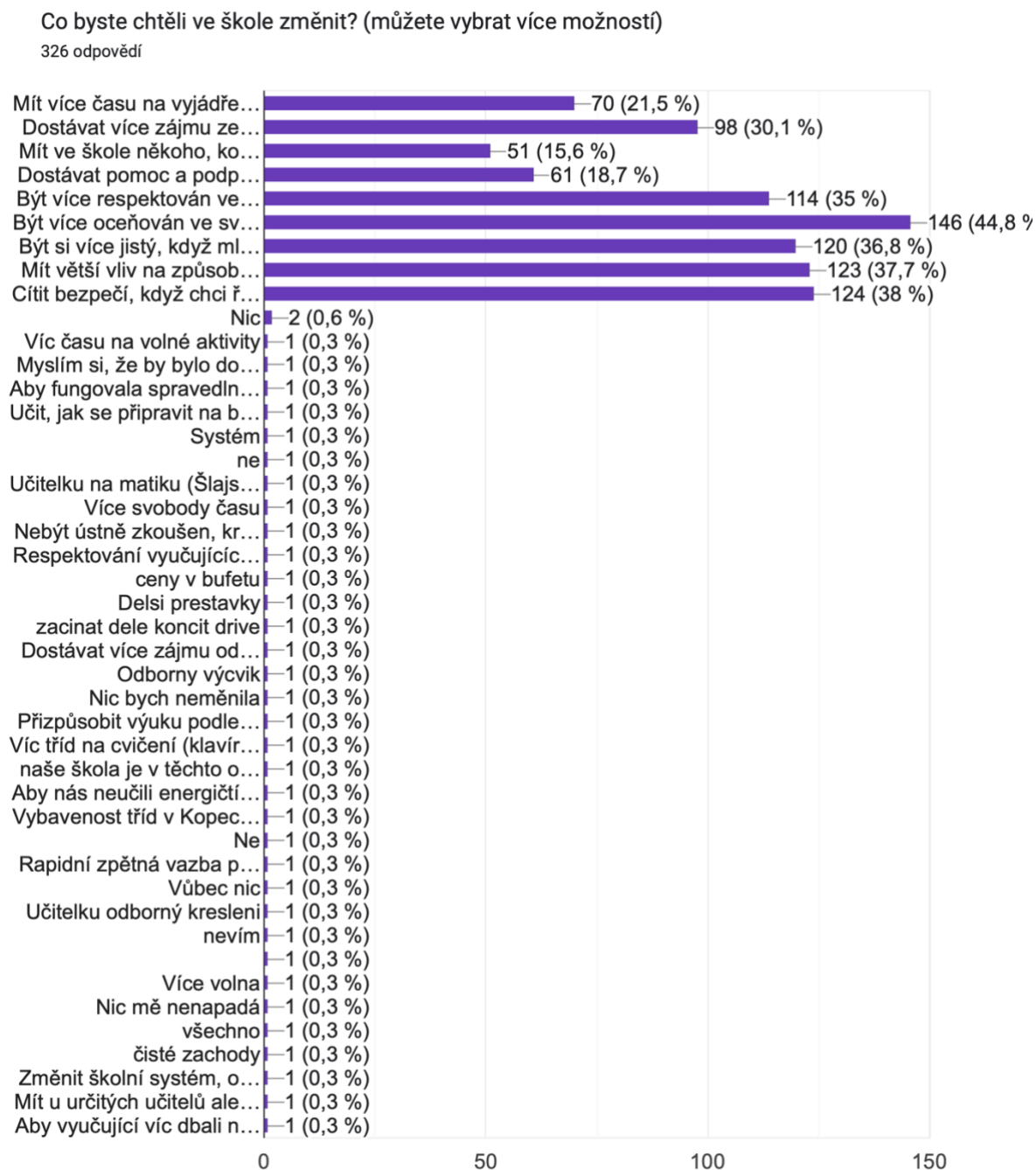
Zdroj: vlastní výzkum

Tato tabulka ukazuje, že žáci navštěvující SOU se cítí *přijímaně* a *poslouchán/a* výrazně méně často než jejich protějšky ze SOŠ a z gymnázií. Zároveň se žáci gymnázií cítí častěji *osaměle*, ale i častěji *bezpečně* než žáci ostatní. Nejméně často udávali pocit *bezpečně* žáci SOŠ.

**Co byste chtěli ve škole změnit?<sup>140</sup>**

<sup>140</sup> Do grafu se nevejde celá textace odpovědí, odpovědi jsou uvedeny v příloze č. 2. Odpovědi, které jsou zobrazeny za položkou *cítit bezpečí...* byly žáky uvedeny v rámci možnosti *jiné*.

Graf 12: Požadované změny ve škole



Zdroj: vlastní výzkum

V této otázce žáci nejčastěji volili následující odpovědi:

- Být více oceňován ve svých silných stránkách (48 %)
- Cítit bezpečí, když chci říct něco, s čím možná někdo nebude souhlasit (38 %)
- Mít větší vliv na způsob výuky (38 %)

- Být si více jistý, když mluvím se spolužáky nebo s vyučujícími (37 %)
- Být více respektován ve svých názorech (35 %)
- Dostávat více zájmu ze strany vyučujících (30 %)
- Mít více času na vyjádření svého názoru (22 %)
- Dostávat pomoc a podporu při řešení konfliktů (19 %)
- Mít ve škole někoho, komu se můžu svěřit (16 %)

Tyto odpovědi ukazují velkou potřebu bezpečí a jistoty, dále pak potřebu ocenění, respektu<sup>141</sup> a vlivu. Ve volbě *jiné* se promítala i potřeba volného času a časové flexibility, např. *Delší přestávky*, *Víc času na volné aktivity*, *Začínat dříve končit dříve* nebo *Přizpůsobit výuku podle svého oboru*.

Z porovnání četnosti výše zmiňovaných odpovědí u dívek a u chlapců (viz tabulka 5) je vidět, že dívky v této otázce označovaly některou z nabízených možností častěji než chlapci. Výjimku tvoří odpovědi *Mít větší vliv na způsob výuky* a *Mít více času na vyjádření svého názoru*, které chlapci volili častěji než dívky. Zásadní rozdíly jsou v odpovědích *Cítit bezpečí, když chci říct něco, s čím možná někdo nebude souhlasit*, kde dívky tuto možnost volily více než dvakrát častěji než chlapci, a v odpovědi *Být si více jistý, když mluvím se spolužáky nebo s vyučujícími*. Obě tyto volby ukazují na vyšší potřebu bezpečí u dívek. Vysvětlením může být nižší inklinace dívek přijímat riziko, tedy i vyšší potřeba bezpečí (srov. Vágnerová a Lisá 2021, 461–462) (také kap. 9.3).

---

<sup>141</sup> Tato potřeba se ukázala i ve volbě *jiné*, kam žáci psali např. *Mít u určitých učitelů alespoň nějaký respekt a ne že na mě bude křičet celou hodinu, že nic neumím*. nebo *Respektování vyučujících to jak může být střední stresové období*.



Tabulka 5: Rozdíly v potřebách mezi dívkami a chlapci

Celkem / potřeba	Dívky		Chlapci	
	131	100 %	190	100 %
Být více oceňován ve svých silných stránkách	59	45 %	82	43 %
Cítit bezpečí, když chci říct něco, s čím možná někdo nebude souhlasit	74	56 %	42	22 %
Mít větší vliv na způsob výuky	41	31 %	74	39 %
Být si více jistý, když mluvím se spolužáky nebo s vyučujícími	60	46 %	53	28 %
Být více respektován ve svých názorech	51	39 %	55	29 %
Dostávat více zájmu ze strany vyučujících	45	34 %	48	25 %
Mít více času na vyjádření svého názoru	24	18 %	41	22 %
Dostávat pomoc a podporu při řešení konfliktů	26	20 %	31	16 %
Mít ve škole někoho, komu se můžu svěřit	30	23 %	19	10 %

Zdroj: vlastní výzkum

I ze srovnání jednotlivých druhů škol vyplývají jisté rozdíly (viz tabulka 6). Žáci gymnázií např. výrazně častěji volili odpověď *Dostávat více zájmu ze strany vyučujících*, *Mít více času na vyjádření svého názoru* a *Dostávat pomoc a podporu při řešení konfliktů*. Otázkou je, zda se žákům těchto škol objektivně dostává méně pozornosti, času a podpory, či zda mají na tyto aspekty výuky vyšší očekávání, než žáci jiných škol. Další odchylky jsou vidět v odpovědích žáků SOU, a to v možnostech *Mít větší vliv na způsob výuky* a *Být si více jistý, když mluvím se spolužáky nebo s vyučujícími*. V obou případech žáci SOU volí tyto možnosti výrazně méně často než žáci z jiných škol. U dalších odpovědí se mezi jednotlivými druhy škol vyskytují odchylky zanedbatelné.

Tabulka 6: Rozdíly v potřebách mezi žáky jednotlivých škol

Celkem / potřeba	SOŠ		GYM		SOU	
	249	100 %	47	100 %	50	100 %
Být více oceňován ve svých silných stránkách	129	52 %	25	53 %	24	48 %
Cítit bezpečí, když chci říct něco, s čím možná někdo nebude souhlasit	91	37 %	19	40 %	13	26 %
Mít větší vliv na způsob výuky	95	38 %	20	43 %	8	16 %
Být si více jistý, když mluvím se spolužáky nebo s vyučujícími	92	37 %	19	40 %	8	16 %
Být více respektován ve svých názorech	81	33 %	17	36 %	15	30 %
Dostávat více zájmu ze strany vyučujících	65	26 %	25	53 %	10	20 %
Mít více času na vyjádření svého názoru	45	18 %	13	28 %	10	20 %
Dostávat pomoc a podporu při řešení konfliktů	41	16 %	13	28 %	7	14 %
Mít ve škole někoho, komu se můžu svěřit	37	15 %	7	15 %	6	12 %

Zdroj: vlastní výzkum

### 9.5 Závěr výzkumu

Výše popsaný výzkum se zabýval komunikačním klimatem na českých středních školách. V první části zabývající se aktivní komunikací byly zjištěny následující výsledky. Nejvíce času na aktivní komunikaci žáci vnímají na hodinách jazyka (cizího nebo mateřského), zejména pokud mají žáci v cizím jazyce vyšší jazykovou úroveň (v hodinách prvního cizího jazyka bylo pro aktivní komunikaci více času než ve hodinách druhého cizího jazyka). Na základě tohoto zjištění lze tvrdit, že výuka jazyka je vhodným prostředím pro implementaci prvků nenásilné komunikace, což může přispět k rozvoji komunikační kompetence. Dívky uvádějí, že mají více času na aktivní komunikaci než chlapci. Spokojenost s časem na komunikaci nezávisí na délce tohoto času, přičemž žáci jsou většinou s délkou času spokojeni. Nejčastěji zmiňované potíže souvisejí s rizikem ztráty společenského postavení, např. mluvit sparta před třídou, něco říct, i když se cítím nejistě, vysvětlovat něco u tabule. Žáci se nejčastěji setkávají se situací, kdy nemají problém sdělit

spolužákům, že se jim něco nelíbí. Naopak problémy žáci mají se situací, kdy mají říct vyučujícímu, že se jim něco nelíbí. Naproti tomu s komunikací s vyučujícím kvůli nedostatku porozumění látce (volba *nemám problém říct vyučujícím, že něčemu nerozumím*) žáci potíže nemají. Žáky jmenované potíže v komunikaci a problematické situace ukazují na nedostatky v komunikaci vlastních potřeb. Je možné, že implementace prvků nenásilné komunikace, konkrétně sdělování vlastních potřeb, do výuky by mohla žákům poskytnout komunikační strategie do těchto situací.

V druhé části bylo zjištěno, že žáci ve škole zažívají převážně negativní pocity, přičemž výrazně častěji zažívají nepříjemné pocity dívky. Odpovědi žáků se rovněž mírně odlišují v závislosti na druhu školy, který navštěvují. V oblasti potřeb převažují zejména potřeby bezpečí a jistoty, dále potřeba ocenění, respektu a vlivu. Až na pár výjimek udávaly dívky obecně potřeby častěji než chlapci. Z jejich odpovědí vyplývá zejména vyšší potřeba bezpečí, přičemž u chlapců byla často volena potřeba vlivu a respektu. Potřeby se lišily i v závislosti na tom, jakou školu žáci navštěvovaly, např. žáci gymnázií volili častěji potřebu pozornosti, času a podpory.

Možné rezervy tohoto výzkumu spočívají zejména v subjektivitě odpovědí respondentů, a to především v otázkách na množství času pro aktivní komunikaci a na frekvenci komunikačních situací. Pro dosažení objektivity by bylo nutné čas i komunikační situace zaznamenat např. pomocí techniky pozorování. Výsledky výzkumu však také přinesly další otázky jako např.: *Jaká forma aktivní komunikace převažuje ve výuce? Existují rozdíly ve formách mezi jednotlivými předměty? Jaké strategie používají žáci pro vyrovnávání se s komunikačně obtížnými situacemi ve výuce? Zda a jak žáky v těchto situacích podporují učitelé, popř. spolužáci? Z jakého důvodu prožívají žáci negativní pocity? Je možné v současné době uspokojit nejčastější potřeby žáků?* Zodpovězení těchto a dalších otázek může poskytnout vhled do současné situace na školách a přinést podněty k jejímu vylepšení.

## 10 Výzkum využití techniky aktivního naslouchání ve výuce německého jazyka

Poslední výzkumná část této práce se soustředí na praktickou implementaci principů nenásilné komunikace, konkrétně techniky aktivního naslouchání, do výuky německého jazyka. Cílem bylo zjistit, zda jsou žáci schopni se tuto komunikační techniku naučit a vědomě ji aplikovat v různých komunikačních situacích. Výzkum se nezaměřoval na jazykové chyby, ale na schopnost žáků osvojit si a používat novou komunikační dovednost,

a na jejich schopnost rozlišit mezi běžnou komunikací a komunikací s prvky aktivního naslouchání.

### 10.1 Výzkumy s podobnou problematikou

Na téma konverzací ve výuce bylo v minulosti provedeno mnoho výzkumů. Kupříkladu Bou-Franch ve svém výzkumu *Conversation in Foreign Language Instruction* analyzuje metodologii a obsahy vhodné pro lekce zaměřené na konverzaci. Ve své práci navrhuje praktická cvičení pro trénink různých aspektů konverzační kompetence, např. pragmatická kompetence, strategie pro vyjednávání. Na základě svého výzkumu doporučuje, aby ve výuce konverzační kompetence byl uplatňován přímý přístup. Ten by měl žákům pomoci uvědomit si, jaký typ znalostí je třeba si osvojit, a zároveň by měl zahrnovat smysluplné metapragmatické informace, které poskytuje učitel (Bou-Franch 2001, 22).

Milova ve svém článku *Teaching conversation in English language classroom: Conversational techniques* upozorňuje důležitost kompetence mluvení ve výuce cizího jazyka a poukazuje na nedostatečnou pozornost věnovanou tomuto tématu v praktické výuce. Žáci jsou podle Nolasca (Nolasco 1987, 185 in Milova, 2015, 171) schopni mluvit anglicky relativně správně a plynule nejsou ale schopni zapojit se do probíhající, interaktivní, mentálně uspokojivé konverzace. Žáci nevyvíjejí iniciativu, aby se vyjadřovali podrobněji, a spokojují se s krátkými odpověďmi. Nedostatek konverzačních dovedností jim brání v udržení delších projevů v rámci konverzace. Milova (2015, 175) navrhuje kroky pro efektivní výuku konverzace, která zahrnuje výuku slovní zásoby a opakování potřebných gramatických struktur, následovanou rozdělením žáků do dvojic nebo malých skupin, čímž dostanou více příležitostí k tréninku konverzace, dále pak stanovení parametrů konverzace a rolí žáků v konverzaci. Mimoto Milova (tamtéž) doporučuje využívání konverzačních situací odpovídajících reálnému životu a jmenuje a analyzuje různé techniky konverzace jako např. diskuse v malých skupinách, hraní rolí, improvizace, simulace, debaty a další.

Behaviorální přístup ve výuce dialogů popisují Sharafieva, Yarmakeev a další ve svém článku *Modeling Dialogues in FL Class*. Implementace tohoto přístupu konkrétně spočívala v přehrávání videí žákům a následná diskuze zhlédnutých konverzačních strategií s cílem vybavit žáky konverzačními strategiemi a jazykovými vzorci (Sharafieva a další 2019 62). V jiné skupině bylo využito dramatizace shlédnutých dialogů. Výzkum prokázal, že řečové dovednosti žáků se zlepšují za předpokladu, že se rozvíjí jejich schopnost přiřazovat jazykové vzorce ke vzorcům chování. Dále bylo prokázáno, že uvedené metody mají ve

výuce velký potenciál a autoři doporučují její využití ve výuce cizích jazyků (Sharafieva a další 2019, 66). Tyto výzkumy poskytují konceptuální a tematický rámec pro výzkum dále prezentovaný.

## 10.2 Design výzkumu

V rámci zmapovaných studií a na základě výše zmíněného cíle výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jsou žáci německého jazyka schopni využívat techniku aktivního naslouchání v němčině?
2. Má technika aktivního naslouchání vliv na vzájemné porozumění žáků?
3. Pamatují si žáci více informací z konverzace s aktivním nasloucháním?
4. Cítí se žáci při konverzacích s aktivním nasloucháním jinak než v klasických konverzacích?

Pro výzkum byly zvoleny dvě výzkumné metody, primární metodou byl modifikovaný design experimentu s jedním subjektem (tzv. single subject experiment), který byl doplněn metodou dotazníkového šetření a strukturovaným rozhovorem s vyučujícím žáků, kteří se výzkumu účastnili.

## 10.3 Design experimentu s jedním subjektem

Pro primární výzkum, experiment s jedním subjektem, byla naplánována tři měření, která byla prováděna metodou pozorování se záznamem a následně analyzována na základě zvolených kritérií. V prvním měření byl zjišťován základní stav (dále base line 1), dále byly zaznamenávány konverzace s intervencí a na konec byl měřen opětovný stav bez intervence (dále base line 2). Díky prvním dvěma měřeními bylo možné určit, zda došlo ke kvalitativnímu posunu v měřených konverzacích, tedy zda jsou žáci schopni používat techniku aktivního naslouchání a rozhovory vedené se zohledněním této techniky se od jejich běžných rozhovorů liší. Poslední měření (base line 2) mělo za cíl zjistit, zda jsou žáci schopni používat novou techniku vědomě a zda se při nových instrukcích budou jejich rozhovory blížit prvním měření (base line 1). Tímto bylo možné zjistit, zda byla případná změna v kvalitě rozhovorů způsobena intervencí.

K měření byly zvoleny dvě různé komunikační situace, a to dialog s cílem výměny informací a dialog s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu. První situace

poskytuje žákům bezpečný prostor ke komunikaci, druhá situace přináší možnost potenciálního konfliktu. Z důvodů srovnatelnosti výsledků byla délka jednotlivých konverzací omezena na 2 minuty.

Výzkumu se účastnilo celkem 14 žáků 2. ročníku vybraného gymnázia v Plzni<sup>142</sup>, kteří měli výuku němčiny druhým rokem.

Měření proběhlo v šesti dnech, konkrétně 10. 10., 11. 10., 13. 10., 16. 10., 17. 10. a 20. 10. 2023. Nejdříve byl měřena base line 1 pro první komunikační situaci, a to pro každou dvojici dvakrát (tedy 7x2 měření); následovalo měření základního stavu pro druhou komunikační situaci, nyní pro každou dvojici pouze jednou<sup>143</sup> (tedy 7x1). Dále byla měřena intervence, opět pro první komunikační situaci dvakrát pro každou dvojici (7x2) a pro druhou komunikační situaci jednou (7x1). Na závěr byla měřena base line 2, a to stejným způsobem, jako předchozí dvě měření, tedy 7x2 pro první situaci a 7x1 pro situaci druhou.

Pro měření byla po konzultaci s vyučujícím zvolena následující témata, u nichž byl předpoklad, že žáci budou schopni o nich konverzovat:

Pro první komunikační situaci byla vybrána témata *Meine Hobbies*, *Meine Freunde*, *Meine Familie und ihre Eigenschaften*, *Essen*, *Mein Wochenende* a *Haustiere*.

Pro druhou komunikační situaci to byla témata *Was wollen wir zum Geburtstag kaufen?* *Wo feiern wir das Geburtstag?* a *Was essen wir an der Party?*

### 10.3.1 Průběh měření

Žáci byli na základě vlastních preferencí rozděleni do 7 dvojic, tyto dvojice byly považovány za jednotlivé subjekty experimentu a byly po dobu jeho konání konstantní.

#### **Měření base line 1**

Nejprve byl dvakrát měřen první typ komunikační situace s tématy *Meine Hobbies* a *Meine Freunde*. Žáci dostali následující instrukce *Každá dvojice bude konverzovat na dané téma. Váš rozhovor bude trvat maximálně 2 minuty, můžete skončit ale i dříve. Po vašem rozhovoru bude následovat další dvojice. Toto není test, není třeba dbát na 100% jazykovou správnost. Pokuste se o přirozenost.* Všechny dvojice byly měřeny dvakrát, jednou ke každému tématu. V této fázi žáci vyplnili průběžný dotazník (příloha 3).

---

<sup>142</sup> Gymnázium bylo zvoleno na základě pozitivních referencí o jazykové výuce. Zvolená třída studuje v programu 4letého gymnázia.

<sup>143</sup> Měření druhé komunikační situace probíhalo pouze jednou z organizačních důvodů výuky.

Následovalo měření druhého typu komunikační situace, téma Was wollen wir zum Geburtstag kaufen? K této situaci byly žákům dané instrukce, aby jejich výchozí stanoviska byla odlišná.

### **Měření stavu při intervenci**

Před intervencí byla žákům prostřednictvím frontálního výkladu s ilustrativními příklady vysvětlena technika aktivního naslouchání. Vysvětlení bylo doplněno praktickou ukázkou, kdy vyučující sdílel informace, ty byly následně opakovány a parafrázovány výzkumníkem za účelem ujištění se o porozumění. Vyučující následně potvrdil správnost porozumění. Demonstované komunikativní funkce ujištění se a potvrzení porozumění, které jsou typické pro aktivní naslouchání, byly žákům zdůrazněny. Na závěr byly žákům poskytnuty vhodné jazykové prostředky pro vyjádření ujištění se a potvrzení. Žáci měli rovněž prostor pro dotazy na vysvětlení případných nejasností.

Nejprve byl dvakrát měřen první typ komunikační situace, nyní obohacený o techniku aktivního naslouchání, s tématy Meine Familie und ihre Eigenschaften a Essen. Žáci dostali následující instrukce *Každá dvojice bude konverzovat na dané téma. Během konverzace se prosím pokuste o využití techniky aktivního naslouchání, kterou jsme vám představili. Váš rozhovor bude trvat maximálně 2 minuty, můžete skončit ale i dříve. Po vašem rozhovoru bude následovat další dvojice. Toto není test, není třeba dbát na 100% jazykovou správnost. Pokuste se o přirozenost.* Všechny dvojice byly měřeny dvakrát, jednou ke každému tématu. V této fázi žáci opět vyplnili průběžný dotazník (viz příloha 3).

Následovalo měření druhého typu komunikační situace, Wo feiern wir das Geburtstag? Žáci byli instruováni, aby jejich výchozí stanoviska byla odlišná

### **Měření base line 2**

Nejprve byl dvakrát měřen první typ komunikační situace s tématy Mein Wochenende a Haustiere. Všechny dvojice byly měřeny dvakrát, jednou ke každému tématu. Následovalo měření druhého typu komunikační situace, Was essen wir an der Party? Žáci byli žáci instruováni, aby jejich výchozí stanoviska byla odlišná. Následně žáci vyplnili závěrečný dotazník (viz příloha 4).

### 10.3.2 Hrozby a jejich eliminace

Celý výzkum se odehrál v relativně krátké době (2 týdny), čímž byla eliminována hrozba přirozeného vývoje (tzv. maturation). Další hrozbou byla nekonzistentnost měření. Z toho důvodu byly zajištěny při všech měřeních co nejvíce podobné podmínky. Subjekty (dvojice žáků) zůstávaly pro všechna měření konstantní, stejně tak i časové omezení, metoda a vyhodnocení záznamu se neměnily. Mírné odlišnosti mohly nastat ve faktorech jako je prostředí, neboť měření se odehrávalo v různých učebnách. Dále potom čas, přičemž byla všechna měření konána v dopoledních hodinách, nicméně ne v přesně stejný čas. Rovněž témata dialogů byla odlišná, ovšem byla zvolena tak, aby odpovídala úrovni žáků a jejich znalostem<sup>144</sup> a byla srovnatelně obtížná. Identičnost témat by mohla vést ke zkreslení, neboť by žáci mohli být na dané téma více připraveni. Z toho důvodu byla zvolena témata podobná, nikoli identická.

Interní validita měření byla zajištěna četností měření (každý blok obsahoval 3 měření – tedy 18 měření) a konkrétností danou jasně určenými kategoriemi frekvenční analýzy.

Externí validita, která je u tohoto typu výzkumu tradičně nízká (Gay, Mills a Airasian 2012, 300), je podpořena množstvím subjektů (dvojic). Celá skupina byla nicméně relativně homogenní, nelze tedy provést generalizaci.

### 10.3.3 Návrh analýzy

Analýza výzkumu vychází z Greplovky klasifikace (srov. kap. 2.2), která poskytuje základ pro kvalitativní analýzu z pragmatického hlediska komunikace a díky tomu umožňuje odpovědět na výzkumné otázky.

Očekávané komunikativní funkce pro první zvolenou komunikační situaci (dialog s cílem výměny informací) odpovídaly poskytování informací o osobách a názorech a dále otázky doplňovací. V modifikaci této komunikační situace (dialog s cílem výměny informací reflektující techniku aktivního naslouchání) byly předpokládány komunikativní funkce mj.

---

<sup>144</sup> Témata byla předem konzultována s vyučujícím a zvolena tak, aby úroveň a znalosti žáků zohledňovala.



ujištění se<sup>145</sup> a potvrzení<sup>146</sup>. Krom nich byly doplněny i funkce jazyková pomoc<sup>147</sup> a konverzační fráze<sup>148</sup> (srov. kap. 2.2).

Předpokládané komunikativní funkce pro druhy typ komunikačních situací (dialog s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu) zahrnovaly oznámení<sup>149</sup>, námitka a nesouhlas<sup>150</sup>, dále výzva<sup>151</sup> a souhlas. I tento druh komunikační situace byl modifikován na dialog s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu reflektující techniku aktivního naslouchání.

Výsledné kategorie analýzy pro všechna měření byly formulovány následujícím způsobem:

1. Poskytování informací o osobách, názorech, tedy sdělení údajů, pocitů, zálib apod. vztahujících se k mluvčímu, popř. jiné osobě, včetně zodpovídání dotazů
2. Dotazování se na nové, další informace, záliby apod.
3. Ujištění se, tedy opakování a parafráze slyšeného za účelem ubezpečení se o porozumění
4. Potvrzení, ve smyslu vyjádření souhlasu, že komunikační partner rozuměl dobře
5. Jazyková pomoc, tedy opakování, napovídání, opravování komunikačního partnera, či vlastní výpověď z důvodů nedostatečností v cizím jazyce
6. Vyjádření nesouhlasu, resp. jiného názoru, poskytnutí alternativní varianty
7. Navrhování a sdělení o preferencích mluvčího do budoucna
8. Objektívni informace o kontextu, situaci
9. Konverzační fráze, tedy pozdravy, vyjádření díky, rozloučení se apod.
10. Vyjádření souhlasu s návrhem partnera.

#### 10.3.4 Metoda zpracování dat

Vzhledem k omezenému počtu respondentů bylo možné očekávat, že data nebudou distribuována tzv. normálním rozdělením (nebudou splňovat podmínku normality) a také, že

---

<sup>145</sup> Cílem komunikativní funkce ujištění se je potvrzení mluvčího, že adresátovi správně rozuměl. Zahrnuje parafráze právě slyšeného a ujišťující se dotazy (např. Je to tak? Rozumím tomu správně?); zásadně se liší od Greplovy (Grepl a Karlík 1989, 103) funkce ujišťování, kterou mluvčí vyjadřuje záměr adresáta přesvědčit o upřímnosti svých postojů (např. lexikálními prostředky jako Ubezpečuji tě... Přísahám... apod.)

<sup>146</sup> Potvrzení je reaktivní komunikativní funkce, která odpovídá na ujištění se. Mluvčí potvrzuje, nebo vyvrací adresátovi, že jeho ujištění se odpovídalo skutečnosti.

<sup>147</sup> Jazyková pomoc zahrnuje opravování, napovídání, opakování at' už mluvčí sám sebe, nebo partnera a je typická pro cizojazyčnou komunikaci.

<sup>148</sup> Mezi konverzační fráze jsou řazeny pozdravy, vyjádření díky apod.

<sup>149</sup> Tato funkce byla specifikována jako podávání objektivních informací o kontextu, situaci.

<sup>150</sup> Tato funkce byla spojena s funkcí poskytování alternativní varianty.

<sup>151</sup> V pojetí tohoto výzkumu také návrh.

získaná data budou tzv. diskrétní hodnoty (četnosti kvalitativních znaků jednotlivých rozhovorů). Tyto hodnoty byly analyzovány vzhledem k závislosti na typu měření.

Kvůli potřebě zjištění síly závislosti mezi typem měření a kvalitativními vlastnostmi rozhovorů, byla vybrána statistická metoda Chí-kvadrát test dobré shody (tzv. test nezávislosti). Tento test vychází z předpokladů, že mezi typem měření a kvalitativními vlastnostmi rozhovorů není žádný statisticky významný vztah, z čehož je formulována tzv. nulová hypotéza o nezávislosti. Na základě znalostí a předchozích výzkumů jiných autorů bylo však možné předpokládat, že u tohoto výzkumu závislost existovat bude, z čehož vplynula hypotéza alternativní. Cílem zpracování dat bylo pomocí statistického testu zjistit, zda bude platit nulová či alternativní hypotéza. Nulová hypotéza ( $H_0$ ) znamená, že statisticky významná závislost neexistuje a alternativní hypotéza ( $H_A$ ) ukazuje, že statisticky významná závislost existuje.

Vzhledem k potřebám a cílům výzkumu bylo nutné nejen dokázat existenci závislosti, ale také změřit její sílu. Proto byl v rámci metodického postupu vypočítán také Cramer V efekt včetně tzv. phi-efektu. Tyto sekundární výpočty ukazují sílu závislosti mezi typem měření a kvalitativními vlastnostmi měřených rozhovorů. Cramer V efekt je v intervalu od 0 do 1, přičemž skóre, které se blíží 0 (0,1 – 0,3), udává závislost statisticky významně slabou; pohybuje-li se skóre okolo hodnoty 0,5 je závislost statisticky významně středně silná. Bude-li dosahováno skóre od 0,6 do 0,9, značí to závislost statisticky významně silnou. Phi-efekt má podobnou vypovídající hodnotu.

Chí-kvadrát test byl proveden na hladině významnosti 0,05 %, což je ve společenských vědách standardně používaná hladina významnosti. Pokud by byla naměřená p-hodnota vyšší než 0,05, pak by hypotézu nebylo možné zamítnout, neboť by to znamenalo, že se zde statisticky významná závislost nevyskytuje. Čím nižší je p-hodnota pod hranicí 0,05, tím silnější je argument pro zamítnutí nulové hypotézy. Toto by následně znamenalo, že existuje statisticky významná závislost mezi kvalitativními vlastnostmi a typem měření. Tento výsledek by korespondoval s původními předpoklady, tedy že kvalitativní vlastnosti měřených rozhovorů se s typem měření statisticky významně liší.

#### 10.3.5 Analýza dat

Celkem bylo provedeno třikrát dvacet jedna záznamů, jednou pro měření base line 1, podruhé pro měření intervence a potřetí pro měření base line 2. Bylo měřeno sedm dvojic, každá dvojice prošla každým typem měření třikrát. Záznamy byly rozděleny podle kategorií

komunikačních situací, a to na dialogy s cílem výměny informací (zde proběhlo třikrát čtrnáct měření) a na dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu (zde bylo třikrát sedm měření). Vzhledem k odlišnosti těchto dialogů byly výsledky vyhodnocovány separátně.

### Dialogy s cílem výměny informací

U rozhovorů tohoto typu bylo zaznamenáno následné množství výpovědí dle jednotlivých kategorií:

Tabulka 7: Dialogy s cílem výměny informací: celkový přehled

Tabulka 7: Dialogy s cílem výměny informací: celkový přehled

Komunikativní funkce Typ měření	Poskytování informací	Dotazování	Ujištění se	Potvrzení	Jazyková pomoc	Vyjádření nesouhlasu	Navrhování	Informace o kontextu	Konverzační fráze	Vyjádření souhlasu
Base line 1	77	67	4	6	5	0	0	1	13	1
Intervence	43	40	18	15	2	0	0	0	10	0
Base line 2	68	56	3	3	4	1	2	1	17	5

Zdroj: vlastní výzkum

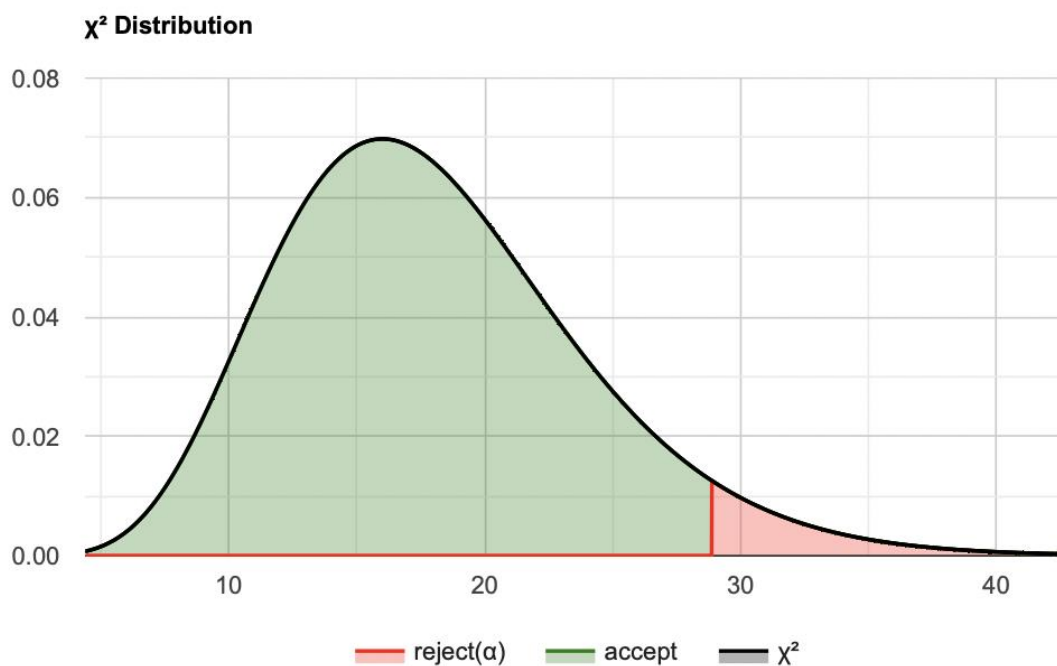
Sloupce odpovídají stanoveným kategoriím komunikativních funkcí. Řádky odpovídají druhu měření. Velké rozdíly lze vidět zejména v kategoriích ujištění se a potvrzení, které jsou typickými znaky pro aktivní naslouchání.

Vyhodnocení chí-kvadrát testem (zobrazené na grafu 13) ukázalo, že nulová hypotéza musí být odmítnuta, tedy že hodnoty v jednotlivých řádcích vykazují statisticky významnou odlišnost. Samotný výsledek  $\chi^2$  je 57,339, což znamená, že se hodnota nachází v tzv. kritickém oboru, mimo obor přijatelnosti, který je v tomto případě 28,86. Tato vzdálenost (57,3 od 28,8) je dostatečná na to, že i přes případnou změnu hladiny významnosti by výsledek testu zůstal dostatečně silný. Velikost efektu měřená číslem *phi* udává 0,35, což je středně silná závislost. Toto je podpořeno i Cramerovým číslem, které vyšlo 0,25, tedy také středně silná závislost.

Vzhledem k tomu, že naměřená P hodnota vyšla 0,000005466, což je hluboko pod hladinou významnosti 0,05, je možné s dostatečně silnou argumentací zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu, která tvrdí, že existuje statisticky významná závislost mezi

typem měření a kvalitativními vlastnostmi rozhovorů a typem měření. Statistická interpretace tedy dokazuje správnost původního předpokladu, který byl vysvětlen výše (srov. kap. 10.3.4).

Graf 13: Distribuce  $\chi^2$  pro celkový přehled dialogů s cílem výměny informací



Zdroj: Vlastní výpočet

Při porovnání vybraných kategorií komunikativních funkcí, které jsou pro tento výzkum zásadně relevantní, tedy ujistění se, potvrzení, podávání informací a dotazování se<sup>152</sup>, je rozdíl ve výsledcích ještě významnější.

Tabulka 8: Dialogy s cílem výměny informací: zásadně relevantní kategorie

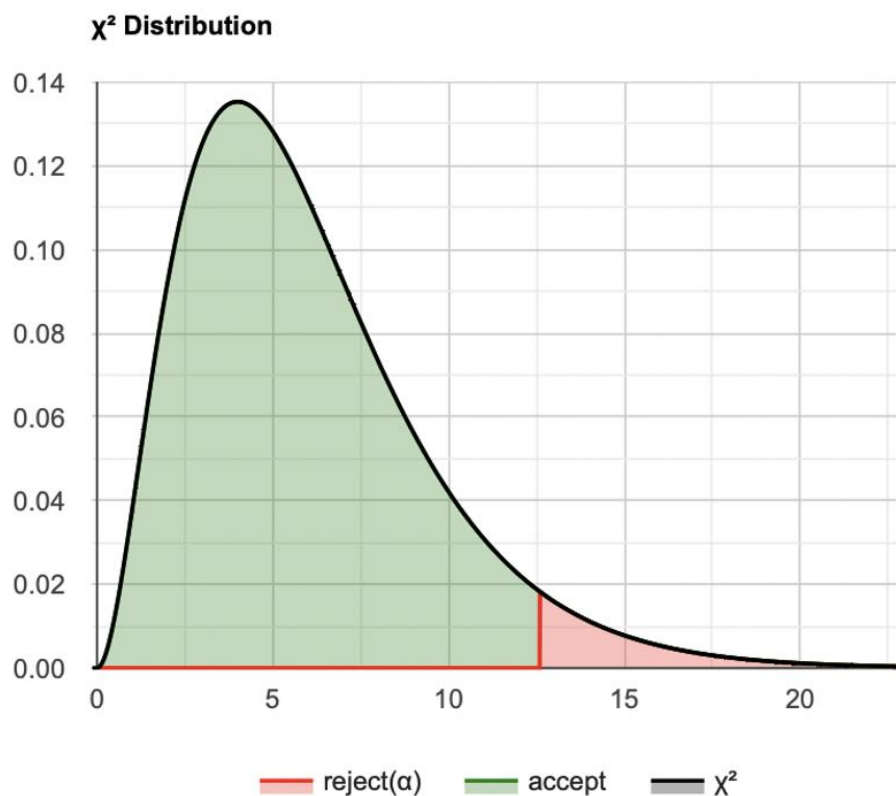
Komunikativní funkce Typ měření	Poskytování informací	Dotazování	Ujistění se	Potvrzení
Base line 1	77	67	4	6
Intervence	43	40	18	15
Base line 2	68	56	3	3

Zdroj: vlastní výzkum

<sup>152</sup> Tyto komunikativní funkce jsou typické pro dialogy vedené technikou aktivního naslouchání, které jsou předmětem tohoto výzkumu.

$\chi^2$  je 57.339, přičemž v tomto výpočtu je obor přijatelnosti pouze 12,5.

Graf 14: Distribuce  $\chi^2$  pro vybrané kategorie komunikativních funkcí dialogů s cílem výměny informací



Zdroj: Vlastní výpočet

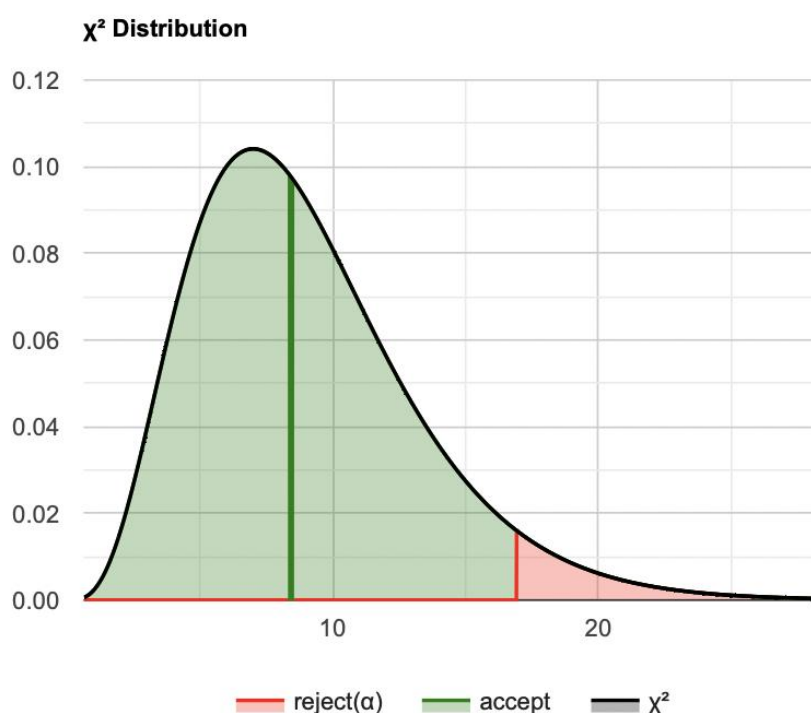
Pro zjištění, zda změřená statisticky významná odchylka je výsledkem intervence, byly porovnány obě měření base line (před a po intervenci, viz tabulka 9). Toto porovnání ukázalo, že mezi těmito měřeními není nalezen statisticky významný rozdíl.  $\chi^2$  se rovná 8.4243, což spadá do oboru přijatelnosti, který je v tomto případě 16.919 (viz graf 15).

Tabulka 9: Dialogy s cílem výměny informací: porovnání base line 1 a 2

Komunikativní funkce Typ měření	Poskytování informací	Dotazování	Ujištění se	Potvrzení	Jazyková pomoc	Vyjádření nesouhlasu	Navrhování	Informace o kontextu	Konverzační fráze	Vyjádření souhlasu
Base line 1	77	67	4	6	5	0	0	1	13	1
Base line 2	68	56	3	3	4	1	2	1	17	5

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 15: Distribuce  $\chi^2$  pro porovnání měření base line 1 a 2 u dialogů s cílem výměny informací



Zdroj: Vlastní výpočet

Na základě těchto výsledků je možné říci, že rozhovory zaznamenané jako base line 1 a base line 2 se mezi sebou statisticky významně neliší, nicméně jsou zásadně odlišné od rozhovorů měřených při intervenci. Rozhovory měřené v rámci intervence vykazují významně častější výpovědi typu ujištění se, a potvrzení, které jsou příznačné pro techniku aktivního naslouchání.

Lze tedy tvrdit, že žáci jsou po krátké instruktáži nejen schopni úspěšně v cizím jazyce aplikovat metodu aktivního naslouchání, ale jsou si používání této metody také vědomi a dokáží cíleně přejít k rozhovorům, kde techniku aktivního naslouchání nevyžívají.

Při porovnávání posloupnosti kategorií v dialozích byl mimo výše zmíněných poznatků zjištěn i nadstandardně hojný výskyt sekvence dotazování se – poskytování informací – dotazování se. Tuto sekvenci lze označit jako typickou pro dialogy s cílem výměny informací. Její zvýšený výskyt byl zjištěn bez ohledu na to, zda se jednalo o měření base line nebo o intervenci.

### **Dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera**

Druhou komunikační situací byly dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu. Žáci byli instruováni, aby záměrně zastávali odlišná stanoviska, čímž byla nastavena situace potenciálního konfliktu. Opět byly analyzovány počty různých kategorií výpovědí v rámci obou měření base line a intervence (viz tabulka 10).

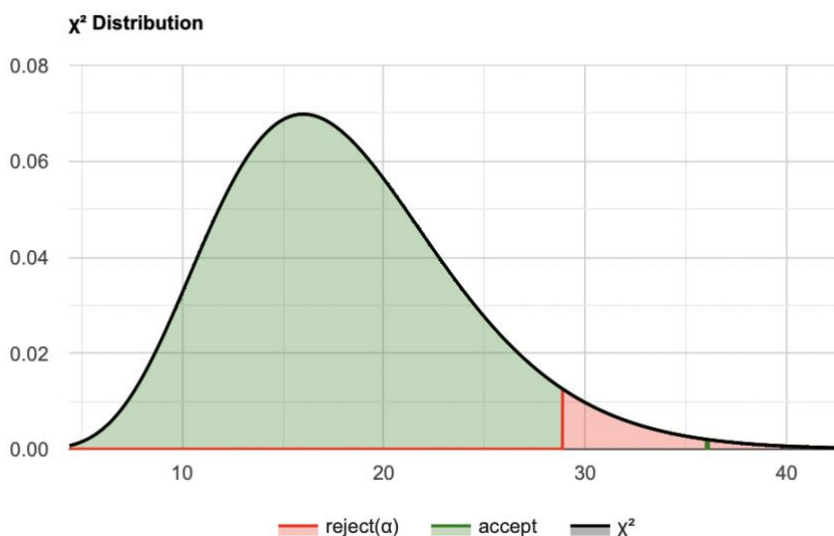
Tabulka 10: Dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera: celkový přehled

Komunikativní funkce Typ měření	Poskytování informací	Dotazování	Ujištění se	Potvrzení	Jazyková pomoc	Vyjádření nesouhlasu	Navrhování	Informace o kontextu	Konverzační fráze	Vyjádření souhlasu
Base line 1	9	11	0	2	2	9	20	10	0	24
Intervence	5	11	6	6	1	24	20	5	6	16
Base line 2	9	17	1	1	0	14	23	6	7	18

Zdroj: vlastní výzkum

Stejně jako v předchozí komunikační situaci proběhla analýza pomocí testu chí-kvadrát a ukázala, že i v tomto případě existuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými měřeními. Tento rozdíl je opět vidět zejména v komunikativních funkcích ujištění se a potvrzení, které jsou typickými znaky pro aktivní naslouchání. Samotný výsledek  $\chi^2$  je 36.06 (viz graf 11), což je mimo obor přijatelnosti, který je v tomto případě, jako i v předchozí komunikační situaci, 28,86. Tento výsledek se oboru přijatelnosti přibližuje více než u první komunikační situace (zde byl výsledek 57,339), nicméně stále jsou mezi jednotlivými měřeními vidět zásadní rozdíly.

Graf 16: Distribuce  $\chi^2$  pro celkový přehled dialogů s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu



Zdroj: Vlastní výpočet

Existenci závislosti dokládá výsledek měření čísla  $\phi$ , které určuje sílu závislosti a je v tomto případě 0,36, což je středně silná závislost. Stejně tak i Cramerovo číslo, které vyšlo 0,25, závislost potvrzuje. Výsledek P hodnoty je 0,006, což je stejně jako u první komunikační situace pod hladinou významnosti 0,05. Měření ukázalo, že je nutné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Pro určení, zda změřená statisticky významná odchylka je výsledkem intervence, byly opět porovnány obě měření base line, před a po intervenci (viz tabulka 11).

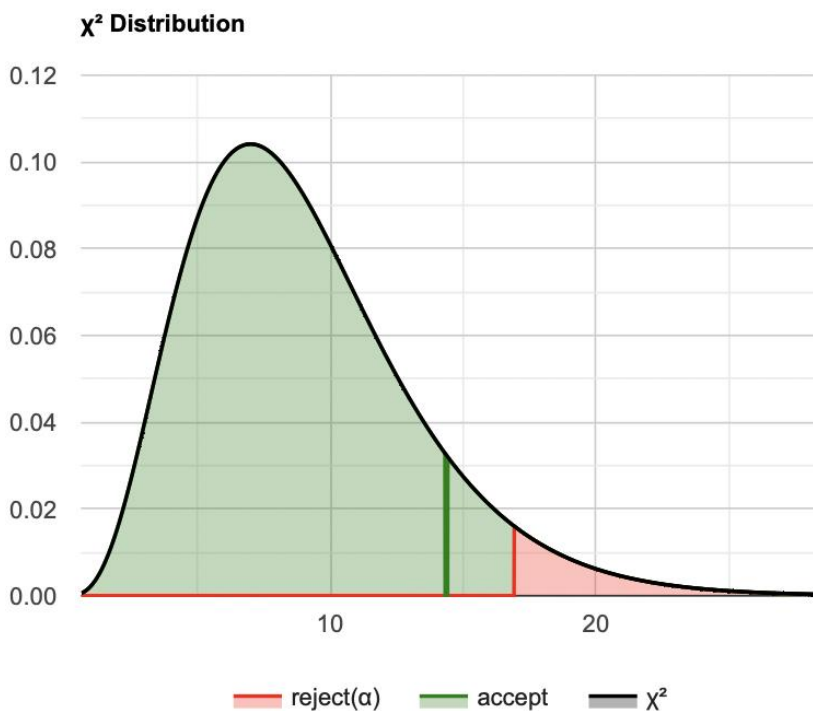
Tabulka 11: Dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera: porovnání base line 1 a 2

Komunikativní funkce Typ měření	Poskytování informací	Dotazování	Ujištění se	Potvrzení	Jazyková pomoc	Vyjádření nesouhlasu	Navrhování	Informace o kontextu	Konverzační fráze	Vyjádření souhlasu
Base line 1	9	11	0	2	2	9	20	10	0	24
Base line 2	9	17	1	1	0	14	23	6	7	18

Toto porovnání ukázalo, že mezi těmito měřeními není nalezen statisticky významný rozdíl.  $\chi^2$  se rovná 14,3, což je v oboru přijatelnosti, který je v tomto případě 16,919 (srov. graf 17).



Graf 17: Distribuce  $\chi^2$  pro porovnání měření base line 1 a 2 u dialogů s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu



Zdroj: Vlastní výpočet

P hodnota je v tomto případě 0,1, což nad hladinou významnosti 0,05, výsledek tedy znamená, že nulovou hypotézu nelze zamítnout, tedy, že mezi měřeními base line 1 a base line 2 statisticky významný rozdíl neexistuje. Na základě tohoto měření můžeme tvrdit, že obě měření base line, kdy žáci byli instruováni, aby mluvili tak, jak jsou zvyklí, tedy bez vědomého používání techniky aktivního naslouchání, nejsou statisticky významně odlišná.

### 10.3.6 Závěr měření

Výsledky experimentu s jedním subjektem ukazují, že po krátké ukázce jsou žáci schopni využívat techniku aktivního naslouchání, a to bez ohledu na to, zda se jedná o situace s potenciálem konfliktu či nikoliv. Opětovné měření base line prokázalo, že žáci používají aktivní naslouchání vědomě a jsou schopni cíleně přejít do svého běžného komunikačního standardu.

Analýza se zaměřila také na komunikační funkce ujištění se a potvrzení, které jsou typické pro aktivní naslouchání a klíčové pro zajištění správného porozumění a udržení pozitivní atmosféry dialogu. Výsledky odhalily zásadní rozdíl mezi měřeními base line a intervencí v používání těchto funkcí. Dialogy měřené jako intervence vykazovaly častější výskyt funkcí typických pro aktivní naslouchání, což naznačuje úspěšnost instruktáže v implementaci této techniky.

Výsledky výzkumu potvrzují úspěšnost instruktáže v implementaci techniky aktivního naslouchání mezi žáky a zdůrazňují význam tohoto přístupu pro efektivní komunikaci v cizím jazyce. Použitý metodický postup pomocí chí-kvadrát testu se ukázal jako vhodný a dostatečně silný. Opakované měření s větším počtem respondentů by mohlo přinést ještě silnější argumenty ve prospěch předpokládaných závěrů a významně podpořit metodická doporučení pro zlepšení edukačních procesů.

## 10.4 Dotazník

Pro prohloubení informací získaných metodou experimentu s jedním subjektem byla použita metoda dotazníku, který byl distribuován účastníkům výše zmíněného experimentu, tedy žákům. Žáci vyplňovali celkem 2 dotazníky. První dotazník (příloha 3) byl distribuován dvakrát, poprvé měření base line 1 první komunikační situace, podruhé po měření intervence pro tutéž komunikační situaci. Druhý, závěrečný dotazník (příloha 4), byl vyplněn na konci výzkumu.

### 10.4.1 Výsledky prvního dotazníku

Odpovědi, které žáci vyplnili po měření base line 1 byly porovnány s odpověďmi získanými po realizaci intervenčního programu. Toto umožnilo posoudit dopady této intervence, a to konkrétně v následujících otázkách:

- Jak se žáci při konverzacích cítili?
- Kolik informací si žáci z konverzací pamatují?
- Zda by měli zájem v konverzaci pokračovat?
- Jak vnímají vzájemné pochopení?

Dotazník po měření base line 1 vyplnilo z důvodů absence pouze 10 žáků, po měření intervence to bylo 14.

### První otázka: pocity při konverzacích

První otázka byla zaměřena na to, jak se žáci během výzkumu cítili. Nabízeny byly následující odpovědi:

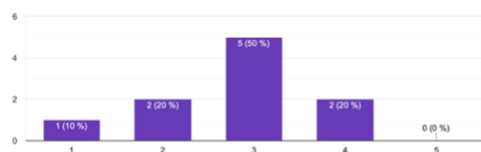
Nejistě	1	2	3	4	5	Bezpečně
Neposlouchaně <u>/ ignorovaně</u>	1	2	3	4	5	Bylo mi nasloucháno
Nezaujatě, znuděně	1	2	3	4	5	Zajímalo mě, co druhý říkal
Nepochopeně	1	2	3	4	5	Pochopeně
Zmateně	1	2	3	4	5	Vše bylo jasné

Graf 18: Pocity při konverzacích: Nejistě – bezpečně

#### Po měření base line 1:

Při konverzacích jsem se cítil/a (vyberte co nejlépe odpovídá):

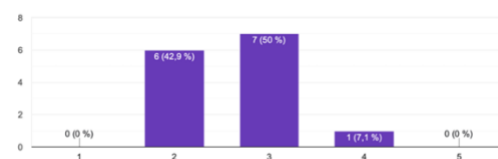
10 odpovědí



#### Po měření intervence:

Při konverzacích jsem se cítil/a (vyberte co nejlépe odpovídá):

14 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

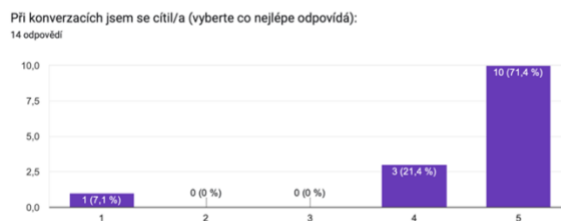
Z porovnání výše zobrazených grafů vyplývá, že v obou případech žáci volili nejčastěji (50 %) střední polohu (hodnota 3), tedy necítili se ani nejistě ani bezpečně. Po měření base line 1 se jeden žák (10 %) cítil velmi nejistě (hodnota 1). Po měření intervence se spíše nejistě (hodnota 2) cítilo šest žáků (ca 43 %). Toto mohlo být způsobeno novou, neznámou situací a novým způsobem komunikace.

Graf 19: Pocity při konverzacích: Neposlouchaně / ignorovaně – Bylo mi nasloucháno

Po měření base line 1:



Po měření intervence:

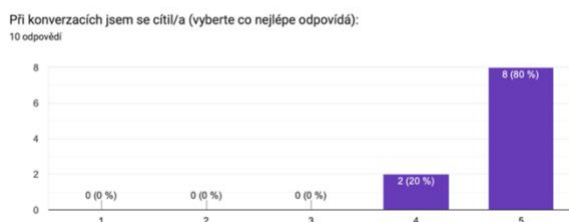


Zdroj: vlastní výzkum

Z porovnání výše zobrazených grafů vyplývá, že v obou případech žáci volili nejčastěji (v obou případech deset žáků) krajní možnost, tedy, že jim bylo nasloucháno. Je zajímavé, že po měření intervence nebyl výsledek tak jednoznačný, jako po měření base line 1, kdy žáci volili tuto krajní možnost ze 100 %. Po měření intervence tuto možnost zvolilo pouze 71 % žáků, jeden žák zvolil možnost neposlouchaně, ignorovaně. Tento výsledek je možné přičíst faktu, že ne u všech konverzací se oba žáci vystřídali. V některých konverzacích dával informace pouze jeden žák a druhý poslouchal, popř. poskytoval reflexi toho, co slyšel.

Graf 20: Pocity při konverzacích: Nezaujateř, znuřeně – Zajímalo mě, co druhý říkal

Po měření base line 1:



Po měření intervence:

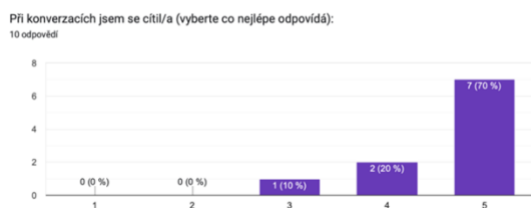


Zdroj: vlastní výzkum

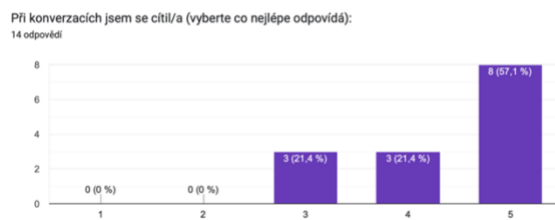
U této položky po obou měřeních vypověděli shodně 2 žáci, že je spíše zajímavé, co druhý říkal (hodnota 4), zbytek žáků (po měření base line 80 % a po měření intervence ca 86 %) plně souhlasil s tím, že je zajímavé, co druhý říkal (hodnota 5).

Graf 21: Pocity při konverzacích: Nepochopeně – Pochopeně

Po měření base line 1:



Po měření intervence:



Zdroj: vlastní výzkum

Podle odpovědí na tuto otázku se žáci cítili častěji pochopeně po měření base line 1 (70 % volilo hodnotu 5, 20 % hodnotu 4). V dotaznících po měření intervence se hodnota 5 snížila na ca 57 % a hodnota 4 mírně vzrostla na 21 %. Tento překvapivý výsledek lze přičíst novosti intervenční situace nebo skutečnosti, že během měření base line 1 většinou nedocházelo k ujištění o správnosti porozumění. Pokles v pocitu pochopení po měření intervence mohl být způsoben tím, že během intervence bylo téma porozumění komunikačního partnera explicitně zdůrazněno, a partneři, kteří se snažili o ujištění, se mohli mýlit, což pocit porozumění snižuje. Tento výsledek nicméně otevírá prostor pro bližší prozkoumání problematiky vzájemného porozumění.

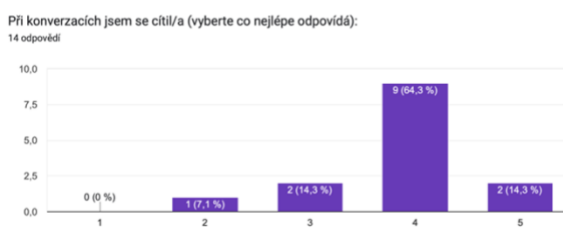
Graf 22: Pocity při konverzacích: Zmateně – Vše bylo jasné

Graf 22: Pocity při konverzacích: Zmateně – Vše bylo jasné

Po měření base line 1:



Po měření intervence:



Zdroj: vlastní výzkum

Míra nejasnosti byla po měření base line 1 vyšší než po měření intervence. Zde se většina (ca 64 %) žáků přiklání k tomu, že vše bylo celkem jasné (hodnota 4). Tento posun je možné vysvětlit tím, že dotazník po měření intervence byl vyplňován později, tedy že žáci již byli s procesem lépe obeznámeni. Zároveň tato čísla svědčí o tom, že pro žáky nebylo

složitě pochopit techniku aktivního naslouchání a že pro ně měření intervence nebylo matoucí.

Do prostoru pro vlastní odpověď (možnost *jinak*) psali žáci nejčastěji nervózně, a to zejména po měření base line 1. Tuto odpověď můžeme přičítat novosti situace a zároveň tomu, že byli žáci natáčeni.

### **Druhá otázka: Souhrn zapamatovaných informací**

Množství zapamatovaných informací po měření base line 1 a po měření intervence se v zásadě neliší. V obou případech si žáci pamatovali relativně hodně údajů, které jim spolužák sdělil. Toto je možné přičítat poměrně krátkému času konverzací, které byly omezené na 2 minuty.<sup>153</sup>

### **Třetí otázka: Chut' v konverzaci pokračovat**

Po měření base line 1 byly odpovědi na tuto otázku ze 70 % kladné, zbytek žáků udával že je jim to jedno. Po měření intervence byly odpovědi podobné, nicméně 3 žáci udávali negativní odpověď.

### **Čtvrtá otázka: Pochopení konverzačního partnera**

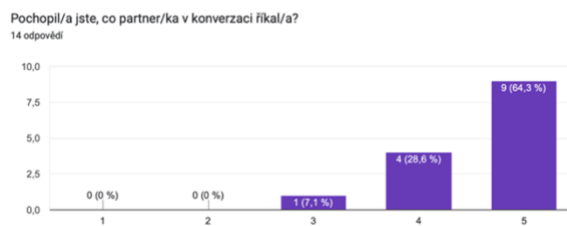
Odpovědi na tuto otázku byly rozděleny na škále 1–5 od možnosti *vůbec ne* (1) po *zcela* (5).

Graf 23: pochopení partnera v konverzaci 1

Po měření base line 1:



Po měření intervence:



Zdroj: vlastní výzkum

<sup>153</sup> Pro objektivnější zhodnocení míry zapamatování informací by bylo vhodné zvolit jiný přístup, při kterém si žáci předávají relativně velké množství neznámých informací, např. metodou jigsaw. Tato metoda by nicméně neodpovídala zaměření tohoto výzkumu, proto nebyla využita.

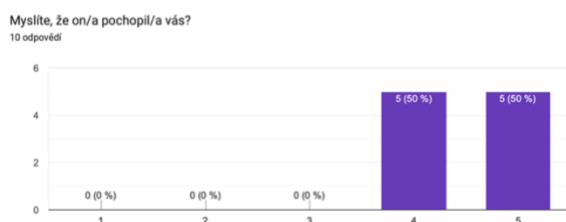
Na tuto otázku odpověděla většina žáků, že zcela pochopili, co partner říká, přičemž po měření base line 1 bylo toto číslo vyšší než po měření intervence. Tento rozdíl můžeme opět přičítat tematizaci vzájemného porozumění.

### **Pátá otázka: Dojem pochopení partnerem v konverzaci**

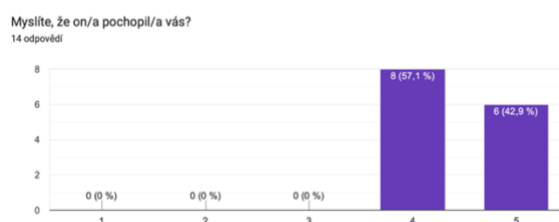
Odpovědi na tuto otázku byly rozděleny na škále 1–5 od možnosti *vůbec ne* (1) po *zcela* (5).

Graf 24: pochopení partnerem v konverzaci 2

Po měření base line 1:



Po měření intervence:



Zdroj: vlastní výzkum

Odpovědi na tuto otázku byly v obou měřeních kladné, přičemž byly voleny hodnoty 4 a 5. V dalších komentářích žáci uváděli nejčastěji ostych mluvit před kamerou a pocit nedostatečné jazykové znalosti.

#### 10.4.2 Výsledky druhého dotazníku

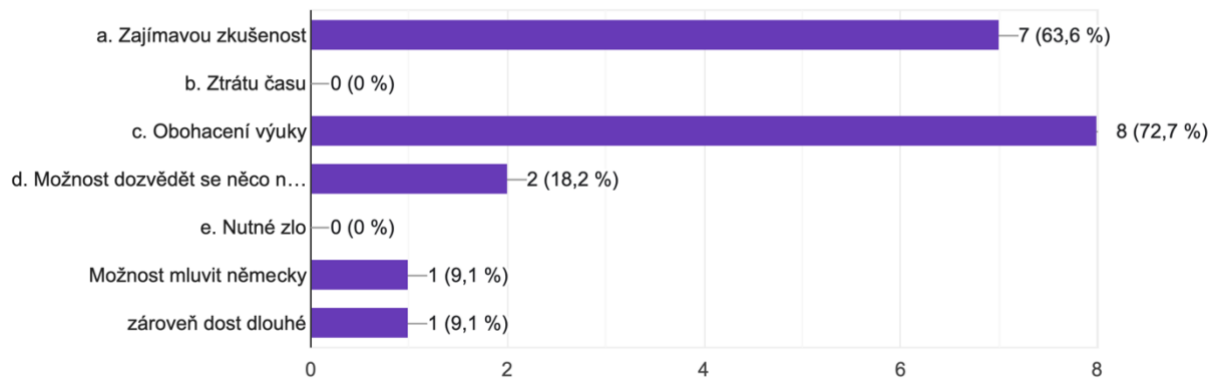
Druhý dotazník (viz příloha 4) měl za cíl zjistit zejména jak žáci hodnotí celý výzkum a jeho organizaci a to, jak žáci vnímají techniku aktivního naslouchání. Tento dotazník vyplnilo 11 žáků.

#### **První otázka: Celkové hodnocení výzkumu**

Graf 25: Hodnocení výzkumu

Celý výzkum hodnotím jako (můžete vybrat více odpovědí):

11 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

Z odpovědí žáků vyplývá, že většina z nich výzkum vnímala jako zajímavou zkušenost a obohacení výuky.

### Druhá otázka: Dojem z organizace výzkumu

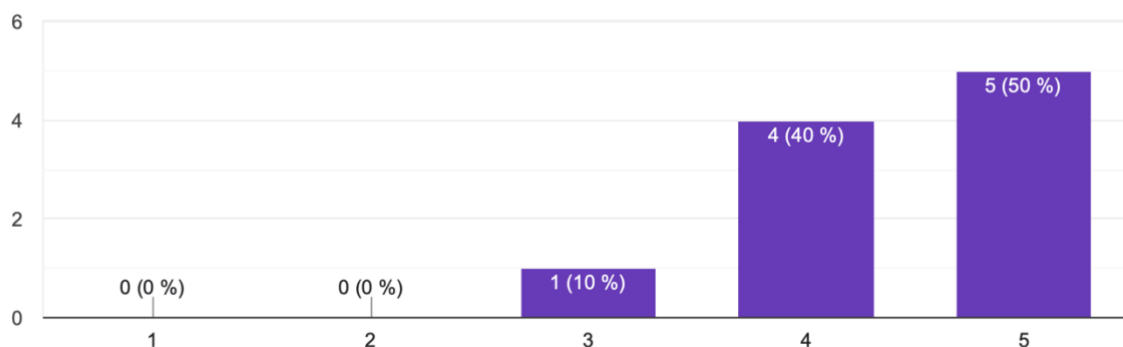
Potřeboval/a bych více informací, ztrácel/a jsem se	1	2	3	4	5	Vše bylo jasně vysvětlené
Témata mě nudila	1	2	3	4	5	Témata byla zajímavá
Měl/a jsem problémy s jazykem (NJ)	1	2	3	4	5	Jazykově to bylo jednoduché
Celý výzkum trval moc dlouho	1	2	3	4	5	Celý výzkum byl moc krátký



Graf 26: Organizace výzkumu: Potřeboval/a bych více informací, ztrácel/a jsem se – Vše bylo jasně vysvětlené

K organizaci výzkumu (vyberte na škále):

10 odpovědí



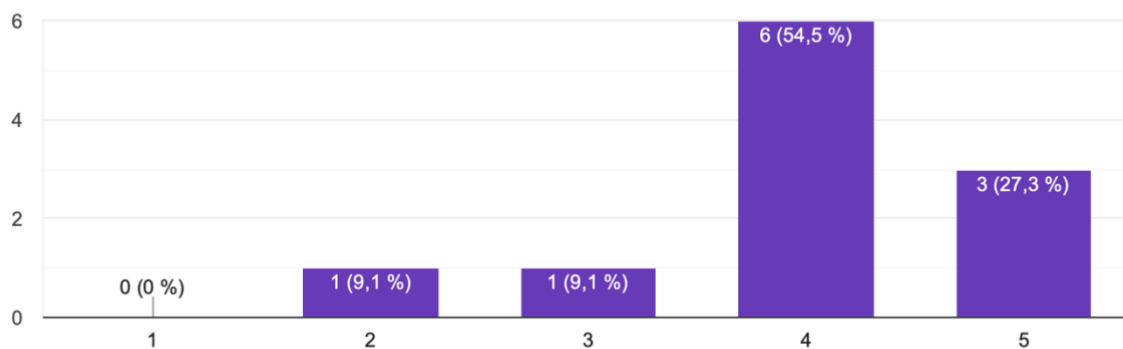
Zdroj: vlastní výzkum

Z odpovědí žáků vyplývá, že vysvětlení porozuměli.

Graf 27: Organizace výzkumu: Témata mě nudila – Témata byla zajímavá

K organizaci výzkumu (vyberte na škále):

11 odpovědí



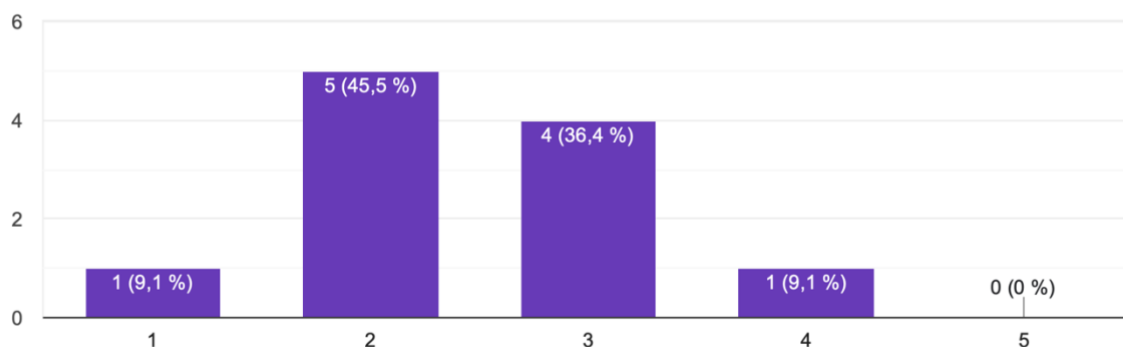
Zdroj: vlastní výzkum

Pro většinu žáků (ca 55 %) byla témata spíše zajímavá (hodnota 4), zatímco přibližně 27 % zvolilo nejvyšší hodnotu 5 a plně souhlasilo s tvrzením, že témata byla zajímavá. Jeden žák považoval témata za spíše nudná (hodnota 2).

Graf 28: Organizace výzkumu: Měl/a jsem problémy s jazykem (NJ) – Jazykově to bylo jednoduché

K organizaci výzkumu (vyberte na škále):

11 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

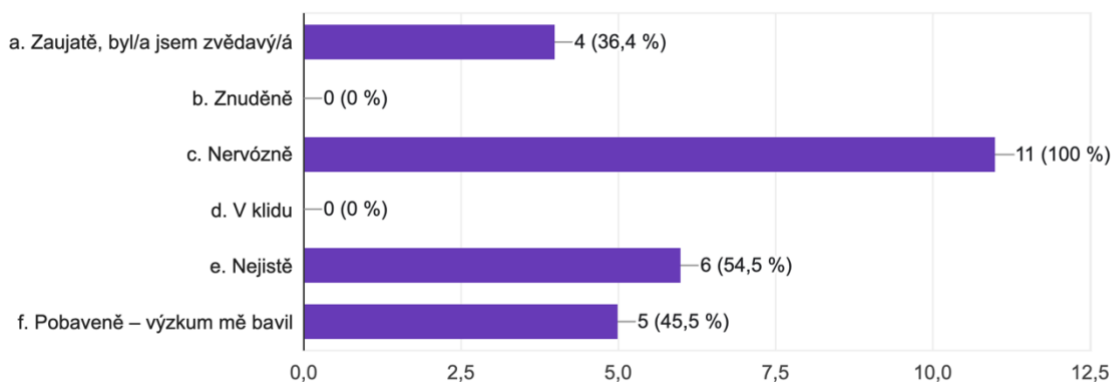
Většina žáků (ca 54 %) uvedla, že měli problémy s jazykem, přičemž jeden z nich volil krajní hodnotu 5, zbytek hodnotu 4. Více než třetina žáků vybrala neutrální hodnotu 3.

### Třetí otázka: Pocity během výzkumu

Graf 29: Pocity během výzkumu

Během výzkumu jsem se cítil/a (můžete vybrat více odpovědí):

11 odpovědí

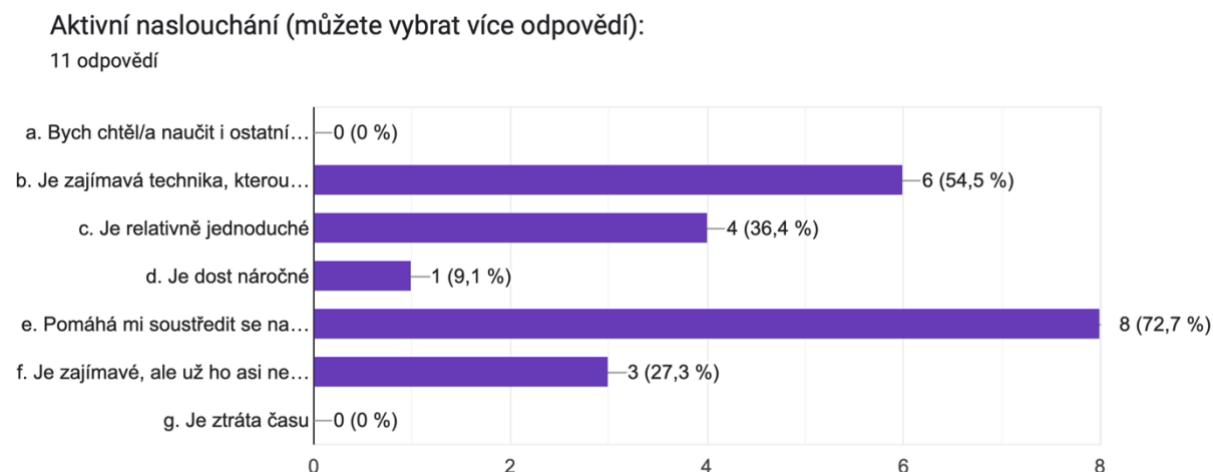


Zdroj: vlastní výzkum

Odpovědi na tuto otázku ukazují, že všichni žáci byli během výzkumu nervózní a mnozí nejistí. Toto je pochopitelné, vzhledem ke skutečnosti, že tito žáci nejsou zvyklí účastnit se podobných výzkumů, ani být natáčeni<sup>154</sup>. Téměř polovinu žáků (ca 45 %) výzkum bavil.

#### Čtvrtá otázka: Hodnocení techniky aktivní naslouchání

Graf 30: Hodnocení aktivního naslouchání



Zdroj: vlastní výzkum

O technice aktivního naslouchání tvrdí takřka tři čtvrtiny žáků (ca 73 %), že jim pomáhá soustředit se na partnera v komunikaci. Pro více než polovinu žáků (ca 55 %) je aktivní naslouchání zajímavá technika, kterou by chtěli zkusit použít i v budoucnu.

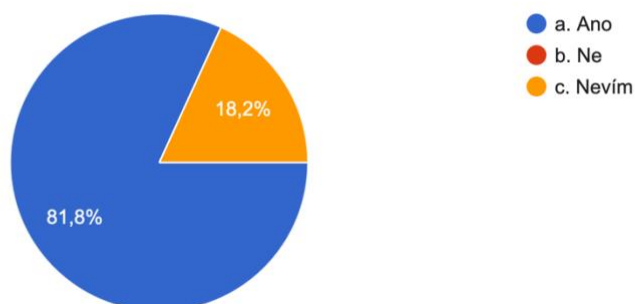
#### Pátá otázka: Chut' dozvědět se více o různých technikách komunikace

<sup>154</sup> Tato informace byla poskytnuta jejich vyučujícím.

Graf 31: Chut' dozvědět se více o různých technikách komunikace

Chtěl/a byste se dozvědět více o různých technikách komunikace?

11 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

Na poslední otázku odpověděli 2 žáci, že neví, zbytek žáků by si rád rozšířil znalosti v oblasti komunikace.

#### 10.4.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Na základě prvního dotazníkového šetření nebylo prokázáno, že by technika aktivního naslouchání měla vliv na vzájemné porozumění žáků. Dále bylo zjištěno, že žáci vnímali značnou míru porozumění jak při měření base line 1, tak i při měření intervence, kde používali aktivní naslouchání. Stejně tak nebyl prokázán vliv na množství zapamatovaných informací. V obou případech si žáci zapamatovali poměrně velké množství informací, které jim sdělil jejich spolužák. Toto lze částečně přičíst také relativně krátkému trvání konverzací, které bylo omezeno na 2 minuty. Pocity žáků při klasických konverzacích a při konverzacích s aktivním nasloucháním byly podobné. Žáci cítili, že jim bylo nasloucháno, zajímalo je, co komunikační partner říkal, cítili se spíše pochopeně a neměli pocit zmatku, naopak, cítili, že vše bylo jasné.

Vyhodnocení dat z druhého dotazníků poskytlo poznatky o tom, jak žáci vnímali výzkum a techniku aktivního naslouchání. Souhrnně je možné tvrdit, že žáci vnímali výzkum jako jasně vysvětlený a zábavný. Žáci se často cítili nervózně a vnímali problémy s používáním německého jazyka. Techniku aktivního naslouchání žáci hodnotili veskrze kladně, přičemž zdůrazňovali, že jim pomáhá soustředit se na partnera v komunikaci. Mnozí by chtěli aktivní naslouchání používat i v budoucnu a dozvědět se více o různých technikách komunikace.

Z těchto závěrů lze vyvodit, že technika aktivního naslouchání může být užitečným nástrojem pro rozvoj komunikačních dovedností žáků, i když ne nutně s okamžitým vlivem na jejich subjektivní pocity porozumění a jistoty během konverzací. Mimoto může podpora podobných výzkumných aktivit přispět k zájmu žáků o komunikační dovednosti a jejich rozvoj.

### 10.5 Strukturovaný rozhovor

Tento výzkum byl zakončen strukturovaným rozhovorem s vyučujícím, jehož třída se výzkumu účastnila. Zvolené otázky cílily na zhodnocení výzkumu jako celku, zhodnocení techniky nenásilné komunikace, přínos výzkumu pro vyučujícího a pro žáky a nakonec ochotu na spolupráci v případném dalším výzkumu.

Vyučující výzkum hodnotil kladně, a to jak jeho zaměření, tak i organizační stránku. Jako jediný negativní aspekt vnímal jeho časovou náročnost, neboť výzkum probíhal ve standardních hodinách výuky němčiny. Tento aspekt byl však částečně vykompenzován vhodnou volbou témat, která sloužila nejen k výzkumným účelům, ale i pro potřeby opakování, a dále zapojením žáků, kteří se v danou chvíli neúčastnili výzkumného měření, do jiných činností potřebných pro výuku, např. trénink gramatických struktur.

Techniku aktivního naslouchání hodnotí vyučující kladně, zejména pro její potenciál vyjasnit sdělení mezi komunikačními partnery a přispět k prevenci možných nedorozumění. Vyučující rovněž pozitivně hodnotil příležitost pozorovat žáky a jejich interakce v průběhu výzkumu, a to zejména v kontextu jejich komunikační kompetence. Dle vyučujícího byl výzkum pro žáky přínosný. V jazykové stránce spatřoval přínos zejména v plynulosti rozhovorů, neboť tyto nebyly zaměřeny na jazykovou korektnost ale na potřebu dorozumění se, což pomohlo eliminovat obavy žáků z komunikace v cizím jazyce. Mimoto vyučující zdůraznil potenciál aktivního naslouchání v zaměření pozornosti na komunikačního partnera. Vyučující mohl v tomto ohledu pozorovat aktivní soustředění žáků na jejich komunikačního partnera, a ne na jejich myšlenkovou přípravu na vlastní část rozhovoru. Toto se projevovalo častou vzájemnou pomocí žáků, např. při hledání vhodných výrazů v němčině. Vyučující je dále přesvědčen, že žáci budou tuto techniku využívat i ve svém mateřském jazyce.

Vyučující vyjádřil ochotu k další případné spolupráci, a to i navzdory časové vytíženosti.

Tento rozhovor potvrdil opodstatněnost výzkumu a zdůraznil jeho přínosy jak pro žáky, tak i pro vyučujícího.

## 10.6 Závěr výzkumu

Výzkum zaměřený na využití techniky aktivního naslouchání mezi žáky německého jazyka přinesl několik klíčových zjištění. Bylo prokázáno, že žáci jsou po krátké instruktáži schopni tuto techniku vědomě aplikovat ve svých rozhovorech, a to jak v situacích bez potenciálu konfliktu, tak i v těch konfliktních. Výzkum nepotvrdil přímý vliv aktivního naslouchání na vzájemné porozumění žáků či množství zapamatovaných informací. Žáci celkově hodnotili výzkumnou aktivitu kladně a vnímali techniku aktivního naslouchání jako užitečný nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností, přestože ji nevnímali jako faktor ovlivňující jejich subjektivní pocity během konverzací. Tyto závěry naznačují potenciál techniky aktivního naslouchání pro zlepšení komunikačních kompetencí žáků a zároveň poukazují na potřebu dalšího výzkumu v této oblasti. Vyučující hodnotí výzkum velmi kladně, a to jak pro osobu vyučujícího, tak i pro žáky.

Limity tohoto výzkumu spočívají zejména v omezeném počtu respondentů a výsledky proto není možné generalizovat na celkovou populaci. Výzkum nicméně otevírá téma obohacení jazykové výuky o nové prvky komunikační kompetence a poskytuje metodologickou inspiraci pro realizaci podobných výzkumných šetření v budoucnu.

## Závěr

Tato práce se zabývala teorií komunikace se zaměřením na komunikační násilí a nenásilnou komunikaci, a to zejména v kontextu výuky cizích jazyků. Cílem této práce bylo zkoumat problematiku komunikace v realitě českých středních škol, navrhnout a vyzkoušet možnosti implementace prvky nenásilné komunikace do výuky německého jazyka. Tyto cíle byly naplněny prostřednictvím tří výzkumů, které byly podloženy teoretickým rámcem problematiky komunikace.

Na základě vybraných komunikačních modelů ukázala teoretická část práce komplexnost procesu komunikace a blíže popisuje roli komunikace jako nástroje lidského jednání. Zvláštní pozornost byla věnována potenciálu komunikace způsobit zranění a možným strategiím, jak se zraňující komunikace vyvarovat. Jako jedna ze strategií byl blíže popsán koncept nenásilné komunikace. Tematika komunikace, resp. komunikační kompetence byla rovněž přiblížena z pohledu výuky cizích jazyků.

Zde předložená teoretická báze násilí v komunikaci může sloužit jako základ pro bližší zkoumání tématu komunikačního násilí v rámci školy, a to jak v přímém kontaktu, tak i ve virtuálním prostředí sociálních sítí.

Praktická část této práce propojila problematiku komunikace a školní reality. První dva výzkumy popsané v praktické části mapují stav komunikace na českých středních školách. První výzkum se soustředil na násilí v komunikaci a reakce na něj. Jeho výsledky potvrdily, že se na zkoumaných středních školách násilí v komunikaci vyskytuje. Dále bylo zjištěno, že žáci často nemají dostatečné dovednosti efektivně reagovat na takové formy násilné komunikace. Tato zjištění zdůraznila potřebu zlepšit komunikační kompetence žáků a vytvořit na školách prostředí, které násilí v komunikaci předchází.

Druhý výzkum se zabýval dvěma tématy, a to množstvím času na komunikaci ve výuce a problémy v komunikaci a dále pocity a potřebami žáků při komunikaci. Z odpovědí mj. vyplynulo, že nejvíce času pro komunikaci žáci vnímají při hodinách jazyka. Tento poznatek podporuje záměr implementace prvků nenásilné komunikace do jazykové výuky, což bylo jedním ze záměrů této práce. Mimoto výzkum zmapoval potíže žáků v komunikaci a problematiku situace, se kterými se žáci setkávají. Odpovědi ukázaly, že žákům chybí dostatečné komunikační dovednosti pro efektivní vyjádření svých potřeb. Odpovědi v druhém tématu výzkumu naznačují, že žáci, kteří se výzkumu účastnili, zažívají ve školním prostředí převážně nepříjemné emoce. Jak problémy v komunikaci, tak i udávané negativní pocity žáků opodstatňují jeden z cílů této práce, tedy obohacení výuky o prvky nenásilné

komunikace. Výuka s prvky nenásilné komunikace by mohla být jedno z možných řešení problematických situací v komunikaci a zároveň vybavit žáky dovednostmi komunikace o vlastních pocitech.

Poslední výzkum zaměřený na implementaci techniky aktivního naslouchání mezi žáky v rámci výuky německého jazyka přinesl několik zajímavých zjištění. Data naznačují, že žáci jsou schopni tuto techniku aplikovat do svých dialogů po krátké instruktáži, a to jak v komunikačních situacích bez potenciálu konfliktu, tak i v těch s ním. Navíc si žáci uvědomují používání této techniky a dokážou cíleně přejít do svého standardního komunikačního módu, kdy aktivní naslouchání není využíváno. To ukazuje na vědomé ovládání komunikačních dovedností. Ze strany vyučujícího byl tento výzkum vnímán jako přínosný pro žáky, a to jak z hlediska jazykových dovedností, tak i pro rozvoj komunikační kompetence žáků.

Tento výzkum lze považovat za inspiraci pro další studie, které se podrobněji zaměří na možnosti rozvoje komunikačních dovedností ve výuce cizích jazyků. Výuka cizích jazyků, potažmo německého jazyka, je pro takový rozvoj zvláště vhodná, protože žáci jsou vedeni k efektivní realizaci komunikačního záměru, což zahrnuje více než jen výuku gramatiky a slovní zásoby. Rozvoj komunikačních dovedností, ať už prostřednictvím nenásilné komunikace nebo jiných komunikačních technik, by měl být standardní součástí výuky cizího jazyka.

Tyto a další studie na příbuzná témata by mohly doplnit a rozšířit poznatky získané v rámci této práce, a přispět tím k lepšímu porozumění komplexní povahy komunikačních procesů ve vzdělávání.



## Resumé

This thesis explored communication theory with a focus on communicative violence and non-violent communication, particularly in the context of foreign language teaching. The aim of this thesis was to investigate the issue of communication in the reality of Czech secondary schools, to propose and test the possibility of implementing elements of non-violent communication in German language teaching. These goals were fulfilled through three researches, which were supported by the theoretical framework of the communication issue.

Based on the selected communication models, the theoretical part of the thesis showed the complexity of the communication process and described in more detail the role of communication as a tool of human action. Particular attention was paid to the potential of communication to cause hurt and possible strategies to avoid hurtful communication. As one of the strategies, the concept of non-violent communication was described in more detail. The topic of communication or communicative competence was also approached from the perspective of foreign language teaching.

The theoretical basis of communication violence presented here can serve as a basis for further exploration of the topic of communication violence within the school, both in face-to-face and virtual social networking environments.

The practical part of this thesis linked the issues of communication and school reality. The first two researches described in the practical part map the state of communication in Czech secondary schools.

The first research focused on violence in communication and reactions to it. Its results confirmed that violence in communication does occur in the secondary schools studied. It was also found that pupils often lack the skills to respond effectively to such forms of violent communication. These findings highlighted the need to improve pupils' communication competencies and create an environment in schools that prevents violence in communication.

The second research dealt with two themes, namely the amount of time for communication in the classroom and the problems in communication, as well as students' feelings and needs in communication. The responses revealed, among other things, that pupils perceive the most time for communication in language classes. This finding supports the intention of implementing elements of non-violent communication in language teaching, which was one of the aims of this thesis. Furthermore, the research mapped out the learners'

difficulties in communication and the problematic situations they encounter. The responses showed that pupils lack sufficient communication skills to express their needs effectively. The responses in the second research theme indicate that the pupils who participated in the research experience mostly unpleasant emotions in the school environment. Both the communication problems and the reported negative feelings of the pupils justify one of the aims of this thesis, i.e. to enrich the teaching with elements of non-violent communication. Teaching with elements of non-violent communication could be one possible solution to problematic communication situations and at the same time equip pupils with the skill of communicating about their own feelings.

The last research on the implementation of the active listening technique among students in German language teaching yielded some interesting findings. The data suggest that learners are able to apply this technique to their dialogues after brief instruction, both in communicative situations without and in those with potential for conflict. Moreover, students are aware of the use of this technique and are able to purposefully switch to their standard communication mode when active listening is not used. This shows a conscious mastery of communication skills. From the teacher's side, this research was perceived as beneficial for the pupils, both in terms of language skills and the development of pupils' communicative competence.

This research can be considered as an inspiration for further studies that will focus in more detail on the possibilities of developing communication skills in foreign language teaching. Foreign language teaching, and German language teaching in particular, is particularly suited for such development, as learners are guided towards the effective realisation of communicative intent, which involves more than just grammar and vocabulary learning. The development of communication skills, whether through non-violent communication or other communication techniques, should be a standard part of foreign language teaching. These and other studies on related topics could complement and extend the knowledge gained in this thesis, thereby contributing to a better understanding of the complex nature of communication processes in education.

## Seznam zdrojů

- APPLEBEE, Arthur N.; LANGER, Judith; NYSTRAND, Martin a GAMOR, Adam. Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, 2003: 685–730. DOI:10.3102/00028312040003685, ISSN: 0002-8312
- AUER, Peter. *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2014. ISBN 978-80-7422-268-9
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962. ISBN 9780198245537
- BACHMAIER, Peter. *Der Zauber des linguistic-pragmatic turn in Universal- und Transzendentalpragmatik*. Bachmaier, 2005. ISBN 393168038X
- BAHENSKÁ, Marie. *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělávací a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri, 2005. ISBN 80-7277-241-4
- BARKAI, John. Active Listening. *Trial*, č. 20 (1984): 66. dostupné na SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1435506>
- BASU, Andreas., FAUST, Liane. *Umění úspěšné komunikace: jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5032-3
- BITTNEROVÁ, Dana, DOUBEK David a LEVÍNSKÁ Markéta. Stigma ve škole. *Pedagogický časopis*, 2011: 11-28. DOI 10.2478/v10159-011-0001-5
- BLOOM, Stephen G. *Blue Eyes, Brown Eyes: A Cautionary Tale of Race and Brutality*. University of California Press, 2021. ISBN 978-0520382268, ISSN: 1338-1563
- BOU-FRANCH, Patricia. „Conversation in Foreign Language Instruction." *Publicacions de la Universitat Jaume I*. Universitat de València, 2001: 53–73.
- BRUCKNEROVÁ, T. *Nezvládnuté emoce učitelů při výuce*. Bakalářská práce, Pedagogická fakulta, MUNI, Brno, 2014.
- Formen der Gewalt erkennen*. Online. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Poslední změna 24. listopad 2022. dostupné z <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/haeusliche-gewalt/formen-der-gewalt-erkennen-80642> [citováno 16. duben 2023].
- COOK, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge, 2016. ISBN 9780415713801
- Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Strasbourg: Strasbourg Cedex, 2018
- CHRIST, Herbert. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung*. Giessen university library publications 2020. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-15927>
- DAVIES, Matthew J. *Increasing students' L2 usage: An analysis of teacher talk time and student talk time*. Birmingham: University of Birmingham, 2011.
- DEINES, S. „Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjektkonstitution und ‚sozialer Gewalt‘." In *Verletzende Worte. Die Grammatik sozialer Missachtung*, edited by KRÄMER Sybille, KUCH Hannes, and HERMANN Steffen Kitty, 275-294. Bielefeld, 2007. DOI 10.1515/9783839405659-01, ISBN: 978-3-8394-0565-9
- DEVITO, Joseph. A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024720180
- DICKHÄUSER, Oliver., JANKE Stefan., PRAETORIUS Anna-Katharina., a DRESEL Markus. „The Effects of Teachers' Reference Norm Orientations on Students' Implicit

Theories and Academic Self-Concepts." *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2017: 205–219. ISSN 1010-0652

DOSPIVOVÁ, Hana. *Permisivní prostředí ve škole – zdroje, faktory, konsekvence*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, 2007.

FARSON, Richard E., ROGERS Carl R. *Active Listening*; Mockingbird Press, 2021. ISBN-13: 978-1953450241

FRYČ, Jindřich., MATUŠKOVÁ Zuzana., KATZOVÁ Pavla., KOVÁŘ Karel., a další. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1

GAY, Lorraine. R., MILLS Geoffrey E., a AIRASIAN Peter. *Educational Research*. Pearson, 2012. ISBN 978-0132613170

GREPL, Miroslav., KARLÍK Petr. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 14-618-80

GRICE, Herbert Paul. *Logic and Conversation*. Vol. 3, in *Syntax and Semantics 3: Speech Arts*, edited by P. COLE, & J.L. MORGAN, 41-58. Academic Press Inc, 1975. ISBN 0127854231

HALLET, Wolfgang., KÖNIGS Frank. G., a MARTINEZ Helene. *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Friedrich Verlag GmbH, 2020. ISBN: 978-3-7727-1228-9

HANUŠOVÁ, Světlana, NAJVAR Petr, ADAM Martin, NAJVAROVÁ Veronika, a HOMOLKA Sonia „Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka." *Pedagogika*, 2014: 238–255. ISSN 0031-3815.

HERNIG, Marcus. *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. ISBN 978-3531135465

HIROAKI KAWAMICHI, YOSHIHARA Kazufumi, SASAKI Akihiro T., SUGAWARA Sho K., TANABE Hiroki C., SHINOHARA Ryoji, SUGISAWA Yuka, TOKUTAKE Kentaro, MOCHIZUKI Yukiko, ANME Tokie & SADATO Norihiro. Perceiving active listening activates the reward system and improves the impression of relevant experiences. *Social Neuroscience* 1, no. 10 (2015): 16-26. DOI: 10.1080/17470919.2014.954732, ISSN 1747-0927

HOFFMANN, Ludger. *Sprachwissenschaft: Ein Reader*. 4. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2019. ISBN 9783110582956

HOPPE, Michael. H. *Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead*. Center for Creative Leadership, 2008. ISBN 9781118155325

HOUSE, Juliane. *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. 1997 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1: 3. ISSN 1205-6545

IVANOVÁ, Jaroslava, a ALENA LENOCHOVÁ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Council of Europe, 2001.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova Univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5035-8

JANÍKOVÁ, Věra, a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7380-3

KLIPPERT, H. *Nápadník aktivit pro trénink komunikace a komunikačních kompetencí*. Brno: Edika, 2013. ISBN 9788026601265

KOCH, Lars Prof. Dr., Prof. Dr. ELLERBROCK Dagmar, Prof. Dr. MÜLLER-MALL Sabine a Prof. Dr. MÜNKLER, Marina. *Invektivität – Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. *Kulturwissenschaftliche*

*Zeitschrift*, Heft 1, č. 1, Jahrgang (2017): 2-24. Dostupné na <https://doi.org/10.25969/mediarep/3593>, ISSN: 2751-3106

KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA, Bisera, a POPOVIKJ Ivana. Teacher talking time vs. student talking time: moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *International Journal of Applied Language and Cultural Studies*, 2019: 25-32. ISSN 2631-8954

KOSTKOVÁ. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6035-7

KRUCKÁ, Jana. „Výzkum komunikačního klimatu na středních školách.“ *Filologické štúdie 8: Studia Philologica 8*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2022. ISBN 978-3-943906-64-6

KRUMM, Hans-Jürgen. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.“ In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, autor: KRUMM Hans-Jürgen, a FANDRYCH Christian, 940-952. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. ISBN 9783111752563

LAŠEK, Jan. „Komunikační klima ve středoškolské třídě.“ *Pedagogika*, 1994: 155-162. ISSN 2336-2189

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. „Sprachgeschichte als Geschichte menschlicher Beziehungen.“ In *Handbuch Sprache in der Geschichte*, autor: Anja LOBENSTEIN-REICHMANN, 344-369. De Gruyter, 2019. ISBN 9783110296112

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. *Sprachliche Ausgrenzung im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Berlin: De Gruyter, 2013. ISBN 9783110331080

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. Sprechakte: Eigenes und Fremdes konstruieren. In *Handbuch Sprache und Politik*, autor: KILIAN Jörg a WENGELER Martin, 811–832. Bremen: Hempen, 2017. ISBN 9783944312460

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. „Sprachgeschichte als Geschichte menschlicher Beziehungen.“ In *Handbuch Sprache in der Geschichte*, 344-369. De Gruyter, 2019. ISBN 9783110296112

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. ‚Rasse‘ – zur sprachlichen Konstruktion einer Ausgrenzungsstrategie. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, 1 (2021): 163-186. DOI <https://doi.org/10.25969/mediarep/18251>. ISSN 2751-3106

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. Stigma – Semiotik der Diskriminierung. In *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*, autor: Wolf-Andreas SCHWINN, a Horst LIEBERT, 249-271. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009. ISBN 978-3-8233-6470-2

LOBENSTEIN-REICHMANN, Anja. „Verbale Gewalt – ein Forschungsgegenstand der Sprachgeschichtsschreibung.“ In *Historische Pragmatik. Tagungsband zur Jahrestagung der Gesellschaft für Historische Sprachwissenschaft 2011*, autor: Peter ERNST, 215-238. Berlin: Boston: De Gruyter, 2012. DOI <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2020-0002>

LOŠŤÁKOVÁ, Olga. *Empatická a asertivní komunikace*. Praha: Grada, 2020. ISBN 9788027122271

LUGINBÜHL, Martin. „Conversational violence in political debates: Forms and functions.“ *Journal of Pragmatics*, 2007: 1371-1387. ISSN 0378-2166

MCCONNON, Shay, a MARGARET MCCONNON. *Jak řešit konflikty na pracovišti*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024730035

MĂLUREANU, Flavia, a ENACHI-VASLUIANU, Luzia. „The importance of elements of active listening in didactic communication: a student’s perspective“ Praha: CBU International Conference Proceedings, 2016: 332-335. DOI:10.12955/cbup.v4.776

MALIK, Amir Hafeez, MUHAMMAD AKBAR JALALL, SHOZAB ALI RAZA ABBASI, a ABDUL RASHID. „Exploring the Impact of Excessive Teacher Talk Time on

Participation and Learning of English Language Learners.“ *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 2023: 46-55. ISSN 2411-0221

MICHALÍK, Jan. „Školní řády – hledisko právní, obsahové a strukturální.“ *Pedagogická orientace*, 2003: 38-51. ISSN 1211-4669

MILOVA, Oksana. „Teaching conversation in English language classroom: Conversational techniques.“ *Освітлогічний дискурс* (Kyiv University), č. 2 (2015): 170–181. ISSN 2312-5829

NEIS, Cordula. „Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht – Ein Ansatz für den interaktiven Unterricht in Schule und Hochschule.“ *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, 2021: 27-53.

NEČASOVÁ, Pavla. *Úloha reálií jako zprostředkovatele interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům se zřetelem na němčinu jako cizí jazyk*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007.

NEUNER, Gerhard, a HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Lengenscheid, 1997. ISBN13978-3468496769

NUMMENMAA, Lauri, ENRICO GLERAN, RIITTA HARI, a JARI K. HIETANEN. „Bodily maps of emotions.“ *PNAS*, 1 (2014): 646-651. DOI <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>, ISSN 1091-6490

ONDÍKOVÁ, Lucie. *Třídní klima ve vesnické a městské základní škole*. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2007.

ŘÍCAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 4. Portál, 2007. ISBN 978-80-262-1783-1

PATEL Jainish, a PATEL Pritresh. „Consequences of Repression of Emotion: Physical Health, Mental Health and General Well Being.“ *International Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 2019: 16-21. <https://doi.org/10.14302/issn.2574-612X.ijpr-18-2564>

PILAŘOVÁ, Irena. *Leadership & management development: Role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 9788024757216

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. 1. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0974-6

RAMIREZ C., Del Carmen C. „Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts.“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2011: 36-69. DOI <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0105>, ISSN 2511-0853

RESNICK, Lauren. B., ASTERHAN Christa. S. a CLARKE Sherice N. Student Discourse for Learning. In *Handbook of Teaching and Learning*, autor: HALL, Gene, GOLLNICK, Donna, & QUINN, Linda. Wiley, 2017. ISBN 978-1-118-95587-1

RIGOTTI, Erina Teresa. *Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*. Dissertation, Ludwigsburg, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace*. Revidované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-1079-5

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace: řeč života*. Revidované a doplněné vydání. Překlad: Norma Garciová, a Miroslav Záleta. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1785-5

ROSENTHAL, Robert, a JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968. ISBN 978-1904424062

- SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?*. Praha: Grada Psyché, 2005. ISBN: 80-247-0832-9
- SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1997. ISBN 9783499174896
- SADOWNIK, Barbara. Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht. in *Forum Filologiczne Ateneum*, 2020: 27-57. DOI:10.36575/2353-2912/1(8)2020.027, ISSN 2719-8537
- SEARLE, John R. *Speech Acts*. Cambridge University Press, 1969. ISBN 9781139173438
- SHARAFIEVA, Albina, ISKANER YARMAKEEV, TATIANA PIMENOVA, ALBINA ABDRAFIKOVA, a TATIANA TREGUBOVA. Modeling Dialogues in FL Class. *International Journal of Higher Education* (Sciedu Press), 7, č. 8 (2019): 62–68. ISSN: 1927-6052
- SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-7452-7
- SMIRNOVA, Elena. *Einführung in die Sprachwissenschaft: Thema 21 – Pragmatik: Sprechakte*. Deutschen Institut der Université de Neuchâtel, aktualizováno 3.5. 2020., [citováno 3.11.2023] dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=6npxStId7SE>
- STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. 1. Stuttgart: UTB, 2021. ISBN: 9783825281847
- ŠAMÁNKOVÁ, Marie. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3223-7
- ŠĚDOVÁ, Klára. Mluvit, či nemluvit? Partecipace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *Orbis Scholae*, 2019: 65–94. ISSN: 1802-4637
- TEWES, Michael, a SCHLOBINSKI Peter. „Vorwort, 5-6: Sprache und Gewalt.“ *Rahmenrichtlinien NRW, Fach Deutsch*, 1999.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024789750
- VIĚTOR, Wilhelm. *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Verlag von Gebr. Henniger, 1886.
- VÁGNEROVÁ, Marie, a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. přepracované a doplněné. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0
- WARREN-PRICE, Thomas. *Action research investigating the amount of teacher talk in my classroom. Classroom Research and Research Methods*. Birmingham: The University of Birmingham, 2003.
- WATZLAWICK, Paul, BEAVIN BAVELAS Janet, a JACKSON D. Don. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd. Přeložil Barbora JANEČKOVÁ a Zbyněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books, 2011. ISBN: 978-80-87325-00-1

## Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník k výzkumu komunikace na středních školách

Příloha 2: Dotazník k výzkumu komunikačního klimatu na středních školách

Příloha 3: Průběžný dotazník k výzkumu vlivu aktivního naslouchání na konverzace žáků německého jazyka ve výuce

Příloha 4: Závěrečný dotazník k výzkumu vlivu aktivního naslouchání na konverzace žáků německého jazyka ve výuce

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Znázornění organon modelu (Hoffmann 2019, 112) ..... 4

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Souvislost mezi absolutní délkou času a spokojeností .....	75
Tabulka 2: Rozdíly v problémech ve výuce s ohledem na pohlaví .....	78
Tabulka 3: Rozdíly v pocitech s ohledem na pohlaví .....	82
Tabulka 4: Rozdíly v pocitech mezi žáky jednotlivých škol .....	84
Tabulka 5: Rozdíly v potřebách mezi dívkami a chlapci .....	87
Tabulka 6: Rozdíly v potřebách mezi žáky jednotlivých škol .....	88
Tabulka 7: Dialogy s cílem výměny informací: celkový přehled .....	97
Tabulka 8: Dialogy s cílem výměny informací: zásadně relevantní kategorie .....	98
Tabulka 9: Dialogy s cílem výměny informací: porovnání base line 1 a 2 .....	99
Tabulka 10: Dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera: celkový přehled .....	101
Tabulka 11: Dialogy s cílem přesvědčení komunikačního partnera: porovnání base line 1 a 2 .....	102

## Seznam grafů

Graf 1: Největší prostor pro aktivní komunikaci .....	72
Graf 2: Průměrný čas pro aktivní komunikaci .....	73
Graf 3: Maximální čas pro aktivní komunikaci .....	74
Graf 4: Spokojenost s délkou času .....	74
Graf 5: Nejméně prostoru pro aktivní komunikaci .....	76
Graf 6: Potíže při výuce .....	77
Graf 7: Měření závislosti frekvence odpovědí na pohlaví .....	79
Graf 8: Frekvence situací .....	79
Graf 9: Pocity ve škole .....	81
Graf 10: Porovnání pocitů .....	83
Graf 11: Test nezávislosti porovnání pocitů s ohledem na pohlaví .....	83
Graf 12: Požadované změny ve škole .....	85
Graf 13: Distribuce $\chi^2$ pro celkový přehled dialogů s cílem výměny informací .....	98
Graf 14: Distribuce $\chi^2$ pro vybrané kategorie komunikativních funkcí dialogů s cílem výměny informací .....	99
Graf 15: Distribuce $\chi^2$ pro porovnání měření base line 1 a 2 u dialogů s cílem výměny informací .....	100



Graf 16: Distribuce $\chi^2$ pro celkový přehled dialogů s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu .....	102
Graf 17: Distribuce $\chi^2$ pro porovnání měření base line 1 a 2 u dialogů s cílem přesvědčení komunikačního partnera o vlastním návrhu .....	103
Graf 18: Pocity při konverzacích: Nejistě – bezpečně .....	105
Graf 19: Pocity při konverzacích: Neposlouchaně / ignorovaně – Bylo mi nasloucháno. ....	106
Graf 20: Pocity při konverzacích: Nezaujatě, znuděně – Zajímalo mě, co druhý říkal.....	106
Graf 21: Pocity při konverzacích: Nepochopeně – Pochopeně .....	107
Graf 22: Pocity při konverzacích: Zmateně – Vše bylo jasné .....	107
Graf 23: pochopení partnera v konverzaci 1 .....	108
Graf 24: pochopení partnerem v konverzaci 2 .....	109
Graf 25: Hodnocení výzkumu .....	110
Graf 26: Organizace výzkumu: Potřeboval/a bych více informací, ztrácel/a jsem se – Vše bylo jasně vysvětlené .....	111
Graf 27: Organizace výzkumu: Témata mě nudila – Témata byla zajímavá .....	111
Graf 28: Organizace výzkumu: Měl/a jsem problémy s jazykem (NJ) – Jazykově to bylo jednoduché.....	112
Graf 29: Pocity během výzkumu .....	112
Graf 30: Hodnocení aktivního naslouchání .....	113
Graf 31: Chut' dozvědět se více o různých technikách komunikace .....	114

## Přílohy

### Příloha 1: Dotazník k výzkumu komunikace na středních školách

1) Jaký typ SŠ navštěvujete?

Gymnázium

Střední odborná škola (průmyslová, zdravotní, hotelová, obchodní...)

Střední odborné učiliště

Konzervatoř

Technické lyceum

Speciální střední škola

Jiné:

2) Jaký ročník SŠ navštěvujete?

1

2

3

4

3) Ve třídě se cítíte:

Uvolněně, nemám problém mluvit o svých pocitech, potřebách, se spolužáky komunikuji často

Dobře, o svých pocitech ale nemluvíme, se spolužáky komunikuji relativně často

Nejistě, snažím se neprojevat, držím se zpátky

Špatně, do školy chodím s odporem, se spolužáky komunikuji co nejméně

Lhostejně, spolužáci mě nezajímají a já nezajímám je, kontakt je minimální

4) O svých pocitech a potřebách:

Komunikuji bez zábrán a relativně s kýmkoli i ve škole, nemám problém se vyjádřit

Mluvíme jen se svými nejbližšími, je to pro mě velmi osobní téma

Nemluvíme s nikým, nebylo by mi to příjemné

5) Setkal(a) jste se v posledních 3 měsících ve škole s následujícím:

	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Každý den
Někdo mi skočil do řeči					
Nemohl(a) jsem domluvit					
Nedostal(a) jsem se ke slovu					
Byl(a) jsem překřičen(a)					
Ostatní mě neposlouchali					

- 6) Setkal(a) jste se v posledních 3 měsících ve škole s následujícím:

	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Každý den
Někdo mě urazil					
Někdo mě ignoroval					
Někdo mě zesměšnil, ponižil					
Někdo mi nadával					

- 7) K výše zmíněným situacím docházelo zejména:

Při výuce  
Během přestávek

- 8) Jak jste reagoval(a) na situace zmíněné otázce 6 (někdo mě urazil / ponižil...):  
Ignoroval(a) jsem mluvčího / útočníka

Odešel / odešla jsem  
Zareagoval(a) jsem stejným způsobem  
Zareagoval(a) jsem emotivně (rozplakal(a) jsem se)  
Ztuhl(a) jsem, nevěděl(a) jsem co říct  
Řekl(a) jsem mluvčímu, jak se cítím (zraněně, poniženě...)  
Jiné:

- 9) Jak byste na zmíněné situace reagovat chtěl(a):

Ignorováním mluvčího  
Odchodem  
Reakcí stejným způsobem  
Projevením emoce (rozplakat se)  
Ztuhnutím  
Sdělením svých pocitů mluvčímu  
Nevím, jak bych chtěl(a) reagovat  
Jiné:

## Příloha 2: Dotazník k výzkumu komunikačního klimatu na středních školách

- 1) Jakou školu navštěvujete

Gymnázium  
Střední odborná škola  
Střední odborné učiliště

- 2) Pohlaví

Žena

Muž  
Nechci uvádět

3) Jaký je váš první cizí jazyk

AJ  
NJ  
ŠJ  
FJ  
RJ  
Jiné:

4) Jaký je váš druhý cizí jazyk

AJ  
NJ  
ŠJ  
FJ  
RJ  
Jiné:

5) Ve kterém předmětu dostáváte nejvíce prostoru pro aktivní komunikaci (kdy vy něco říkáte – prezentace, referáty, komunikace během párové / skupinové práce)?

ČJ  
M  
První cizí jazyk  
Druhý cizí jazyk  
Jiné:

6) Kolik času dostáváte průměrně v rámci jedné hodiny výuky tohoto předmětu (z předchozí otázky) pro aktivní komunikaci?

0 min  
asi 1 min  
méně než 5 min  
5–10 min  
více než 10 min

7) Jak hodnotíte délku času, který při výuce pro aktivní komunikaci dostáváte?

Je to kratší čas, než bych chtěl/a  
Je to dostatečný čas (tak akorát)  
Je to delší čas, než bych chtěl/a

8) Ve kterém předmětu dostáváte nejméně prostoru na aktivní komunikaci?

ČJ  
M

První cizí jazyk  
Druhý cizí jazyk  
Jiné:

9) Co vám dělá při výuce potíže (můžete vybrat více možností):

Mluvit spatra před třídou  
Mluvit před spolužáky bez přípravy (odpovídání na otázky vyučující/ho)  
Vstupovat do diskuse  
Při řeči neztratit nit  
Podle poznámek zvládnout kratší referát  
Něco říct, i když se cítím nejistě  
Mluvit tak, aby mě ostatní poslouchali  
Vysvětlovat něco u tabule  
Nemluvit vždy pouze směrem k učiteli, při mluvení se dívat i na spolužáky  
Pozorně spolužákům naslouchat  
Počkat, až budu v diskusi na řadě  
Řídit diskusi / skupinový rozhovor  
Respektovat názory jiných  
Spolupracovat ve skupinách  
Mluvit před spolužáky při ústním zkoušení  
Být vyučujícím hodnocen (i kladně) před třídou  
Řešit konflikty se spolužáky  
Řešit konflikty s vyučujícími  
Jiné:

10) Jak často se setkáváte s následujícími situacemi:

	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Vyučující mě podporují / povzbuzují v aktivní komunikaci					
Během hodin se bavíme i o jiných než výukových tématech (co nás trápí, jak se nám daří)					
Vyučující mi pomáhají porozumět ostatním i sobě					
Nemám problém říct vyučujícím, že se mi něco nelíbí					
Nemám problém říct vyučujícím, že něčemu nerozumím					
Nemám problém říct spolužákům, že se mi něco nelíbí					
Umím říct, co by mi v nějaké nepříjemné situaci pomohlo					
Vyučující se mnou aktivně komunikují a projevují o mě zájem					
Spolužáci se mnou aktivně komunikují a projevují o mě zájem					

11) Ve škole se cítím většinou (můžete vybrat více možností):

Pochopeně  
 Uvolněně  
 Bezpečně  
 Oceňovaně  
 Přijímaně  
 Poslouchán/a (je mi nasloucháno)  
 V napětí / ve stresu  
 Nedoceněně  
 Nepochopeně  
 Nejistě  
 Neposlouchán/a (není mi nasloucháno)  
 Ignorovaně  
 Trapně  
 Osaměle  
 Odmítaně  
 Jiné:

12) Co byste chtěli ve škole změnit? (můžete vybrat více možností)

- Mít více času na vyjádření svého názoru
  - Dostávat více zájmu ze strany vyučujících
  - Mít ve škole někoho, komu se můžu svěřit
  - Dostávat pomoc a podporu při řešení konfliktů
  - Být více respektován ve svých názorech
  - Být více oceňován ve svých silných stránkách
  - Být si více jistý, když mluvím se spolužáky nebo s vyučujícími
  - Mít větší vliv na způsob výuky
  - Cítit bezpečí, když chci říct něco, s čím možná někdo nebude souhlasit
- Jiné:

Příloha 3: Průběžný dotazník k výzkumu vlivu aktivního naslouchání na konverzace žáků německého jazyka ve výuce

Jméno (nemusíte vyplňovat):

Datum:

Téma konverzace:

1) Při konverzacích jsem se cítil/a (vyberte na škále):

Nejistě	1	2	3	4	5	Bezpečně
Druhého nezajímalo, co říkám	1	2	3	4	5	Bylo mi nasloucháno
Nezaujatě, znuděně	1	2	3	4	5	Zajímalo mě, co druhý říkal
Nepochopeně	1	2	3	4	5	Pochopeně
Zmateně	1	2	3	4	5	Vše bylo jasné

Cítil/a jsem se ještě jinak (napište jak):

- 2) Napište vše, co si z obou konverzací pamatujete (můžete používat český, či německý jazyk):
- 3) Chtěl/a byste v této konverzaci pokračovat? Proč?
- 4) Pochopil/a jste, co partner/ka v konverzaci říkal/a?
- 5) Myslíte, že on/a pochopil/a vás?

Příloha 4: Závěrečný dotazník k výzkumu vlivu aktivního naslouchání na konverzace žáků německého jazyka ve výuce

Děkuji za Vaši účast na výzkumu. Na závěr, prosím, vyplňte tento dotazník.

1) Celý výzkum hodnotím jako (můžete vybrat více odpovědí):

- a. Zajímavou zkušenost
- b. Ztrátu času
- c. Obohacení výuky
- d. Možnost dozvědět se něco nového
- e. Nutné zlo
- f. Jinak, doplňte:

2) K organizaci výzkumu (vyberte na škále):

Potřeboval/a bych více informací, ztrácel/a jsem se	1	2	3	4	5	Vše bylo jasně vysvětlené
Témata mě nudila	1	2	3	4	5	Témata byla zajímavá
Měl/a jsem problémy s jazykem (NJ)	1	2	3	4	5	Jazykově to bylo jednoduché
Celý výzkum trval moc dlouho	1	2	3	4	5	Celý výzkum byl moc krátký

3) Během výzkumu jsem se cítil/a (můžete vybrat více odpovědí):

- a. Zaujatě, byl/a jsem zvědavý/á
- b. Znuděně
- c. Nervózně
- d. V klidu
- e. Nejistě
- f. Pobaveně – výzkum mě bavil
- g. Jinak, doplňte:

4) Aktivní naslouchání (můžete vybrat více odpovědí):

- a. Bych chtěl/a naučit i ostatní v mém okolí
- b. Je zajímavá technika, kterou bych chtěl/a zkusit použít i v budoucnu
- c. Je relativně jednoduché
- d. Je dost náročné
- e. Pomáhá mi soustředit se na partnera v komunikaci
- f. Je zajímavé, ale už ho asi nepoužiji
- g. Je ztráta času
- h. Jiné, doplňte:

5) Chtěl/a byste se v budoucnu účastnit podobného výzkumu

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím

6) Chtěl/a byste se dozvědět více o různých technikách komunikace?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím



