

- Chápe, že dorozumívání je oboustranný proces
- Usiluje o to, aby přížpůsobil dorozumívání adresátům a záměru sdělení

Účinné dorozumívání — samostatný:

- Interpretuje adekvátně sdělení druhých (verbální, neverbální, symbolická)
- Oceňuje estetickou a kulturní hodnotu různých forem dorozumívání
- Přížpůsobuje své dorozumívání publiku a záměru sdělení
- Využívá rozmanitých stylů
- Umí přížpůsobit své sdělení tak, aby druhí rozuměli
- Chápe, že sdělení mohou mít mnoho rovin významu
- Rozpoznává a odstraňuje komunikační problémy

Účinné dorozumívání — zbedňv:

- Rozumí různým rovinám významu a využívá jich při dorozumívání
- Uživá rafinovanějších a komplexních forem sdělování
- Ovlivňuje komunikaci druhé
- Rozumí složitým pojmutím
- Je schopen vysvětlit ostatním složitě pojmy, aby jim pomohl je pochopit
- Umí kriticky ohodnotit dorozumívání druhých
- Prokazuje respekt pro dorozumívání druhých
- Stanoví svůj osobní standard toho, co je vhodné

Účinné dorozumívání — vřetěny:

- Vědomě a spolehlivě experimentuje se způsoby a zvyklostmi dorozumívání
- Umí vytvářet nové a neobvykle účinné způsoby dorozumívání
- Jeho vřetěny dorozumívací výkon může sloužit jako vzor pro druhé

(Citováno z materiálu Salt Lake City School District, září 1994)

Ondřej Hausenblas

Pozn. red. Z „nekonečných diskusí a rozpaků“ nad výukou češtiny se „nevysvobodíme“, radikální změny“ přinesou nutně další diskuse a rozpaky. Srov. materiál vlády USA „Radikální změny“ přinesou nutně další diskuse a rozpaky. Srov. materiál vlády USA s názvem **Nation at Risk** (Národ v nebezpečí z r. 1983, který je věnován katastrofálnímu stavu amerického školství; srov. také zprávy o milionech negramotných v USA, k tomu stavu amerického školství; srov. také zprávy o milionech negramotných v USA, k tomu stavu bychom se asi dostát nechtěli. Řešení je v rozumných a postupných krocích, které modernizují domácí tradici a hlavně političtí práci učitele (mjelien češtiny).

Co s pády na národní škole?

Na tuto otázku odpověď nedávám, uvádím pouze náměty, které k odpovědím mohou vést.

1. Cíl by měl být přius, prostředky **posteriis**. Souvislosti mezi deklarovanými cíli a navrhovanými nebo užívanými prostředky necht jsou explicitně formulovány.

2. Které jsou cíle výuky češtiny jako mateřského jazyka? Který pravopis je pro dnešní češtinu lepší než ostatní? Odpovídáme-li my lingvisté na takové otázky, jsme po měm

soudu v podobné situaci jako jindy třeba ekonomové nebo lékaři: většinou tu zastáváme nikoli jednu, nýbrž **dvě role**, a ty bychom měli pečlivě rozlišovat: roli **experta** a roli **hasatele** i **zastance** jistých kulturních, světovázorových nebo politických aj. **hodnot** („hodnota“ zde jako vox media), tedy včetně pahnout; jsem si vědom, že tato terminologická poznámka není právě v postmodernistickém duchu a od nich odvozených cíli. Dost zásadní mi při takovém rozlišování připadá to, že se např. lingvista v roli experta může „uvolnit“ vlnedem k hodnotám, které zastává ve své druhé roli, a nemusí se proto — aspoň v svém odborném lingvistickém prostředí — nutit do dílce a gest advokáta nebo agitátora.

2.1. V oně druhé roli vyslovuji přesvědčení, že proti cíli **kultivovat** — ve výuce mateřského jazyka — **komunikační schopnosti a dovednosti** záku nelze dnes vážně namítat. „Jedinou“ otázkou je, **jak tento cíl skloubit s cíli jinými**.

Ovšem i zde bychom měli cítit na samozřejmé nesamozřejmosti.

Např. uvědomme-li si, že jde zajiště o komunikační schopnosti a dovednosti mjelien mluvčích, nýbrž i posluchačů, vzniká hned otázka: **obějí v jakých proporcích?** apod.

2.2. V první roli (a od této chvíle už k změně role nedojde) soudím, že by bylo dobré, aby zastánci různých druhů a způsobů podání, uspořádání a dávkování mluvnického učiva viz nejnověji O. Hausenblas, **Češtinaři bez gramatiky?** ČDS 1994, s. 4-9 a O. Uličný, **k článku Ondřej Hausenblas ČESTNÁŘI BEZ GRAMATIKY?** tamtéž s. 9-11) pojali poměr mezi právě uvedenými cíli i jinými **problémové** a shodli se — ideálně — na jednom **dobrém výzkumném projektu**. Nedominován se totiž, že by onus probandů mělo být jenom na jedné **straně** — na straně těch, kteří by rádi dosáhli určitých výraznějších změn. Nelze přede a priori říci, zda jisté změny budou / mohou být spíše přínosem nebo spíše krokem zpět, nebo — vyjádřeno z opačného hlediska —, zda zachování současného stavu je nevýhodou či výhodou. V době výrazné rozrůzněnosti i národních škol by nemělo být nesenáde takový projekt uskutečnit.

A snad by nebylo na škodu přehlednout i několik vin diskusí o úloze mluvnice ve vyučování mateřského jazyka (v evropském měřítku v rozmezí už aspoň posledních dvou století).

3. Já osobně jsem nikdy na základní nebo střední škole neučil, ale jako otec čtyř dětí a nyní děd, jehož některá vnoučata už do školy chodí, jisté zkušenosti s výukou češtiny na našich školách mám.

Přitom mi stále není jasné, v čem vlastně výuka mluvnice mateřského jazyka pomáhá rozvoji „abstraktního myšlení“ — rozumí se „sama od sebe“ —, pokud není s tímto zřetelém speciálně koncipována a vykládána. Po mém soudu jsou **různé druhy abstraktního myšlení: některé druhy** jsou (zcela náznakově řečeno) „**lepší než jiné**“ a mám bohužel podezření, že se na školách v rámci mluvnice češtiny mnohdy pěstují spíše

¹ výraz neurčitý, tj. nevyhraněný směrem k žádnému z možných pojetí

² břemeno zkušebního ověřování

ty „horší“ (např. méně myšlení konceptuální, myšlení v pojmech, a více myšlení nesené především asociacemi mezi formou různých slov a výrazů).

4. S takovými nejasnostmi se ovšem těžko mohou vyslovit k tomu, jaké eventuální negativní následky může nebo nemůže mít jistá zcela speciální redukce dosavadního probírání pádů pro rozvoj abstraktního myšlení žáků národní školy.

Přece však: **Jak vůbec lze probírat pády?**

Zásadně jsem pro to, **uvažovat vždy více možností**, popř. možností „všechny“ (pokud „všechny“ dáva v konkrétním případě smysl). Uvažme některé. Viz zejm. M. Malinovsky, „Redukce“ gramatiky (příklady inspirací z popisu jazyka pro rozdílné účely), přednáška na FF UK 1994):

(a) Výraz *pády*) vůbec nepoužít. Přitom vykládat konkrétní případy užívání pádů ovšem lze, např. významový rozdíl mezi *mit strach z něčeho* / *z něčeho* a *mit strach o něho* / *o něco* (některé body viz O. Hausenblas, l.c.).

(b) Výraz *pád* používat. Uvést, že u podstatných jmen jsou tvary, které se týkají něčeho jiného než rozdílu mezi tělem jednotným a množným a že se takovým tvarům říká pády, např. *maninka*, *maninko!* nebo *Bratr má rád sestřičku*.

(c) Totéž. Plus: uvést jména pádů, které se v uvedeném příkladu vyskytly a poznamenat, že jiné pády budou uváděny a probírány postupně později.

(d) Totéž. Plus: „Uvidíme nakonec, že v češtině máme pádů celkem sedm.“
Atd.

Taková škála není nepodobná postupu, jímž se děti mohou dobře seznamovat se sexualitou: s ohledem na věk dělí postupně doplňovat, upřesňovat, ale neřikat nic, co by bylo později nutno opravovat a odvolávat.

5. **školská jména pádů**. Obecně rozlišujeme jména pádů a jejich tradiční pořadí v deklinačním paradigmatu (pro řečtinu je pořadí N, G, D, A¹ doloženo už v 6. stol. př. Kr., později přidán V, pro latinu navíc Abl; viz F. Oberpfalcer, *Jazykozpyt*, Praha 1932, s. 335). Ve srovnání se školskou tradicí třeba ruskou nebo polskou máme školské názvy pádů právě podle **našeho** tradičního pořadí. Tím je ovšem váhá tohoto pořadí v naší školní mluvnici mnohem větší než v školních mluvnicích jazyků jiných.

Jak známo, v školské tradici ruské se ustálilo pořadí I-L, tedy opačně než u nás. To je prostě kulturně historický fakt stejně jako to, že je v obou tradicích — a nejen v nich — pořadí N-G, a nikoli třeba N-A. (Stranou nechávám, jak se k sobě mají např. D v současné češtině a D v současné němčině; nevylučujeme možnost, že D v obou výrazech figurují nikoli jako samostatné znaky, nýbrž „idionaticky“)

³ Čtenářům, pro něž jsou písmenné zkratky pádů nezvyklé, připomínáme: 1. **NOMINATIV**, 2. **GENITIV**, 3. **DATIV**, 4. **AKUZATIV**, 5. **VOKATIV**, v latině 6. **ABLATIV**, v češtině 6. **LOKAL**, 7. **INSTRUMENTÁL**

6. Je jisté vhodné mít něco, oč se při „určování“ pádů může žák opřít jako rodilý mluvčí. Patrně by se našly i jiné substituce (vyměny, záměny výrazů) než pádové otázky. Ale dobře: **pádové otázky**. Vidím jednu (snad schůdnou) modifikaci současných vyučovacích praktik:

6.1. Nahradit otázky typu *koho?* *co?* otázkami typu *čekáme na koho* nebo *na co?* anebo otázkami typu *čekáme na koho a čekáme na co?* (ale tonie prostě nemůže být nová myšlenka, srov. M. Čechová — V. Štyblik, *Didaktika češtiny*, Praha 1989, s. 104-105):

6.2. Zjistit, zda, popř. jak lze ke kladení takových modifikovaných pádových otázek přirozeně dospět od „opravdových“ věcných otázek, které děti dávno prakticky zvládli, přes některá jiná užítí otázek, kdy tazatel odpovéd předem zná, např. „**rodičovské kontrolní otázky**“ (testující spolehlivost a pravdomluvnost dítěte, **otázky „pedagogické“** (T. Kotarbinski) — děti se nepozastávají nad tím, že se jich ptá učitelka / p. učitel ptá na něco, nač sama / sám odpovéd jistě zná — „**cvičné“ otázky** různých druhů, kdy se má žákyně) sám / sama ptát na něco, nač „odpovéd“ už třeba z cvičení právě probíraného) zná, atd.

Tento bod považují za významný. Každý jednotlivý přechod na metajazykovou úroveň by měl být co nejsrozumitelnější.

7. Aspoň čtvrtý a šestý bod by stály za úvahu pro postup, jaký jsem zde naznačil v bodě 2.2.

Pavel Novák

**Bůh co welj, bljzjnjm co dlůžno, co wlasti a Králi
Ten naučí tebe dům; wděk tedy mládeži doň!**

MDCCCXXII

Nápis na škole ve Svatém Janu pod Skalou, mezi karšteinem a Berounem