

# Žáci mluvící dialektem

Pavλίna Vaculová

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE** (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

**Jméno a příjmení:** Pavlína Vaculová  
**Osobní číslo:** H160228  
**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
**Forma studia:** Prezenční  
**Téma práce:** Žáci mluvící dialektem

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše k problematice používání dialektu ve škole.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek se zaměřením na žáky hovořící dialektem.  
Příprava metodiky empirické části a zpracování projektu výzkumu.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

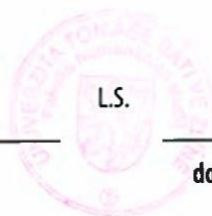
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedlová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tegegne, W. (2015). The use of dialects in education and its impacts on student´s learning and achievements. *Educational Journal*, 4(5), 263 – 269. doi: 10.11648/j.edu.20150405.22

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....19.4.2021

.....

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce prezentuje data získaná dotazníkovým šetřením realizovaným mezi žáky a učiteli žijícími a navštěvujícími základní školu na území osobitého regionu Hornácko. Cílem prezentovaného výzkumu bylo popsat jazykovou a edukační situaci žáků 1. stupně základní školy na Hornácku. Práce rovněž popisuje roli dialektu a kultury ve vzdělávání a popisuje vztah žáků k tomuto prostředí. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická východiska představují úvod do vytyčené problematiky. Praktická část pak prezentuje výsledky provedeného výzkumu založeného na kvantitativním designu.

Klíčová slova: dialekt, jazyková situace, Hornácko, jazykový kód, diglosie, školní jazyk

## **ABSTRACT**

This master's thesis presents the data obtained by questionnaire survey conducted among pupils and teachers living and attending primary school in the territory of the distinctive region Hornácko. The main aim of the presented research was to describe the language and educational situation of primary school pupils in the Hornácko region. The thesis also describes the role of dialect and culture in education and describes the relationship of students to this region. The thesis is divided into theoretical and practical part. Theoretical background is an introduction to the set issues. The practical part then presents the results of research based on quantitative design.

Keywords: dialect, language situation, Hornácko, language code, diglossia, school language

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za odborné vedení mé diplomové práce, věcné připomínky a zejména za ochotu a trpělivost, se kterou se mé práci věnoval. Dále bych velmi ráda poděkovala všem spolupracujícím základním školám, jejich vedení a zejména pak učitelkám a žákům, bez nichž by práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě patří poděkování také mé rodině za veškerou pomoc a podporu při mém studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 JAZYKOVÁ SITUACE U NÁS</b> .....	<b>12</b>
1.1 ČEŠTINA JAKO NÁRODNÍ JAZYK.....	13
1.2 SPISOVNÝ JAZYK.....	13
1.3 NESPISOVNÉ ÚTVARY.....	14
1.3.1 Dialekt.....	14
1.3.2 Interdialekt.....	16
<b>2 VÝCHODOMORAVSKÁ NÁŘEČNÍ SKUPINA</b> .....	<b>17</b>
<b>3 HORŇÁCKO</b> .....	<b>19</b>
3.1 PŘÍRODNÍ PODMÍNKY.....	20
3.2 TRADICE A LIDOVÁ KULTURA.....	20
3.3 ARCHITEKTURA.....	21
3.4 ODÍVÁNÍ.....	22
3.5 HUDBA A TANEC.....	25
3.6 TRADIČNÍ POKRMY.....	25
<b>4 KOMUNIKACE</b> .....	<b>26</b>
4.1 ZKOUMÁNÍ KOMUNIKACE.....	26
4.1.1 Teorie informace.....	26
4.1.2 Sociální komunikace.....	27
4.1.3 Etnografický pohled na komunikaci.....	28
<b>5 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE</b> .....	<b>30</b>
5.1 CÍLE A FUNKCE VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	31
5.2 PRAVIDLA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....	33
5.3 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	35
5.3.1 Komunikační čas.....	35
5.3.2 IRF struktura.....	36
5.3.3 Elicitace.....	36
5.3.4 Školní jazyk.....	36
5.4 MONOLOG.....	38
5.5 DIALOG.....	38
5.5.1 Dialog učitele s žákem.....	39
5.5.2 Otázky učitele a odpovědi žáka.....	40
5.5.3 Žakovské otázky.....	43
5.5.4 Dialog žáka s žákem.....	43
5.6 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	43



<b>6</b>	<b>DIALEKT VE VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>45</b>
6.1	PROBLEMATIKA DIALEKTU .....	45
<b>7</b>	<b>DIALEKT V NAŠEM KURIKULU</b> .....	<b>47</b>
7.1	RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	47
7.2	ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY ZÁKLADNÍCH ŠKOL Z HORŇÁCKA .....	48
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
<b>8</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>51</b>
8.1	VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	51
8.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	51
8.3	VÝZKUMNÉ METODY .....	54
8.3.1	Dotazník pro žáky .....	54
8.3.2	Dotazník pro vyučující .....	57
8.4	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	57
<b>9</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>59</b>
9.1	DOTAZNÍK PRO ŽÁKY .....	59
9.1.1	Identifikace žáků s Horňáckem, znalost kultury .....	60
9.1.2	Specifika jazykové komunikace žáků na Horňácku ovlivněné dialektem, kulturou a rodinou .....	67
9.1.3	Dialekt ve vyučování .....	76
9.2	DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ .....	84
9.2.1	Vytráčení dialektu .....	84
9.2.2	Převládání spisovného jazyka .....	85
9.2.3	Individuální mluva žáků .....	86
9.2.4	Dominantní vliv rodiny na mluvu žáků .....	87
9.2.5	Rozdílné strategie učitelek při práci s dialektem .....	88
<b>10</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU</b> .....	<b>90</b>
10.1	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....	91
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>92</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>93</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>97</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>99</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>100</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>101</b>

## ÚVOD

Záměrem předložené diplomové práce je objasnit jazykovou a edukační situaci žáků 1. stupně základní školy na Horňácku. Stěžejním tématem práce je dialekt v mluvě žáků, který můžeme vnímat jako součást osobité kultury tohoto regionu. Ač se problematikou dialektu a jeho vlivu na vzdělávání žáků zabývá zpravidla zahraniční literatura, naše podmínky poskytují rovněž podněty, kterými je hodno se zabývat.

Teoretická část práce poskytuje ucelený pohled na celou tuto problematiku v našich podmínkách a v podmínkách české školy. Jsou zde nastíněny a objasněny stěžejní pojmy, které jsou dále užívány v praktické části práce. Teoretická východiska práce rovněž přibližují jazykovou situaci u nás s přihlédnutím k problematice dialektu. Dále jsou tyto souvislosti situovány do školního prostředí, v němž hraje stěžejní roli žák mluvící dialektem.

Cílem praktické části práce je pak pomocí dotazníkového šetření mezi žáky a učiteli prvního stupně základní školy popsat roli dialektu a kultury ve vzdělávání žáků 1. stupně základní školy na Horňácku. Rovněž se práce snaží popsat vztah těchto žáků k místu, kde žijí a navštěvují základní školu, tedy k Horňácku.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 JAZYKOVÁ SITUACE U NÁS

Pokud chceme blíže popsat jakoukoliv jazykovou situaci, je třeba myslet na to, že ji nelze vymezit obecně, protože každý jazyk má svá specifika a charakteristické rysy. Obzvláště specifická je pak jazyková situace u nás. Jazykovou situaci můžeme chápat jako „*společenský stav, v němž se daný jazyk nalézá a vyvíjí v jisté zemi nebo na jistém teritoriu v určitém časovém úseku v daných politických, sociálních a kulturních podmínkách*“ (srov. Jedlička 1982, s. 49n, podle Daneš, 1997, s. 12). Daneš (1997, s. 12) dále vymezuje tři pojetí jazykové situace:

1. „*Rozsah a způsob užívání jazyka a jeho variet v různých komunikačních oblastech.*
2. *Vztah mezi jazykem a varietami z hlediska jejich společenské hierarchie a jejich distribuce a konkurence v určitých oblastech.*
3. *Druh a intenzita postojů uživatelů jazyka k jazyku a jejich varietám.*“

Je třeba vždy myslet na dynamickou složku jazykové situace či fakt, že jazyková situace na určitém území není izolovanou jednotkou, ale přirozeně se vyvíjí a mísí s jazykovou situací jinde. Bezesporu zásadní roli v tomto procesu hraje migrace. Můžeme tak pozorovat postupnou jazykovou homogenizaci, která způsobuje zmírnění rozdílů mezi variantami jazyka (Daneš, 1997). Chromý (2014) uvádí pět typů jazykových situací:

- homogenní jazyková situace,
- situace standard a dialekty,
- diglosie,
- bilingvní (multilingvní) jazyková situace,
- kreolské kontinuum.

Z tohoto přehledu je pro naši práci stěžejní pojem diglosie. Tu chápeme jako užívání dvou variant jednoho jazyka na jednom území. Takovouto jazykovou situací se zabýval například Gavora (1998), jehož práce je přiblížena v kapitole 6. 1. V souvislosti s jazykovou situací u nás můžeme hovořit o dominantním postavení spisovné češtiny a drobnějších místních dialektech a interdialektech, jež popisujeme níže.

## 1.1 Čeština jako národní jazyk

Dle Čermáka (2011, s. 13) chápeme jazyk, jako „*system sloužící především jako základní prostředek lidské komunikace*“. Čechová (2003, s. 15) vnímá jazyk jako „*system znaků sloužící k ... dorozumívání a myšlení*“. Dorozumívání dále vysvětluje jako „*interakci v přirozeném jazyce, kterou se něco sděluje*“ (Čechová, 2003, s. 15).

Využití toho či onoho jazyka se odráží v řeči člověka, kdy řeč dle Čechové (2003, s. 15) chápeme zpravidla jako „*schopnost člověka využívat jazyka a ztvárňovat komunikáty podle potřeby v určité komunikační situaci*“. Řeč může mít podobu jak mluvenou, tak také psanou. Praktická aplikace jazyka v komunikační situaci je pak Čechovou označována jako vyjadřování, případně jako mluva. Mluva je dle Čechové (2003, s. 15) „*spjata se souhrny výrazových prostředků užívaných v určitém sociálním prostředí*“. Pro naše potřeby je tímto prostředím škola, respektive výuka ve školní třídě.

Národní jazyk (pro naše potřeby český) dle Čechové (2003, s. 45) chápeme jako „*soubor integrovaných výrazových prostředků vymezený územně, uvnitř diferencovaný funkčně a teritoriálně, stratifikovaný sociálně*“. V rámci jazykové situace u nás pak tradičně rozlišujeme dvě skupiny jazykových útvarů českého národního jazyka. Za první útvary spisovný – spisovnou češtinu, a za druhé útvary nespisovné. Mezi útvary nespisovné řadíme specifické dialekty a interdialekty, a sociálně vymezené útvary slang a argot (Hubáček, 2010).

## 1.2 Spisovný jazyk

Spisovnou češtinu považujeme za nejvýznamnější a do určité míry také prestižní útvary národního jazyka (Čechová, 2003). Jak uvádí Hubáček (2010, s. 24) „*spisovná čeština se jeví jako celonárodně závazný, funkčně nejvyšší a prestižní útvary národního jazyka, má nejpropracovanější a nejbohatší výrazové prostředky, je jí věnována stálá odborná pozornost, zejména ve smyslu sledování jazykové normy a následné úpravy kodifikace*“. Davidová (1997) pak popisuje spisovný jazyk jako nadregionální systém. Rovněž poukazuje na fakt, jak málo je spisovná čeština v běžné všední komunikaci využívána. „*Český spisovný jazyk je totiž často charakterizován oprávněně jako knižní, nevšední, spjatý s faktory oficiální komunikace a s vysokými komunikačními cíli vůbec*“ (Davidová, 1997, s. 5). V souvislosti s tím autorka dává do popředí pojem hovorová čeština. Dle Hubáčka (2010) chápeme hovorovou češtinu jako mluvenou podobu češtiny spisovné. Vnímá ji jako

jazykové prostředky dodávající mluvenému spisovnému projevu určitou přirozenost, živost či nenucenost.

V rámci spisovného projevu můžeme dle Hubáčka (2010) rozlišit tři vrstvy jazykových prostředků – knižní, neutrální a hovorové. Knižní prostředky můžeme spatřovat spíše v písemném projevu, protože v mluveném projevu nezní příliš autenticky. V případě neutrálních prostředků mluvíme o takzvaných bezpříznakových výrazech, které je možné a vhodné využít jak při písemném, tak také ústním projevu. Nakonec hovorové prostředky, které využíváme zejména v mluveném projevu a specificky pak při běžné, neformální komunikaci. Často zde zasahují rovněž výrazy nespisovné.

### 1.3 Nespisovné útvary

Jak již bylo zmíněno výše, nespisovné útvary českého jazyka zpravidla vymezujeme teritoriálně či sociálně. Teritoriální dělení se týká dialektů a interdialektů. Oproti tomu sociální zase slangu a argotu. Pro potřeby naší práce se dále zabýváme pouze nespisovnými útvary národního jazyka dle jejich územní specifikace, tedy dialekty a interdialekty.

#### 1.3.1 Dialekt

Dialekty nebo též místní nářečí, jsou nespisovné jazykové útvary národního jazyka, které jsou zpravidla zeměpisně a funkčně omezené. To znamená, že je můžeme výrazněji slyšet jen v určité oblasti a většinou jen v běžné mluvě obyvatel, v současnosti navíc spíše na venkově. V tomto smyslu bývá užíván také termín tradiční teritoriální dialekt. Ač se intenzita dialektu v mluvě obyvatel obecně snižuje vlivem takzvaného nivelizačního procesu, o jejich existenci se stále ví a v některých oblastech jsou dosud součástí rodinného života obyvatel. Věda, která se zabývá dialekty se nazývá dialektologie (Davidová, 1992; Čechová, 2003; Hubáček, 2010). Bláha (2018, s. 54) v souvislosti s dialektem uvádí: *„zatímco spisovný jazyk mluvíci sjednocuje, dialekty je skupinově rozděluje, což jistě není na škodu pocitu identity a identifikace na různých sociálních rovinách, neboť dialekty a interdialekty mají a budou mít dlouho své místo v komunikaci“*.

Ač se jednotlivé dialekty vyvíjí různě a do určité míry nezávisle na sobě, můžeme na našem území identifikovat čtyři základní nářeční skupiny:

1. „česká nářeční skupina,
2. středomoravská (hanácká) nářeční skupina,

3. východomoravská (moravskoslovenská) nářeční skupina,
4. slezská (lašská) nářeční skupina“ (Hubáček, 2010, s. 28).

Všechna nářečí se do určité míry prolínají a nejsou stanoveny jasné hranice těchto nářečních skupin. Zejména, když uvážíme fakt, kdy vzhledem ke zvýšenému pohybu obyvatel mimo rodnou nářeční oblast, dochází v jejich mluvě k různým obměnám či změnám (Čechová, 2003).

Pro srovnání si uveďme pojetí pojmu *dialect* v zahraniční literatuře. Dialekt se dle Adger, Wolfram & Christian (2007, s. 1) „obvykle užívá k označení různých jazyků spojených s regionálně nebo sociálně definovanou skupinou lidí“. Holmes (2001, podle Tegegne, 2015, s. 264) pojmenovává některé faktory, na základě kterých můžeme rozlišovat varianty jazyka: „sociální status, pohlaví, věk, národnost, zeměpisná poloha, zaměstnání a ekonomické pozadí mluvčích“. Mohlo by se zdát, že tato definice se v zásadě neliší od pojetí dialektu u nás, nicméně na základě dalšího výkladu je patrné, jak obsáhlá, a v zásadě také složitá, je situace v zahraniční literatuře. Autoři dále však poukazují na variantnost pojetí pojmu *dialect*. Proto si některá stěžejní pojetí dle jejich výkladu (Adger et al., 2007) také uvedeme:

- Sociální či geografická varianta angličtiny, která není preferovaná, standardizovaná (můžeme chápat jako přízvuk).
- Pouze určité skupiny lidí mluví dialektem („jedná se o nesprávné mínění, protože každý člověk mluví nějakou varietou nebo dialektem nebo jeho jazykem“ Adger et al., 2007, s. 2).
- Pojem dialekt jako synonymum pro jazyk (ve smyslu národního jazyka).

Obecně problematika užívání dialektu v zahraniční literatuře poskytuje několik úskalí. I sami odborníci, kteří se zabývají jazykem, před pojmem dialekt upřednostňují zpravidla raději termíny jako jazyková variantnost (*language variety / variation*) či jazyková odlišnost (*language difference*), vzhledem k tomu, že termín *dialect* se sebou nese v anglicky psané literatuře spíše negativní význam. Dannerberg a Dredger (2016) dokonce v souvislosti s takovouto formou jazykových předsudků uvádí termín diskriminace. Tento problém vzniká dle Adger et al. (2007) zejména v situacích, kdy se snažíme popsat mluvu lidí, kteří nemluví standartní variantou jazyka. Můžeme se v tomto případě setkat také s termíny jako nestandardní dialekt (*nonstandard dialect*), dialect „mimo hlavní proud“ (*nonmainstream dialect*) nebo „lidový“ dialekt (*vernacular dialect*). Nestandardní dialekt nám vysvětluje

Cook, 2003, podle Tegegne, 2015, s. 264): „*nestandardní dialekt je jakákoliv varianta jazyka, která není standardizovaná a postrádá prestiž*“. Naopak standardní dialekt můžeme vysvětlit jako: „*prestižní, kodifikovanou variantu, která má nejvyšší sociální status a používá se při slavnostních příležitostech*“ (Holmes, 2001; Sailzmann, 2007; podle Tegegne, 2015, s. 264).

### 1.3.2 Interdialekt

Interdialekty jsou nadnářeční útvary, které považujeme dle Čechové (2003, s. 50) za „*poslední vývojové stadium dialektů*“. Oproti dialektům představují zobecněnější a rozšířenější podobu národního jazyka, u kterého se postupně vytrácí drobné rozdíly v jednotlivých nářečích směrem zpravidla spíše ke spisovnému jazyku, případně zde převažují výrazy, které jsou společné napříč blízkými dialekty. Na našem území obecně můžeme identifikovat převažující obecnou češtinu, na území Moravy pak obecnou hanáčtinu či obecnou moravskou slovenštinu, respektive interdialekt středomoravský a východomoravský, případně můžeme mluvit i o obecné slezštině (Hubáček, 2010).



## 2 VÝCHODOMORAVSKÁ NÁŘEČNÍ SKUPINA

Naše práce se zabývá žákem v komunikaci v kontextu dialektu na Hornácku. Protože však Hornácko představuje subregion Slovácka, na jehož území identifikujeme východomoravskou nářeční skupinu, můžeme v mluvě místních lidí slyšet nejen výrazy typické pro Hornácko, ale také výrazy, které jsou běžné pro celou východomoravskou nářeční skupinu. Proto se jí krátce věnujeme pro pochopení širšího kontextu.

Dle Hlubinkové (2010) můžeme východomoravskou nářeční skupinu identifikovat na východě a jihovýchodě Moravy, kdy z východní strany splývá se slovenskou státní hranicí. Odtud také pramení původní pojmenování této skupiny – nářečí moravkoslovenská (Davidová, 1997). Na východě pak sousedí se středomoravskou nářeční skupinou, na severu se slezskou nářeční skupinou a na jihozápadě ji uzavírá rakouská státní hranice. S přihlédnutím k národopisným oblastem ji identifikujeme zejména v oblasti Valašska a Slovácka. Přechodné úseky mezi jednotlivými nářečními skupinami pak můžeme shledat v oblasti Hranicka, Kelčska a jihozápadním směrem od Kroměříže. Dle Hlubinkové (2010) můžeme, vzhledem ke zmíněným oblastem, východomoravská nářečí dělit do čtyř podskupin. Tedy skupinu slováckou též nazývanou jižní, valašskou též severní, kopaničářskou, a nakonec západní okrajové úseky, do kterých spadají nářečí na Hranicku, kelčská a dolská nářečí.

Hlubinková (2010) stručně vymezuje základní rysy typické pro východomoravské dialekty, z nichž si některé uvedeme také:

- Zejména zachování původních samohlásek *y / í* či *ú* (například *múka, nesú, chcu, vašu* místo *mouka, nesou, chci, vaši*);
- Nezúžené *é* v kořeni slova *i* na jeho konci (například *jest, mět, okénko, dobré* místo *jíst, mít, okínko, dobrý*);
- Dlouhé *é* před *ň* v podstatných jménech nebo také u sloves (například *stavění, océnit*);
- Infinitiv zakončený na *t'* (například *zebrat'* místo *vzít*);
- Uzavřenější samohlásky;
- Tvrdé *l* (například *dlhý*);
- Dlouhé *ó* před *j* a *ň* (například *bójiš sa, hóňi*);

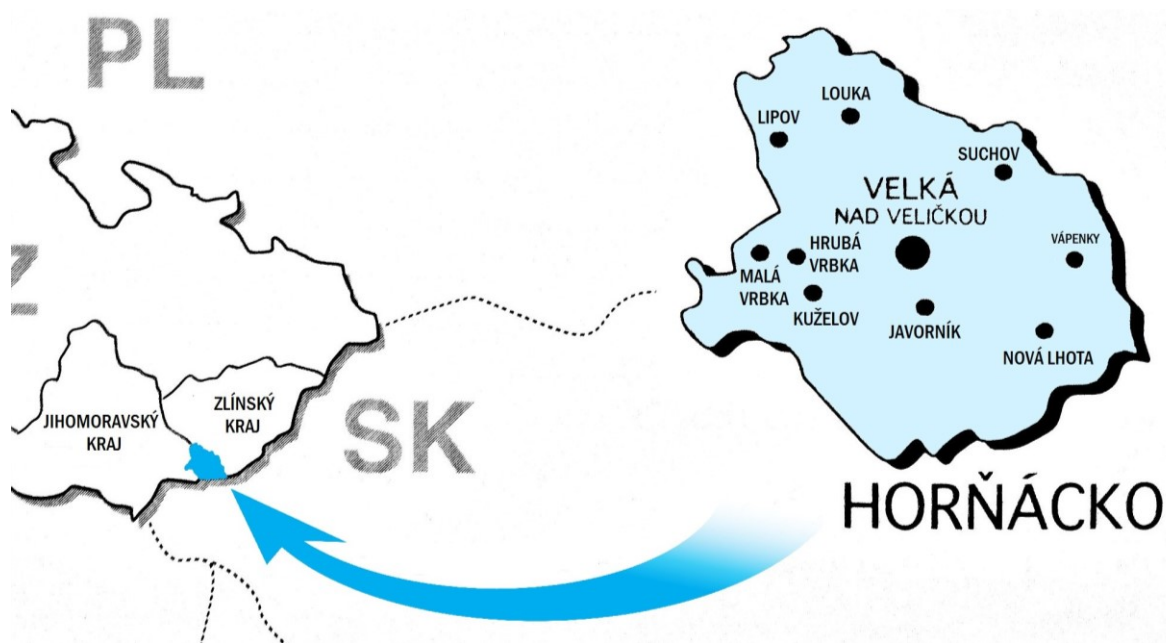
- Zvratné *se* nahrazeno za *sa* (například *bójiš sa*);
- Zachování *a* před *j* (například *vajco*);
- Při skloňování zachováno v koncovce – *a* po měkké hlásce (například *na koňa, moja duša*);
- Koncovka – *om* nebo – *ám* ve 3. pádě množného čísla podstatných jmen mužského a středního rodu (například *kuřatom, pekařom*);
- Koncovka – *och* nebo – *ách* v 6. pádě množného čísla podstatných jmen mužského nebo středního rodu (například *kuřatoch, pekařoch*);
- Zkracování dlouhých samohlásek v krátkých slovech, tzv. moravská krátkost (například *blato, nama, spat, znat, mak* místo *bláto, náma, spát, znát, mák*);
- Koncové – *e* v ženském rodě se někdy mění na – *ej* (například *o tej druhej* místo *o té druhé*);
- Sloveso „*být*“ v 1. osobě čísla jednotného tvar *su* místo (*j*)sem;
- Koncovka – *á* u sloves 4. třídy ve třetí osobě množného čísla přítomného času (například *stojá, bojá sa*);
- Prodloužení samohlásek ve tvarech mužského rodu přičestí minulého (například *nésl, minúl*);
- Spojka *i* nahrazena výrazem *aj*;
- Uchování skupiny *aj* uvnitř slova (například *daj, najhorší*);
- Uchování skupiny *šč* (například *ešče*).

Je samozřejmé, že i každá z podskupin má svá specifika a určité jevy se na daném území více či méně projevují. Pro potřeby naší práce si můžeme uvést typické jevy pro Slovácko, tedy podskupinu slováckou. Hlubinková (2010) uvádí absenci *y / ý* nahrazeného za *i / í* (například *život, boski*), směrem na jih pak *l* vyslovováno jako *ɫ* (například *hɫava*), dále infinitiv zakončený na – *t* či koncovka – *ama* u podstatných jmen v sedmém pádu čísla množného (například *kozama*).

### 3 HORŇÁCKO

„Bud' požehnána příroda, jež dala tomuto lidu do vínku nejkrásnější dary, kráslicí jeho bytost – zpěv a vrozenou hudebnost. Celá ta rozvlněná země od Lipova a Louky přes Velkou a Javorník k Vápenkám, Lhotě a Súchovu na jedné straně i k Hrubé a Malé Vrbce s Kuželovem na straně druhé, celý ten kraj, až k pohraničním horám s Javorinou, jeho tichá údolí, plná panenské krásy tam za Javorníkem, jsou její kolébkou. Toť Horňácko!“ (Straka & Rutte, 1950, s. 7).

Horňácko představuje etnografický subregion Slovácka rozkládající se na úpatí Bílých Karpat. Na mapě bychom ho hledali v nejvýchodnější části Jihomoravského kraje v okrese Hodonín. Tvoří jej devět obcí: Velká nad Veličkou, která je zároveň centrem celé oblasti, dále Javorník, Nová Lhota, Suchov, Kuželov, Hrubá Vrbka, Malá Vrbka, Lipov, Louka a dále drobné samoty zvané Mlýny roztroušené podél řeky Veličky mezi Javorníkem, Vápenkami a Suchovem. Toto, ač co do rozsahu poměrně malé území, se od okolí odlišuje specifickým dialektem, kroji a dalšími složkami lidové kultury. Jak uvádí Jančář (2000), první pojmenování tohoto regionu jako Horňácko spatřujeme až v pracích Bartoše na konci 19. století. Nicméně je jasné, že jeho formování probíhalo mnohem dříve předtím. Se vzrůstajícím zájmem o lidovou kulturu však postupně Horňácko dostalo své specifičnosti (Florec, Holý, & Jeřábek, 1966).



Obrázek 1 Horňácko na mapě (Častová, Galečková, & Petříková, 2008; upraveno)

### 3.1 Přírodní podmínky

Jak již bylo v úvodu zmíněno, Hornácko nalezneme ze tří čtvrtin na úpatí Bílých Karpat, které zde zároveň oddělují Českou republiku od Slovenské republiky. Bílé Karpaty se svým nejvyšším vrcholem Velkou Javořinou, představují kus přírody, který si uchoval svůj ráz do takové míry, že byl zařazen na seznam biosférických rezervací UNESCO. Nalezneme zde velké množství chráněných zástupců z řad fauny i flóry. Mezi nejvýznamnější chráněná území zde patří národní přírodní rezervace Zahrady pod Hájem u Velké nad Veličkou, národní přírodní rezervace Porážky v Nové Lhotě nebo národní přírodní rezervace Čertoryje či Vojšické louky v Malé a Hrubé Vrbce. Vzhledem k vyšší nadmořské výšce regionu zde můžeme pozorovat specifické klimatické a půdní podmínky. Typické jsou porosty listnatých stromů, zejména pak buků. A stejně jako na celém Slovácku, můžeme i zde nalézt obrovská pole, vinohrady a ovocné sady. Celým územím Hornácka protéká řeka Velička, která se dále u Rohatce vlévá do povodí Moravy. Blíže se s místním přírodním bohatstvím mohou lidé seznámit v rámci několika naučných stezek, které na Hornácku nalezneme. Ať už se jedná o naučnou stezku Javořinská, která přiblíží návštěvníkům místní přírodu, ale také historii a tradice, či naučná stezka Šumárnická, která opět seznámí její návštěvníky se způsobem života a hospodaření místních lidí (Florec, et al., 1966; Mikroregion Hornácko, b. r.).

### 3.2 Tradice a lidová kultura

Specifika lidové kultury na Hornácku jsou a byla z velké části daná polohou. Ať už velmi blízkým vztahem se sousedními Slováky či samotnou nadmořskou výškou na úpatí hor. Proto zde můžeme pozorovat nejen typické nářečí, ale také typické formy umění, řemesel, stavitelství, folkloru i oděvu.

Základními materiály na Hornácku byly hlína, kámen, kov, sláma, proutí, dřevo, textilní vlákna a kůže. Hlína a kámen sloužily zejména jako základní stavební materiál, přičemž hlínu využívali také hrnčíři z Lipova, Hrubé Vrbky a Kuželova. Kov sloužil zejména kovářům, kteří měli v minulosti v obci významné postavení. Představu o kovářství si můžeme dokreslit za pomoci expozice staveb z Hornácka, která je součástí skanzenu ve Strážnici. Nalezneme zde například ukázkou kovárny Jana Veverky z Lipova. Dalším podstatným materiálem byly sláma a proutí, které se využívalo k výrobě došků, ošatek či nádob na obilí. S doškami, které později nahradily pálené tašky, se můžeme rovněž setkat ve skanzenu ve Strážnici, kde jsou mimo jiné vyobrazeny také řadové zástavby. Pro obyvatele odlehlejších obcí, jako jsou Nová Lhota, Javorník, Kuželov či Vrbky, bylo

podstatné dřevo, jehož zpracování má na Hornácku bohatou tradici. Pro výrobu textilu bylo využíváno konopí a vlna. Co je však v rámci textilní výroby pro Hornácko typické je vzorové tkaní, nazývané jako činovat'. Toto tkaní bylo výsadou místních mužů (Florenc, et al., 1966; Skanzen Strážnice, b. r.)

V životě místních lidí můžeme identifikovat také řadu významných událostí, které se do určité míry slaví ještě dodnes. Jednou z těchto událostí jsou bezesporu hody, které jsou velkou událostí v každé obci. Pro Hornácko je pak význačný také fašánek, který je v jiných částech znám spíše jako masopust. Fašánek bývá velkou událostí nejen pro místní, ale také pro nadšence pro folklor a tradice ze širokého okolí. Začíná sobotní zábavou, v neděli pokračuje obchůzkou s muzikou, kdy chlapi dostávají za návštěvu koblihy, vejce, slaninu na „šable“, ale také slivovici či peníze. Takto se pokračuje i v pondělí obchůzkou po podnicích a úřadech. Na závěr je celý fašánek uzavřen úterní zábavou, jejíž vrcholem je pochování basy a zahájení půstu. Stále ještě významnou událostí v životě dětí bývá také biřmování. Tradičně jsou rovněž slaveny Velikonoce, kdy chlapi chodí po vesnici na „šlaháčku“ se svými „korbáči“. Významnou událostí, která však již v současnosti nemá pro místní takový význam, jsou dožínky oslavující dobrou úrodu a konec žní (Častová et al., 2008)

Z kulturních akcí, které jsou spíše záležitostí posledních let jsou na Hornácku zcela určitě nejvýznamnější Hornácké slavnosti konané ve Velké nad Veličkou. Jedná se o letní přehlídku folklorních souborů, hudby, tance, řemesel, zkrátka všeho, co s Hornáckem souvisí a je pro něj typické. Do lidové hudby se můžeme zaposlouchat také na Ozvěnách Hornácka. Příkladem snahy o udržení lidových tradic jsou pak také akce jako kosení Vojšických luk v Malé Vrbce či Sáharské vzpomínání v Nové Lhotě. Z menších akcí konaných na Hornácku pak můžeme uvést košty slivovic v Louce, Velké nad Veličkou nebo na Vápenkách, dále košt zelí ve Velké nad Veličkou, košt štrůdlů v Hrubé Vrbce či košt O krála slováckej klobásky (Mikroregion Hornácko, b. r.).

### 3.3 Architektura

Ač je tomu v současnosti již méně, můžeme v některých obcích Hornácka stále pozorovat tradiční lidovou architekturu. Jak uvádí Florenc et al. (1966), ta se do velké míry neliší od architektury obecně Slovácka, ale také na druhé straně od slovenského Podunají. Pro lidová obydlí je typická štítová orientace, tedy, že okna jizby směřovala do ulice. Okna se od zbytku Slovácka liší zejména tvarem klenutých otvorů, ve kterých byla okna zasazena.

Dveře jsou tradičně zdobeny ornamenty. Později se také objevila průčelí, která se napojovala na zastřešený vjezd z ulice. Se vznikem hospodářských prostor byl typický půdorys stavení ve tvaru písmene L. Uvnitř stavení nalezneme tři zpravidla místnosti – jizbu, síň a komoru. Domy byly nejprve stavěny z hlíny a kamene. Později se využívaly také nepálené cihly. Krytinu tvořily sláma a došky, které pak nahradila „škridlice“. Obecně jsou pro architekturu Slovácka typická zástřeší u vchodu zvaná žudra. Někde známé jako „gánek“, „žúdro“, „šija“, „klenutý“, výklenek nebo „piljér“. Tvoří jej oblé nebo hranolovité pilíře s obloukovým překlenutím krytým taškami. Co je však pro Hornácko typické, že tato žudra byla vystavěna směrem do dvora. Proto také nebývají zdobená, jak jsme u staveb na Slovácku zvyklí. Pro venkovské obyvatelstvo byly podstatné také další hospodářské stavby. Jednalo se především o chlévy, komory, stodoly, seníky a různé kůlny. Typickou komoru si můžeme prohlédnout ve skanzenu ve Strážnici. Tyto komory mnohdy vytvářely v obcích souvislou zástavbu. Pro zástavbu Hornácka jsou typické stodoly, které stály buď v zadní části dvora nebo na konci „humna“, případně jich bylo více na konci obce, což můžeme vidět v Javorníku. Podél řeky Veličky byla v minulosti vystavěna řada vodních mlýnů. Odtud také názvy místních částí jako Trnovský Mlýn, Suchovské Mlýny, či Čerešnické Mlýny. V současnosti je velkým lákadlem jediný větrný mlýn na Hornácku stojící nad Kuželovem. Hornácké lidové stavby byly zvnějšku zdobeny dvěma druhy výzdoby – plastickými prvky a malbami stěn, jak uvádí Florec et al. (1966). Příkladem plastičnosti jsou právě žudra, u kterých můžeme vidět zejména jejich praktický smysl. Co se týče fasád domů, základem jsou hliněné nebo maltové omítky bílené vápnem. Ty jsou doplněny zpravidla o modré podrovnávky. Někdy se můžeme setkat také se světle modrou fasádou s tmavomodrými, oranžově žlutými, světle hnědými, žlutohnědými či zelenými podrovnávkami. Obruby dveří a oken jsou modré nebo zelené a na domech s modrou fasádou bílé nebo tmavě modré. Nejpestřejší fasády můžeme vidět na Vápenkách. Ač jsou pro Slovácko obecně typické tradiční ornamentální malby, na Hornácku se s nimi nesetkáváme. Obdobně poskromnu byl vyzdoben také interiér stavení. Nejsilnější estetický význam měly zdobené protkávané povlaky na polštářích, takzvané „cíšky“ a zdobené ubrusy zvané „štyruoketky“.

### 3.4 Odívání

Lidový oděv bývá vedle dialektu nejvýraznějším prvkem lidové kultury. Hornácko představuje region, kde je krojová tradice stále živá. Dokladem lidového oděvu Hornácka jsou výtvarná díla Joži Uprky, známého malíře ze Slovácka. Kroje si po dlouhá léta

uchovávají svůj tradiční vzhled, avšak, jak uvádí Častová et al. (2008), v praxi často dochází k úpadku krojů vzhledem ke snaze jejich zjednodušené výroby či využití nevhodných materiálů. Kroj a jeho součásti jsou pak obměňovány dle příležitosti, na kterou je využit. Vzhled krojů se pak liší také v rámci jednotlivých obcí.

Co se týče ženského kroje, k jeho přiblížení nám pomůžou Florec et al. (1966) a Častová et al. (2008). Základní součástí je „rubáč“, skládající se z horního přiléhavého vzorovaně tkaného „opléčka“ a volného „spodku“. Pomocí jedné nebo dvou „kaniček“ se pak zavazuje přes rameno. Na „rubáč“ přijdou „rukávce“. Jedná se o několikadílný kus oděvu, který se původně vyráběl z konopných nití, v současnosti je však, jako u všech částí kroje, užíváno bavlněné plátno. „Rukávce“ mají vyšívání „obojek“ a drobné výšivky na rukávech. Přes „rubáč“ se zezadu opásává pomocí dvou „kaniček“ „fěrtoch“. „Fěrtochy“, na horním okraje ukončené límcem, byly původně bílé, avšak později si je ženy začaly pomocí šafránu barvit na žluto a tato barva jim zůstala. Všednější variantou „fěrtochu“ pak byla „sukňa“, která se zapínala na knoflík nebo na háčky. Přední část oproti „fěrtochu“ tvoří „fěrtúška“, která se naopak zavazuje přes „rubáč“ zepředu dozadu. „Fěrtúška“ může mít několik podob, zejména podle toho, k jaké příležitosti ji žena či dívka vynesla. Známe takzvanou „kartůnku“ ušitou z bílého plátna zdobenou různě velkými kvítky, červenou, takzvanou tureckou „fěrtúšku“, dále modrou „fěrtúšku“ či glotovou „fěrtúšku“ z černé leskle látky. Přes „rukávce“ se navléká „kordula“. „Kordula“ je krátký kabátek bez rukávů, který sahá mírně nad pás a je zhotoven z bílého flanelu. Přední kraje „korduly“ jsou lemovány červeně a dolní okraje zad s průramky černě. Kolem okrajů jsou našité nejčastěji zelené pentle. Dále je „kordula“ zdobena zeleným, červeným a bílým vyšíváním a „šnůrováním“. Alternativou „korduly“ je kabátek, ten však právě „kordula“ časem vytlačila a stala se součástí také svátečního oděvu. Za chladnějšího počasí pak ženy a dívky oblékaly přes „kordulu“ či kabátek „lajbl“. Ten je vyroben z bílého sukna a zoben drobnými výšivkami, nejčastěji zobrazujícími „jatelinku“. Mladší ženy pak nosí červeně zdobený „lajbl“ a ženy starší modře zdobený „lajbl“. Do chladnějšího počasí ženy využily ještě „kacabaju“, „plachetku“, „vlňák“ či menší „vlňáček“, dále „kožuch“, „kožúšek“ nebo sváteční „mentýk“. Důležitou součástí hornáckého kroje jsou také šátky, kterých rozlišujeme spoustu dle barvy, druhu a vzoru. Ať už se jedná o červené i černé turecké šátky například s „jabůčkovým“, kvítkovým, třílístkovým vzorem, bílé lipské, brněnské či „trapkové“ šátky. Šátky pak můžeme uvázat mnoha způsoby. Dalo by se říct předchůdci šátků byly „šatky“, z nichž například „čepec“ nosily vdané ženy. Sváteční a obřadní kroj doplňovalo zdobené „hladění“, které bylo

výsadou mladých neprovdaných dívek a nevěst. Poslední součástí ženského kroje jsou nejčastěji vysoké černé boty s tvrdou holínkou.

Florenc et al. (1966) a Častová et al. (2008) rovněž popisují mužský kroj, který je oproti ženskému méně složitější. Základem je bavlněná „košela“ a plátěné „nohavice“. „Košele“ byly dříve různé dle příležitosti, na kterou je muž vynesl. Její části jsou spojeny ozdobným „stinkem“ a rukávy jsou našaseny do manžety „lémečku“ se zapínáním na knoflíček na zápěstí. Přední díly „košele“, kdy se horní část levého překládá přes pravý, jsou dole sešity a zavazují se dvěma šňůrkami. „Obojek“, úzký stojatý límeček, se váže také dvěma šňůrkami, jejichž smyčky musí směřovat stejným směrem – doprava nahoru. „Obojek“ a část horního pravého dílu, takzvaný „punt“ jsou vyšity nejčastěji černobílou nebo barevnou „formičkou“ v barvách hornácké výšivky. Úzké „nohavice“, které muži nosí ke svátečnímu či obřadnímu kroji, bývají ušité ze světle modrého „myjavského“ sukna. V některých obcích muži preferovali pro výrobu „nohavic“ černé „strážnické“ sukno. V horní, zejména pak přední části, bývají „nohavice“ vyšívány a opatřené dvěma zástřihy, jejichž okraje jsou olemované všitým červeným sukrem a modrou šňůrkou. Výšivku tvoří „jatelinky“, „srdéčka“ a „zátočky“. Mezi zástřihy si muži navlékají úzký kožený „remeň“. Svobodné mládence od ženatých mužů poznáme podle šátečků, které si mládenci vkládají do zástřihů. Aby se nohavice nevysouvaly z vysokých kožených bot, jsou ve spodní části opatřeny šňůrkami, pomocí kterých si muži připevňují „nohavice“ k nohám. Ve všední dny byly nohavice nahrazovány volnými „traslavicemi“. Přes ty si muži v případě svátečních příležitostí uvázali zástěru s výšivkou ve spodní části a roztřepenými konci. Mladí svobodní chlapci své kroje opatřují také vyšívaným šátečkem. Malým chlapcům je zpravidla vyšívaly jejich matky a ti je pak nosili přeložené na trojúhelník uvázaný kolem pasu přes „traslavice“. Mládenci šátečky dostali od svých „galánek“ na „šlaháčce“ a nosili je složené do obdélníku zasunuté v zástřihu nohavic. Na „košulu“ pak muži navlékali sametový tmavě modrý „pruclek“, podobný ženské „kordule“. Jen starší muži pak vymění modrý „pruclek“ za bílý. Přes „pruclek“ muži dále oblékají světlý obřadní či bílý sváteční kabát. Za chladnějšího počasí pak muži nosili přes košili a „pruclek“ „halenu“ dlouhou až po paty, případně „kožuchy“, ať už krátké velické či dlouhé strážnické. Na hlavě kroj doplnili o kožešinovou nebo plyšovou „baranicu“. Ke svátečnímu či obřadnímu kroji nosili filcový klobouk, nazývaný „šmukáč“, doplněný o „klobúkovou pantlu“. Svá varianty mají také kroje pro děti, ty se liší zpravidla opět dle příležitostí, na které si je děti oblékly, ale také podle věku dětí.



### 3.5 Hudba a tanec

Významné místo v tradici Hornácka mají zpěv, hudba a tanec. Do povědomí širší společnosti se místní písně dostaly díky práci Františkova Bartoše a Leoše Janáčka, jejichž přispívatelem byl místní sběratel písní Martin Zeman z Velké nad Veličkou. Pěstiteli lidových písní jsou místní zpěváci a lidoví hudci. Velkou část hornáckých písní tvoří písně taneční, z nichž nejznámějším a nejvýznamnějším párovým točivým tancem je „sedlácká“. Nejbohatší sedlácká je z Velké, Javorníku, Vrbek a Kuželova. Dalším typickým tancem Hornácka je mužský skočný tanec „verbuňk“. Muži při něm improvizují a tančí jej hromadně. Dalšími mužskými skočnými tanci jsou „odzemek“ či takzvaný „do skoku“. Ten však časem vytlačil populárnější verbuňk. Součástí života místních byly také taneční hry, například „holúbek“ nebo „káčer“. O fašanku se v některých obcích tančily „konopice“, též nazývány „konopě“. Z novějších tanců se na Hornácku tančí „ševcovská“, „kovářská“, „šotyška“, mazurka nebo „kalamajka“, které jsou zpravidla přenesené z jiných oblastí. Z tanců pro trojice můžeme uvést „jatelinku“, „hrášek“ nebo „hrušku“ (Blahůšek, 2010; Miškeřík, 1994; Lidová kultura, b. r.; Pavlík & Pavlík, 2017).

### 3.6 Tradiční pokrmy

Tradiční pokrmy z oblasti Hornácka byly podmíněny zejména surovinami, které byly běžnému lidu nejdostupnější. Velké zastoupení zde měla veškerá moučná jídla, luštěniny, brambory a zelenina. Mouka byla zpracována ve formě kaší, například „turkyňové“ či „maslové“ a při přípravě pečiva. Chléb místních obyvatel byl nejčastěji z rezné mouky či z „turkyně“. Pšeničná mouka se využívala převážně na pokrmy, které jsou pro Hornácko typické ještě dnes. Ať už se jedná o převážně sladké pečivo, jako „vdouky“ či „vdoučky“, „zelníky“, „báleše“, „opluskance“, „pupále“, „Boží miuosti“, „pagáčky“, „patenty“ nebo „slížky“. Luštěniny byly nejčastěji zpracovány „po hustu“ nebo „po kyselu“, jež obsahovaly fazole, hrách a čočku. Ze zeleniny lidé nejčastěji zpracovávali zelí a brambory na několik způsobů, například jako „šišky“. Ovoce posloužilo zejména při přípravě sladkého pečiva, ale také v podobě kompotů nebo sušené na „krajanky“ nebo „křížalky“. Z živočišné výroby bylo nejčastěji zpracováváno mléko a mléčné výrobky. Pro Hornácko je rovněž typické konzervování uzenin. Maso pak bylo výjimečnou záležitostí o nedělích, po „zabijačkách“ a při různých slavnostech. Živočišné produkty místní raději prodávali, aby získali peníze na další dohucovadla (Florec et al., 1966; Pavlík & Pavlík, 2017)

## 4 KOMUNIKACE

Komunikace je součástí takřka každé naší činnosti a našich každodenních interakcí. Původ českého slova komunikace můžeme hledat v latinském výrazu *communicare*. Komunikaci zpravidla chápeme, jak uvádí Kraus (2009, s. 426), jako „*přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka*“. Latinský výraz si Mareš a Křivohlavý (1995, s. 15) vykládají jako „učinit společným“, tedy sdílet a sdělovat si informace. Obdobně komunikaci pojímá Schneiderová (2003, s. 6), která ji v širším slova smyslu rovněž vysvětluje jako sdílení, které „*vyjadřuje, jak je sdělení prožíváno všemi účastníky, a může probíhat i tehdy, když se sdělujícími nesouhlasíme*“.

Pro naše potřeby je vhodná definice Mikuláščíka (2010, s. 15), který ji popisuje jako „*základní nástroj interakční aktivity, podle něho si děláme představu o sobě samém i o jiných. Pomocí komunikace získáváme i předáváme informace, popisujeme, vysvětlujeme, vyjadřujeme pocity, nálady, jsme schopni vést jiné lidi, můžeme je ovlivňovat a nechat se ovlivňovat, vytvářet i ničit vztahy*.“ Gavora (2005) uvádí tři stěžejní vymezení komunikace. V nejobecnějším měřítku ji za prvé chápeme jako formu dorozumívání. Pro úspěšné dorozumívání je třeba jazyková a myšlenková shoda jednotlivých aktérů. Dále chápeme komunikaci jako sdělování, jehož podstatou je předávání informací určitému adresátovi. Třetí pohled na komunikaci ji chápe jako výměnu informací. Výměnu, která je založena na pravidelném střídání úloh jednotlivých aktérů v komunikaci.

### 4.1 Zkoumání komunikace

Stejně tak jak se dá na komunikaci jako takovou pohlížet z několika úhlů, rovněž i k jejímu zkoumání neexistuje jediný přístup. Ve vztahu ke komunikaci žáka a učitele je vhodné zmínit tři přístupy – teorii informace, teorii sociální komunikace a etnografii komunikace.

#### 4.1.1 Teorie informace

Dle Gavory (2005) se teorie informace zabývá ideálním a zejména kvantitativně úsporným přenosem informace za pomoci technických zařízení. Rozměr konkrétní informace je dán jednotkou bit. Každý bit představuje jednu ze dvojice protichůdných možností, například ano – ne. Komunikace pak probíhá od vysílače (kodéra), který informaci přetváří (kóduje), aby bylo možné ji přenášet k příjemci (dekodér), který ji na opačném konci komunikačního kanálu dekóduje a předává vysílači zpětnou vazbu o přenosu. V průběhu přenosu pomocí

komunikačního kanálu mohou komunikaci přerušovat rušivé elementy, takzvaný šum. Teorie komunikace dále pracuje s pojmem redundance, který poukazuje na nadbytečné využití znaků, které nejsou třeba pro přenos dané informace.

Díky obecnosti teorie můžeme některé její prvky aplikovat také na školní vzdělávání. Příkladem může být právě pojem redundance. Pod jeho negativním vnímáním si můžeme představit situaci, kdy učitel k žákům hovoří dlouze, obsáhle, ale ve skutečnosti žákům předá jen málo užitečných informací. Redundanci však může být také přínosnou. Informace předané v širším kontextu mohou žákovi pomoci k lepšímu porozumění. Školu pak můžeme vnímat jako určitý kanál, skrze který jsou informace předávány od učitele k žákům. Často se pak vzdělávání pracuje s pojmem zpětná vazba. Jejím nejjednodušším příkladem je reakce učitele na odpověď žáka. Zpětná vazba je pro žáky bezesporu důležitá pro ověření správnosti jejich postupů. Stejně tak však potřebuje zpětnou vazbu také učitel od žáků. Potřebuje mít přehled o tom, zda její žáci vnímají a zda jeho výkladu rozumí (Gavora, 2005).

#### 4.1.2 Sociální komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 15) považují sociální komunikaci „*za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.*“ Teorie sociální komunikace se zabývá komunikací mezi lidmi, tedy interpersonální komunikací. Jak uvádí Kolominskij (1982, s. 169): „*komunikovat neznamená ani tak něco si navzájem sdělovat, ale spíše v sobě měnit. Přesněji informacemi měnit jeden druhého*“ (podle Gavora, 2005, s. 14). Z dalšího výkladu Gavora (2005) je patrné, že více než kvantitativní parametr komunikace je podstatný především její kvalitativní stránka. Tedy to, jak předaná informace daného člověka ovlivnila. Komunikaci pak dotváří také to, kdo jsou její aktéři, jakou mají v komunikaci roli.

Jaký charakter bude mít konkrétní interpersonální komunikace ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich je prostředí, ve kterém komunikace probíhá. V různých prostředích se můžeme setkat s komunikací různého obsahu, ale také různého způsobu či četnosti. S obsahem úzce souvisí také komunikační záměr aktéra. Tedy to, čeho chceme u druhého dosáhnout. Zda se například snažíme někoho uklidnit, něco mu vysvětlit, přesvědčit ho o něčem či pokud se snažíme vyřešit konflikt. V komunikaci můžeme rozlišit úseky nazývané komunikační akty. Dle Gavora (2005, s. 15) je komunikační akt „*jednotou situace, obsahu a času. Komunikující jsou v dané situaci a čase ve styku a hovoří o jedné věci*“.

Dalším faktorem, ovlivňujícím komunikaci, může být také to, zda komunikace probíhá tváří v tvář, či je zprostředkovaná médiem.

Účastníky interpersonální komunikace jsou komunikační partneři, mezi kterými obvykle dochází ke střídání v rozhovoru – k dialogu. Nejprve hovoří jeden, druhý mu naslouchá a následně se role mění. Každý člověk ve společnosti má určitou roli, od které se očekává určité chování. To se samozřejmě odráží také v komunikaci. V prostředí školy jsou nejvýrazněji zastoupeny role učitele a žáků, kdy každý zastupuje ještě řadu dílčích rolí. Učitel může vystupovat v roli odborníka na učivo, pomocníka při učení, autority či poradce. Žák může představovat roli učícího se, badatele, kooperujícího či vrstevníka. Mezi žáky však můžeme rozlišit také premianta, iniciátora či baviče (Gavora, 2005). V souvislosti s tím Svatoš (2009, s. 28) uvádí příklady sociální komunikace – „*pedagogická komunikace nebo také výuková komunikace či komunikace ve vyučování*“.

V rámci interpersonální komunikace se utváří společenské skupiny, jejichž součástí je do určité míry každý z nás. Dle Gavora (2005) můžeme říci, že každá skupina vzniká na základě určitých spojitostí mezi jejími členy. Abychom však mohli několik lidí nazvat skupinou, je třeba, aby ji tvořili minimálně tři členové. V případě pouze dvou členů hovoříme o dyádě. Dále je třeba, aby si její členové uvědomovali svou příslušnost ke skupině a měli stejné cíle, hodnoty, normy či jazyk. Skupiny můžeme dále rozlišit dle jejich formálnosti. Formální mají oficiálnější charakter a vznikají zpravidla na vnější popud. Naopak neformální skupina vzniká spontánně. Příkladem formální skupiny může být školní třída, která vzniká zásahem vedení školy, které zpravidla slučuje žáky stejného věku. Rovněž vztahy ve skupině mívají rozličný charakter zapříčiněný řadou faktorů, ať už je to role ve skupině, věk členů, pohlaví či společenské postavení. V zásadě rozlišujeme vztahy symetrické a asymetrické. Ve skupině se symetrickými vztahy jsou všichni její členové na stejné úrovni, mají stejné možnosti a práva. Při asymetrickém vztahu můžeme ve skupině odlišit jednoho vedoucího, nadřízeného, který má oproti ostatním větší pravomoc.

#### **4.1.3 Etnografický pohled na komunikaci**

V zájmu etnografie jsou různé společenské skupiny a jejich kultura. Respektive jejich každodenní život, hodnotový systém a takzvané chování v roli, kterou ve skupině zastávají. Chování v roli se odráží ve způsobu vystupování v komunikaci. Každá větší kultura se dále dělí na řadu menších subkultur. V rámci školy můžeme rozlišit například subkulturu žáků, jejichž zkoumáním se zabývá školní etnografie. S rolí účastníků komunikace a jejich

chováním souvisí také pojem moc. Příkladem moci v komunikaci je rozhovor učitele s žáky ve vyučování. Vzhledem k rolovým očekáváním se předpokládá moc na straně učitele, který nastoluje pravidla, jejichž dodržování se od žáků očekává (Gavora, 2005).

V souvislosti s tím Gavora (2005) zmiňuje pojem etnografie komunikace. Ta se zajímá o, do určité míry nepsaná, pravidla komunikace určité kultury. Znalost těchto pravidel se označuje jako komunikační kompetence. Zajímá ji, jak si členové předávají slovo, jak se oslovují, co je příhodné v konkrétní situaci říci či jaké jazykové prostředky jsou užívány. V mluvě aktérů se pak může projevit různá míra spisovného jazyka, hovorového jazyka, ale také dialekt či subjektivní výslovnost. Protože je patrné, že komunikační kompetence má do jisté míry sociální charakter, rozlišujeme na druhé straně také jazykovou kompetenci, která se odráží v tom, do jaké míry je člověk schopen ovládat pravidla jazyka.

## 5 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

V našem pedagogickém prostředí je stále hojně užíván pojem pedagogická komunikace. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24) jej chápou jako „*zvláštní případ sociální komunikace*“. „*...komunikaci, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat*“. S odkazem na dříve vzniklé práce (Gavora a kol., 1985, 1988) uvádí definici pedagogické komunikace jako „*vzájemné výměny informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům*.“ Rovněž však poukazují na její nejednotné vymezení, protože na ni můžeme pohlížet v užším pohledu jako na komunikaci pouze mezi pedagogem a žáky ve škole, a na druhou stranu z širšího úhlu pohledu, kdy lze brát v úvahu také další činitele výchovně vzdělávacího procesu, tedy rodinu či předškolní a mimoškolní zařízení (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 24).

Oproti tomu, výukovou komunikaci chápeme dle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012, s. 20) jako „*výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky*.“ Autoři ji rovněž vnímají jako „*základní prostředek, kterým ve školních třídách dochází k procesům vyučování a učení*“ (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík & Navrátilová, 2019, s. 17).

Ač můžeme napříč vyučovacími hodinami vnímat nuance ve výukové komunikaci, lze bezesporu identifikovat některé charakteristiky, které jsou pro výukovou komunikaci typické. Gavora (2005, s. 25) v tomto smyslu vnímá specifičnost výukové komunikace na základě charakteristik, které jsou dané „*rolemi partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovými a prostorovými danostmi (vyučovací hodina, prostor učebny)*.“

Pro posouzení komunikace ve třídě se můžeme řídit čtyřmi stanovisky (Gavora, 2005). První aspekt se týká komunikace a vyučování. Komunikace je základem vyučování a probíhá v každé třídě. Zahrnuje jak verbální, tak neverbální projevy, jak učitele, tak žáků. Bez komunikace a komunikačního záměru, který si učitel mnohdy ani neuvědomuje a nestanovuje, by nemohlo dojít k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů, které si naopak jasně stanovuje. Druhé stanovisko představují vztahy mezi komunikujícími. Třídní kolektiv je specifická sociální skupina, která právě pomocí komunikace rozvíjí své vzájemné vztahy. Zastřešujícím pojmem pro toto stanovisko může být třídní klima. Jak již bylo zmíněno, vztahy rozlišujeme symetrické a asymetrické. V souvislosti s tím poukazuje Průcha (2017, s. 316) na dominantní roli učitele: „*učitel musí být dominujícím komunikátorem, musí*

*produkovat mnohem více komunikátů než žáci – protože vyučuje a s jeho rolí je nevyhnutelně spojena aktivita prezentování informací“*. Symetrické vztahy pak pozorujeme mezi žáky, ať už na úrovni práv, tak také povinností. Rovněž můžeme v některých skupinách vyzorovat preferenční vztahy, jejichž podstatou je upřednostnění jednoho člena, zpravidla žáka učitelem. Třetí aspekt komunikace ve třídě autor vymezuje jako skryté kurikulum. Skryté, protože si jej učitelé a žáci mnohdy ani neuvědomují a týká se jejich sociálního chování v kolektivu. Poslední čtvrté stanovisko se zaměřuje na sociální konstrukce života ve třídě, které učitel společně s žáky, zejména pomocí komunikace, postupně vytváří. Jedná se o jazyk konkrétní třídy umožňující snazší porozumění mezi jejími členy.

Zajímavý pohled na výukovou komunikaci, který vnímáme jako vhodný pro uzavření této pasáže, přináší H. P. Grice, který ji shrnuje v pěti bodech:

- *„Princip kooperace – spolupracuj s partnery.*
- *Maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, až je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.*
- *Maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.*
- *Maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům.*
- *Maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.“* (podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 25)

Jak doplňuje Nelešovská (2006), toto pojetí je velmi podobné tomu, jak o komunikaci ve výuce uvažoval již před mnoha lety náš nejvýznamnější pedagog a myslitel J. A. Komenský.

## 5.1 Cíle a funkce výukové komunikace

Dle Svatoše (2009, s. 76) je hlavním cílem výukové komunikace *„podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti, jeho možnostmi a mezerami“*. V užším smyslu tento cíl pojímá jako sdělování. Gavora toto pojetí doplňuje a cílem výukové komunikace rozumí *„sdělování pedagogických informací, přímo nebo nepřímo souvisejících s cílem a obsahem výchovy a vzdělávání“* (podle Sklenářová, 2013, s. 30).

Co se týče funkce výukové komunikace, Nelešovská (2006) se odkazuje na dříve vzniklé vytyčené funkce výukové komunikace Marešem a Křivohlavým (1995):

- Zprostředkování společné činnosti účastníků.
- Zprostředkování vzájemného působení účastníků (výměna informací, zkušeností, emocí, postojů).
- Zprostředkování osobních i neosobních vztahů.
- Formování účastníků pedagogického procesu, obzvláště žáků.
- Uskutečňování výchovy a vzdělávání, ve smyslu zprostředkování cílů, učiva, metod a podobně.
- Spoluutváří každý výchovně vzdělávací systém, je jednou z jeho hlavních složek, díky ní funguje, je dynamický, vyvíjí se, ale zároveň si udržuje stabilitu.

Nelešovská (2005, s. 28) pak na základě definice Gavory vytyčuje dvě stěžejní funkce:

- *„Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.*
- *Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.“*

Vybíral (2013) nám poskytuje obecné vymezení funkcí komunikace:

1. Informativní – předat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit.
2. Instruktažní – navést, zasvětit, naučit, poskytnout návod či postup.
3. Persuazivní (přesvědčovací) – získat někoho, přesvědčit ho o změně názoru, ovlivnit.
4. Vyjednávací (operativní) – (vy)řešit, dohodnout se.
5. Zábavní – rozveselit sebe i druhé, rozptýlit.

V souvislosti s posledním rozdělením je vhodné zmínit humor ve výuce. O jeho pozitivním vlivu na učení se můžeme v našem prostředí dočíst v pracích Šed'ové. Šed'ová (2013, s 45) zmiňuje potřebu humoru, jako *„součásti didaktického inventáře učitelů“*. Pokud je humor promyšlený, může mít za výsledek hned několik dějů. Díky pozitivním emocím vyvolaným humorem se u žáků zvyšuje motivace k učení. Dále tak může učitel zvýšit pozornost žáků, což způsobí snazší předávání a uchování informací v paměti žáků.



## 5.2 Pravidla výukové komunikace

Jak uvádí Gavora (2005) pravidlo značí nějaký předpis či normu. Ve školní třídě se to pak týká nejen pravidel nastolených školním řádem, ale všech „*formálních prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni se všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování*“ (Cangelosi, 2009, s. 120). V souvislosti s výukovou komunikací jsou stěžejní komunikační pravidla. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 35) vymezují tři faktory, na jejichž základě komunikační pravidla vznikají:

- „*škola,*
- *daná společnost,*
- *výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.*“

Pokud se podrobněji podíváme na konkrétní podobu jednotlivých složek, tak škola formuluje svá pravidla zejména ve výše zmíněném školním řádu. Pravidla společnosti jsou hůře rozpoznatelná, týkají se totiž například individuální kultury, z které žák pochází, případně náboženského vyznání. Poslední zmíněná skupina pravidel vzniká postupem času na základě budování vztahu učitele s žáky (Nelešovská, 2005).

Obecně se můžeme řídit takzvanými bázovými pravidly, na která je vhodné myslet v rámci každé komunikace (Wiemann, 1980, podle Gavora, 2005, s. 33):

- „*Není dovolené skákat do řeči.*
- *Není přípustný paralelní hovor dvou lidí (mluví pouze jeden).*
- *Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího střídát.*
- *Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy.*
- *Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu.*“

S obdobnými formulacemi pravidel se dá bezesporu pracovat ve školní třídě v rámci třídních pravidel. Kromě jejich vymezení a pojmenování je však potřeba, aby jim žáci rozuměli a byli schopni se jimi řídit.

Pokud bychom chtěli obecná komunikační pravidla specifikovat, rozděluje je Gavora (2005) na kodifikovaná a konvenční. První jmenovaná pravidla vymezuje daná instituce a jejich konkrétní podoba musí být veřejně definovaná. Konvenční pravidla pak vycházejí z určité tradice či zvyklosti. Řadíme sem například pravidla tykání a vykání či zdravení.

Důležitou součástí života ve třídě jsou také třídní pravidla, která jsou podstatná pro „organizaci práce ve třídě – činnosti je třeba usměrňovat, žáky je nutno regulovat. Je nezbytná dělba práce, koordinace a kooperace“ (Gavora, 2005, s. 34). Žáci zpravidla vnímají jejich důležitost, nicméně Nelešovská (2005) s odkazem na Cangelosiho (1996) upozorňuje na potřebu přiměřeného počtu těchto pravidel. Pokud žáci budou muset myslet na velké množství pravidel, ne vždy si je zapamatují a dochází tak ke ztrátě jejich funkčnosti a nedodržování. Kromě organizace práce slouží třídní pravidla také k jakémusi zaručení dominantního postavení učitele. V rámci tradičního frontálního vyučování Gavora (2005) hovoří o dvou rovinách komunikačních pravidel ve třídě, které vychází ze stylu vyučování konkrétního učitele. První skupinou jsou direktivní komunikační pravidla, která vymezují, na co má v rámci výukové komunikace učitel právo a za jakých podmínek může žák hovořit. Je patrné, že žáci jsou v rámci takovéto komunikace tak nějak utlumeni, je potlačena jejich samostatnost a jejich aktivita je řízena učitelem. Druhou rovinou jsou demokratická komunikační pravidla. Učitel jde zde sice stále v dominantní pozici, nicméně žák má větší možnost se projevit. Uvedme si některá demokratická pravidla komunikace:

- „Žák může odpovídat v sedě, nemusí vstávat.“
- *Učitel nechává žákovi dostatek času na odpověď.*
- *Žák může odbočit od tématu, pokud je jeho příspěvek hodnotný.*
- *Žák může klást učiteli i třídě otázky.*
- *Žák může požádat o pomoc při řešení problémů učitele i spolužáky.*“ (Gavora, 2005, s. 39)

Na závěr bychom si mohli položit otázku, proč vlastně pravidla zavádět, jaký je jejich smysl. K tomu nám poslouží opět připomínky Cangelosiho (2009, s. 123), podle kterého plní pravidla několik účelů:

- *„Maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolupracující, rušivé.*
- *Zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.*
- *Zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.*
- *Udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.*“

### 5.3 Verbální komunikace

Verbální komunikace je bezesporu nejvýraznější oblastní, kterou můžeme v rámci vyučování pozorovat. Obecně ji chápeme jako „*vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná*“ (Mikuláščík, 2010, s. 98).

Charakteristické jsou v rámci verbální komunikace pro výukovou komunikaci zejména faktory jako „*rozložení komunikačního času mezi učitele a žáky, struktura výukové komunikace, trvalá přítomnost hodnocení, mechanismus tzv. elicitace a užívání specifického školního jazyka*“ (Šeďová et al., 2019, s. 18).

#### 5.3.1 Komunikační čas

Co se týče rozložení komunikačního času mezi učitele a žáky, v praxi můžeme pozorovat takzvané „*pravidlo dvou třetin*“ (Frinders, 1962, 1970, podle Šeďová et al., 2019, s. 18). To poukazuje na fakt, kdy ve vyučovací hodině jsou dvě třetiny věnovány mluvení a zbývající třetinu vyplňuje ticho či šum. Ve dvou třetinách komunikace pak můžeme ještě pozorovat dvě třetiny komunikace učitele a pouze jednu třetinu komunikace žáků. Když poukážeme na skutečnost, že několik minut z vyučovací hodiny bývá věnováno organizačním záležitostem, na přínosnou komunikaci a zejména pak na komunikaci žáků, zbývá velmi málo času. Na tuto skutečnost poukázali autoři již dříve. Šeďová et al. (2012) na základě analýzy videonahrávek výuky zjistili, že 80 % vyučovací hodiny probíhá konverzace. Po vyloučení šumu či ticha se ukázalo, že 85 % z této komunikace je na straně učitele a jen 15 % na straně žáků. Toto zjištění porovnali s obdobnými výzkumy v Británii a ukázalo se, že naši žáci mají oproti britským vrstevníkům menší prostor pro komunikaci. Autoři však zmiňují také zvýšení podílu českých žáků na výukové komunikaci oproti dřívějším šetřením realizovaným J. Marešem (1975).

Na disproporcii verbálního projevu žáka a učitele poukazuje také Gavora (2005), přičemž jako důležitou zmiňuje také délku jednotlivých replik učitele a žáků. Ač je žakovskému projevu ve výukové komunikaci věnována pouze jedna třetina, nemusí to nutně znamenat, že žák nemá prostor na plnohodnotné a rozvinuté vyjádření. Na základě výzkumu však potvrdil pravý opak a délka žakovských replik je spíše krátká. Žákovi odpovědi jsou mnohdy maximálně dvouslovné a obecně velmi stručné a nerozvinuté.

### 5.3.2 IRF struktura

Dalším specifickým rysem výukové komunikace je její struktura. Tu zpravidla nazýváme IRF struktura. Autory této zkratky jsou Sinclair a Coulthard, kteří na základě svého výzkumu uspořádání promluv ve výuce tuto strukturu odhalili již v 70. letech minulého století. Nicméně jejich zjištění potvrdila řada dalších autorů napříč různými zeměmi. Hovoříme tedy o struktuře „*initiation – response – feedback*“ (Sinclair & Coulthard, 1975, podle Šed'ová et al., 2019, s. 19). V našem prostředí je užíván volný překlad „*otázka – odpověď – zpětná vazba*“ (Šed'ová et al., 2019, s. 19). Pokud se učitel nedostává první správné odpovědi na jeho otázku, struktura stále běží a je ukončena až kladnou zpětnou vazbou učitele. V praxi to představuje doplňující otázky učitele či jeho bližší navedení žáků ke správné odpovědi. Je jasné, že takováto struktura neumožňuje žákům klást vlastní otázky, což může být považováno za její limit. Učitel je zde převládajícím aktérem a jeho řízení třídy je tímto způsobem usnadněno. Na druhou stranu může být tato struktura vhodným nástrojem k prověření upevnění učiva žáky. (Šed'ová et al., 2019)

### 5.3.3 Elicitace

Co se týče výše zmíněné elicítace, která je pro výukovou komunikaci rovněž typická, můžeme říct, že tento typicky se vyskytující mechanismus příliš nepřispívá na autenticitě výukové komunikace. Pojem prezentuje skutečnost, že ve výuce převažují takové otázky učitele, na které sám zná odpovědi, má utvořenou představu o správné odpovědi, kterou od žáků očekává. Žáci o této skutečnosti také ví a snaží se tak nejlépe odpovědět dle znalosti konkrétního učitele. Pokud elicítace ve výukové komunikaci převládá, uvádí Mareš (1975) v této souvislosti pojem „pseudodialog“ obdobně pak Šed'ová (2005) pracuje s pojmem iluzivní dialog (podle Šed'ová et al., 2019)

### 5.3.4 Školní jazyk

S nástupem do školy se žáci setkávají s jazykem a komunikací, která má specifická lingvistická pravidla, jež mohou být pro mnohé žáky nová. Na tento pojem by se dalo pohlížet také z širšího úhlu pohledu, tedy jako na jazyk, který je prostředkem veškerých dějů ve škole. Ať už ve výuce či o přestávce. Nicméně zpravidla chápeme školní jazyk v užším smyslu jako „*médium, jehož prostřednictvím dochází k procesům vyučování a učení*“ (viz např. Halliday, 1994; Lemke, 1990; Martin, 1983, Mercés, 1995, 2008; atd. podle Šalamounová, 2015, s. 11). Rovněž jej můžeme v rámci výuky chápat také jako „*jazyk, který*

*zprostředkovává obsahy, jež činí školu školou – je jazykem, kterým se hovoří o učivu“* (Šalamounová, 2015, s. 11).

Je zřejmé, že školní jazyk bude mít svá specifika, která přehledně popsala Cazdenová (1988). Ač se jedná o starší šetření, novější výzkumy, jako například výzkum Makovské (2011), dokazují stále aktuální platnost těchto pravidel. Požadavky učitelů na žákovské promluvy, které souhrnně označuje jako žákovský registr, jsou tedy dle Cazdenové (1988):

- *„požadavek relevantnosti promluvy ve vztahu k aktuálnímu tématu,*
- *požadavek na standardní tvarosloví a skladbu,*
- *požadavek na dekontextualizaci a explicitnost,*
- *požadavek na užívání vědeckého jazyka,*
- *požadavek na konzistentnost,*
- *požadavek správného načasování promluv“* (podle Šalamounová, 2015, s. 12).

Z těchto požadavků je patrné, co se od žáků ve vyučování v rámci jejich promluv očekává. Tedy, aby se ve správný čas vyjadřovaly adekvátně k probíranému tématu a nejlépe pak spisovně s využitím vědeckých pojmů, které mají obecnější charakter, jsou dekontextualizované (Šalamounová, 2015).

V souvislosti s požadavkem na spisovnost promluv žáků ve výukové komunikaci se vyjadřuje také Čechová (1995). Poukazuje na skutečnosti, kdy se škola snaží *„o pěstování reprezentativní formy národního jazyka, o jazyk spisovný, tj. zároveň formy, která není lokálně ani funkčně omezena“* (Čechová, 1995, s. 38). Jedná se o dlouhá léta zakořeněnou snahu našeho školství a ač je citovaná práce autorky staršího data, z praxe můžeme tuto převládající tendenci stále pozorovat. Škola se dle Čechové (1995) snaží o vytvoření jakéhosi *„neutrálního jazyku“*, který nebude obsahovat žádné regionální či sociální drobné odlišnosti, což samozřejmě v praxi úplně nelze docílit. Autorka tedy uvádí vhodnou formu komunikace učitel – žák, kdy by jejich komunikace neměla být jen výhradně spisovná, *„měla by se realizovat na základě spisovném, avšak přiměřeně diferencovaně podle komunikačních podmínek a sledovaného záměru“* (Čechová, 1995, s. 41), tedy brát v úvahu také nespisovné formy útvary jazyka, které do naší řeči přirozeně patří.

Obdobně jako Cazdenová (1988) či Šalamounová (2015) pohlíží na jazyk školy také Gavora (2005). Dítě se na počátku svého školního vzdělávání musí adaptovat na jazyk školy, který představuje *„specifický kód, typický pro komunikaci ve školním vyučování, přičemž se musí*

*naučit také komunikačním pravidlům, upravujícím jeho používání“* (Gavora, 2005, s. 61). Z toho vyplývá požadavek pro žákovy úspěšné absolvování vzdělávání – umět zvládnuté učivo podat v jazyce školy. Dále charakterizuje jazyk učiva jako informačně orientovaný, abstraktní, vyžadující odbornou terminologii a tematicky koncentrovaný.

## 5.4 Monolog

Formou verbální komunikace je buď monolog, nebo dále opsaný dialog. Dle Gavory (2005) monolog představuje projev jednoho člověka, ač jsou přítomni i další účastníci komunikace, kteří se však nezapojují a hovořícímu do projevu nevstupují. Ve školním vyučování bývá monolog typický pro učitele, který přednáší či vysvětluje učivo, a na druhé straně například žák přednášející báseň, vyprávějící své zážitky či předčítající referát. Co se týče 1. stupně základní školy, nebývá zde monolog typický, objevuje se spíše až ve vyšších ročnících. Pokud se již učitel pustí do monologického vysvětlování učiva, měl by myslet na části, které by tento proces měl mít – úvodní expozici, samotnou prezentaci učiva a závěrečné shrnutí.

## 5.5 Dialog

Svatoš (2009) hodnotí dialog oproti monologu, ač obecně, jako obsahově náročnější a rozmanitější. Dále dodává, že se jedná o komunikaci, která trvá delší dobu a je provozována s určitým účelem. Ve výuce pak můžeme zpravidla pozorovat střídání monologu a dialogu. Oproti monologu dialog představuje komunikaci dvou a více lidí, avšak je třeba při něm dodržet několik zásad (Gavora, 2005, s. 71):

- *„střídání replik,*
- *střídání rolí hovořícího a naslouchajícího,*
- *jeden partner reaguje na druhého partnera,*
- *aktivní naslouchání partnera,*
- *hledání společného významu.“*

Dialogické vyučování můžeme dle Alexandra (2006, podle Šed'ová et al., 2019) definovat jako *„takový způsob výukové komunikace, při němž dochází ke stimulaci aktivity žáků, podněcování jejich myšlení a prohlubování jejich porozumění“*. Na základě této definice můžeme dle Alexandra (2006, podle Šed'ová, 2015) vytyčit klíčové znaky dialogického vyučování:

- Žáci hovoří často v dlouhých promluvách.
- Učitelé kladou otevřené otázky, které žáky vedou k myšlení.
- Žáci nad tématem přemýšlí, argumentují.
- Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, rozvíjí jejich myšlenky, povzbuzuje je k vlastnímu rozvíjení myšlenek.
- Žáci nejen odpovídají na otázky učitele, ale také kladou vlastní a diskutují o nich.
- Znalosti nejsou předem dané, utváří se postupně v interakcích mezi učitelem a žáky.

S odkazem na tuzemské i zahraniční výzkumy Šed'ová et al. (2019) poukazují na současný stav, kdy se výuková komunikace odvíjí zpravidla dle IRF struktury, kterou jsme popsali výše. Nystrand (2006, podle Šed'ová et al., 2019) upozorňuje, že vzhledem k tomu, že žáci mnohdy odpovídají jen na uzavřené otázky, stává se, že prezentované informace spíše memorují a odpovědi hádají.

Kolář a Šikulová (2007) ve svém pojetí vyučování dialogem vychází z humanistické koncepce založené na konstruktivistickém přístupu k vyučování. V souvislosti s tímto pojetím je kladen důraz na autonomii žáka, jeho podporu v učebních aktivitách, motivaci a zhodnocení jeho zkušeností. Dialog dle nich znamená „*otevírání se žáka učiteli, ale i otevírání se učitele žákům. A moderní pojetí je právě o otevřenosti obou aktérů vyučování, jak učitele, tak žáka*“ (Kolář & Šikulová, 2007, s. 29).

### 5.5.1 Dialog učitele s žákem

Dialog od učitele k žákovi, žákům, je nejčastější podobou dialogu v tradiční škole. Zde je na místě uvést rozlišení dialogu dle Šed'ové (2005, s. 370) na intencionální a iluzivní. „*Intencionální dialog představuje takovou výukovou komunikaci, která je řízena učitelem a je primárně zacílena k naplňování stanovených edukačních cílů*“. Zároveň u něj můžeme pozorovat typické rysy dialogu jako aktivní účast aktérů, zájem o probírané téma či vzájemné naslouchání. Na druhou stranu dialog iluzivní, jak už název napovídá, je v podstatě jakousi iluzí dialogu. Žáci zde odpovídají stručně na otázky kladené učitelem k tématu, které vybírá učitel a celý dialog ztrácí na své autenticitě.

Gavora (2005) hovoří o třech didaktických funkcích dialogu. První z nich, a zároveň také nejdůležitější, je možnost dialogu rozvíjet žáky po kognitivní stránce. To se týká jak prezentace učiva, tak diagnostikování vědomostí a dovedností žáků či předávání zážitků

a zkušeností. Další funkci plní dialog v afektivní stránce žáků. Zde hovoříme o motivaci žáků, rozvoji jejich zájmů, názorů, přesvědčení a postojů. Třetí funkcí dialogu je jeho vliv na sociální stránku, tedy utváření a rozvíjení vztahů ve třídě.

Pokud se na dialog v rámci výukové komunikace podíváme z pohledu praxe, ukáže se, že si vždy nevystačíme s IRF strukturou. Jak zmiňuje Gavora (2005), může se například stát, že učitel položí otázku takzvaně do placu a očekává, že mu odpoví co nejvíce žáků. Jeho zpětná vazba může přijít až po vyjádření všech žáků. Jinou strukturu pak bude mít dialog v rámci párové či skupinové práce.

### 5.5.2 Otázky učitele a odpovědi žáka

Zásadní roli v dialogu mají otázky. Mareš a Křivohlavý (1995) však poukazují, že otázky nemusí mít jen ústní podobu, mohou být také položeny písemně v rámci testu či v učebnici, ale mohou být také součástí větších učebních úloh. Šed'ová et al. (2019, s. 41) dodávají: „*otázka učitele nemusí mít nezbytně formu věty tázací, protože ji posuzujeme podle komunikačního záměru mluvčího vybídnout partnera k tomu, aby promluvil*“. Dále je autoři definují jako *iniciaci učitele směřující k žákům, jejímž cílem je podnítit žáky k verbální participaci na výuce*“ (Šed'ová et al., 2019, s. 41). Učitelské otázky však mají dle Gavory (2005) některá svá specifika. Zpravidla na sebe navazují a váží se k jednomu tématu. Dále také můžeme říci, že učitel klade převážně otázky, na které zná odpovědi. Učitelé mnohdy pokládají vícenásobné otázky, kdy žák odpoví zpravidla pouze na jejich poslední část.

V zásadě rozlišujeme otázky uzavřené a otevřené. Uzavřené otázky požadují po žákovi konkrétní odpověď, kterou žák mnohdy jen reprodukuje z paměti. Naopak otevřené otázky vyžadují složitější kognitivní procesy spočívající ve vyjádření vlastního názoru. Ve výukové komunikaci převažují otázky uzavřené soužící jako rychlá kontrola. Pokud po žácích vyžadujeme kritické myšlení, zvolíme otázky otevřené. Nelze však říci, která varianta otázek je vhodnější, obě mají ve výuce své místo a opodstatnění (Gavora, 2005). Šed'ová et al. (2019) tuto typologii rozšiřují na základě kognitivní náročnosti na uzavřené otázky nižší a vyšší kognitivní náročností, a dále na otevřené otázky nižší a vyšší kognitivní náročností. Na základě této typologie se jeví jako nejnáročnější otevřená otázka vyšší kognitivní náročností. Jak pro žáka, tak také pro učitele. Autoři dále definují stěžejní cíle, které nám pomáhají učitelské otázky naplňovat: „*aktivovat žáky, kontrolovat a vytvářet nové poznatky*“ (Šed'ová et al., 2019, s. 47)



Nelešovská (2005, s. 43) přehledně uvádí požadavky na otázku, přičemž zdůrazňuje její roli v dialogu:

- „*přiměřenost*,
- *srozumitelnost*,
- *jednoznačnost*,
- *věčná správnost a přednost*,
- *jazyková správnost*“.

Na druhé straně stojí odpovědi žáka. Jak již bylo zmíněno nesčetněkrát, odpovědi žáků jsou mnohdy strohé a krátké. Avšak to nemusí být vždy na škodu, pokud je i přesto jeho odpověď správná a smysluplná. Odpověď žáka Gavora (2005) vymezuje ve čtyřech krocích. První část spočívá v percepci otázky, tedy její zaznamenání sluchem či zrakem. Následuje její interpretace, kdy žák zapracovává otázku do své struktury vědomí, snaží se jí pochopit. Následně dochází k vytvoření substrátu odpovědi. Žák si vytváří ve vlastní mysli ještě nedoslovnou odpověď, zpracovává ji. A závěrečná část spočívá v její verbalizaci.

Následuje zpětná vazba učitele, kterou definujeme jako „*informaci, která je učícímu se jedinci poskytována vzhledem k jeho výkonu a průběhu učení*“ (Hattie & Timperley, 2007 podle Šed'ová et al., 2019, s. 48). Mareš a Křivohlavý (1995) hovoří o čtyřech stránkách zpětné vazby, které si můžeme do jisté míry vysvětlit jako její funkce. Řadíme zde stránky:

1. Regulativní – zpětná vazba umožňuje řídit žakovu činnost.
2. Sociální – specifikace vztahů, vzájemných očekávání.
3. Poznávací – všichni aktéři se lépe poznávají, včetně žakova seznámení se s učivem.
4. Rozvojová – žák vnímá potřebu zpětné vazby.

S odkazem na Ironse (2008) Šed'ová et al. (2019) rozlišují zpětnou vazbu sumativní a formativní. Sumativní zpětná vazba se týká celkového výkonu a jeho závěrečného ohodnocení dle správnosti. Formativní zpětná vazba se pak zaměřuje na proces řešení úkolu žákem. Učitel žáka podporuje v dalším řešení a hledání správné odpovědi. Takováto zpětná vazba má dle Shuteové (2008) pro žáka význam ve třech oblastech. Za prvé umožňuje jasný vhled do toho, jaký je aktuální výkon žáka v porovnání s výkonem očekávaným, na základě čehož má žák možnost poupravit své řešení. Dále může pomoci ke snížení kognitivní zátěže

dané úlohy tak, že jsou schopni ji pak splnit také žáci, kteří to předtím bez pomoci nezvládli. A nakonec má díky ní žák možnost opravit svou chybu (Šed'ová et al., 2019).

Gavora (2005) vymezuje typologii nejčastějších reakcí na odpověď žáka:

1. Akceptace odpovědi žáka – stručná a jasná potvrzující reakce.
2. Echo odpovědi – zopakování správné žákovi odpovědi.
3. Elaborace odpovědi žáka – doplnění odpovědi žáka.
4. Pochvala žáka – pro žáka výrazně významnější.

Mareš a Křivohlavý (1995) rozlišují zpětnou vazbu přímou a nepřímou. Podstatou přímé zpětné vazby je vyjádření souhlasu či nesouhlasu s žakovou odpovědí bez další práce s ní. Naopak u nepřímé zpětné vazby učitel žakovu odpověď rozvíjí, zpřesňuje, v ideálním případě k tomu vede samotného žáka.

Tyto možnosti však přichází v úvahu v ideálním případě. V realitě se mnohdy stává, že žák otázce neporozumí, neslyší ji nebo neměl čas si odpověď promyslet. V takovém případě může učitel svou otázku zopakovat, přeformulovat ji, dát prostor jinému žákovi, případně si na ni v krajním případě odpoví sám. Pokud žák odpoví chybně, navrhuje Gavora (2005) čtyři způsoby, jak může učitel reagovat. První možností učitele je prostá detekce chyby, kdy dá žákovi zpětnou vazbu o nesprávném zodpovězení bez jakýchkoliv podrobností. Druhou možností je identifikace chyby. Zde již žák dostává více prostoru k uvažování o chybě. Třetí možností je interpretace chyby, kdy se učitel snaží žáka navést ke správné odpovědi. Poslední čtvrtou možností je pak přímo korekce chyby. Učitel v tomto případě převezme iniciativu a na otázku si odpoví sám.

Jak vypadá praxe nám pomohly nastínit Parkerová a Hurryová (podle Šed'ová et al., 2012), které na základě svého výzkumu odhalily, že 40 % zpětných vazeb učitele na žakovu promluvu je jednoduchých, veskrze pozitivních. Pokud budeme vycházet z typologie Gavory (2005), jednalo by se o akceptaci odpovědi žáka. V dalších 29 % vypozorovaly autorky kategorii elaborace odpovědi žáka. Na základě dále zmíněného výzkumu, který realizovali sami autoři monografie se ukázalo, že pozitivní zpětná vazba byla ve výuce zastoupena v 81 % (Šed'ová et al., 2012).

### 5.5.3 Žákovské otázky

Intenzita žákovských otázek v rámci výukové komunikace s postupem let výrazně klesá, obzvláště pak v tradičním vyučování. Navíc pro některé učitele bývají dotazy žáků pouze zdržením. Kladení si otázek navíc ani příliš nepodporují didaktické materiály, se kterými žáci pracují. Jako vhodné postupy, díky kterým můžeme žáky vést ke kladení otázek ve výuce poskytuje Gavora (2005, s. 93) tyto příklady:

- „anonymní otázky žáků napsané na lístečcích, které učitel sesbírá;
- kladení otázek, které formuluje dvojice či skupina;
- odměny pro žáky, kteří položí otázku.“

V souvislosti s žákovskými otázkami můžeme nastínit výzkum Pavelkové (2017), který měl za cíl popsat pohled učitelů 1. stupně základní školy na žákovskou otázku, konkrétně ve výuce matematiky. Její zjištění prokázala skutečnost, že „učitelé mají snahu podporovat žáky v kladení otázek a jsou připraveni je podněcovat v jejich dotazování“ (Pavelková, 2017, s. 63). Učitelé však naopak poukazovali na fakt, že žáci se sami neptají, přičemž někteří z oslovených učitelů to dávají za vinu strachu z negativní klasifikace. Rovněž byla prokázána největší přítomnost otázek, které se týkaly pochopení učiva (Pavelková, 2017).

### 5.5.4 Dialog žáka s žákem

Kromě komunikace s učitelem, vede žák komunikaci také s jiným žákem, případně skupinou. Jak uvádí Průcha (2011), dialog mezi žáky vede k jejich součinnosti, a to jak v rovině sdělování si informací, tak v rovině organizování společné aktivity. „Dialog je nejpřirozenější a nejzákladnější forma existence řeči. Proto je pro děti prospěšné, mohou-li se zúčastňovat komunikace s jinými dětmi“ (Průcha, 2011, s. 127). Gavora (2005) komunikaci mezi žáky vidí zpravidla jako situace, kdy učitel nastíní určitý problém, úlohu, o kterém žáci komunikují a sdílí své názory. Při takové diskuzi navíc vládne ve třídě uvolněnější a dynamičtější atmosféra. Pokud žáky povedeme k navrhování vlastních problémů a komunikaci mezi sebou, můžeme tím zvýšit obecně zájem žáků o vyučování a možnost jejich většího projevu.

## 5.6 Neverbální komunikace

Ač nebyla neverbální komunikace součástí našeho výzkumu, považujeme za důležité se pro úplnost vyjádřit i k ní. Neverbální komunikace, tedy komunikace probíhající beze slov, je

významnou složkou výukové komunikace, neboť do ní přináší možnost vyjádřit své emoce a postoje. Důležitost neverbální komunikace potvrzuje Křivohlavý (podle Nelešovská, 2005, s. 47): „*mimoslovními způsoby se nedá sdělit např. dilema, nutnost volby mezi dvěma možnostmi. Nedá se také sdělit „nic“ – např. nic nevidím, nic necítím – protože není možné se nijak nechovat. Mimoslovně sdělujeme emoce; zájem o sblížení; snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já; snažíme se záměrně ovlivnit postoje partnera; řídíme chod vzájemného styku.*“ Nejen z předchozího výkladu, ale i z praxe je patrné, že neverbální komunikace je běžnou součástí každého vyučování.

Verbální komunikaci pak ta neverbální může doplňovat, zesilovat či naopak být v rozporu s ní. Případně může být také použita samostatně, protože některá gesta jsou nadmíru jasná i bez verbálního doplnění. V komunikaci se žáky je třeba na to myslet, aby nedošlo k případnému nepochopení mezi učitelem a žákem (Gavora, 2005).

Nejčastěji rozlišujeme neverbální komunikace dle jejich prostředků. Jedná se o paralingvistické a extralingvistické prostředky. První jmenované se týkají slovního vyjadřování. Řadíme zde hlasitost, používání pauz, barvu hlasu, případně také rytmus, intonaci a podobně. Druhé jmenované – extralingvistické prostředky můžeme označit jako „řeč těla“. Hovoříme tak o gestice – pohyby rukou, mimice – výrazy obličeje, haptice – doteky jako podání ruky nebo poplácání po rameni, posturologice – držení těla, či proxemice – vzdálenost mezi komunikujícími (Gavora, 2005; Šedřová et al., 2019).

## 6 DIALEKT VE VZDĚLÁVÁNÍ

Problematika dialektu ve škole není tématem, které by se tolik týkalo našich podmínek. Jedná se spíše o situaci, která je diskutována v zahraniční literatuře, obzvláště v anglické, která zkoumá dialekt v rámci prostředí s převažujícím užíváním angličtiny. Specifickým tématem je pak zpravidla také vliv dialektu na školní vzdělávání a úspěšnost žáků ve škole. Tato kapitola poskytuje pohled na toto téma tak, jak jej vykládá zahraniční literatura.

### 6.1 Problematika dialektu

Jak jsme již uvedli, problematice dialektu ve škole se věnuje zejména anglicky psaná literatura. Proto dále uvádíme poznatky některých autorů. Lyman a Figgins (2005, s. 40) tvrdí, že „žáci, kteří vstupují do školy s variantou dialektu se učí standardní formu angličtiny typicky považovanou za „správnou“ a „čistou“.“ Naopak nestandardní varianta (*nonstandard variety*) jazyka je vnímána jako nevýhoda žáků. Toto tvrzení Blundon (2016) dokládá s odkazem na Biddleho (2013), který uvádí příklad australských domorodých studentů, kteří většinou mluví místním dialektem (*Australian Aboriginal English*). Tito studenti dle jeho zjištění nedosahovali napříč předměty stejné úrovně studijních výsledků, jako jejich spolužáci mluvící standardní australskou angličtinou (*Standard Australian English*). Obdobnou situaci popisuje autor ve státě Arizona ve Spojených státech amerických. V roce 2015 zde úspěšně ukončilo studium jen 66 % studentů z řad původního obyvatelstva. Obecně problémy vzdělávání žáků a studentů původního obyvatelstva jsou ve Spojených státech amerických častým tématem. Leap (1993, podle Biddle, 2013, s. 221) navíc doplňuje, že „indiánská angličtina (*American Indian English*) je prvním jazykem, který se učí dvě třetiny dětí původních obyvatel“, která se samozřejmě oproti standardní angličtině liší v řadě faktorů. Dannenberg a Dredger (2016) poukazují na fakt, že vzdělání žáků bývá posuzováno dle toho, jak byly schopni se přizpůsobit „školním pravidlům“ ve čtení a psaní. Přičemž právě tato pravidla jsou považována za jediná „správná“.

V zásadě můžeme v zahraniční literatuře rozlišit dva přístupy k dialektu ve vzdělávání. První skupinu tvoří zastánci spisovného jazyka jako jazyka výuky, který vnímají jako prvek soudržnosti národa, možnost pro studenty mít odpovídající vzdělávací zdroje a také jako prostředek pro různé sociální a profesní výhody studentů (Romaine, 2000; Yiakoumetti, 2007, podle Tegegne, 2015). Protipólem jsou zastánci názoru, že dialekt má ve vzdělávání své místo, zvyšuje tak jeho prestiž ve společnosti a brání jeho vyhynutí. Zejména pokud žáci navštěvují školu v dané oblasti, pro kterou je daný dialekt typický. Navíc jejich užití přináší

těmto žákům lepší příležitosti v rámci vzdělávání (Papapavlou & Pavlos, 2007, podle Tegegne, 2015).

Vzhledem k našemu tématu je na místě zmínit také práci Gavory (1998) zabývající se dialektem žáků v jedné malé obci na Slovensku. Tato práce se v porovnání s výše citovanými nejvíce podobá té naší. Tak jako my pracujeme s regionem Horňácko, který je specifický co do rozlohy, polohy na úpatí Bílých Karpat, dialektu a veškeré lidové kultury. Obdobně Gavora (1998) pracuje s žáky žijícími a navštěvujícími malou obec v regionu Záhoří, který je rovněž typický polohou na úpatí Malých Karpat, architekturou, tradicemi a folklorem. Autor zde rozlišuje dva jazykové kódy. Zaprvé místní dialekt, jako jazykový kód, kterému se děti učí odmalička. Za druhé pak spisovnou slovenštinu jako kód, kterému se děti učí od prvního ročníku základního vzdělávání. Spisovná slovenština je jazykem oficiální komunikace realizované ve vyučování a žáci jsou si vědomi toho, že jim je tento kód tak nějak přidělen. Oproti tomu s přechodem do neoficiální komunikace, například o přestávce či mimo školu, žák přepíná do dialektu, který je mu bližší, zejména při komunikaci se spolužáky. Pokud žák mluví o přestávce s učitelem o záležitostech školy, zpravidla volí spisovnou slovenštinu, ale pokud vypráví o svých zážitcích plných živých emocí, použije opět dialekt.

Řada autorů se shoduje na tom, že školní úspěšnost žáků je závislá na jejich úrovni osvojení a schopnosti užívat školního jazyka (Edwards & Westgate, 1994; Gutierrez, 2002; Mercer, 1995, podle Šed'ová et al., 2019). Je tedy patrné, že školy a její učitelé se převážně snaží o vytlačení dialektu a užívání pouze spisovného jazyka. V souvislosti s tím si můžeme závěrem uvést dle Gavory (1998) tři možné přístupy k žákům, jejichž dominantním jazykovým kódem je dialekt:

1. Vytlačení dialektu, „přeučení“ na spisovný jazyk.
2. Nastolení dialektu jako jazyka školy.
3. Výuka ve spisovném jazyce a regionální učivo probírané v dialektu.

## 7 DIALEKT V NAŠEM KURIKULU

Pro úplnost práce je na místě vyjádřit se také ke vztahu dialektu a základních kurikulárních dokumentů. Proto se v rámci této kapitoly nejprve zaměřujeme na obecné vymezení v rámci národní úrovně kurikulárních dokumentů a posléze uvádíme konkrétní příklady na školní úrovni.

### 7.1 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pokud se zaměříme na dialekt v rámci stěžejního kurikulárního dokumentu na státní úrovni, tedy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), můžeme vidět, že toto téma je zde zpracováno opravdu minimálně. Zcela určitě to souvisí s potřebou spisovného jazyka ve školním vzdělávání. Pokud bychom v RVP ZV hledali učivo týkající se dialektu, musíme zabrousit do jazykové výchovy, jež je součástí českého jazyka, avšak až na 2. stupni základní školy. Žáci se seznamují s dialektem v rámci učiva přibližující obecné poučení o jazyce, tedy základní terminologii a základní útvary, včetně těch nespisovných. Očekávaným výstup v souvislosti s tímto učivem je formulován jako:

„Žák:

- *ČJL-9-2-08 Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití“ (MŠMT, 2021, s. 23)*

Je tedy zřejmé, že je třeba se na dialekt dívat v širším měřítku, tedy v rámci lidové kultury a tradic typických pro danou oblast, v našem případě tedy pro Horňácko. Největší možnost zapojení těchto témat do výuky nám bezesporu poskytují vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a vzdělávací oblast Umění a kultura.

Skrze vzdělávací oblast Člověk a jeho svět si žák utváří prvotní ucelené představy o světě a zejména pak se seznamuje se svým nejbližším okolím. Rozděluje ji do pěti tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme,
- Lidé kolem nás,
- Lidé a čas,
- Rozmanitost přírody,
- Člověk a jeho zdraví. (MŠMT, 2021)

Pro potřeby naší práce si přiblížíme nejprve první vytyčený tematický okruh Místo, kde žijeme. Žáci v rámci okruhu poznávají své nejbližší okolí, vztahy, život v rodině, ve škole, v obci či společnosti. Učí se v tomto světě orientovat a pohybovat. „*Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění*“ (MŠMT, 2021, s. 49). Na konci primárního vzdělávání by měl být žák schopen lokalizovat své bydliště i školu, a to i v rámci širšího celku či vzhledem ke specifické krajině. Rovněž by měl být schopen identifikovat specifika oblasti, kde žije, ať už ty přírodní či kulturní.

Dalším tematickým okruhem, u kterého můžeme vidět souvislosti se zaměřením naší práce, je okruh Lidé a čas. Žák se zde učí rozeznávat minulé, přítomné a budoucí i ve vztahu ke svému nejbližšímu regionu. Seznamuje se s památkami, pověstmi, způsobem života či významnými událostmi, které se jej týkají, ať už v rámci nejbližšího okolí či celého státu.

V rámci tematického okruhu Rozmanitost přírody se žáci seznamují s přírodou ve svém nejbližším okolí. Učí se poznávat její faunu i floru, pozorují proměny přírody v ročních obdobích a učí se základní ochraně místního přírodního bohatství.

Další vzdělávací oblastí, kde je řada možností, jak pracovat s lidovými tradicemi a kulturou, je Umění a kultura. Kultura je v tomto pojetí vnímána jako neoddělitelná součást našeho každodenního života, proces, ale i výsledek duchovní činnosti. U žáka je skrze této oblasti rozvíjeno umělecké cítění, tvořivost a specifické vnímání. Vzdělávací oblast je rozvíjena pomocí hudební výchovy a výtvarné výchovy, případně doplňkově dramatické výchovy.

V rámci hudební výchovy se žák seznamuje s hudebním uměním a je veden k jejímu aktivnímu vnímání. Hudba a její umění jsou chápány rovněž jako prostředek komunikace mezi lidmi. Výběrem konkrétních písní a činností má pak učitel jedinečnou možnost propojit výuku s místem, kde žáci žijí. Obdobně pak může učitel propojit výuku výtvarné výchovy s místem, kde žáci žijí, ať už se jedná o ztvárnění konkrétních motivů či inspiraci z přírodních a kulturních bohatství daného regionu.

## 7.2 Školní vzdělávací programy základních škol z Horňacka

Školní vzdělávací programy umožňují základním školám určitý prostor pro specifickou profilaci a volbu svých priorit. Proto je v souvislosti s naší prací jeví jako nejvhodnější nahlédnout do některých konkrétních školních vzdělávacích programů vytvořených



školami, které se nachází na Hornácku a jejíž žáci a učitelé jsou součástí našeho výzkumného vzorku.

V prvním případě nahlédneme do školního vzdělávacího programu úplné základní školy. Mezi priority této školy patří zařazování prvků regionálního učiva do výuky. Konkrétně škola uvádí: „*ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci seznamují s přírodou Bílých Karpat, ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jsou integrovány prvky hornáckého folklóru*“ (ZŠ Lipov, 2020, s. 5). Škola a její žáci se aktivně podílí na projektu Mladé Hornácko, které je přehlídkou dětských folklorních souborů a významnou akcí v regionu. V rámci zájmových aktivit pak mohou žáci navštěvovat národopisný kroužek přibližující místní kulturu. V rámci kompetence občanské pak škola učí žáky chránit si tradice a kulturní dědictví a snaží se je vést k aktivnímu zapojování do těchto aktivit. Škola do svých učebních osnov pro 1. stupeň zapracovává řadu prvků místní kultury. Jedná se například o typická rozpočítadla a říkadla z Hornácka, místní kulturní akce, pověsti, kroje, lidové písně a tance, architekturu, výšivky, ornamenty či specifika místní přírody (ZŠ Lipov, 2020).

V dalším případě se jedná o malotřídní školu vesnického typu. I tato škola podporuje u žáků kladný vztah k místním tradicím, a to zejména prostřednictvím národopisného kroužku. Avšak i v rámci výuky se seznamují s lidovou tvorbou, životem lidí a specifiky místní přírody (ZŠ Javorník, 2017).

Silný vztah k místním tradicím můžeme vyčíst ze školního vzdělávacího programu třetí základní školy. Jedná se o menší úplnou základní školu. Již první věta, charakterizující jejich školní vzdělávací program mluví jasně: „*Za velmi důležitou oblast naší práce s dětmi pokládáme dodržování tradic, lidových řemesel, lidového umění vůbec.*“ (ZŠ Kuželov, 2013, s. 5). Žáci školy se podílí na programu folklorního festivalu Mladé Hornácko či na programu Hornáckých slavností. Škola pořádá tematické dílničky a jarmarky se zaměřením na lidová řemesla. A obecně se snaží škola propojovat učivo co nejvíce s životem a kulturou místního regionu, místní lidovou tvorbou, historií a ústní lidovou tvořivostí (ZŠ Kuželov, 2013).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 8 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum diplomové práce je založen na kvantitativním designu. Kvantitativní design výzkumu byl zvolen vzhledem k podmínkám protiepidemických opatření a distanční výuky, kdy nebylo možné realizovat kvalitativní šetření založené na bezprostředním pozorování výuky ve školní třídě. Kvantitativní výzkum zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu určitého jevu, přičemž tato zjištění jsou převedena na číselné údaje, které se dají matematicky zpracovat. Výzkumník je zde v roli nestranného pozorovatele, který se snaží vysvětlit dané jevy.

### 8.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem tohoto výzkumu je popsat jazykovou a edukační situaci žáků 1. stupně základní školy na Horňácku.

#### Dílčí výzkumné cíle

- Popsat pozici dialektu a kultury v životě žáků 1. stupně základní školy na Horňácku.
- Odкрыt možnosti dialektu ve vzdělávání žáků 1. stupně základní školy na Horňácku

#### Výzkumné otázky

- Jaká je identifikace žáků s Horňáckem, jeho kulturou a jazykem?
- Jaký je vliv rodinného prostředí (s prvky dialektu) na jazyk dítěte?
- Jaká je míra používání prvků horňáckého dialektu žáky doma a ve škole?
- Jak působí dialekt ve vzdělávání žáků?
- Jaké strategie volí učitelé při práci s dialektem ve výuce?

### 8.2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Základní výzkumný soubor tvořili žáci a učitelé 1. stupně základních škol na Horňácku. V rámci obcí, které jej tvoří, můžeme identifikovat celkem šest základních škol, které byly osloveny ke spolupráci. Spolupráce byla navázána s pěti z nich.

V prvním případě se jedná o úplnou základní školu ležící v obci, která je centrem celého regionu. Jedná se o školu spádovou, proto ji také navštěvuje nejvíce žáků. V aktuálním školním roce zde mají pět tříd na prvním stupni a šest tříd na druhém stupni. Další dvě školy rovněž představují úplné základní školy s prvním i druhým stupněm, vždy po jedné třídě

v ročníku, ale již také nižším počtem žáků v nich. Ve dvou zbývajících případech se jedná o malotřídní školy s prvním až pátým ročníkem ve třech třídách. V jedné z nich dokonce aktuálním školním roce mají pouze žáky do čtvrtého ročníku.

Následným výběrem byly pro potřeby jedné části dotazníkového šetření zvoleni žáci čtvrtých a pátých ročníků. Jednalo se o devět tříd, z nichž byla spolupráce navázána s osmi. K dispozici bylo celkem 109 respondentů z řad žáků.

Druhou skupinu vybraných respondentů tvořily vyučující z prvních třech ročníků prvního stupně. Kritériem pro výběr konkrétních vyučujících bylo jejich vedení aktuálního druhého či třetího ročníku od prvního ročníku. Nicméně v rámci zapojených škol nebylo k dispozici tolik postupných ročníků, proto byly zapojeny také některé vyučující prvních ročníků. Výzkumný soubor z řad vyučujících tvořilo celkem 10 respondentek s dlouholetou praxí. Jednotlivé vyučující si nyní krátce představíme dle popisů, které o sobě poskytly.

#### **Učitelka č. 1**

Učitelka č. 1 je třídní učitelkou třetího ročníku, který vede od počátku základního vzdělávání, od prvního ročníku. Celou svou pedagogickou praxi, tedy dvacet let, působí na jedné škole na Hornácku.

#### **Učitelka č. 2**

Učitelka č. 2 je třídní učitelkou druhého ročníku. Své žáky učila také v prvním ročníku. Délka její pedagogické praxe je třicet let, přičemž celou dobu působí na jedné škole na Hornácku. V posledních letech učí zpravidla jen první a druhé ročníky, kdy každý ročník vede oba školní roky. Takto se střídá ještě s jednou kolegyní.

#### **Učitelka č. 3**

Učitelka č. 3 je třídní učitelkou druhého ročníku. Tyto žáky učila také v prvním ročníku. Na základní škole na Hornácku působí zhruba třicet let. Během své celé pedagogické praxe učila také v jiných ročnících prvního stupně podle toho, jak bylo třeba.

#### **Učitelka č. 4**

Učitelka č. 4 je třídní učitelkou prvního ročníku, nicméně má zkušenost s postupným ročníkem. Na základní škole, kde působí, třídní učitelé zpravidla postupují s žáky několik let – dva roky, tři roky, někdy i více podle situace. Délka její pedagogické praxe je dvacet sedm let. Po ukončení studia začala působit na jiné základní škole na Hornácku, kde učila

spojený první a čtvrtý ročník. Po dvou letech přestoupila na základní školu, kde působí dodnes.

#### **Učitelka č. 5**

Učitelka č. 5 je třídní učitelkou prvního ročníku. Délka její pedagogické praxe je více než třicet let a celou dobu působí na Hornácku. V posledních letech učí zpravidla jen první a druhé ročníky, kdy každý ročník vede oba školní roky. Takto se střídá ještě s jednou ze svých kolegyň.

#### **Učitelka č. 6**

Učitelka č. 6 je učitelkou ve spojeném prvním a druhém ročníku. Práci s dětmi se věnuje od svého mládí. Nejprve pracovala jako učitelka v mateřské škole, následně jako vychovatelka a nyní si doplnila vzdělání pro první stupeň základní školy. Celý život působila na Hornácku.

#### **Učitelka č. 7**

Učitelka č. 7 je třídní učitelkou prvního ročníku, který povede také příští školní rok v druhém ročníku. Pokud počítá čistě svou pedagogickou praxi bez mateřské dovolené, působila devět let na jiné z místních základních škol, dále působila šest let na základní škole v obci, která není součástí Hornácka. V současné základní škole působí druhým školním rokem.

#### **Učitelka č. 8**

Učitelka č. 8 je vyučující v prvním ročníku. Délka její praxe je více než čtyřicet let a během své praxe učila ve všech ročnících prvního stupně. Na současné základní škole působí druhým školním rokem.

#### **Učitelka č. 9**

Učitelka č. 9 je třídní učitelkou druhého ročníku, přičemž tyto žáky učila také v prvním ročníku. Délka její pedagogické praxe je třicet pět let a celou dobu působila na Hornácku. Prvních sedm let na jiné místní škole a následně až dosud na aktuální základní škole.

#### **Učitelka č. 10**

Učitelka č. 10 je vyučující druhého ročníku, přičemž tyto žáky učila také v prvním ročníku. Délka její pedagogické praxe je čtyřicet let a celou tuto dobu působila na současné základní škole na Hornácku. Uvádí, že sama mluví nářečím, ale při vyučování a kontaktu s žáky mluví spisovně.

### 8.3 Výzkumné metody

Výzkum diplomové práce byl realizován prostřednictvím dvou dotazníků. Obsáhlejšího dotazníku pro žáky a kratšího pro vyučující. Jak uvádí Gavora (2010), dotazník představuje metodu, která umožňuje získání velkého množství informací za krátký čas. Jedná se o písemné odpovědi na písemně položené otázky. Oba vytvořené dotazníky jsou k nahlédnutí v přílohách na konci práce.

#### 8.3.1 Dotazník pro žáky

Vstupní část dotazníku obsahovala hlavičku s názvem tématu, jménem autorky dotazníku, obor studia a název fakulty. Dále se autorka krátce představila, nastínila téma dotazníku a uvedla instrukce pro jeho vyplnění. Úvodní část byla záměrně formulována co nejstručněji.

Stěžejní část dotazníku byla rozdělena na tři tematické celky po deseti položkách:

- Identifikace žáků s Horňáckem, znalost kultury.
- Specifika jazykové komunikace žáků na Horňácku ovlivněné dialektem, kulturou a rodinou.
- Dialekt ve vyučování.

#### 1. Identifikace žáků s Horňáckem, znalost kultury

Tato část umožňuje vytvořit si celkový obraz o tom, jak je žák sžit se svým nejbližším okolím a zda vnímá jeho specifika. Žáci zde odpovídali na otázky uzavřené, polouzavřené a z větší části také otevřené. V těchto otázkách měli žáci prostor projevit znalost svého okolí dle svých možností a dle svého uvážení.

Jako příklad si uvedeme některé položky, které žáci zodpovídali:

- **Slyšel jsi někdy pojem Horňácko?**
  - a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nevím
- **Věnuješ se folkloru? Pokud ano, krátce své aktivity popiš.**

*(pozn. folklor = kultura typická pro danou oblast. Například folklorní soubory, typické písně, tance, slavnosti, oděv, tradice.)*

a) Ano

---

b) Ne

- **Napiš název některého tradičního pokrmu z oblasti, kde žiješ.** (Můžeš uvést více)
- 

## **2. Specifika jazykové komunikace žáků na Hornácku ovlivněné dialektem, kulturou a rodinou**

Žáci zde odpovídali na otázky uzavřené a škálové. Součástí této části byly také otázky, ve kterém žáci formou uzavřených či otevřených otázek „překládali“ uvedené spisovné výrazy do dialektu a posléze další výrazy naopak z dialektu do spisovného jazyka.

Jako příklad si uvedeme některé položky, které žáci zodpovídali:

- **Mluvíš hornáckým nářečím?**

*(pozn. nářečí = nespisovný jazyk, kterým mluví lidé v určité oblasti. Každé nářečí má pro některé věci vlastní pojmenování. Například někteří lidé nepoužívají spisovné slovo naběračka, ale nářeční slovo šufánek.)*

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

- **S kým nejčastěji mluvíš hornáckým nářečím?**

a) S rodinou (rodiče a sourozenci)

b) S prarodiči (babička a dědeček)

c) S kamarády

d) S nikým

e) Nemluvím nářečím

f) Jiná možnost: \_\_\_\_\_

- **Vyber, co podle tebe znamenají tyto výrazy.**

- báleše
- a) Sladké pečivo sypané nejčastěji mákem nebo tvarohem.
  - b) Vysoké boty do bláta.
  - c) Strašidla ztvárněna jako „babizny“, které odnáší zlé děti.

- **Urči, co podle tebe znamenají podtržené výrazy.**

Počkaj, šak budeš banovat, že s nama nejdeš.

- a) rád
- b) litovat
- c) závidět

- **Přepiš tyto výrazy do spisovného jazyka.**

gébit \_\_\_\_\_

- **Přepiš tyto výrazy do hornáckého nářečí.**

okurka \_\_\_\_\_

### 3. Dialekt ve vyučování

Třetí část deseti stěžejních položek zjišťovala, jak žáci vnímají vliv nářečí a kultury na své školní vzdělávání. Žáci zde zodpovídaly uzavřené a škálové otázky.

Jako příklad si uvedeme některé položky, které žáci zodpovídali:

- **Působí hornácké nářečí na to, jak se ti daří ve škole?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

- **Můžeš ve vyučování odpovídat v hornáckém nářečí?**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

Závěrem celého dotazníku žáci zodpověděli tři základní demografické otázky: pohlaví, ročník a základní škola, kterou navštěvují.

Dotazník byl uzavřen poděkováním a třemi vtipy ze školního prostředí, které sloužily alespoň jako drobná satisfakce vzhledem k poměrně obsáhlému dotazníku.

S ohledem na protiepidemická opatření a distanční výuku nebylo možné žákům zadat dotazník osobně v písemné podobě. Dotazník byl proto vytvořen v elektronické podobě ve veřejně přístupném online programu Survio a odkaz na jeho vyplnění byl zaslán vyučujícím daných ročníků. Jedna ze spolupracujících základních škol si vyžádala podobu dotazníku v dokumentovém souboru vzhledem k podmínkám, jakými realizovala distanční výuku. Na základě domluvy byl tedy škole dotazník zaslán v souboru Word, škola si jej dle počtu žáků vytiskla a příslušní vyučující žákům předali instrukce.



Před samotným spuštěním dotazování byl dotazník vyzkoušen třemi žáky vybranými vyučujícími. Žáci v nich neidentifikovali položky, kterým by nerozuměli, pouze měli problém s délkou dotazníku. K tomu se také vyjadřujeme v závěru celé práce. Následně byl dotazník rozeslán mezi ostatní žáky, kteří byli vyučujícími poučeni o jeho svědomitém vyplnění. Dle možností žáci na dotazníku pracovali ve vyučování přímo s vyučujícími, případně samostatně mimo hlavní rozvrhovou výuku. Návratnost činila 90,8 %, což představuje 99 vyplněných dotazníků z celkového počtu 109 respondentů.

### 8.3.2 Dotazník pro vyučující

Pro respondentky z řad učitelek byl vytvořen dotazník o devíti položkách. Vstupní část obsahovala hlavičku s názvem tématu, jménem autorky dotazníku, obor studia a název fakulty. Dále se autorka krátce představila, nastínila téma dotazníku a uvedla instrukce pro jeho vyplnění.

Druhá část dotazníku obsahovala položky k zodpovězení. Jednalo se vždy o otevřené otázky. Na úvod byla zařazena položka, ve které se učitelky dle svého uvážení vyjádřily ke své pedagogické praxi a působnosti na Hornácku. Následovaly samotné položky vztahující se k problematice. Závěrečná část dotazníku poskytla prostor pro poznámky, který žádná z učitelek nevyužila. Dále zde bylo uvedeno poděkování za vyplnění. Dotazník byl učitelkám zaslán v dokumentové podobě s možností vyplnění přímo do souboru. Jedna učitelka dotazník vyplňovala v tištěné podobě.

Jako příklad si uvedeme některé položky, které učitelky zodpovídali:

- **Jak vypadala mluva žáků, s kterou nastoupili do prvního ročníku?**
- **Využívají žáci hornácké nářečí při komunikaci s Vámi mimo vyučování?**

## 8.4 Způsob zpracování dat

Co se týče zpracování dat získaných prostřednictvím dotazníku pro žáky, bylo nejprve potřeba sloučit data získaná elektronickým dotazníkem a data z dotazníků v papírové podobě. Protože online prostředí v programu Survio umožňuje přehledné vyhodnocení dat, byla upřednostněna práce s tímto programem. Data z tištěných dotazníků byla tedy zanesena do programu Survio. Následně byly jednotlivé dotazníky zanalyzovány a čtyři respondenti byli z výzkumu vyřazeni. Ve třech případech se jednalo o nedostatečně vyplněné dotazníky a v případě čtvrtém respondent uvedl, že není schopen odpovědět, protože z regionu Hornácko nepochází. Výsledné interpretace tedy vychází z dotazníků od 95 respondentů.

Jelikož dotazník zahrnoval více typů otázek dle stupně jejich otevřenosti, bylo třeba na získaná data pohlížet velmi citlivě. Uzavřené otázky umožnily nejjednodušší vyhodnocení dle aritmetického průměru. Tyto hodnoty jsme zaokrouhlili na jedno desetinné místo. Obdobně bylo možné zjistit souhrnné hodnoty pomocí aritmetického průměru ze škálových otázek.

První sada otázek obsahovala z podstatné části otázky otevřené a jednu otázku polouzavřenou. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, jednalo se o otázky, které zkoumaly identifikaci žáků s Hornáckem a jejich znalost místní kultury. Protože zde bylo žákům necháno velké pole působnosti a žáci měli také možnost dané otázky vynechat, bylo třeba všechny tyto faktory zohlednit v jejich vyhodnocení. Při vyhodnocování jsme nejprve vyjádřili procentuální zodpovězení otázky žáky. Následně jsme z jejich odpovědí vytvořili jednotlivé kódy, které jsme sloučili do tematických kategorií. Jejich četnost výskytu jsme na závěr procentuálně vyjádřili. Pouze při vyhodnocování otázky č. 3 (*Kde se nachází Hornácko? Které obce ho tvoří?*) jsme postupovali odlišně, kdy jsme procentuálně vyjádřili, do jaké míry žáci odpověděli správně, částečně správně, nesprávně, případně zvolili možnost „nevím“. V případě částečně správného zodpovězení jsme zohlednili chybějící informace nebo naopak přebývající informace. Konkrétní odpovědi žáků a jejich četnost jsou dále interpretovány.

Specifické vyhodnocení si vyžadovaly otázky ve druhé sadě otázek, ve kterých žáci projevovali své znalosti nářečních výrazů. Otázky číslo sedm a osm obsahovaly deset podpoložek, ve kterých formou uzavřených otázek žáci vybírali nejvhodnější výraz pro daný pojem. Dále otázky číslo devět a deset obsahovaly deset podpoložek, ve kterých se žáci pokoušeli nalézt vhodný výraz formou otevřených otázek. V obou těchto případech jsme vyhodnotili procentuální úspěšnost při určování správného pojmu žáky.

Jednotlivé otázky a odpovědi žáků jsme znázornili pomocí grafů a tabulek.

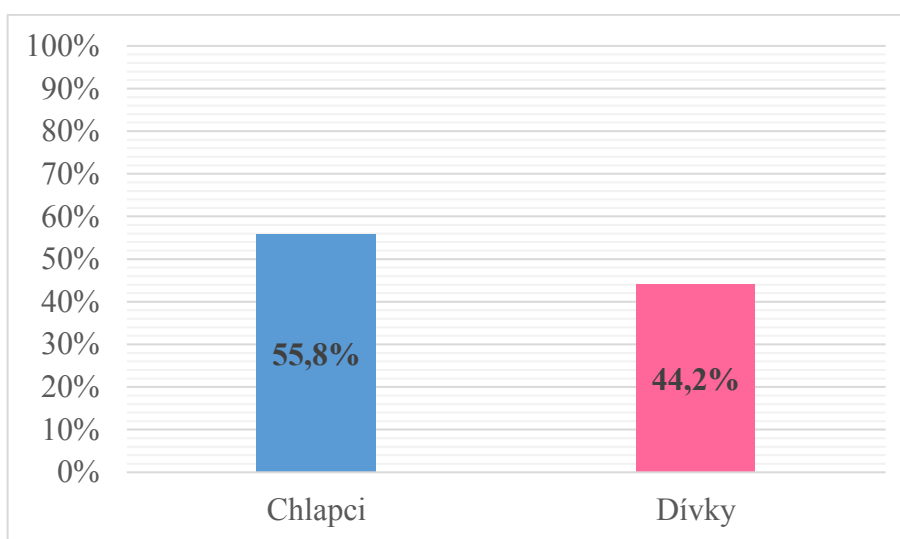
V případě analýzy dotazníků získaných od vyučujících jsme z jejich odpovědí nejprve vytvořili kódy. Tyto kódy jsme následně slučovali do kategorií, ke kterým se vyjadřujeme níže.

## 9 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Následující kapitola si klade za cíl interpretaci výzkumných dat, která byla získána dotazníky. Nejprve se zaměříme na dotazník pro žáky a následně na dotazník pro vyučující.

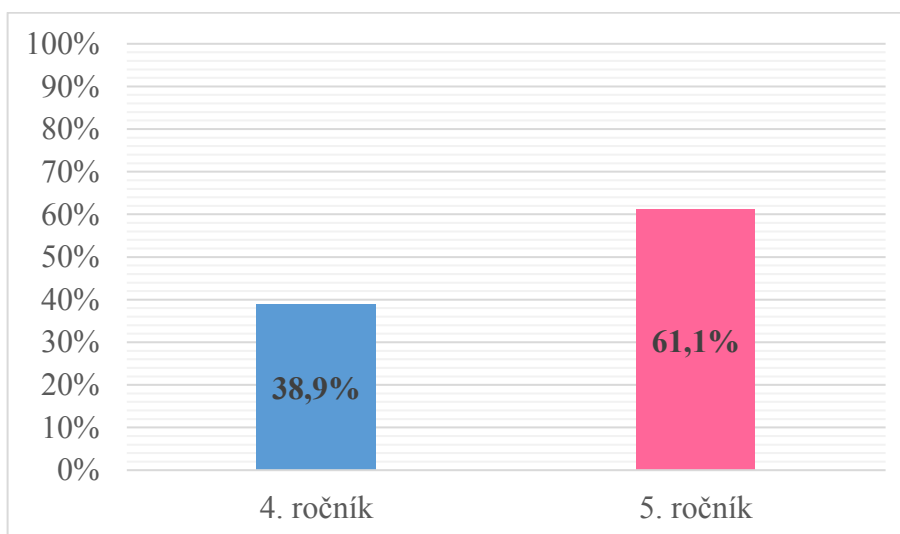
### 9.1 Dotazník pro žáky

Jak bylo uvedeno výše, po vyřazení 4 dotazníků z celkových navrácených 99 dotazníků jsou součástí interpretovaných výsledků data od celkem 95 respondentů, z nichž bylo 53 chlapců a 42 dívek. Složení respondentů dle pohlaví znázorňuje graf č. 1



*Graf 1 Složení respondentů dle pohlaví*

Následující graf č. 2 znázorňuje složení respondentů dle ročníku. Z grafu je patrné, že většinu našeho výzkumného vzorku tvořil pátý ročník.



*Graf 2 Složení respondentů dle ročníku*

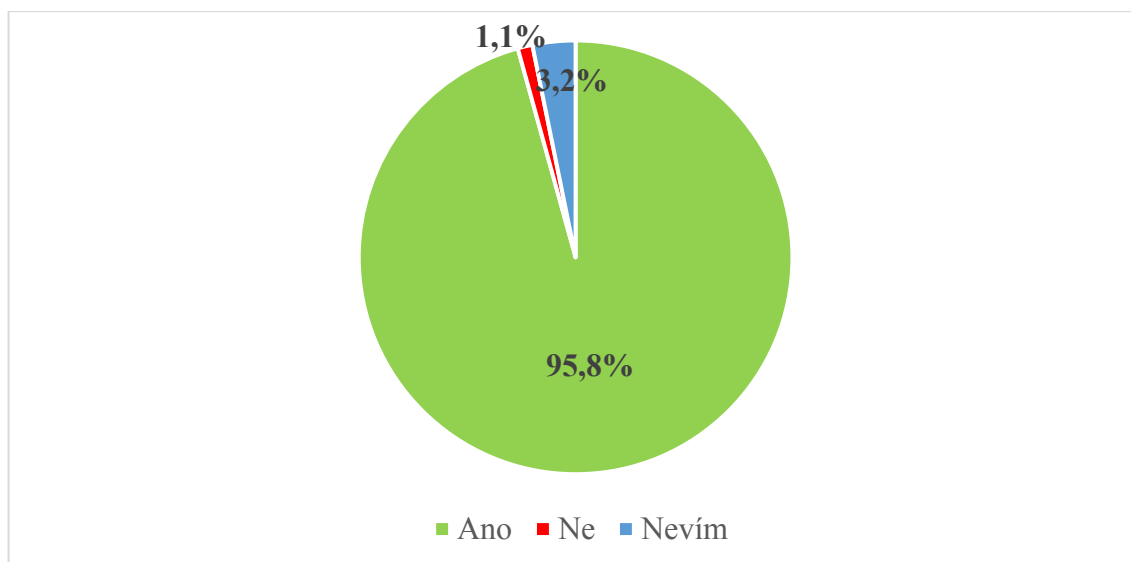
Datům získaným tímto dotazníkem se dále budeme věnovat specificky v rámci každé stěžejní části, která dotazník tvořila.

### 9.1.1 Identifikace žáků s Horňáckem, znalost kultury

Tato sada otázek nám umožňuje celkový vhled do situace, jak žák vnímá své okolí a specifičnost regionu, ve kterém žije. Ze získaných dat můžeme obecně říci, že žáci své okolí poměrně znají. O existenci Horňácka a jeho poloze mají celkově správnou představu. Rovněž jsou schopni si představit některé prvky z folkloru a tradic. Tato tvrzení dokládají interpretace jednotlivých položek níže.

#### 1. Slyšel jsi někdy pojem Horňácko?

Z grafu č. 1 je patrné, že většina všech dotázaných žáků se již s pojmem Horňácko setkala.



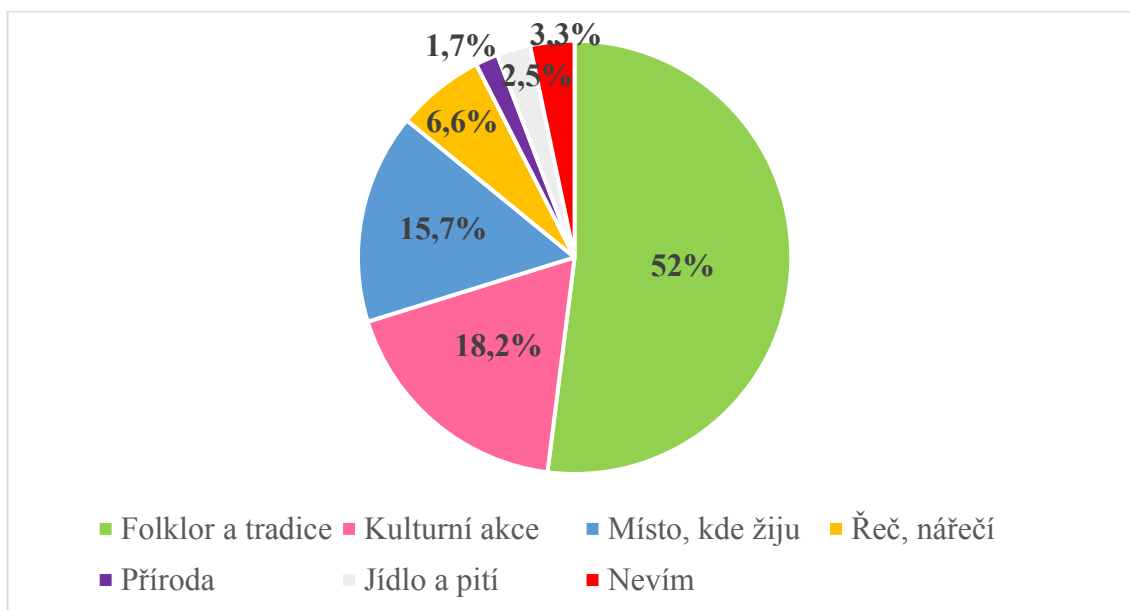
*Graf 3 Slyšel jsi někdy pojem Horňácko?*

#### 2. Co si představíš pod pojmem Horňácko?

Jednalo se o otevřenou nepovinnou otázku. Na otázku odpovědělo celkem 87,4 % žáků. Protože někteří žáci odpověděli velmi obsáhle a více než jednoslovně, sesbírali jsme celkem 121 kódů. Tyto kódy jsme sloučili do tematických kategorií a jejich četnost pak shrnuje graf č. 4. Z grafu je patrné, že žáci si poměrně dobře uvědomují specifičnost Horňácka v jeho folkloru a tradicích.

Obecně se nejvíce objevovaly prvky týkající se místní kultury a tradic. Nejobsáhlejší kategorie *Folklor a tradice* obsahovala například položky jako: „folklor“, „tradice“,

„písně“, „(folklorní) tance“, „hudba“ či „kroje“. V rámci kategorie kulturní akce pak měla největší zastoupení položka „*Horňácké slavnosti*“.

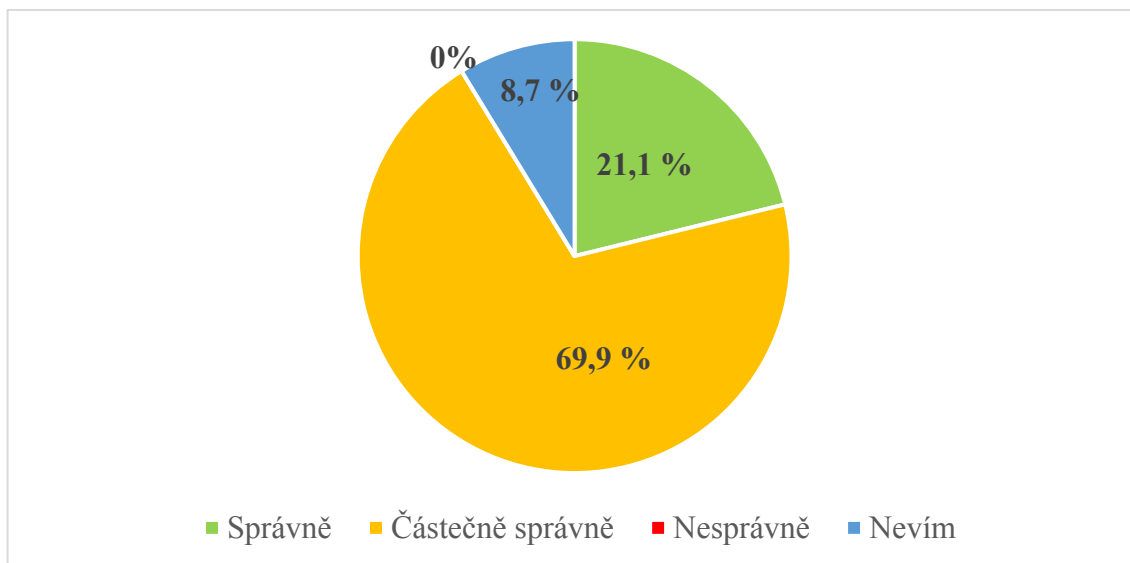


Graf 4 Co si představíš pod pojmem *Horňácko*?

### 3. Kde se nachází *Horňácko*? Které obce ho tvoří?

Tato otázka byla zodpovězena 80 % žáků. Tyto odpovědi jsme následně analyzovali dle toho, zda žák odpověděl správně, částečně správně, nesprávně nebo uvedl, že odpověď neví. Graf č. 5 tyto skutečnosti uvádí v přehledu. Můžeme vidět, že žáci jsou zpravidla schopni *Horňácko* lokalizovat. Jejich částečné odpovědi mohly být navíc ovlivněny neochotnou vypsát odpověď celou, případně zapomenutím názvu některé z obcí.

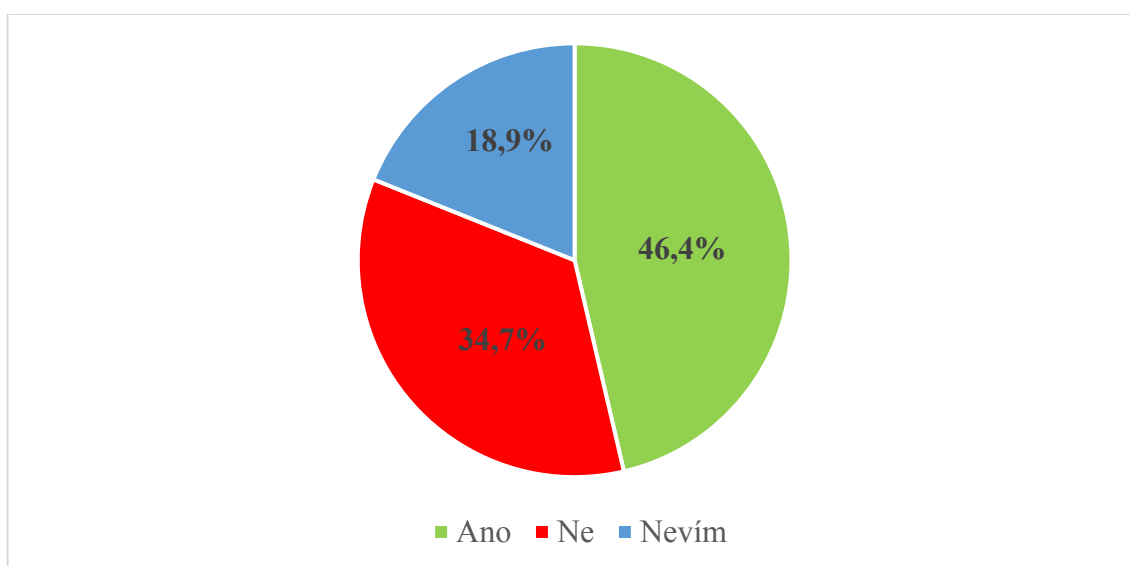
Za zcela správnou odpověď bylo považováno uvedení všech obcí tvořících *Horňácko*, tedy Velká nad Veličkou, která je zároveň centrem celé oblasti, dále Javorník, Nová Lhota, Suchov, Kuželov, Hrubá Vrbka, Malá Vrbka, Lipov, Louka. Odpovědi respondentů byly mnohdy doplněny o širší lokalizaci regionu, jako například: „*jižní Morava*“, „*na jihu Moravy*“, „*Slovácko*“ a podobně. Jako položky navíc se mnohdy objevovaly odpovědi jako „*Tasov*“ nebo „*Strážnice*“. Obě tyto položky se dají snadno odůvodnit. *Tasov* je obec, která leží v těsné blízkosti *Horňácka*, navíc je také součástí Mikroregionu *Horňácko* a někteří lidé ji k *Horňácku* zkrátka řadí. *Strážnice* pak představuje nejbližší větší město a v rámci kulturních akcí zde často pracují také s motivy z *Horňácka*.



*Graf 5 Kde se nachází Hornácko? Které obce ho tvoří?*

#### 4. Zajímá tě lidová kultura, tradice a zajímavá místa z tvého okolí?

Přiložený graf č. 6 zobrazuje, že téměř polovina žáků projevuje zájem o své okolí, místní tradice a kulturu.

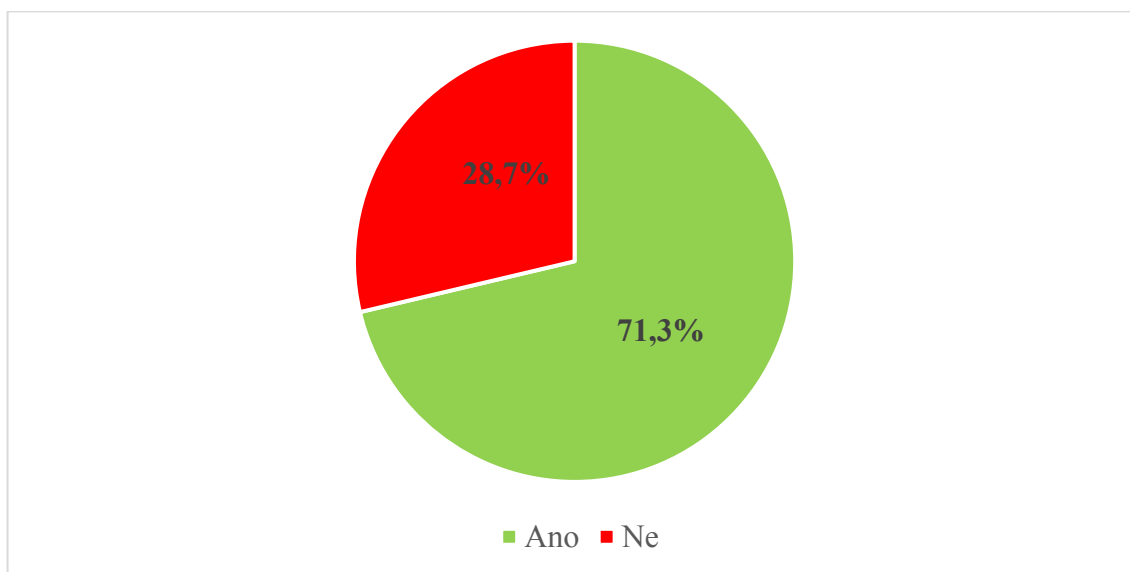


*Graf 6 Zajímají tě lidová kultura, tradice a zajímavá místa z tvého okolí?*

#### 5. Věnuješ se folkloru? Pokud ano, krátce své aktivity popiš.

Ač v předchozí otázce zájem o lidovou kulturu projevila menší polovina žáků, graf č. 7 ukazuje, že žáci se folkloru věnují. Nicméně ne všichni žáci byli schopni své aktivity specifikovat. Pokud však tyto informace poskytl, jednalo se nejčastěji o folklorní soubory pro děti, které se v některých obcích realizují. Uveďme si některé zmiňované položky:

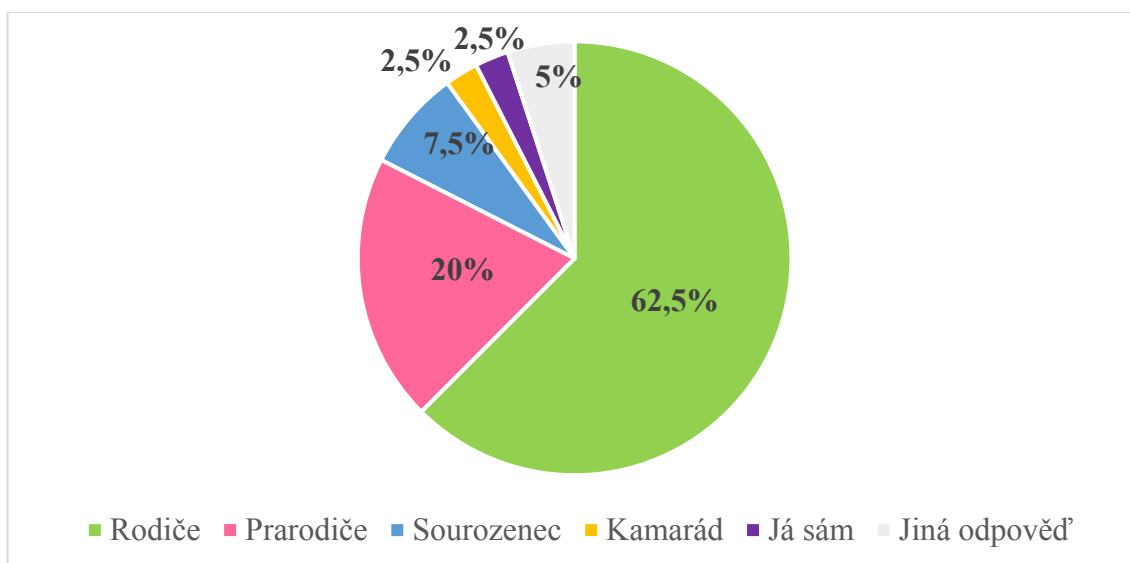
„Lipovjánek“, „Veličánek“, „Javorničánek“, „Krahuliček“, případně dále „Národopisný kroužek“ či „cimbálová muzika“.



Graf 7 Věnuješ se folkloru? Pokud ano, krátce své aktivity popiš.

### 5.1 Kdo tě přivedl k folkloru?

Tato otázka doplňovala tu předchozí. Odpovídali na ni jen žáci, kteří v předchozí otázce odpověděli „ano“. Z odpovědí žáků můžeme pozorovat zásadní vliv celé rodiny na jejich volný čas a zájmy. Pod položkou „jiná možnost“ se pak ve všech případech objevovala odpověď „paní učitelka“, případně ve spojitosti s konkrétním příjmením. Výsledky shrnuje graf č. 8.

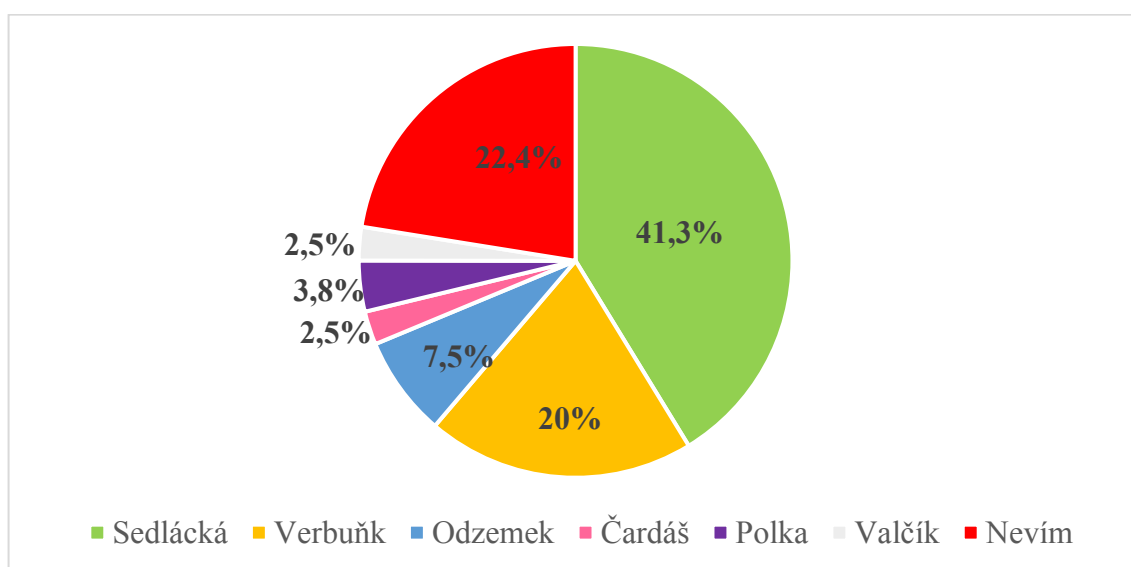


Graf 8 Kdo tě přivedl k folkloru?

Zbývajících pět položek první části bylo otevřených a žáci se tedy mohli rozhodnout, zda otázku zodpoví či ji vynechají. Obecně otevřené otázky zodpověděla více než polovina žáků.

6. Napiš název některého lidového tance typického pro oblast, kde žiješ.

Na otázku odpovědělo celkem 70,5 % žáků. Někteří žáci odpověděli více než jednoslovně, proto jsme sesbírali celkem 80 kódů. Četnost výskytu jednotlivých výrazů mezi všemi odpověďmi (ze všech kódů) pak shrnuje graf č. 9. Někteří žáci uvedli možnosti jako „*polka*“ či „*valčík*“. Tyto tance určitě nejsou pro Horňácko zcela typické. Nicméně, obecně žáci projevíli poměrně dobrou znalost místních tanců.

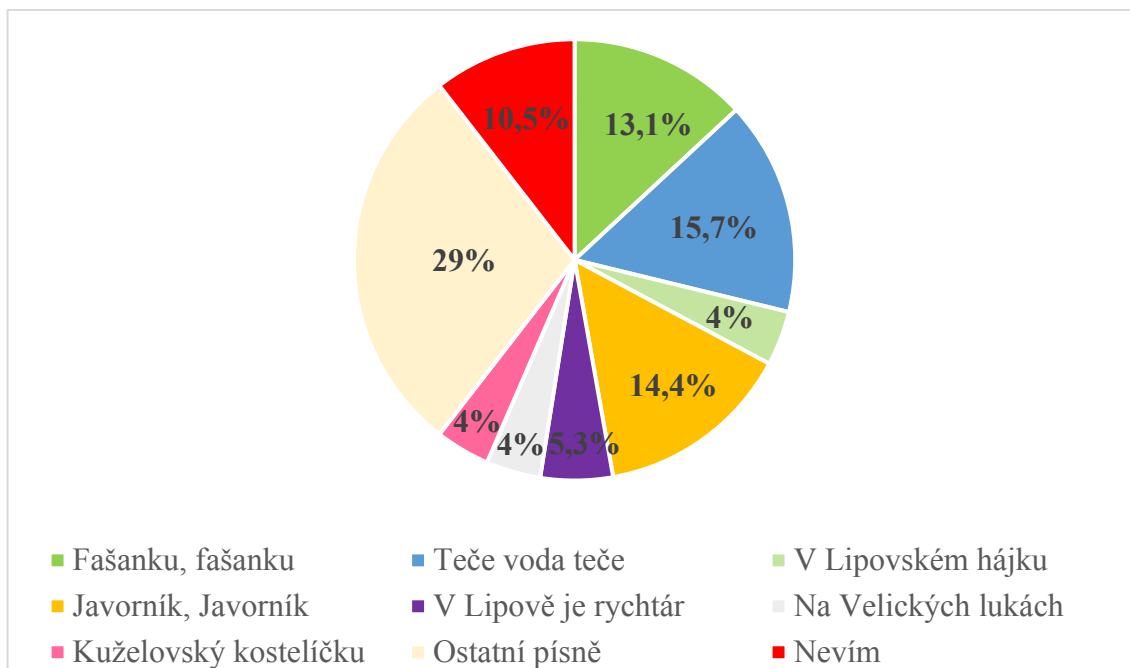


*Graf 9 Napiš název některého lidového tance typického pro oblast, kde žiješ.*

7. Napiš název některé lidové písničky z oblasti, kde žiješ.

I s touto poměrně těžkou otázkou si žáci dobře poradili a rovněž na ni odpovědělo celkem 70,5 % žáků. Žáci uvedli několik písní, které jsou opravdu typické pro Horňácko. Písň, na kterých se shodlo více žáků uvádíme dle četnosti přehledně v grafu č. 10 níže. Můžeme vidět, že nejčastěji si žáci vybavili písň „*Teče voda, teče*“, „*Fašanku, fašanku*“ či „*Javorník, Javorník*“.

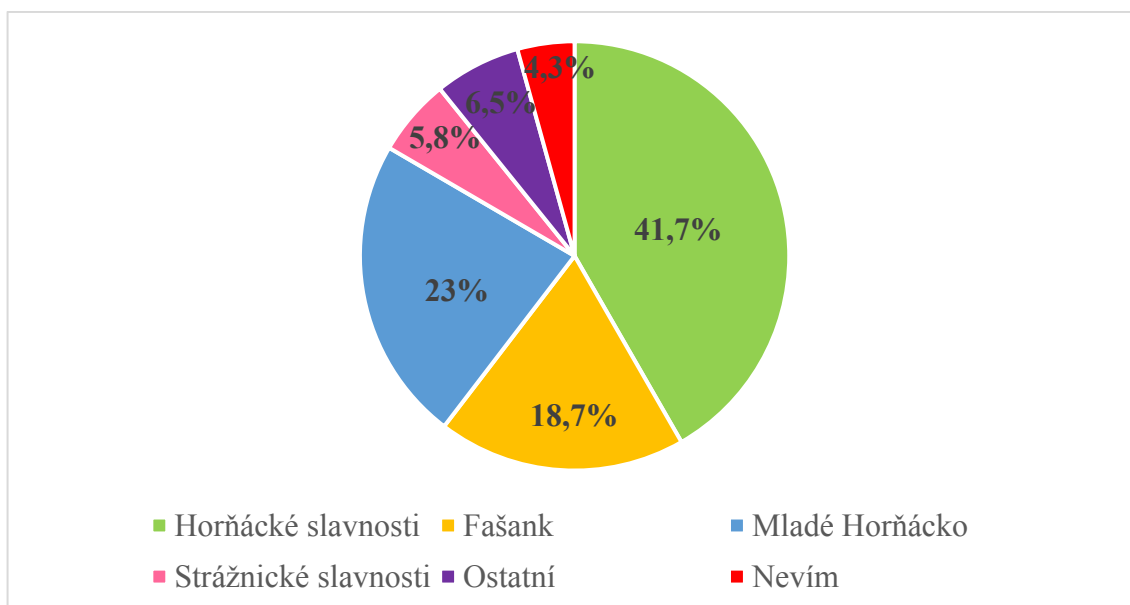




Graf 10 Napiš název některé lidové písničky z oblasti, kde žiješ.

#### 8. Jaké folklorní festivaly (slavnosti, kulturní akce) se pravidelně konají ve tvém okolí?

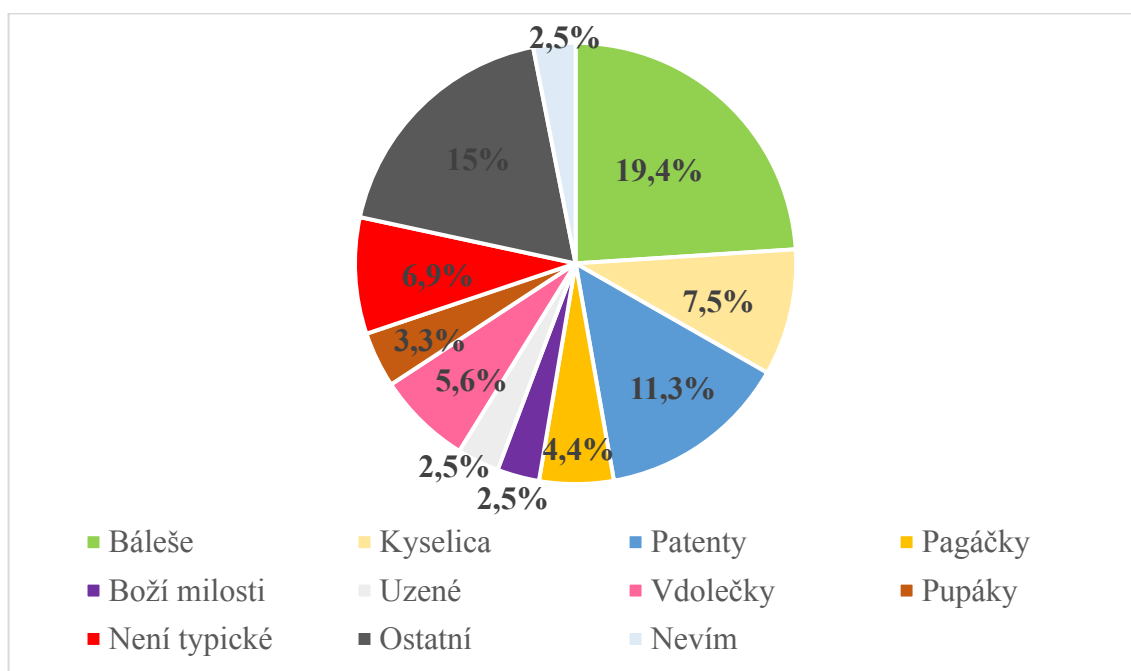
Co se týče znalosti kulturních akcí v okolí, mají žáci zcela určitě dobrý přehled. Na otázku odpovědělo celkem 82 % žáků. Někteří žáci odpověděli více než jednoslovně, proto jsme sesbírali celkem 139 kódů. Téměř každý žák uvedl, mimo jiné, „*Horňácké slavnosti*“, což není překvapením, protože Horňácké slavnosti každoročně přilákají obrovské množství, nejen místních, návštěvníků. Další častou odpovědí bylo „*Mladé Horňácko*“ a „*Fašank*“. Četnost jednotlivých odpovědí shrnuje graf č. 11 níže.



Graf 11 Jaké folklorní festivaly (slavnosti, kulturní akce) se pravidelně konají ve tvém okolí?

9. Napiš název některého tradičního pokrmu z oblasti, kde žiješ.

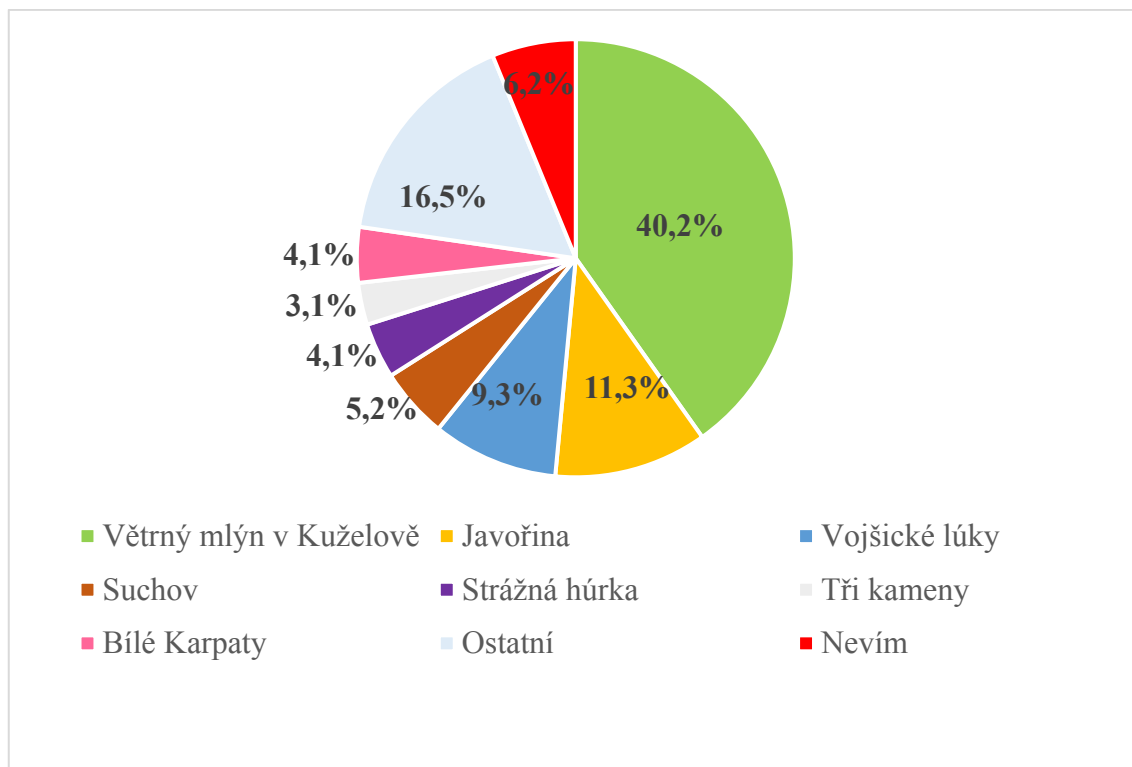
K místním tradičním pokrmům se vyjádřilo celkem 68,4 % žáků. Někteří žáci se opět vyjádřili víceslovně, proto jsme ze všech odpovědí sesbírali celkem 160 kódů. V grafu č. 12 níže jsme pak vytyčili na základě četnosti, v jaké žáci dané pojmy uváděli, některé z pokrmů, které jsou pro Hornácko opravdu typické, a na kterých se shodlo více žáků. Takřka polovina žáků uvedla možnost „báleše“. Mezi další často zmíněné pokrmy pak patřily také „patenty“, „kyselica“, „vdolečky“ či „pagáčky“.



*Graf 12 Napiš název některého tradičního pokrmu z oblasti, kde žiješ.*

10. Jaké znáš zajímavé místo z tvého okolí?

Na závěrečnou otázku první části odpovědělo celkem 72,6 % žáků. Někteří žáci uvedli více příkladů, a tak z jejich odpovědí vzniklo celkem 97 kódů. Četnost výskytu jednotlivých kódů jsme znázornili v grafu č. 13. Jednotlivé díly grafu patří těm místům, na kterých se shodlo více žáků. Nejvíce žáků uvedlo možnost „větrný mlýn v Kuželově“. Druhou nejčastější zvolenou odpovědí byla „Javořina“ následovaná možností „Vojšické lúky“.



Graf 13 Jaké znáš zajímavé místo z tvého okolí?

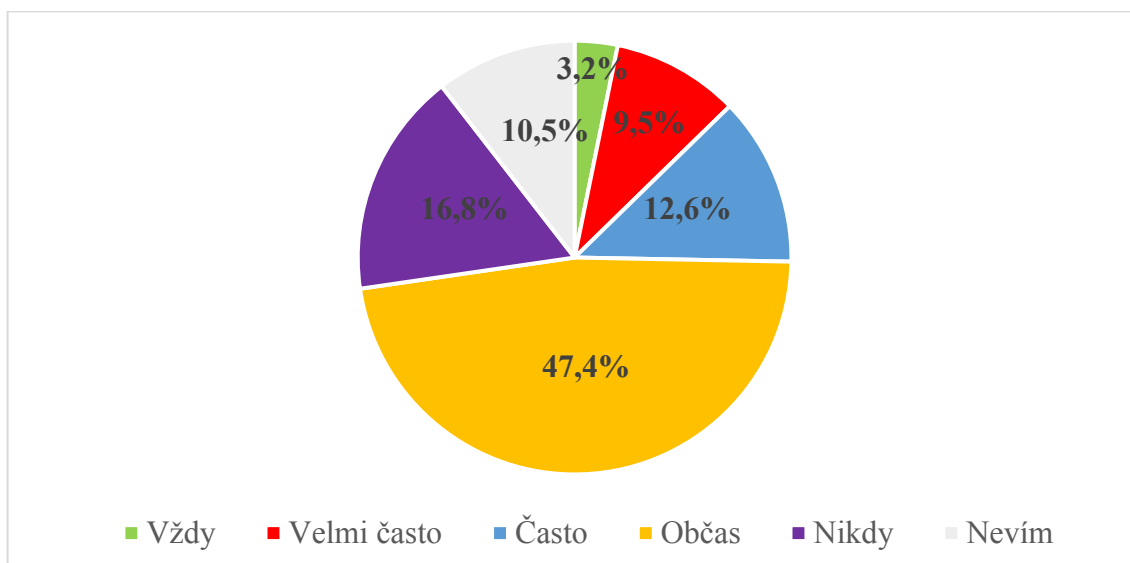
### 9.1.2 Specifika jazykové komunikace žáků na Horňácku ovlivněné dialektem, kulturou a rodinou

Druhá sada otázek se zaměřovala na žákův jazyk. Pomocí jednotlivých otázek jsme se snažili přiblížit jeho vztah k dialektu, znalost a potažmo jejich původ. Ukázalo se, že žáci mají k dialektu stále určitý vztah, alespoň po stránce znalosti některých výrazů. Nicméně předpokládáme, že v případě realizace obdobného výzkumu o několik let dříve, by byla celková zjištění pozitivnější ve vztahu k dialektu. Tato tvrzení dokládají interpretace jednotlivých položek níže.

#### 1. Mluvíš horňáckým nářečím?

Z grafu č. 14 je patrné, že žáci povědomí o specifické podobě jazyka ve svém okolí převážně mají, soudě dle nejčastěji se vyskytující možnosti „*občas*“, kterou zvolilo 47,4 % dotazovaných žáků. Pouhých 3,2 % žáků uvedlo, že horňáckým dialektem mluví „*vždy*“. Větší zastoupení měla již druhá možnost „*velmi často*“ na které se shodlo 9,5 % žáků. Na druhé straně pak bylo 16,8 % žáků, kteří uvedli, že dialektem nemluví „*nikdy*“. Celých 10,5 % žáků pak zvolilo možnost „*nevím*“. Motivů pro volbu této možnosti mohlo být pravděpodobně více. Jednou z nich je neznalost pojmů, ať už pojmu nářečí, který byl

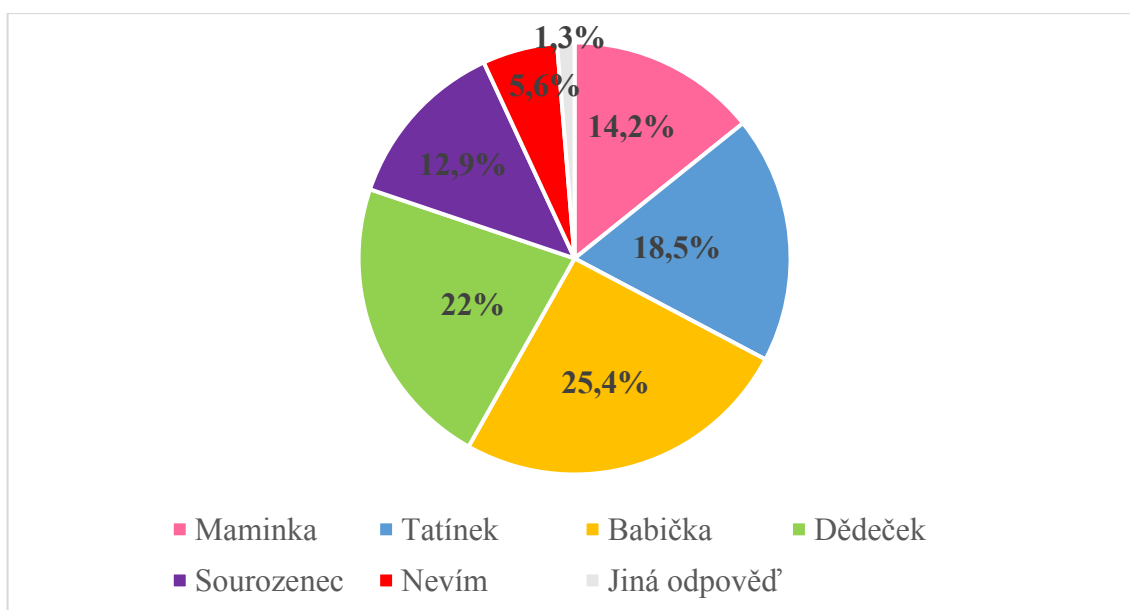
však žákům u položky vysvětlen, případně neznalost spojení „hornácké nářečí“, dále také chybějící schopnost zhodnotit svůj jazyk, nebo také nezájem o svědomité vyplnění otázky.



Graf 14 Mluvíš hornáckým nářečím?

## 2. Mluví někdo z tvé rodiny hornáckým nářečím?

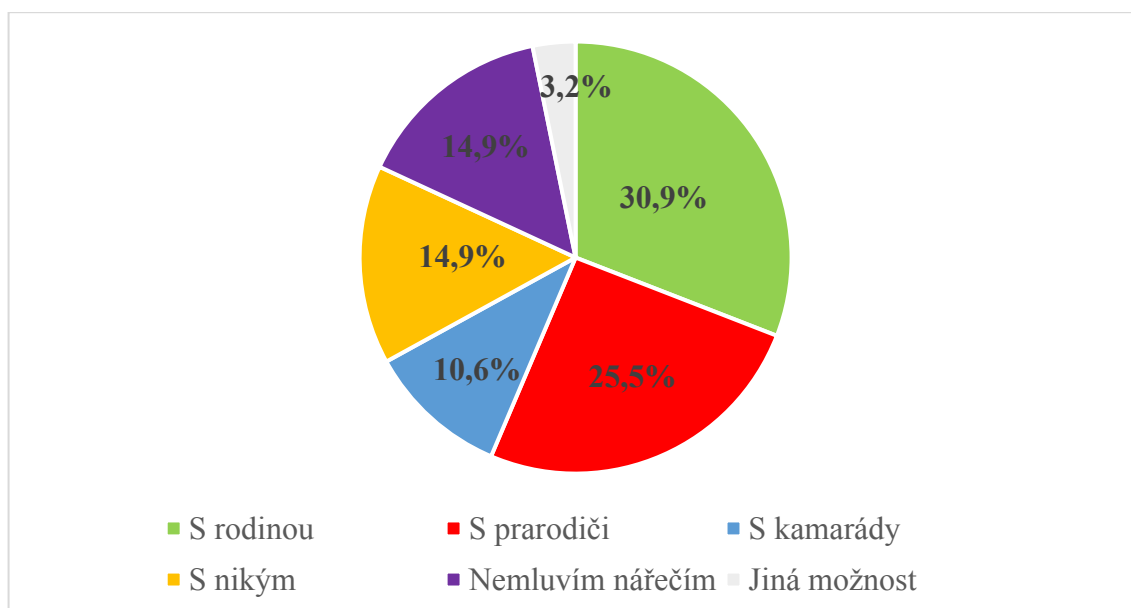
V této otázce měli žáci vybrat z více položek v nabídce. Většina žáků uvedla více než jednu možnost. Graf č. 15 pak zobrazuje četnost volby jednotlivých položek žáky. Z grafu je patrné, že nejčastěji se žáci setkávají s hornáckým dialektem u prarodičů. Možnost „babička“ zvolila čtvrtina žáků, přesně 25,4 %. Možnost „dědeček“ pak 22 % žáků. Možnost „jiná odpověď“ pak žáky byla zodpovězena jako „teta“ či „strýc“.



Graf 15 Mluví někdo z tvé rodiny hornáckým nářečím?

### 3. S kým nejčastěji mluvíš hornáckým nářečím?

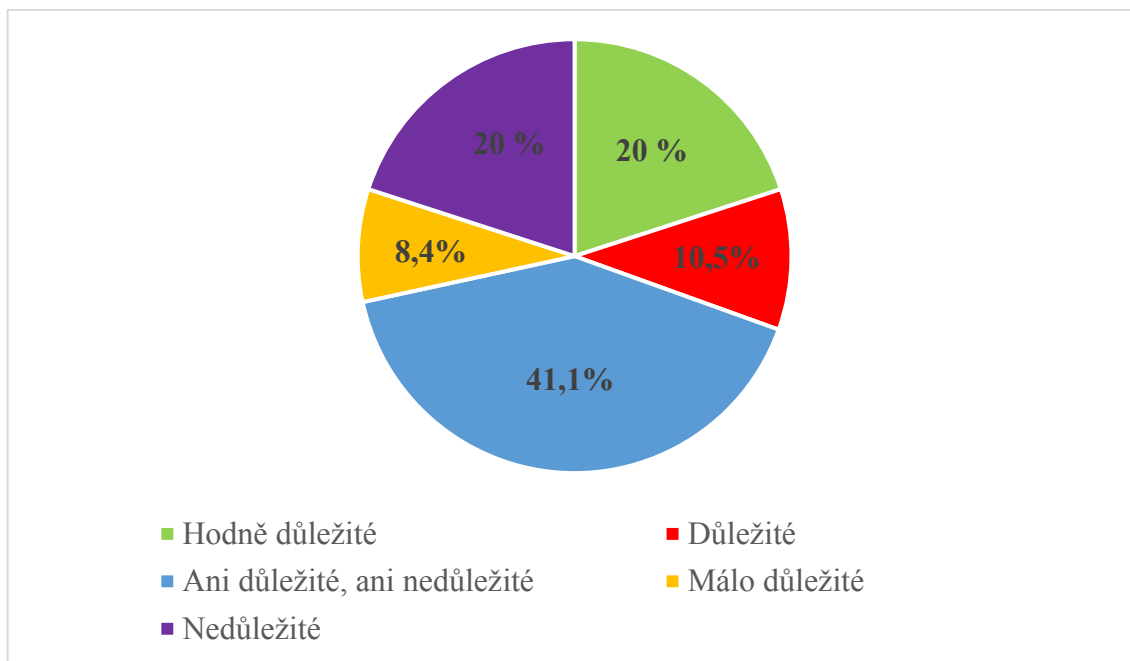
Pokud vynecháme 14,9 % žáků, kteří zvolili možnost „nemluví nářečím“, můžeme z grafu č. 16 vidět, že žáci nejčastěji mluví dialektem s rodinou. Celých 30,9 % žáků zvolilo jako nejčastější skupinu možnost „s rodinou“, kdy tuto položku představovala nejbližší žákova rodina tvořená rodiči a sourozenci. Dále 25,5 % žáků zvolilo opět ze svého kruhu rodinného možnost „s prarodiči“. Pouze 10,6 % žáků upřednostnilo možnost „s kamarády“.



Graf 16 S kým nejčastěji mluvíš hornáckým nářečím?

### 4. Jak důležité je podle tebe umět mluvit hornáckým nářečím?

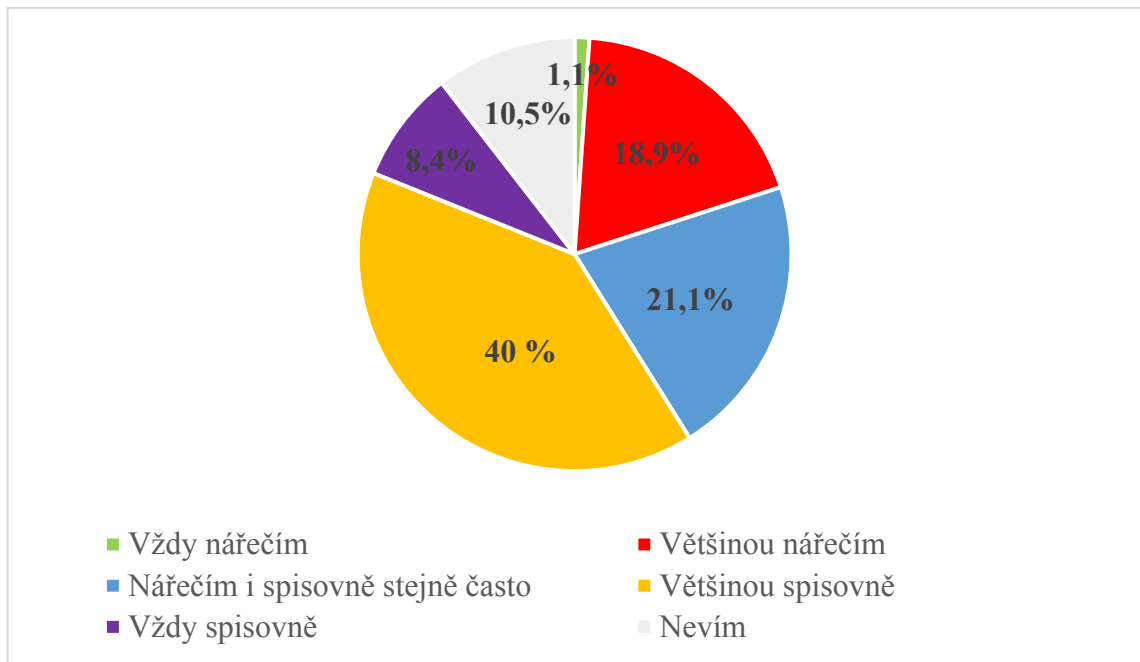
V tomto případě žáci vybírali na škále, jakou důležitost kladou znalosti místního dialektu. Velká část žáků volila středovou možnost škály, což mohlo být způsobeno nerozhodností, případně nepochopením otázky či škály. Pokud se zaměříme na oba protipóly škály, můžeme si všimnout, že obecně se žáci dělí na dva téměř stejně velké tábory. Na ty, kteří přikládají znalosti dialektu důležitost, a na druhé straně na ty, kteří jeho znalosti nepřikládají žádnou důležitost. Tato tvrzení shrnuje graf č. 17 níže.



Graf 17 Jak důležité je podle tebe umět mluvit hornáckým nářečím?

##### 5. Mluvíš více hornáckým nářečím nebo spisovnou češtinou?

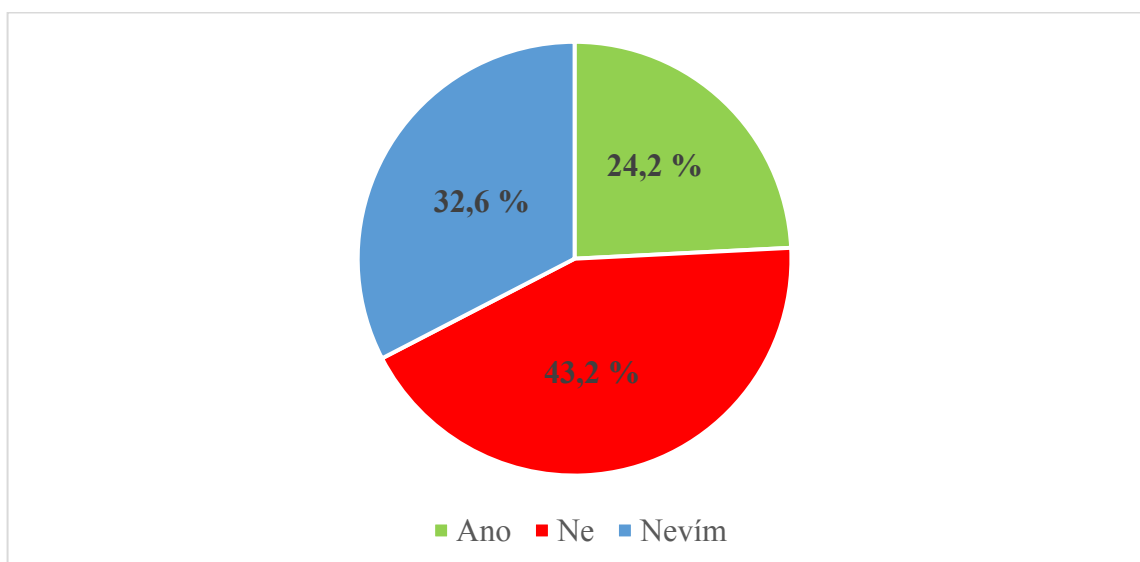
Tato otázka v podstatě doplňuje otázku první z druhé části. Potvrzuje se zde, že většina žáků upřednostňuje spisovnou češtinu před dialektem. Proto celých 40 % žáků zvolilo možnost „většinou spisovně“. Dalších 21,1 % žáků pak ve volbě takřikajíc polemizovalo, protože zvolili možnost „nářečím i spisovně stejně často“. Možnost „většinou nářečím“ zvolilo 18,9 % žáků a možnost „vždy nářečím“ pouhých 1,1 % žáků, což pro přiblížení představuje pouze jednoho jediného žáka. Celých 10,5 % žáků nebylo schopno svou volbu přiblížit, proto zvolili odpověď „nevím“. Popsanou interpretaci shrnuje graf č. 18.



*Graf 18 Mluvíš více horňáckým nářečím nebo spisovnou češtinou?*

#### 6. Dokázal bys povyprávět o své rodině v horňáckém nářečí?

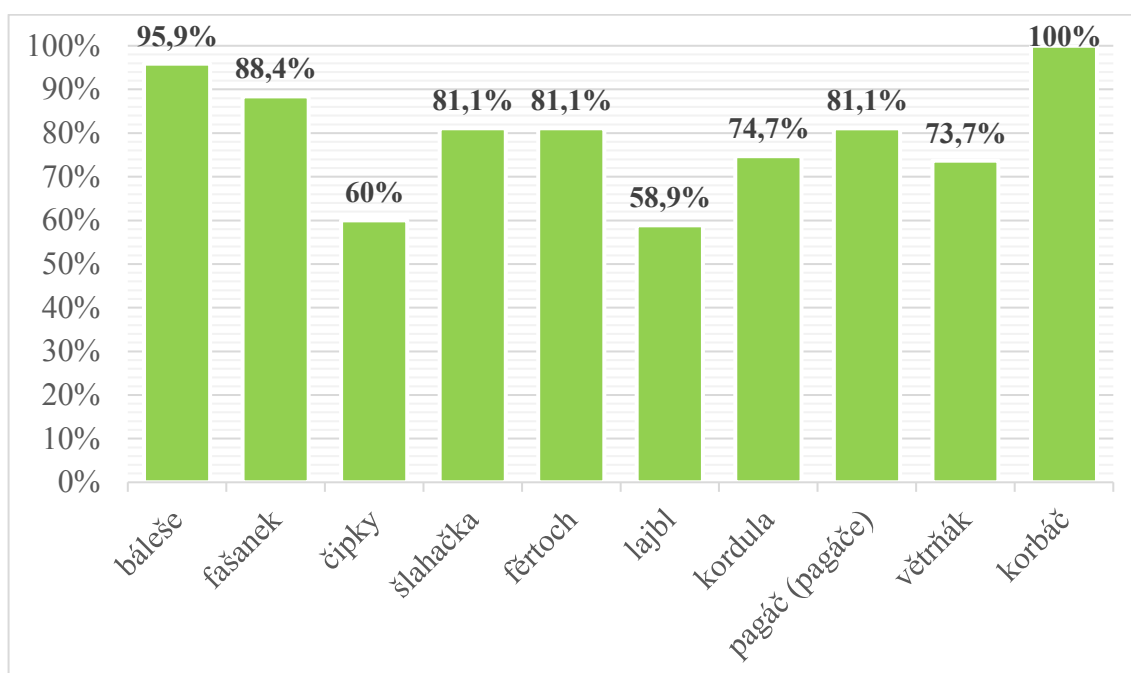
Vzhledem k předchozím otázkám, respektive odpovědím na ně žáky, není takovým překvapením, že 43,20 % žáků uvedlo, že by nebylo schopno povyprávět o své rodině v horňáckém dialektu. Pouhých 24,20 % žáků zvolilo možnost „ano“. Soudí tedy, že by byli schopni povyprávět o své rodině v horňáckém dialektu. Tato zjištění zobrazuje graf č. 19.



*Graf 19 Dokázal bys povyprávět o své rodině v horňáckém nářečí?*

### 7. Vyber, co podle tebe znamená tyto výrazy.

Graf č. 20 zobrazuje, jak byly žáci úspěšní v určování významu výrazů z dialektu. Můžeme vidět, že nejlépe, a to na celých 100 %, si žáci poradili s výrazem „*korbáč*“, který všichni žáci správně určili jako *předmět upletený z vrbového proutí, který chlapci používají během Velikonočního pondělí*. V těsném závěsu s úspěšností 95,9 % pak byl výraz „*báleše*“, který žáci správně určili jako *sladké pečivo sypané nejčastěji mákem nebo tvarohem*. Připomeňme si navíc, že „*báleše*“ byly nejčastěji zmiňovaným tradičním pokrmem v deváté otázce první části dotazníku. Největší problém naopak dělalo žákům určit pojem „*lajbl*“, u kterého jen 58,9 % žáků správně určilo, že se jedná o *zdobený ženský kabátek do chladnějšího počasí*. Obdobně nízká úspěšnost žáků byla také u pojmu „*čipky*“, který správně označilo jen 60 % žáků. Obecně se však úspěšnost žáků při určování těchto deseti výrazů pohybovala mezi 73 až 88 %, což dokazuje, že dialekt je i v životě současných dětí stále přítomno a žáci se s těmito výrazy setkávají.



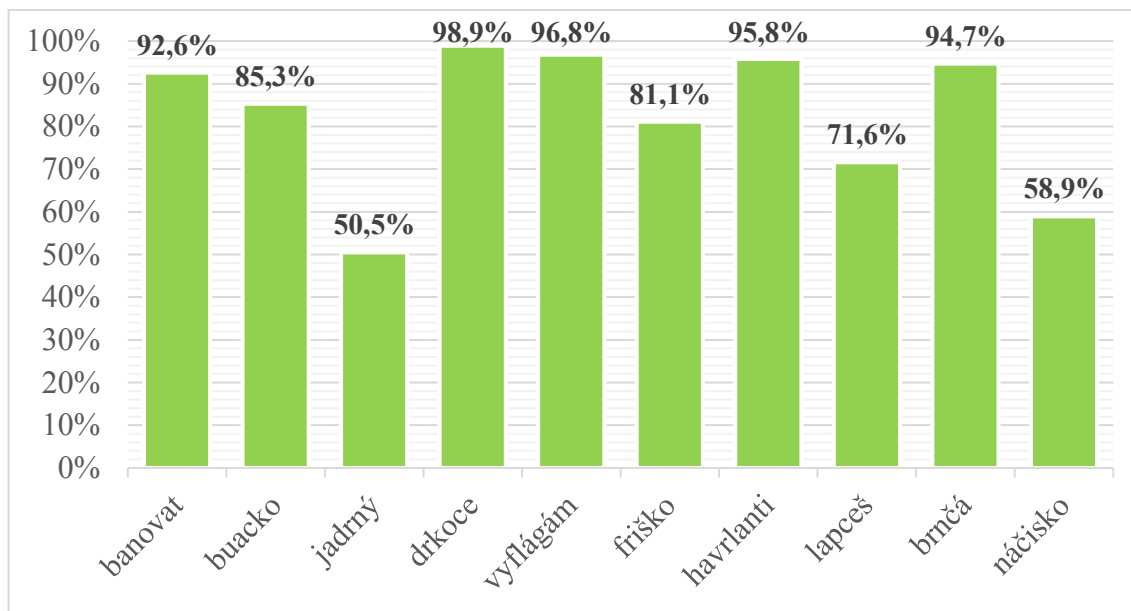
Graf 20 Vyber, co podle tebe znamenají tyto výrazy.

### 8. Urči, co podle tebe znamenají podtržené výrazy.

Podobně jako v předchozí otázce, žáci určovali význam daného výrazu z dialektu. Zde však naopak „překládali“ výraz z dialektu do spisovné češtiny. V této otázce žáci dosahovali vyšší úspěšnosti napříč jednotlivými výrazy. Nejlépe se žákům podařilo určit výraz „*drkoce*“ ve větě *Je mu zima, až sa drkoce.*, kdy byli žáci úspěšní na 98,9 %. Více než devadesát procentní úspěšnost pak byla také v určení výrazů „*vyflágám*“ ve větě *Počkaj, šak ti*



vyflágám!“; u výrazu „havrlanti“ ve větě *Tací havrlanti, enom neplecha temu z očí hledí.*, dále u výrazu „brnčá“ ve větě *Tak ti chrústi brnčá!*, a nakonec u výrazu „banovat“ ve větě *„Počkaj, šak budeš banovat, že s nama nejdeš!“*. Nejnižší úspěšnost 50,5 % pak byla při určení výrazu „jadrný“ ve větě *Je to chlapec jadrný, nic mu dvakrát člověk říkat nemosí.* Tato zjištění shrnuje graf č. 21.



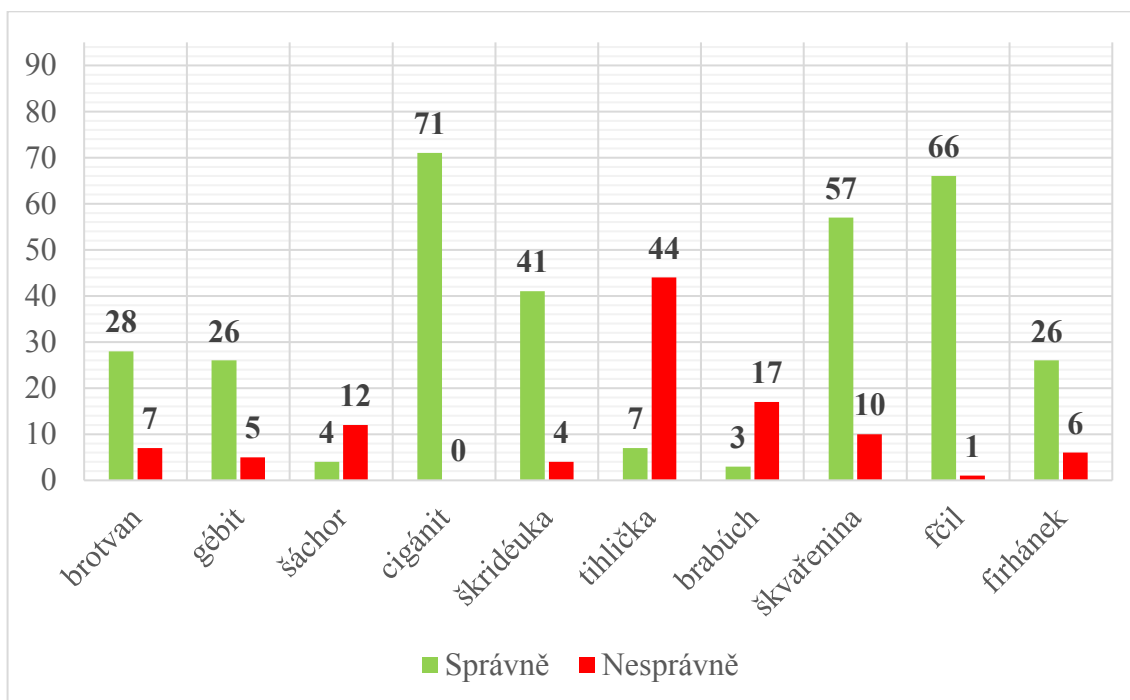
Graf 21 Určí, co podle tebe znamenají podržené výrazy.

#### 9. Přepiš tyto výrazy do spisovného jazyka.

V této položce měli žáci „přeložit“ deset vybraných výrazů z hornáckého dialektu do spisovné češtiny. Doplnění jednotlivých výrazů bylo ponecháno formou otevřené otázky, přičemž jsme z analýzy získaných dat zjistili, že někteří žáci vybrané výrazy „přeložili“ správně, „přeložili“ špatně, případně vůbec neodpověděli. Proto následující graf č. 22 zobrazuje u vybraných výrazů pouze počty správných a nesprávných odpovědí.

Z grafu je patrné, že největší úspěšnost byla v případě výrazu „cigánit“, který 71 žáků správně „přeložilo“ jako *lhát*. Velmi úspěšní byli žáci dále také při určování slova „fčil“, který v 66 případech správně „přeložili“ jako *ted'*, případně *hned* či *nyní*. 57 žáků taktéž správně našlo spisovný ekvivalent ke slovu „škvařenina“, které „přeložili“ jako *míchaná vajíčka* či *smažená vajíčka* a podobně. Naopak můžeme z grafu také pozorovat, které výrazy dělaly žákům největší potíže. Celkem 44 žáků si neporadilo s výrazem „tihlička“, který jim ve většině případů evokoval spisovný výraz „cihlička“. Správná odpověď, kterou však uvedlo v tomto případě jen 7 žáků, byla *žehlička*. Druhým nejproblémovějším výrazem

pro žáky byl „brabúch“, který žákům evokoval výrazy jako „mravenec“, „brouk“ či „brambora“. Jedná se však o označení spisovného slova *rampouch*.



Graf 22 Přepiš tyto výrazy do spisovného jazyka.

Pro doplnění přikládáme tabulku č. 1 vybraných výrazů z horňáckého dialektu a jejich spisovných ekvivalentů, které byly hodnoceny jako správné.

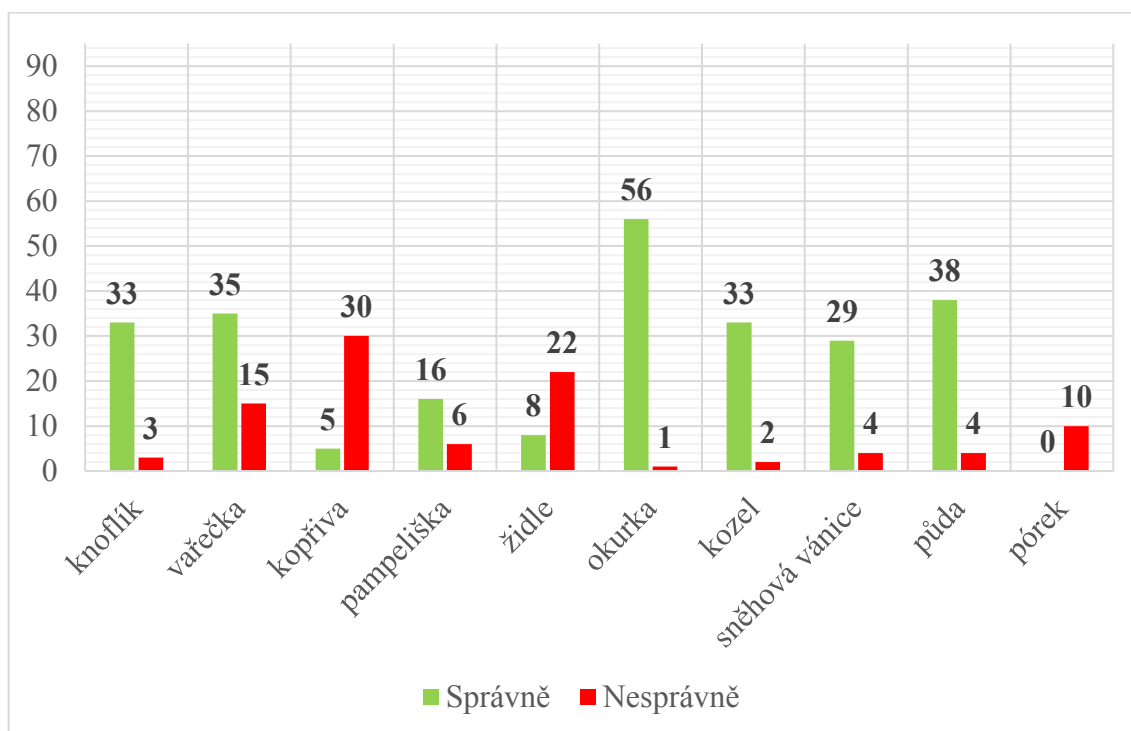
nářeční výraz	spisovný ekvivalent
brotvan	pekáč / plech / případně nádoba na pečení / vaření
gébit	plakat / hlasitě plakat / řvát
šáchor	rákos(i)
cigánit	lhát
škridéuka	poklička
tihlička	žehlička
brabúch	rampouch
škvařenina	míchaná vejíčka / smažená vejíčka
fčil	ted' / hned
firhánek	záclona / záclonka

Tabulka 1 Tabulka vybraných výrazů z horňáckého dialektu a jejich spisovné ekvivalenty

### 10. Přepiš tyto výrazy do hornáckého nářečí.

V této položce měli žáci opět „přeložit“ deset vybraných výrazů, avšak v tomto případě ze spisovné češtiny do hornáckého dialektu. Doplnění jednotlivých výrazů bylo taktéž ponecháno formou otevřené otázky, přičemž jsme při vyhodnocování jednotlivých výrazů pracovali stejným způsobem jako u předchozí položky. Z toho důvodu následující graf č. 23 zobrazuje u vybraných výrazů pouze počty správných a nesprávných odpovědí.

Oproti předchozí položce můžeme z tohoto grafu vyčíst obecně nižší úspěšnost žáků v hledání spisovných ekvivalentů k výrazům z hornáckého dialektu. Nejjednodušším výrazem pro žáky byla *okurka*, kterou celých 56 žáků správně „přeložilo“ jako „*oharek*“, případně „*oharka*“. Zajímavý pohled poskytla analýza „překlada“ výrazu *půda*, kdy někteří žáci uvedli správný ekvivalent z dialektu „*húra*“ a někteří „*zem*“, přičemž oba tyto výrazy jsou správné, protože slovo „*půda*“ můžeme z obsahového hlediska považovat za mnohoznačné. Dále si žáci vedli dobře také při určení slova *vařečka*, u kterého uvedli v 35 případech správně ekvivalenty „*varajka*“, „*varaja*“, případně „*vařaja*“. Shodně pak bylo 33 žáků úspěšných při „překlada“ slov *knoflík* a *kozel*, k nimž uvedli správné ekvivalenty „*gombík*“ a „*cap*“. Naopak nejproblémovějším výrazem byl *pórek*, u něhož byla nulová úspěšnost. Od žáků se v tomto případě očekávala odpověď „*búr*“.



Graf 23 Přepiš tyto výrazy do hornáckého nářečí.

Pro doplnění přikládáme tabulku č. 2 vybraných spisovných výrazů a jejich ekvivalentů z hornáckého dialektu, které byly hodnoceny jako správné.

spisovný výraz	nářeční ekvivalent
knoflík	gombík
vařečka	varaja / varajka / vařaja
kopřiva	žihlava
pampeliška	pupava, pléška
židle	legátka
okurka	oharek / oharka
kozel	cap
sněhová vánice	fujavica / chumelenica / metelica
půda	húra / zem
pórek	búr

Tabulka 2 Tabulka vybraných spisovných výrazů a jejich ekvivalenty z hornáckého dialektu

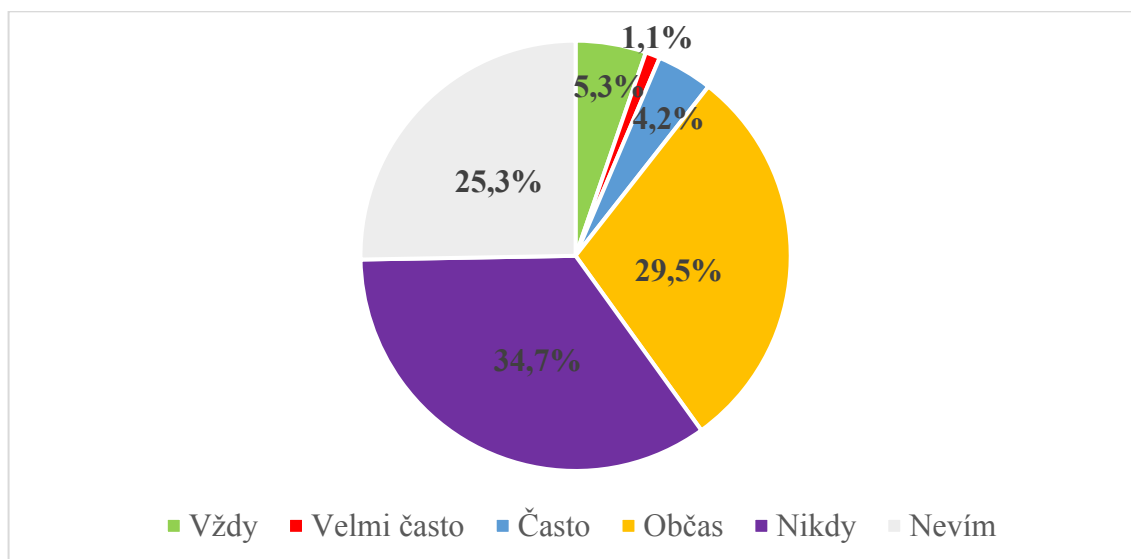
### 9.1.3 Dialekt ve vyučování

Závěrečná třetí část dotazníkového šetření mezi žáky dává do souvislosti užívání hornáckého dialektu žáky s výukovou komunikací, do které se žáci pravidelně dostávají. Avšak i vzhledem k předchozím částem dotazníku a zejména pak vzhledem k získaným datům, je patrné, že konkrétně tyto žáky hornácký dialekt ve školním vzdělávání příliš neovlivňuje. Tato tvrzení dokládají data níže.

#### 1. Můžeš ve vyučování odpovídat v hornáckém nářečí?

Tato otázka se snažila přiblížit, jak žák vnímá sebe ve výukové komunikaci v případě využití nespisovné podoby jazyka vůči žádoucí spisovné češtině. Žáci nejčastěji zvolili možnost „nikdy“ a to v 34,7 %, tedy že nemůžou nikdy ve vyučování užívat hornácký dialekt. Potěšující je však fakt, že více než čtvrtina žáků uvedla zvolila možnost, kdy „občas“ používat hornácký dialekt. Tuto možnost zvolilo konkrétně 29,5 % a dalo by se říct, že toto zjištění koresponduje s realitou, kterou nám ve svých odpovědích popsaly vyučující, čímž se budeme zabývat v další části práce. Co však z toho můžeme usuzovat, že hornácký dialekt má v životě místních dětí, a nejen nich, stále své místo. Rovněž celých 25,3 % žáků uvedlo

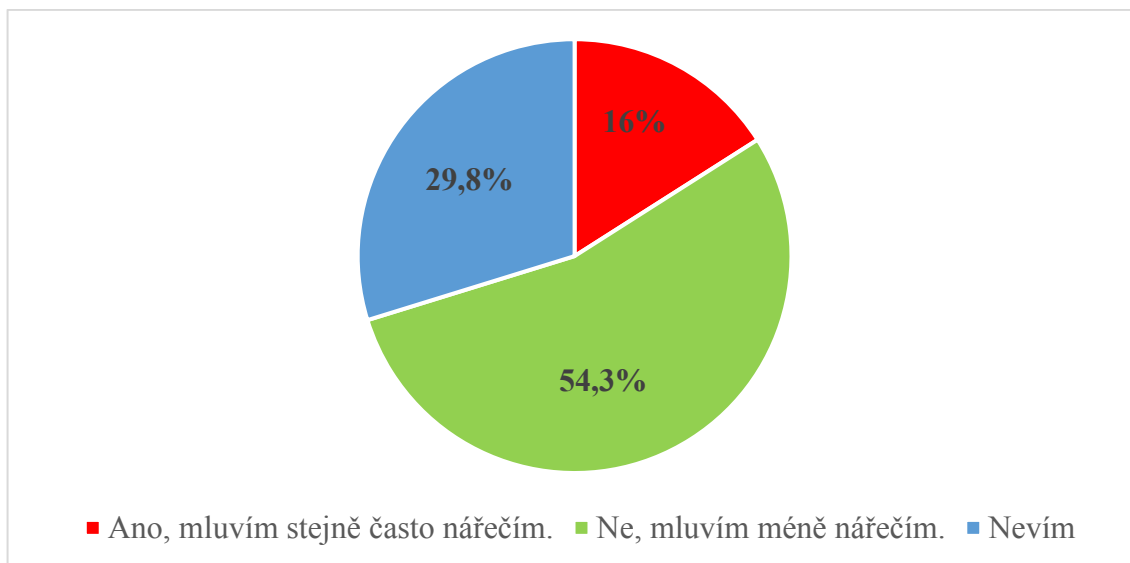
možnost „nevím“, která může pramenit z opravdové nejistoty, kdy a jak je vhodné ve vyučování mluvit. Popsané interpretace zobrazuje graf č. 24 níže.



Graf 24 Můžeš ve vyučování odpovídat v hornáckém nářečí?

## 2. Mluvíš hornáckým nářečím ve vyučování stejně často jako jsi jím mluvil při nástupu do první třídy?

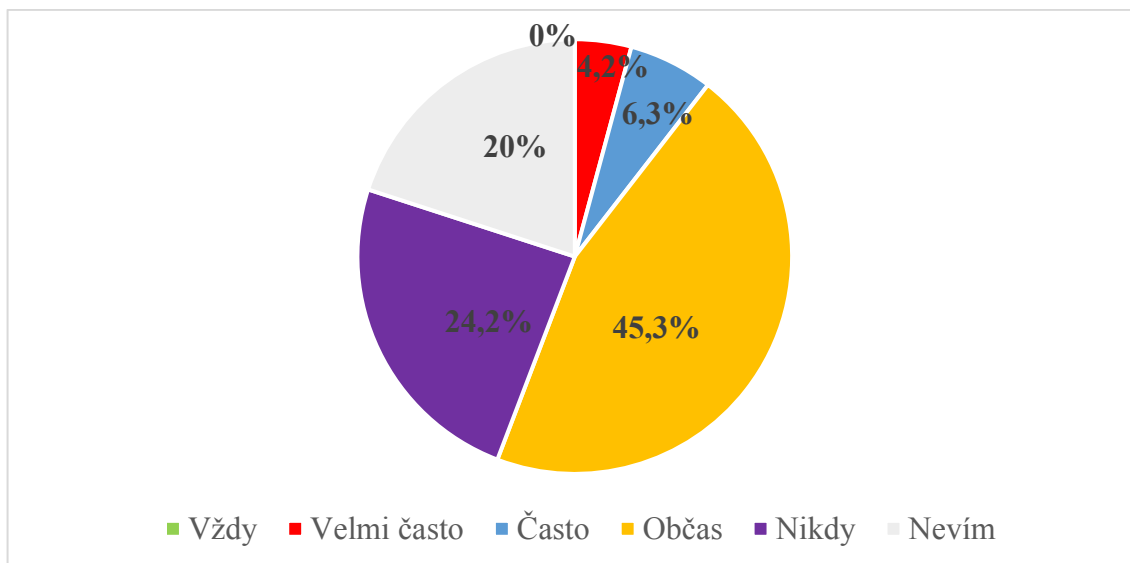
Tato otázka se snažila přiblížit, jak oslovení žáci čtvrtého a pátého ročníku vnímají svůj posun v rámci jazyka. Nicméně se ukazuje, že data zjištěná touto otázkou je třeba brát, tak říkajíc s rezervou, vzhledem k tomu, že z předchozích otázek je patrné, že dialekt již nepředstavuje v životech většiny žáků tak zásadní roli. Můžeme však zjištěná data interpretovat tak, že 54,3 % žáků uvedlo, že dialektem mluví méně. V tomto případě se můžeme opírat o Gavoru (1998), kdy se v souvislosti s přepínáním mezi jazykovými kódy, tedy dialektem, který zná žák a má zafixovaný z domova, a spisovným jazykem školy, může docházet k úbytku dialektu v mluvě žáků a jejich určitému „přeučování“ na vyžadovaný spisovný jazyk školy. Naopak jen 16 % žáků hodnotí, že jejich jazyk se ve vztahu k dialektu nezměnil a mluví jím pořád stejně. Interpretovaná zjištění uvádíme v grafu č. 25 níže.



*Graf 25 Mluvíš hornáckým nářečím ve vyučování stejně často jako jsi jím mluvil při nástupu do první třídy?*

### 3. Mluví tví spolužáci ve vyučování hornáckým nářečím?

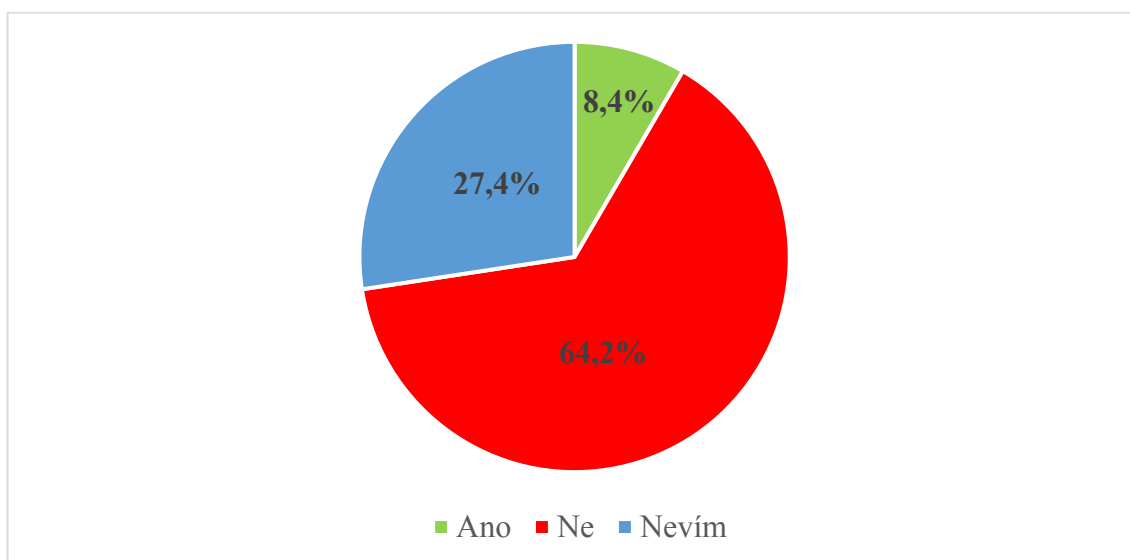
Tato otázka sloužila k postihnutí toho, jak žák ve výukové komunikaci vnímá nejen sebe, ale také své spolužáky a zda si je případně vědom užívání hornáckého dialektu u některých z nich. Téměř polovina žáků, přesněji tedy 45,3 % hodnotila, že jejich spolužáci „občas“ mluví hornáckým nářečím. Takto velké procento mohlo, kromě opravdového přesvědčení v tuto odpověď, vzniknout také z důvodu neznalosti hornáckého dialektu, kdy by žák nebyl schopen tento jev rozeznat. Takto bychom si mohli vysvětlit také 20 % žáků, kteří zvolili možnost „nevím“, tedy že neví, zda jejich spolužáci používají ve vyučování hornácký dialekt. Zmíňme si také, že celých 24,2 % žáků uvedlo, že jejich spolužáci „nikdy“ neuvádějí hornácký dialekt, což by do jisté míry korespondovalo s odpověďmi na předchozí otázku, kdy žáci ve větší míře uváděli, že nářečí neuvádějí. Tato tvrzení shrnuje graf č. 26 níže.



*Graf 26 Mluví tví spolužáci ve vyučování hornáckým nářečím?*

#### 4. Působí hornácké nářečí na to, jak se ti daří ve škole?

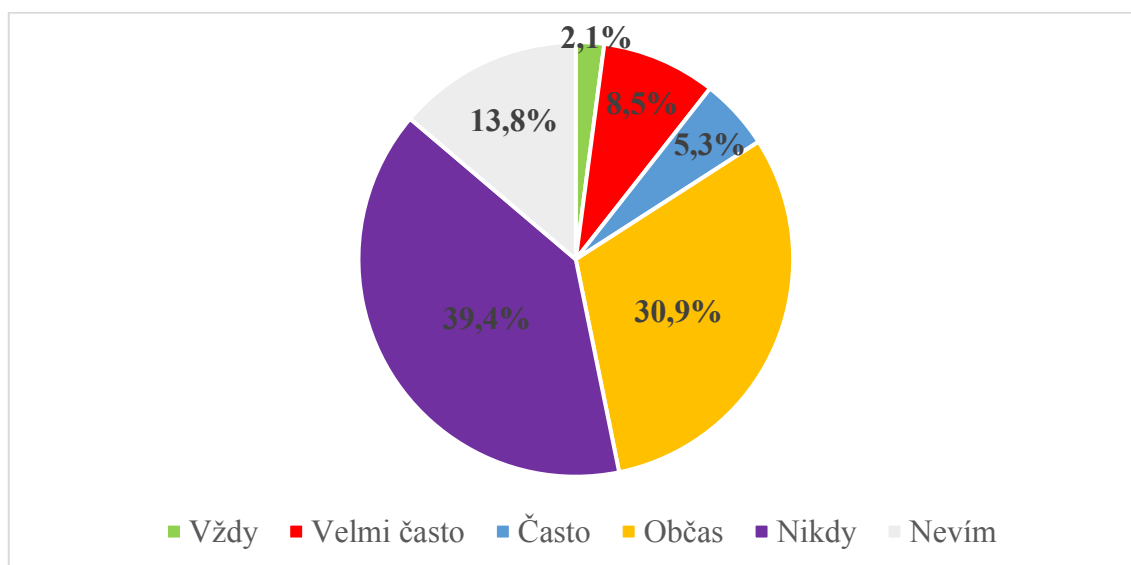
Z grafu č. 27 můžeme vidět, že nadpoloviční většina žáků, konkrétněji 64,2 % žáků se shodlo, že nepocítují vliv hornáckého nářečí na jejich školní úspěšnost. Důvodem takto vysokého procentuálního zastoupení může být jak nízké užívání hornáckého dialektu žáky, tak charakter školního jazyka. Školní jazyk pracuje s odbornými výrazy, na které dialekt nemívá vliv. Na druhé straně však 8,4 % žáků, což není na celkový počet málo, uvedlo, že hornácký dialekt má vliv na jejich školní úspěšnost. Zde se nabízí prostor pro diskuzi s žáky, v čem tedy tento vliv vnímají.



*Graf 27 Působí hornácké nářečí na to, jak se ti daří ve škole?*

5. Stává se ti, že znáš odpověď na otázku učitele v hornáckém nářečí, ale nemůžeš si vzpomenout na spisovný výraz?

Dalo by se říct také v souvislosti se zjištěními z předchozí otázky, že největší část žáků, a to 39,4 % žáků, neregistruje ve svém vzdělávání momenty, kdy by znali odpověď na otázku primárně v hornáckém dialektu a nebyli schopni si ihned vybavit spisovný ekvivalent daného výrazu či věty. Na druhou stranu rovněž velká část žáků, konkrétně 30,9 %, však uvádí možnost „*občas*“, tedy že *občas* si vybaví prvotně odpověď v hornáckém dialektu. Tato tvrzení dokládá graf č. 28.

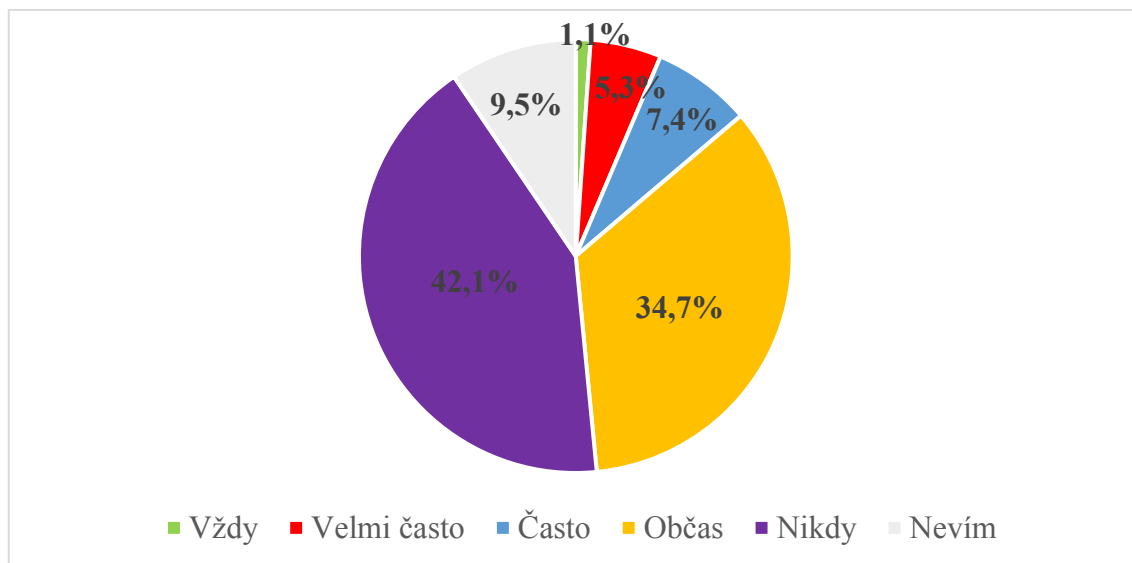


*Graf 28 Stává se ti, že znáš odpověď na otázku učitele v hornáckém nářečí, ale nemůžeš si vzpomenout na spisovný výraz?*

6. Při práci ve dvojici či skupině mluvíš při rozhovoru se spolužáky hornáckým nářečím?

Jak uvádí graf č. 29, celých 42,1 % žáků uvedlo, že při skupinové práci ve vyučování nemluví hornáckým dialektem. Což opět koresponduje se skutečností, že dialekt se obecně málo vyskytuje v mluvě žáků. Avšak opět potěšující je skutečnost, kdy dalších 34,7 % uvedlo, že hornáckým dialektem mluví při skupinové práci „*občas*“. Pouhých 1,1 % žáků zvolilo možnost „*vždy*“ a dalších 5,3 % a 7,4 % možnosti „*velmi často*“ a „*často*“.

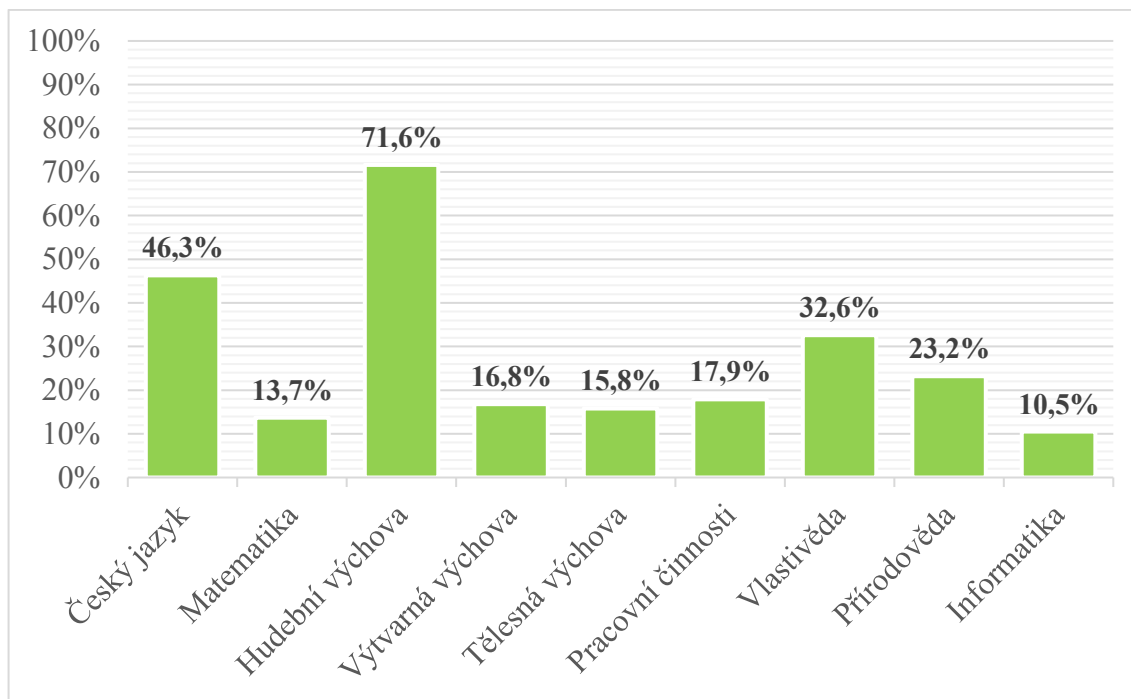




*Graf 29 Při práci ve dvojici či skupině mluvíš při rozhovoru se spolužáky horňáckým nářečím?*

#### 7. Ve kterém vyučovacím předmětu se setkáváš s nářečím?

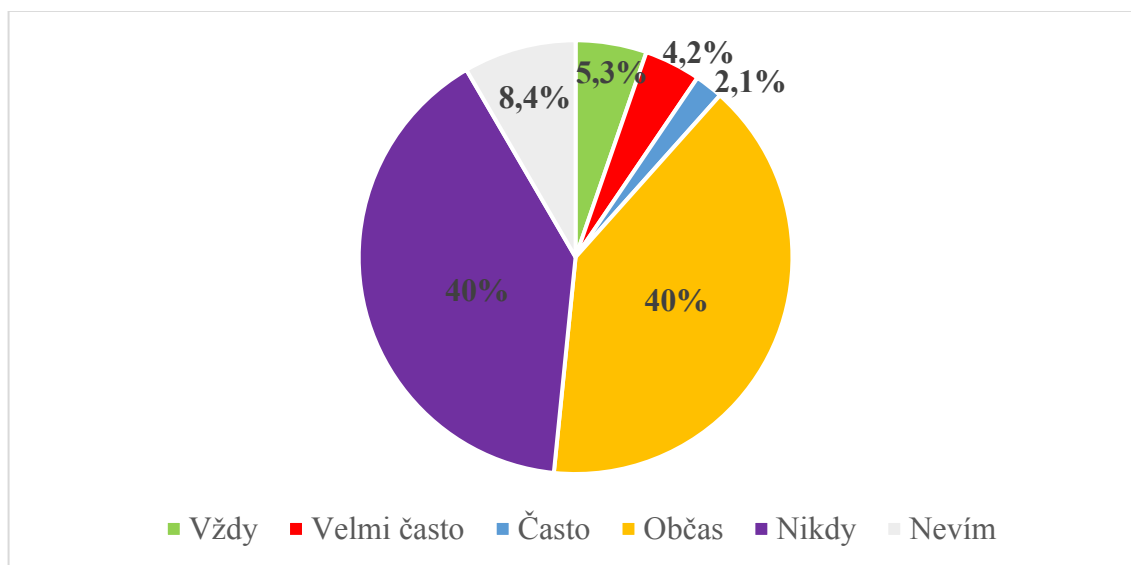
Ač byla tato otázka položena poměrně obecně, odpovědi žáků korespondují s odpověďmi vyučujících, které dostaly obdobnou otázku. Výrazně nejvíc, a to 71,6 % žáků uvedlo, že se s horňáckým dialektem setkávají v hudební výchově, což odkazuje na využívání lidových písniček z Horňácka ve výuce. Druhým nejvolenějším předmětem byl český jazyk, na kterém se shodlo 46,3 % žáků. Tato možnost se může zdát poměrně překvapivá, když uvážíme, že obzvláště v českém jazyce bývá primárně vyžadována spisovná čeština, jak můžeme vidět z odpovědí dotázaných vyučujících. Třetí nejčastěji zvolenou možností byla vlastivěda s 32,6 % a dále čtvrtá přírodověda s 23,2 %. Rovněž volba těchto vyučovacích předmětů odpovídá odpovědím dotázaných vyučujících a jejich pohledu. Přehledně tato zjištění uvádí graf č. 30 níže.



Graf 30 Ve kterém vyučovacím předmětu se setkáváš s nářečím?

#### 8. Mluvíš se spolužáky mimo vyučování hornáckým nářečím?

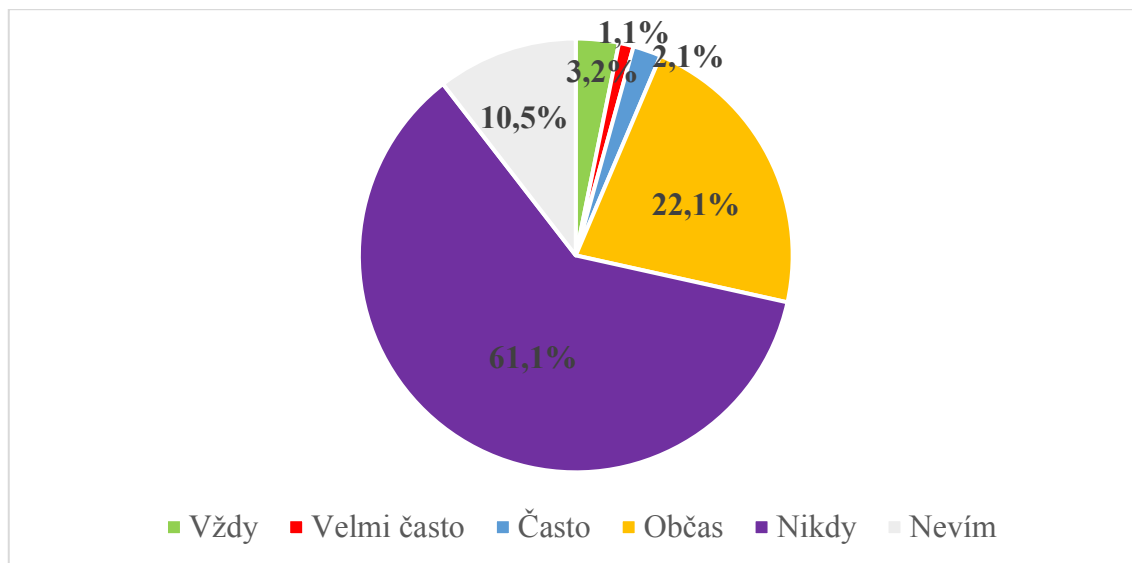
Takřka obdobné procentuální rozdělení jednotlivých odpovědí, jaké ukázala otázka č. 6 třetí části, shledáváme i v této otázce, která se však naopak týká, ne komunikace ve vyučování, ale mimo něj. Konkrétně pak 40 % žáků zvolilo možnost „*nikdy*“, tedy, že nikdy nemluví se spolužáky hornáckým dialektem mimo vyučování, a dalších 40 % žáků obdobně uvedlo, že „*občas*“ mluví se spolužáky mimo vyučování hornáckým dialektem. Zjištěné výsledky zobrazuje graf č. 31 níže.



Graf 31 Mluvíš se spolužáky mimo vyučování hornáckým nářečím?

### 9. Mluvíš s učitelem mimo vyučování hornáckým nářečím?

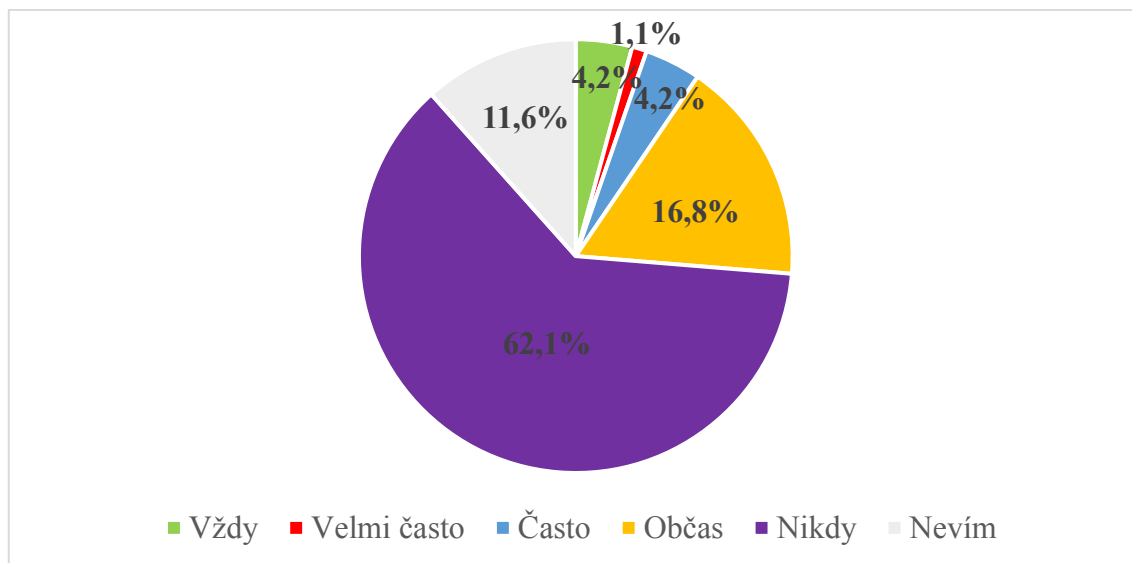
Ještě méně než mezi sebou, mluví žáci hornáckým dialektem mimo vyučování se svým učitelem. Dle jejich výpovědí nadpoloviční většina z nich, konkrétně pak 61,1 %, s učitelem „*nikdy*“ nemluví hornáckým dialektem mimo vyučování. Druhou nejčastěji zvolenou odpovědí byla možnost „*občas*“, ta však získala oproti možnostem první „*pouhých*“ 22,1 %. Přehledně tato zjištění zobrazuje graf č. 32.



Graf 32 Mluvíš s učitelem mimo vyučování hornáckým nářečím?

### 10. Mluvíš s jiným dospělým ve škole hornáckým nářečím?

Obdobné výsledky přinesla také závěrečná otázka, kdy možnost „*nikdy*“ získala takřka totožné procentuální zastoupení. Celých 62,1 % žáků uvádí, že při komunikaci s jinými dospělými ve škole, jimiž jsou myšleni například školník, kuchařky či uklízečky, „*nikdy*“ nepoužívají hornácký dialekt. Tato data shrnuje graf č. 33 níže.



Graf 33 Mluvíš s jinými dospělými ve škole hornáckým nářečím?

## 9.2 Dotazník pro vyučující

Z dat získaných pomocí dotazníků pro vyučující jsme vytvořili kódy, které jsme následně uspořádali do těchto pěti kategorií:

1. vytrácení dialektu,
2. převládání spisovného jazyka,
3. individuální mluva žáků,
4. dominantní vliv rodiny na mluvu žáků,
5. rozdílné strategie učitelek při práci s dialektem.

### 9.2.1 Vytrácení dialektu

Ze všech dotazníků získaných od vyučujících jednoznačně rezonuje jejich vypořádané vytrácení dialektu z mluvy žáků. A to nejen ve vztahu ke konkrétní třídě, kterou nyní vyučují, ale také s postupem času během své celé pedagogické praxe.

Toto tvrzení nám dokládá například učitelka č. 1: „V nářečí mluví děti čím dál méně. To však sleduji už více let, nejen u této třídy, čím dál méně děti nářečí ovládá. Ale zásadní rozdíl za ty tři roky u těchto konkrétních žáků nepozoruji.“ Dále rovněž uvádí: „Nářečí se automaticky vytrácí. ... „Na začátku své praxe jsem musela žáky rozhodně více opravovat... Jen dva, tři žáci výrazněji používají nářečí.“ Dle ní žáci obecně nářečí rozumí, zejména díky svým volnočasovým aktivitám, kdy navštěvují národopisný kroužek, nicméně dodává: „v běžném hovoru již většina nářečí nevyužívá“.

Obdobně hodnotí situaci také učitelka č. 2: „*Intenzita hornáckého nářečí se během mé pedagogické praxe změnila – nyní méně žáků mluví hornáckým nářečím než dříve.*“ Ta navíc v souvislosti s vývojem mluvy žáků s postupem jednotlivými ročníky uvádí: „*Mluva se vyvíjí, zlepšuje se výslovnost, ubývá dialektu, hlavně v hodinách ČJ.*“

Dále můžeme uvést také názor učitelky č. 6: „*Děti používají při běžné komunikaci minimum prvků z nářečí. Ano, nářečí během mé celé praxe určitě ubývá...*“

Případně učitelka č. 7, která uvádí: „*V dnešní době už žáci nemluví tak moc nářečím... Na začátku mé praxe bylo nářečí patrnější...*“

Ve stejném duchu svou odpověď formuluje také učitelka č. 9: „*Ano, změnilo se hodně. Dnes mluví nářečím méně...*“

Vzhledem k vytrácení dialektu z mluvy žáků můžeme také soudit, že jeho vliv na školní úspěšnost žáků nebude příliš patrný a v mnohých případech žádný. Ostatně, toto tvrzení dokládají, jak zjištění získaná z dotazníků pro žáky, tak výpovědi některých učitelek.

Například učitelka č. 10: „*Nepozorovala jsem žádné zvláštní problémy*“ (v souvislosti s užíváním dialektu žáky ve vyučování. Ta navíc dále doplňuje: „*Nářečí neumí správně používat.*“

Jasný názor na vliv dialektu na vzdělávání má učitelka č. 1: „*Nemyslím si, že nářečí může ovlivnit vzdělávání dětí, to určitě ne.*“

A obdobně situaci vidí také učitelka č. 9: „*To určitě ne. Nemám ve třídě žádné žáky, kterým by to dělalo problémy.*“

Pouze dvě z oslovených učitelek identifikovaly možné potíže v českém jazyce, jak dokládá výpověď učitelky č. 2: „*Někdy při psaní diktátů v ČJ.*“

A zejména pak učitelka č. 4: „*Spíše až ve vyšších ročnících při výuce např. vzorů – zmiňovaná broskva – mylně určovaný vzor žena, totéž mrkva, nebo při skloňování př. stroj – bez stroja apod.*“

### 9.2.2 Převládání spisovného jazyka

Většina z námi oslovených učitelek si uvědomuje odlišnost školního jazyka, který je spisovný a od žáků se tak očekává, že si jej v co možná nejvyšší možné míře osvojí. Jasný postoj k jazyku vhodnému pro školu projevila učitelka č. 10: „*Řekla jsem, že ve škole mluvíme spisovně.*“

Učitelka č. 2 svou výpovědí poukazuje na fakt, že dialekt v životech žáků již nehraje tak zásadní roli a ti tak mnohdy upřednostňují spisovný jazyk: „*Ve vyučování se snaží žáci mluvit spisovně (jsou na to upozorňováni hlavně v ČJ) ...*“.

Učitelka č. 1 pak uvádí příklad sama na sobě: „*Naopak při rozhovoru s mojí dcerou a zejména v práci přepínám do spisovného jazyka.*“ S odkazem na Chromého (2014) či Gavoru (1998) bychom zde mohli mluvit o přepínání jazykových kódů, tedy o diglosii. Dále tato učitelka dodává: „*Je i zřejmé, že rodiče mých žáků, mí vrstevníci, s dětmi mluví také spíše již spisovně.*“

Oslovené vyučující jsme požádali o vyjádření k mluvě žáků na počátku základního vzdělávání. Učitelka č. 1 toto hodnotila následovně: „*Žáci už od počátku mluvili převážně spisovně, nářečím minimálně.*“

Některé učitelky u žáků s postupem času pozorovaly vyšší preferenci spisovného jazyka. Toto tvrzení dokládá například výpověď učitelky č. 9: „*Řekla bych, že se o trochu víc používají spisovné výrazy.*“

### 9.2.3 Individuální mluva žáků

Oslovené učitelky se zpravidla shodují, že jazyk a mluva každého žáka se trochu liší. Nicméně více než zásadní vliv dialektu na jejich mluvu, identifikují u žáku více problémů souvisejících se špatnou souvislostí a logopedickými vadami, jež jim činí větší starosti.

Toto tvrzení dokazuje například výpověď učitelky č. 2: „*Mluva žáků se liší žák od žáka. Víc než používání nářečí, mě trápila při nástupu do 1. třídy nesprávná výslovnost u více než poloviny žáků.*“

Její názor sdílí rovněž učitelka č. 7: „*Nářečí je jen malý problém, daleko větší představují různé poruchy řeči, spouště žáků není rozumět a rodičům to nevádí, někteří ani nechodí na logopedii.*“

Obdobně situaci vnímá učitelka č. 6: „*Problém dnešních prvňáčků je výslovnost. Valná část potřebuje logopedickou péči.*“

Případně také učitelka č. 10, která krátce dodává: „*...spíše se projevovala špatná výslovnost.*“

Učitelky však rovněž vnímají individuální rozdíly v užívání dialektu a jeho znalosti žáky. Rovněž jsou schopny určit příčiny těchto rozdílů, kdy nejčastějším činitelem obecně

je rodina. Rodinu jsme určili jako samostatnou kategorii, kterou se zabýváme níže. Nicméně si nastiňme alespoň některé výpovědi vyučujících popisující individuální rozdíly v užívání dialektu v mluvě u jednotlivých žáků. Například učitelka č. 9 pozoruje tuto situaci: „*Co se týká mluvy v nářečí, tak žáci se lišili. Ti, co se na Horňácko přistěhovali, mluví spisovněji než ti, co se tady narodili.*“

Učitelka č. 2 pak rovněž uvádí: „*Nyní mám ve třídě pouze jednoho žáka, který hodně používá nářečí (i v ČJ) – vliv rodiny (vím, že nářečím mluví rodiče, ale i prarodiče).*“ Dále navíc doplňuje: „*Při komunikaci se mnou mimo vyučování používají žáci hornácké nářečí zase ojedinelé a liší se to opět žák od žáka.*“

V souvislosti s tímto, uvádí učitelka č. 5 svou výpověď: „*U některých žáků vím, že nářečím mluví i v rodině, obzvlášť s prarodiči. Tam předpokládám, že odbourání nářečí bude složitější a delší proces.*“ Dále také dodává: (mluva) „*Liší se žák od žáka.*“

#### 9.2.4 Dominantní vliv rodiny na mluvu žáků

Všechny z oslovených učitelek poukazují na dominantní vliv rodiny na mluvu žáků. Ať už se jedná o původ rodičů nebo také samotných žáků, mluvu rodičů, ale také často zmiňovaných prarodičů. Prarodiče jsou ve výpovědích uvedeni vždy v souvislosti s výraznějším a rozpoznatelnějším hornáckým dialektem v mluvě žáků. Uvedme si některé příklady výpovědí učitelek dokazující tuto pozici rodiny v utváření jazyka žáka.

Silné přesvědčení o tom má učitelka č. 4: „*Musím říct, že mluva dětí pochopitelně hodně záleží na tom, jak mluví rodiče, popř. prarodiče, či lidé žijící v jejich bezprostřední blízkosti. Pokud je např. matka žáka přistěhována z oblasti mimo Horňácko, dítě většinou nářečí moc nepoužívá.*“

Obdobně na situaci pohlíží také učitelka č. 6: „*Rozdíl je pouze v domácím prostředí. (Některé dítě mluví výhradně spisovně a neopravuji ho nikdy, jiné vlivem domácího prostředí občas nářečí použije.)*“ Dále poukazuje na vliv prarodičů: „*...ale opět to souvisí s tím, s kým děti nejčastěji tráví čas, například s těmi prarodiči.*“

Učitelka č. 3 k této věci uvádí: „*Některé děti jsou zvyklé nářečím mluvit doma, takže ho pak využívají i ve škole.*“

Obdobně pak tento jev popisuje učitelka č. 7: „*Mluva je hodně ovlivněna z domova...*“

Poněkud odlišně vnímá vztah rodiny a hornáckého dialektu učitelka č. 10: „*Generace dnešních rodičů a jejich dětí nemluví nářečím. Dokonce si myslím, že se za nářečí i stydí*“. Otázkou zůstává, odkud tento její pocit pramení a jaká je jeho oprávněnost.

### 9.2.5 Rozdílné strategie učitelek při práci s dialektem

Z výpovědí dotázaných učitelek můžeme rozlišit v zásadě dva přístupy k využívání dialektu ve vyučování, potažmo ve škole. Většina z oslovených učitelek přistupuje k dialektu individuálně vzhledem k činnostem, které s žáky zrovna vykonávají a vzhledem k vyučovacím předmětům, které zrovna vyučují. Všechny se shodují a vyžadují od žáků spisovnou češtinu v českém jazyce. Strategie jednotlivých učitelek zcela určitě úzce souvisí s tím, jaký vztah osobně k dialektu a potažmo tradicím Hornácka chovají.

Učitelka č. 6 například rozlišuje jazyk a požadavky na něj v rámci výuky a v rámci přestávky: „*Ve vyučování opravím dítě vždy. Při vyprávění o přestávkách ne.*“

O něco benevolentnější je pak učitelka č. 7, která: „*Ve vyučování žáky opravuji, mírně to toleruji při přestávkách, ale taky upozorňuji na spisovné výrazy.*“

Učitelka č. 8 krátce uvádí svoji strategii: „*Nenasilně opravuji, hlavně „sa“ na „se*“. Ale dále svoji výpověď nespecifikuju.

Většina učitelek se dále shoduje na vyučovacích předmětech, ve kterých jsou k dialektu benevolentnější, případně kde s ním cíleně pracují. Žáci mají možnost mluvit ne zcela spisovně v rámci různých vyprávění v prvouce, ve výchovách nebo se setkávají s hornáckými písničkami v hudební výchově. Některé učitelky rovněž nechávají žákům prostor pro přirozený jazyk v rámci skupinových aktivit.

Tato tvrzení si můžeme doložit výpovědí učitelky č. 1, která nejprve poukazuje na potřebu spisovné češtiny v rámci výuky českého jazyka. Dále při různých vyprávěních je však k mluvě žáků benevolentnější, zejména v prvouce, hudební výchově a při skupinové práci. Její tvrzení dokládáme konkrétními citacemi: „*Snažím se opravovat, hlavně v českém jazyce, když mají něco vytvořit, například větu či v písemné formě. To samozřejmě musím opravit, protože tam je potřeba umět spisovnou češtinu.*“ Dále uvádí: „*Pokud mi žáci vypráví v prvouce či vypráví své zážitky z víkendu a podobně, nechávám je mluvit plynuje a neskáču jim do řeči. Dále se žáci setkávají s nářečím v hudební výchově v písničkách, kde je však zřejmé, že žáci mají slova naučená. Pokud žáci pracují ve skupině, neopravuji je, to je pouze jejich rozhovor ve skupině.*“ Co považujeme za zajímavé a hodné vyzdvihnoutí, je její pohled



na celkové hodnocení výkonu žáka: „*Vyjma českého jazyka žáky rozhodně nehodnotím podle toho, zda mluví spisovně či nikoliv.*“

Učitelka č. 2 volí obdobnou strategii a také rozlišuje český jazyk a ostatní vyučovací předměty, zejména pak hudební výchovu, prvouku a dále ostatní výchovy. Její tvrzení si opět doložme konkrétními frázemi: „*V ČJ žáky upozorňuji na spisovný jazyk. Pokud je to v jiných předmětech, než je ČJ, respektuji nářečí.*“ Dále uvádí: „*V hudební výchově, kde naopak zařazuji hornácké písničky, v prvouce (ve skupinové práci a povídání si třeba právě o zvycích v rodině) v pracovních činnostech, VV a hrát v TV. Samozřejmě také o přestávkách v rozhovorech a hrách.*“ Učitelka rovněž v rámci svých odpovědí odkazuje na podporu volnočasových aktivit školou, ve které vyučuje. Škola poskytuje žákům možnost být součástí souboru, který „*děti učí hornácké písničky a tance a jejich pásma jsou prokládána i mluveným slovem v hornáckém nářečí.*“

Učitelka č. 3 rovněž vyžaduje spisovný jazyk ve výuce českého jazyka, v souvislosti s čímž uvádí konkrétně: „*Žáky opravuji, hlavně v českém jazyce. Například, když doplňujeme ústně dlouhé a krátké u, žáci mají tendenci slova natahovat...*“ V rámci jiných aktivit a domluvy mezi žáky si je vědoma přirozenosti, o kterou by mluva žáků přišla, pokud by po žácích striktně vyžadovala spisovný jazyk. Doložme si to jejími konkrétními formulacemi: „*Když se žáci domlouvají mezi sebou, například na scéně, neopravuji je. Výsledek by pak nepůsobil přirozeně, například scénka u doktora. Chyběl by tomu takový ten „šmrc“.*“

Silný vztah k dialektu má učitelka č. 4, která uvádí své přání: „*... přála bych si, abychom si co nejvíce slov uchovali jako naše nehmotné kulturní dědictví. Já sama mimo školu nářečí používám a jsem jeho zastáncem.*“ V souvislosti s tím uvádí, že je „*velmi tolerantní k používání nářečí, protože se postupně vytrácí*“. Mezi vyučovacími předměty, ve kterých jí, dle jejích slov, nevadí využití dialektu v mluvě, jsou pracovní činnosti, výtvarná výchova, tělesná výchova, dále práce ve skupinkách a při aktivitách, kdy „*děti spolu mluví spontánně v zápalu práce či hry.*“

Učitelka č. 9 pak také vyžaduje spisovnou češtinu v českém jazyce. Naopak tolerantní je pak k užívání dialektu v rámci opět výtvarné výchovy, pracovních činností, vyprávění v prvouce, případně při skupinové práci.

## 10 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Z dotazníkového šetření realizovaného s žáky 4. a 5. ročníků a vyučujícími bylo zjištěno zejména to, že i v současné době dialekt a místní kultura stále hrají svoji významnou roli v životech žáků. Obecně můžeme říci, že žáci se se svým regionem identifikují. Jsou schopni velmi dobře identifikovat, čím se jejich region liší a jsou schopni jej dobře lokalizovat. Žáci mají obecně dobré znalosti o významných kulturních akcích pořádaných v jejich regionu, typických lidových tancích, písních, pokrmech či zajímavých míst. Celých 71 % žáků se věnuje folkloru, ke kterému je z velké části přivedla rodina.

Rodina je rovněž nejvýznamnějším činitelem v utváření mluvy žáků. Konkrétně pak původ rodičů. V případě, kdy rodiče žáků nejsou již rodáky z Hornácka a sami hornáckým dialektem nemluví, projevuje se tato tendence i v mluvě žáků. Avšak, co je podstatné, v případě žáků, kteří hornácký dialekt stále užívají, jsou významným činitelem prarodiče, což potvrzují také oslovené učitelky.

Ač se s postupem let snížilo užívání hornáckého dialektu v mluvě žáků, a současní žáci jeho znalosti již nepřikládají takovou důležitost, jejich znalost některých výrazů z dialektu je i přesto úctyhodných 81 %. Celých 64 % žáků nepocituje vliv hornáckého dialektu na svou školní úspěšnost a jejich pocity potvrzují také učitelky. Z toho můžeme usuzovat, že školní jazyk nese svá specifika, zejména odbornost užívaných pojmů, na které dialekt nemůže mít zásadní vliv.

Nicméně žáci mají stále v rámci výuky možnost dialekt ve své mluvě uplatnit a svébytně se tak projevit. U oslovených učitelek můžeme obecně vnímat tendenci organizování stěžejní výuky ve spisovné češtině a přizpůsobení dalšího učiva regionálním zvláštnostem a místnímu dialektu. Všechny učitelky vnímají potřebu spisovné češtiny ve výuce českého jazyka. V dalších vyučovacích předmětech projevují různou míru benevolence k dialektu v mluvě žáků. Nejotevřenější k jeho užívání jsou pak v případě vyprávění v prvouce, zpěvu písní z Hornácka v hudební výchově, v rámci ostatních výchov, při skupinové práci či o přestávce. Učitelky více než problémy, které by přinášel hornácký dialekt žáků v jejich mluvě, identifikují jiné problémy, které zhoršují mluvu žáků, potažmo jejich školní úspěšnost. Ze slov učitelek se jedná o různé logopedické vady a obecně problémy s výslovností.

## 10.1 Diskuze a limity výzkumu

Na základě interpretovaných zjištění a studiu odborné literatury je možné vést diskuzi nad tím, zda a jak s prvky dialektu ve vyučování pracovat. Nejvhodnější se nám jeví přístup nastíněný Čechovou (1995), kdy by výuková komunikace neměla být výhradně spisovná. Měla by být realizována na spisovném základu, ovšem s přihlédnutím k místnímu dialektu v závislosti na komunikačních podmínkách a sledovaném záměru komunikace. Nesmíme zapomínat právě na tyto oblasti, kde může dialekt představovat ještě stále část živého kulturního dědictví místních lidí.

V závěru práce musíme přiznat některé její limity. Zvolená metoda ve vztahu k tématu patrně není zcela vhodná, nicméně vzhledem k situaci, která u nás v době realizace výzkumu vznikla, bylo třeba metodologii změnit. Dotazník pro žáky, ač poskytl spoustu dat, mohl být pro některé žáky pracný na vyplnění, co do složitosti otázek, tak zejména do jeho délky. Vzhledem k realizaci na dálku není možné vyloučit v některých případech spolupráci dospělých, nicméně žáci byli vícekrát upozorněni na samostatné vyplnění. Rovněž je třeba myslet na fakt, že tato data se vztahují pouze ke konkrétní oblasti a vyvozovat z nich obecnější závěry, ač ve vztahu k žákům s jiným místním dialektem, by nebylo v zásadě vhodné.

## ZÁVĚR

V této diplomové práci byla popsána jazyková a edukační situace žáků 1. stupně základní školy na Hornácku. Dialekt zde byl vnímán jako součástí širšího celku lidové kultury typické pro tento region. Jednotlivá data byla získána dotazníkovým šetřením realizovaným s žáky čtvrtého a pátého ročníku. Jejich odpovědi byly doplněny o zjištění z dotazníkového šetření realizovaného s učitelkami prvního stupně.

Teoretická část práce se snažila poskytnout ucelený pohled na problematiku žáka mluvícího dialektem, která zasahuje do více odvětví, jejichž stěžejní pojmy bylo třeba pro praktickou část práce vymezit. Nejprve zde byla přiblížena jazyková situace u nás včetně postavení dialektu v rámci systému českého jazyka. Dále byla přiblížena specifika regionu Hornácka, včetně jeho lidové kultury. Následně se práce pokusila vystihnout základní poznatky o výukové komunikaci. Poté práce poskytla vhled do problematiky dialektu na mezinárodní úrovni. Závěrem teoretické části bylo ukotvení dialektu v kurikulárních dokumentech, jak na národní, tak na konkrétní školní úrovni.

Praktická část zpracovávala data získaná pomocí dotazníkového šetření realizovaného s žáky a učitelkami prvního stupně základních škol na Hornácku. Výsledná zjištění byla zpracována a interpretována s ohledem na vymezené výzkumné cíle a otázky. Výzkum byl prováděn v podmínkách, které bezesporu nebyly ideální ve vztahu k dané problematice. Nicméně práce se i přesto pokusila ji detailně postihnout.

Práce a zjištěná data poukázala na postavení dialektu a místní kultury v životech žáků. Ač jim současní žáci 1. stupně základní školy přiřítají nižší význam, můžeme stále identifikovat některé znaky, které dokazují živost místní kultury a dialektu. Tento přístup podporuje také práce učitelek, které se snaží s prvky místní lidové kultury stále pracovat. Stěžejní roli v utváření tohoto vztahu žáků k Hornácku má pak jejich rodina, obzvláště prarodiče.

Závěrem musíme také zmínit, že interpretovaná zjištění není vhodné převádět do obecných měřítek, vzhledem k faktu, o jak specifickou oblast se jedná. Nicméně i přesto může práce sloužit jako podnět pro zamyšlení vyučujícím v oblastech naší republiky, kde můžeme dialekt a specifickou lidovou kulturu stále identifikovat. Na základě práce tak mohou reflektovat své strategie a práci svých žáků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Adger, C. T., Wofram, W., & Christian, D. (2007). *Dialects in school and communities*. New York: Routledge.
2. Bláha, O., & Svobodová, J. (2018). *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
3. Blahůšek, J. (2010). *Slovácký verbuňk: současný stav a perspektivy*. Strážnice: Národní ústav lidové kultury.
4. Blundon, P. H. (2016). Nonstandard dialect and educational achievement: potential implications for first nations students. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 40(3), 218-231.
5. Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
6. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
7. Častová, V., Galečková, R., & Petříková, M. (2008). *Kroje hornácké obce Velká nad Veličkou*. Obec Velká nad Veličkou.
8. Čechová, M. (1995). Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, 45(1), 38–42.
9. Čechová, M. (2003). *Současná česká stylistika*. Praha: ISV.
10. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum.
11. Daneš, F. (1997). *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia.
12. Dannenberg, C., & Dredger, K. (2016). Difference, non deficit: a linguistic primer. *English Leadership Quarterly* 39(1), 2-5.
13. Davidová, D. (1992). *Kapitoly z dialektologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
14. Frolec, V., Holý, D., & Jeřábek, R. (Eds.). (1966). *Horňácko: život a kultura lidu na moravsko-slovenském pomezí v oblasti Bílých Karpat*. Brno: Blok.
15. Gavora, P. (1998). Malí medzi veľkými: Žiaci hovoriaci dialektom. In Kučera, M. *Transmise kultury a škola* (73-78). Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.
16. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

17. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
18. Hlubinková, Z. (2010). *Tvoření slov ve východomoravských nářečích*. Brno: Masarykova univerzita.
19. Hubáček, J. (2010). *Čeština pro učitele*. Odry: Vade Mecum Bohemiae.
20. Chromý, J. (2014). *Základy sociolingvistiky*. Praha: Karolinum.
21. Jančář, J. (2000). *Vlastivěda moravská: Lidová kultura na Moravě*. Strážnice: Ústav lidové kultury.
22. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
23. Kraus, J. (2009). *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia.
24. Lyman, H., & Figgins, M. (2005). Democracy, dialect, and the power of every voice. *The English Journal*, 94(5), 40-47. doi:10.2307/30047352
25. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
26. Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
27. Miškeřík, J. (1994). *Horňácký zpěvník sedláckých*. Břeclav: Moraviapress.
28. Nelešovská, A. (2006). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Votobia.
29. Pavelková, M. (2017). Pohled učitelů 1. stupně základních škol na žákovskou otázku. *e-Pedagogium*, 17(3), 53-64.
30. Pavlík, J., & Pavlík, V. (2017). *Putování po rodném kraji očima vzpomínek*. Boskovice: ALBERT.
31. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
32. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
33. Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
34. Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
35. Straka, O., & Rutte, L. (1950). *Horňácko ve zpěvu, hudbě a tanci*. Zlín: Tisk.

36. Svatoš, T. (2009). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus.
37. Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.
38. Šed'ová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
39. Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
40. Šed'ová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
41. Šed'ová, K. (2015). Co je dialogické vyučování? *Komenský*, 140(1), 8-12.
42. Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
43. Tegegne, W. (2015). The use of dialects in education and its impacts on students' learning and achievements. *Educational Journal*, 4(5), 263–269. doi: 10.11648/j.edu.20150405.22

## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

1. *Areál staveb z Horňácka*. (b. r.). Skanzen Strážnice. Dostupné z: [https://nulk.cz/web\\_skanzen/areal/areal-staveb-z-hornacka/](https://nulk.cz/web_skanzen/areal/areal-staveb-z-hornacka/)
2. *Horňácko: O lidových tancích z Horňácka*. (b. r.). Lidová kultura. Dostupné z: <https://www.lidovakultura.cz/lidove-tance/slovacko-1-cast/hornacko/>
3. *Mikroregion Horňácko*. (b. r.). Dostupné z: <https://www.hornacko.info/>
4. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>
5. Základní škola a mateřská škola Jaromíra Hrubíka. (2020). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Lipov. Dostupné z: <https://www.zslipov.cz/zakladni-skola/dokumenty-formulare/>

6. Základní škola a mateřská škola, Javorník. (2017). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Javorník. Dostupné z: <https://zsjavornik.wbs.cz/Skolni-vzdelavaci-program31.html>
7. Základní škola Kuželov (2013). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Kuželov. Dostupné z: <https://zskuzelov.cz/skolni%20vzdelavaci%20program/>



## SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Složení respondentů dle pohlaví</i> .....	59
<i>Graf 2 Složení respondentů dle ročníku</i> .....	59
<i>Graf 3 Slyšel jsi někdy pojem Horňácko?</i> .....	60
<i>Graf 4 Co si představíš pod pojmem Horňácko?</i> .....	61
<i>Graf 5 Kde se nachází Horňácko? Které obce ho tvoří?</i> .....	62
<i>Graf 6 Zajímají tě lidová kultura, tradice a zajímavá místa z tvého okolí?</i> .....	62
<i>Graf 7 Věnuješ se folkloru? Pokud ano, krátce své aktivity popiš.</i> .....	63
<i>Graf 8 Kdo tě přivedl k folkloru?</i> .....	63
<i>Graf 9 Napiš název některého lidového tance typického pro oblast, kde žiješ.</i> .....	64
<i>Graf 10 Napiš název některé lidové písničky z oblasti, kde žiješ.</i> .....	65
<i>Graf 11 Jaké folklorní festivaly (slavnosti, kulturní akce) se pravidelně konají ve tvém okolí?</i> .....	65
<i>Graf 12 Napiš název některého tradičního pokrmu z oblasti, kde žiješ.</i> .....	66
<i>Graf 13 Jaké znáš zajímavé místo z tvého okolí?</i> .....	67
<i>Graf 14 Mluvíš horňáckým nářečím?</i> .....	68
<i>Graf 15 Mluví někdo z tvé rodiny horňáckým nářečím?</i> .....	68
<i>Graf 16 S kým nejčastěji mluvíš horňáckám nářečím?</i> .....	69
<i>Graf 17 Jak důležité je podle tebe umět mluvit horňáckým nářečím?</i> .....	70
<i>Graf 18 Mluvíš více horňáckým nářečím nebo spisovnou češtinou?</i> .....	71
<i>Graf 19 Dokázal bys povyprávět o své rodině v horňáckém nářečí?</i> .....	71
<i>Graf 20 Vyber, co podle tebe znamenají tyto výrazy.</i> .....	72
<i>Graf 21 Urči, co podle tebe znamenají podržené výrazy.</i> .....	73
<i>Graf 22 Přepiš tyto výrazy do spisovného jazyka.</i> .....	74
<i>Graf 23 Přepiš tyto výrazy do horňáckého nářečí.</i> .....	75
<i>Graf 24 Můžeš ve vyučování odpovídat v horňáckém nářečí?</i> .....	77
<i>Graf 25 Mluvíš horňáckým nářečím ve vyučování stejně často jako jsi jím mluvil při nástupu do první třídy?</i> .....	78
<i>Graf 26 Mluví tví spolužáci ve vyučování horňáckým nářečím?</i> .....	79
<i>Graf 27 Působí horňácké nářečí na to, jak se ti daří ve škole?</i> .....	79
<i>Graf 28 Stává se ti, že znáš odpověď na otázku učitele v horňáckém nářečí, ale nemůžeš si vzpomenout na spisovný výraz?</i> .....	80
<i>Graf 29 Při práci ve dvojici či skupině mluvíš při rozhovoru se spolužáky horňáckým nářečím?</i> .....	81
<i>Graf 30 Ve kterém vyučovacím předmětu se setkáváš s nářečím?</i> .....	82
<i>Graf 31 Mluvíš se spolužáky mimo vyučování horňáckým nářečím?</i> .....	82

---

<i>Graf 32 Mluvíš s učitelem mimo vyučování hornáckým nářečím? .....</i>	83
<i>Graf 33 Mluvíš s jinými dospělými ve škole hornáckým nářečím? .....</i>	84

## SEZNAM OBRÁZKŮ

*Obrázek 1 Horňácko na mapě (Častová, Galečková, & Petříková, 2008; upraveno) ..... 19*

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Tabulka vybraných výrazů z horňáckého dialektu a jejich spisovné ekvivalenty</i> .....	74
<i>Tabulka 2 Tabulka vybraných spisovných výrazů a jejich ekvivalenty z horňáckého dialektu</i> .....	76

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro žáky

Příloha P II: Dotazník pro vyučující

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

## Žáci mluvící dialektem

Pavlaína Vaculová  
Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Milí žáci,

Jmenuji se Pavlaína Vaculová a studuji pátým rokem Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně. Tento dotazník se týká toho, jaký máte vztah k místu, kde žijete a navštěvujete školu.

**Prosím Vás o pravdivé odpovědi a samostatné vypracování bez pomoci internetu nebo dospělého. Za dotazník nebudete hodnoceni, proto se nemusíte ničeho bát.**

### 1. část

1. Slyšel jsi někdy pojem Horňácko?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

2. Co si představíš pod pojmem Horňácko?

\_\_\_\_\_

3. Kde se nachází Horňácko? Které obce ho tvoří?

\_\_\_\_\_

4. Zajímá tě lidová kultura, tradice a zajímavá místa z tvého okolí?

*(pozn. lidová kultura = typická mluva, hudba, tance, oblékání a podobně)*

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

5. Věnuješ se folkloru? Pokud ano, krátce své aktivity popiš.

*(pozn. folklor = kultura typická pro danou oblast. Například folklorní soubory, typické písně, tance, slavnosti, oděv, tradice.)*

- a) Ano

\_\_\_\_\_

- b) Ne (Přejdi na otázku č. 6)

5.1. Kdo tě přivedl k folkloru? *(Můžeš vybrat více možností.)*

- a) Rodiče
- b) Prarodiče (babička, dědeček)
- c) Sourozenec
- d) Kamarádi
- e) Já sám
- f) Jiná odpověď: \_\_\_\_\_

6. Napiš název některého lidového tance typického pro oblast, kde žiješ. (Můžeš jich uvést více.)  
\_\_\_\_\_
7. Napiš název některé lidové písničky z oblasti, kde žiješ. (Můžeš jich uvést více.)  
\_\_\_\_\_
8. Jaké folklorní festivaly (slavnosti, kulturní akce) se pravidelně konají ve tvém okolí? (Můžeš jich uvést více.)  
\_\_\_\_\_
9. Napiš název některého tradičního pokrmu z oblasti, kde žiješ. (Můžeš jich uvést více.)  
\_\_\_\_\_
10. Jaké znáš zajímavé místo z tvého okolí? (Například stavba nebo přírodní památka.) (Můžeš jich uvést více.)  
\_\_\_\_\_

## 2. část

### 1. Mluvíš hornáckým nářečím?

(pozn. nářečí = nespisovný jazyk, kterým mluví lidé v určité oblasti. Každé nářečí má pro některé věci vlastní pojmenování. Například někteří lidé nepoužívají spisovné slovo naběračka, ale nářeční slovo šufánek.)

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

### 2. Mluví někdo z tvé rodiny hornáckým nářečím? (Můžeš vybrat více možností.)

- a) Maminka
- b) Tatínek
- c) Babička
- d) Dědeček
- e) Sourozenec
- f) Nikdo
- g) Nevím
- h) Jiná možnost: \_\_\_\_\_

### 3. S kým nejčastěji mluvíš hornáckým nářečím?

- a) S rodinou (rodiče a sourozenci)
- b) S prarodiči (babička a dědeček)
- c) S kamarády
- d) S nikým
- e) Nemluví nářečím
- f) Jiná možnost: \_\_\_\_\_

### 4. Jak důležité je podle tebe umět mluvit hornáckým nářečím?

(1 = hodně důležité, 5 = nedůležité)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**5. Mluvíš více hornáckým nářečím nebo spisovnou češtinou?**

- a) Vždy nářečím
- b) Většinou nářečím
- c) Nářečím i spisovně stejně často
- d) Většinou spisovně
- e) Vždy spisovně
- f) Nevím

**6. Dokázal bys povyprávět o své rodině v hornáckém nářečí?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

**7. Vyber, co podle tebe znamenají tyto výrazy.**

báleše	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Sladké pečivo sypané nejčastěji mákem nebo tvarohem.</li><li>b) Vysoké boty do bláta.</li><li>c) Strašidla ztvárněna jako „babizny“, které odnáší zlé děti.</li></ul>
fašanek	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Část mužského kroje.</li><li>b) Slavnost, která probíhá víkend před Popeleční středou. Chlapci v krojích chodí po vesnici, hraje živá hudba, hoduje se a vše je zakončeno zábavou.</li><li>c) Zdobený šátek, který byl součástí oděvu na běžné nošení.</li></ul>
čipky	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Malé modré plody keře podobného růži šípkové.</li><li>b) Noky z bramborového těsta.</li><li>c) Krajky, nejčastěji háčkované a dvoubarevné.</li></ul>
šlaháčka	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Zvyk na Velikonoční pondělí, kdy chlapci chodí s pomlázkou.</li><li>b) Smetanový krém, kterým se zdobí sladké pečivo.</li><li>c) Žahavá bylina podobná kopřivě.</li></ul>
fěrtoch	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Část ženského kroje. Poloviční suknice, která se váže zezadu dopředu.</li><li>b) Nádoba na různé nápoje.</li><li>c) Dřevěný stroj, který se zapřáhl za koně a obdělávalo se s ním pole.</li></ul>
lajbl	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Nástroj na opracování dřeva.</li><li>b) Odtokový kanálek v obci podél cesty.</li><li>c) Zdobený ženský kabátek do chladnějšího počasí.</li></ul>
kordula	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Zdobená vesta, která je součástí ženského kroje.</li><li>b) Kropenatá hnědočerná slepice.</li><li>c) Dívka, která ráda tancuje.</li></ul>
pagáč (pagáček)	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Mladý pěkný chlapec.</li><li>b) Starý kozel, který na všechny útočí.</li><li>c) Drobné slané pečivo.</li></ul>



větrňák	a) Větrný mlýn v Kuželově. b) Člověk, který nedokončí žádnou práci. c) Mužský kabát do chladného počasí.
korbáč	a) Předmět upletený z vrbového proutí, který chlapci používají během Velikonočního pondělí. b) Nástroj na vykopávání brambor. c) Velký silný muž.

**8. Urči, co podle tebe znamenají podtržené výrazy.**

Počkaj, šak budeš <u>banovat</u> , že s nama nejdeš.	a) rád b) litovat c) závidět
Také škaredé <u>buacko</u> , ani nohy z teho nešly vytáhnout.	a) bláto b) boty c) hluboká louže
Je to chlapec <u>jadrný</u> , nic mu cvakrát člověk říkat nemosí.	a) pěkný b) neposlušný c) bystrý
Je mu zima, až sa <u>drkoce</u> .	a) třese b) potí c) červená
Počkaj, šak ti <u>vyflágám!</u>	a) podám b) pomůžu c) dám pár facek
<u>Friško</u> ně skoč na kvasnice!	a) chlapecké jméno b) rychle c) prosím
Tací <u>havrlanti</u> , enom neplecha temu z očí hledí.	a) zlobiví chlapci b) hodní chlapci c) šikovní chlapci
Co <u>lapceš</u> , dyž temu nevíš kraja ani konca.	a) sedíš b) hledáš c) povídáš za nesmysly
Tak ti chrústi <u>brncá!</u>	a) bzučí b) bouchají c) letí
Až má z té zimy <u>náčisko</u> .	a) omrzliny b) rýmu c) červený nos

**9. Přepiš tyto výrazy do spisovného jazyka.**

brotvan	_____	tihlička	_____
gébit	_____	brabúč	_____
šáchor	_____	škvařenina	_____
cigánit	_____	fčil	_____
škridéuka	_____	fírhánek	_____

**10. Přepiš tyto výrazy do hornáckého nářečí.**

knoflík	_____	okurka	_____
vařečka	_____	kozel	_____
kopřiva	_____	sněhová vánice	_____
pampeliška	_____	půda	_____
židle	_____	pórek	_____

**3. část**

**1. Můžeš ve vyučování odpovídat v hornáckém nářečí?**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**2. Mluvíš hornáckým nářečím ve vyučování stejně často jako jsi jím mluvil při nástupu do první třídy?**

- a) Ano, mluvím stejně často nářečím.
- b) Ne, mluvím méně nářečím.
- c) Nevím

**3. Mluví tví spolužáci ve vyučování hornáckým nářečím?**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**4. Působí hornácké nářečí na to, jak se ti daří ve škole?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

**5. Stává se ti, že znáš odpověď na otázku učitele v hornáckém nářečí, ale nemůžeš si vzpomenout na spisovný výraz?**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**6. Při práci ve dvojici či skupině mluvíš při rozhovoru se spolužáky hornáckým nářečím?**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**7. Ve kterém vyučovacím předmětu se setkáváš s nářečím? (Například v textu, názvy různých věcí a podobně)**

(ANO = setkávám se v předmětu s nářečím, NE = neseťkávám se v předmětu s nářečím)

Český jazyk	ANO	NE
Matematika	ANO	NE
Hudební výchova	ANO	NE
Výtvarná výchova	ANO	NE
Tělesná výchova	ANO	NE
Pracovní činnosti	ANO	NE
Vlastivěda	ANO	NE
Přírodověda	ANO	NE
Informatika	ANO	NE

**8. Mluvíš se se spolužáky mimo vyučování hornáckým nářečím? (Například o přestávce.)**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**9. Mluvíš s učitelem mimo vyučování hornáckým nářečím? (Například o přestávce.)**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**10. Mluvíš s jinými dospělým ve škole hornáckým nářečím? (Například s panem školníkem, paní uklízečkou, paní kuchařkou.)**

Vždy / velmi často / často / občas / nikdy / nevím

**Na závěr pár informací o tobě.**

**Jsem:**

- a) Chlapec
- b) Dívka

**Ročník:**

- a) 4. ročník
- b) 5. ročník

**Základní škola:**

- a) Masarykova základní škola Velká nad Veličkou
- b) ZŠ a MŠ Jaromíra Hrubíka Lipov
- c) ZŠ a MŠ Louka
- d) ZŠ Kuželov
- e) ZŠ a MŠ Javorník

**Děkuji za vyplnění!**

**Jako poděkování přikládám pár vtipů na pobavení:**

Co znamená dopravní značka "škola, pozor děti!"?

Znamená to: Děti, dejte si pozor, v blízkosti se nachází škola!

Ptá se učitelka Pepička: "Který pták je nejchytřejší?"

Pepíček: "Vlaštovka"

Paní učitelka: "Proč zrovna vlaštovka?"

Pepíček: "Protože v září, na začátku školního roku, odlétá."

Učitel říká: "Pepičku, vyskoč mi slovo chléb."

Pepíček: "Kdo, co? Chléb. S kým, čím? Se salámem. Komu, čemu? Mně."

# PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ

## Žáci mluvící dialektem

Pavčina Vaculová  
Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

**Dobrý den,**

Jmenuji se Pavčina Vaculová a studuji závěrečný ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Následující otázky se týkají toho, **jak vnímáte adaptaci žáků z Horňácka na školní jazyk.**

*Budu vděčná za obsáhlé odpovědi. Můžete napsat vše, co Vás k dané otázce napadne.*

**Na začátek bych Vás ráda poprosila o krátké představení.**

*Například, co se týká délky praxe, doby působnosti na základní škole na území Horňácka, doba strávená s aktuální třídou (zda se jedná o 1. ročník či se třídou postupujete do aktuálního druhého, případně třetího ročníku)*

**1. Jak vypadala mluva žáků, s kterou nastoupili do prvního ročníku?**

*(Jak moc byla ovlivněna horňáckým nářečím nebo naopak, jak moc byla spisovná, případně zda se výrazně lišila žák od žáka.)*

**2. Jak se mění mluva žáků ve vyučování s postupem času? (Ve vztahu k horňáckému nářečí.)**

*(Jaké identifikujete rozdíly v jejich mluvě na počátku školní docházky a nyní.)*

**3. Jak přistupujete k tomu, když žáci využívají ve své mluvě ve vyučování horňácké nářečí?**

**4. Jak jste tolerantní k využívání horňáckého nářečí žáky napříč vyučovacími předměty a činnostmi?**

*(Zda v některém vyučovacím předmětu to toleruje více a při jakých činnostech či formách práce žáků, například při skupinové práci.)*

**5. Vnímáte, že by některým žákům hornácké nářečí komplikovalo jejich úspěšnost ve vyučování?**

**6. Změnila se intenzita hornáckého nářečí v mluvě žáků během vaší celé pedagogické praxe?**

*(Zda žáci v dřívějších letech mluvili hornáckým nářečím například více než nyní.)*

**7. Vnímáte rozdíl v intenzitě hornáckého nářečí v mluvě žáků, pokud mluví ve vyučování s Vámi a pokud mluví žáci mezi sebou?**

**8. Využívají žáci hornácké nářečí při komunikaci s Vámi mimo vyučování?**

**Děkuji za vyplnění!**

Prostor pro případné poznámky: