

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

**ARGUMENTACE V PÍSEMNÉM PROJEVU
ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: **Mgr. Jana Adámková, Ph.D.**

Vypracovala: **Bc. Klaudie Swidrová**

Český jazyk se zaměřením na vzdělávání a společenské vědy se zaměřením na
vzdělávání

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškeré použité zdroje a literaturu, ze které jsem čerpala.

V Olomouci dne

.....

Klaudie Swidrová

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce, Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za odborné vedení této práce, udílení cenných rad, laskavý přístup a za všechnen čas, který mi věnovala.

Úvod.....	6
1 Komunikace	7
1.1 Funkce komunikace a cíl komunikace	7
1.2 Struktura komunikace	9
1.3 Formy komunikace.....	10
1.3.1 Verbální komunikace	10
1.3.1.1 Ovlivňování	11
1.3.2 Neverbální komunikace	12
1.3.3 Komunikace činem.....	13
2 Argumentace	14
2.1 Struktura argumentace	14
2.2 Argumentační výpověď	15
2.3 Věcná argumentace	16
2.3.1 Logicky platné argumenty.....	16
2.3.2 Argumenty pomocí příkladů	16
2.3.3 Argumenty z analogie	17
2.3.4 Argumenty autoritou	17
2.3.5 Argumenty o příčině	18
2.4 Chybná argumentace	18
2.4.1 Argumentace ad baculum.....	19
2.4.2 Argumentace ad hominem	19
2.4.3 Argumentace ad ignorantiam	20
2.4.4 Argumentace ad misericordiam	21
2.4.5 Argumentace ad populum	21
2.4.6 Argumentace ad verecundiam.....	22
2.4.7 Argumentace falešnou analogií.....	22
2.4.8 Argumentace zavedením na falešnou stopu	22
2.4.9 Falešná příčina	23
2.4.10 Větší počet příčin	23
2.4.11 Unáhlené zobecnění	23
2.4.12 Předpojatá slova	24
2.4.13 Kvalifikující jazyk.....	24
2.4.14 Potlačená evidence	24
2.4.15 Nerelevantní důvod pro závěr	24
2.4.16 Přehlédnutí alternativních možností vysvětlení	24
2.4.17 Petitio principii.....	25
3 Základní vzdělávání	26
3.1 Český jazyk na 2. stupni ZŠ	26
4 Metodologie	28
5 Analýza písemných projevů.....	29
5.1 Unáhlené zobecnění	29
5.2 Falešná příčina	34

5.3	Větší počet příčin	36
5.4	Falešná autorita	36
5.5	Falešné dilema.....	37
5.6	Ad baculum	39
5.7	Kvalifikující jazyk.....	39
5.8	Ad misericordiam.....	39
5.9	Nerelevantní důvod pro závěr	41
5.10	Petitio principii.....	42
5.11	Ad populum.....	42
5.12	Falešná analogie	43
5.13	Potlačená evidence	43
6	Statistika nevěcných argumentů.....	45
	Závěr	46
	Anotace	47
	Literatura	48

Úvod

V současné době je v rámci výuky českého jazyka stále více kladen důraz na rozvoj komunikativní kompetence u žáků. K tomu také patří schopnost věcné argumentace, která je důležitá především v situacích, v nichž potřebujeme získat partnera v komunikaci na svou stranu.

Téma pro naši bakalářskou práci jsme vybrali zejména proto, abychom zjistili, jakým způsobem jsou žáci na konci základního vzdělávání schopni argumentovat.

V první kapitole se zabýváme komunikací. Nejdříve definujeme, co si pod komunikací představit, dále se zabýváme funkcemi komunikace a jejími cíli. Zajímá nás také struktura komunikace a jednotlivé součásti komunikačního procesu. Poslední část kapitoly je věnovaná formám komunikace, tedy verbální a neverbální komunikaci a komunikaci činem. V rámci verbální komunikace se zaměřujeme na různé způsoby ovlivňování. Druhá kapitola nese název Argumentace. Začínáme vymezením pojmu argumentace. Poté si představíme, jak by měl argument vypadat a jak je strukturovaná argumentační výpověď, charakterizujeme věcnou argumentaci a její typy a na závěr vysvětlíme nevěcnou argumentaci, která je pro naši práci stěžejní. Chybných argumentů existuje velké množství, vybrali jsme proto některé typy, na které se chceme zaměřit v praktické části. V tomto případě jsme vycházeli především z publikací K. Szymaneka a B. Švandové. Ve třetí kapitole stručně představíme kurikulární dokumenty základního vzdělávání a vymezíme cíle komunikační a slohové výchovy.

Praktická část práce bude založena na obsahové analýze písemných projevů žáků osmých a devátých tříd základní školy. Naším cílem je zjistit, jaké typy nevěcné argumentace žáci používají.

1 Komunikace

Komunikace je činnost, bez níž se v běžném životě neobejdeme. Kdykoli chceme něco sdílet s druhým člověkem, nebo si potřebujeme něco vyřídit na úřadě, potřebujeme k tomu umět komunikovat s lidmi.

Slovo komunikace má svůj původ v latině. Vychází z latinského *communicare*, což vykládáme jako: „*činit něco společným, společně něco sdílet*.“¹ Dle Pedagogického slovníku je komunikace obecně chápána jako „*proces sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má*.“²

Tato bakalářská práce se zabývá texty produkovanými ve školském prostředí, proto je také relevantní zaměřit se na užší pojetí komunikace, a sice na pedagogickou komunikaci. A. Nelešovská ji charakterizuje následovně: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků*.“³

1.1 Funkce komunikace a cíl komunikace

Existují obecné charakteristiky, které propojují všechny způsoby a formy komunikace. Ač se hranice mezi nimi mnohdy stírají, pomáhají nám k pochopení významu komunikace. M. Mikuláščík vymezil jako základní tyto funkce komunikace:

- funkce informativní – slouží k předávání informací mezi lidmi;
- funkce instruktivní – má nejen informovat, ale také popisovat, vysvětlovat významy, podávat návody, jakým způsobem věci dělat;
- funkce přesvědčovací – úkolem je snažit se přimět člověka ke změně názoru, postoje, hodnocení, kupříkladu argumentací či pomocí emocí;

¹ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 25. ISBN 978-80-7367-387-1.

² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 130. ISBN 978-80-7367-647-6.

³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 26. ISBN 80-247-0738-1.

- funkce posilovací a motivující – je podobná funkci přesvědčovací, avšak nesnažíme se přesvědčit druhé, ale sebe sama, jde o pocity sebevědomí, vlastní potřeby, o upevňování vztahu k určitým skutečnostem;
- funkce zábavná – jejím cílem je pobavit, rozveselit lidi, aby se cítili vyrovnaně a spokojeně;
- funkce vzdělávací a výchovná – je bezesporu specifická, jelikož se k nám dostává zejména skrz instituce a kumulují se v ní další funkce, nejvýrazněji informativní a instruktivní;
- funkce socializační a společensky integrující – na základě této funkce navazujeme vztahy s lidmi a sbližujeme se s nimi, je rovněž důležité, na jaké jsme společenské úrovni, protože každá společenská vrstva používá odlišné komunikační prostředky;
- funkce souvztažná – informace jsou nám předávány v určitých souvislostech, díky nimž snadněji chápeme a dekodujeme obsah sdělení;
- funkce osobní identity – tato funkce je důležitá zejména z hlediska JÁ, umožňuje ujasnit si naše priority, postoje, názory;
- funkce poznávací – slouží ke sbírání zkušeností prostřednictvím prožitků druhých lidí;
- funkce svěřovací – tím, že se svěříme druhým lidem, se zbavujeme vnitřního neklidu a těžkostí
- funkce úniková – využijeme ji v případě, kdy se potřebujeme odreagovat, chceme se bavit o neutrálních věcech.⁴

Když komunikujeme, děláme to vždy s určitým záměrem, jsme k tomu vedeni jistou motivací. Sdělujeme své myšlenky druhým lidem a většinou od nich něco očekáváme, ať už pomoc či podporu. J. A. DeVito uvádí pět hlavních cílů komunikace, jimiž jsou:

- učit se – získávat přehled o světě, o sobě i o druhých lidech;
- spojovat – navazovat vztahy s lidmi;
- pomáhat – naslouchat lidem a pomáhat jim hledat řešení;
- ovlivňovat – měnit názory či postoje druhých;

⁴ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. s. 21–22. ISBN 978-80-247-2339-6.

- hrát si – užívat si momentální zážitky.⁵

1.2 Struktura komunikace

Pro komunikaci je charakteristická její proměnlivost v čase. Je vázaná na spoustu vnějších a vnitřních podmínek a vlivů. Proto je potřeba vnímat komunikaci jako celek, se všemi složkami, ze kterých se skládá. Nestačí se zaměřit pouze na psané texty či samotné promluvy.⁶

Nyní se zaměříme na jednotlivé součásti komunikačního procesu. V obecném komunikačním modelu jsou dle M. Mikulášťika zahrnuty tyto základní prvky: komunikátor, komunikant, komuniké, komunikační jazyk, komunikační kanál, zpětná vazba, komunikační prostředí a kontext.

Komunikátor je osoba, která vytváří obsah promluvy. Do promluvy vkládá celou svou osobnost. Je pouze na něm, jakým způsobem nám podá informace, proto je žádoucí slyšet či vidět i to, co neříká.

Komunikant je příjemce obsahu promluvy. Stejně jako u komunikátora, i u něj závisí čtení zprávy na již prožitých zkušenostech a na jeho nahlížení na svět.

Nedílnou součástí komunikačního procesu je také **komuniké**, což je zpráva či myšlenka, kterou si lidé sdělují ať už pomocí verbálních, nebo neverbálních znaků. Na správné pochopení sdělení má vliv i kontext a komunikační šum.

Každá zpráva je přenášena určitým **komunikačním jazykem**. Používání stejného jazyka však samo o sobě není zárukou porozumění. Nezastupitelnou roli zde mají procesy kódování a dekódování. V procesu kódování do zprávy, myšlenky komunikátor vkládá význam výběrem vhodných jazykových prostředků, které závisí na jeho znalosti daného jazyka či na šíři slovní zásoby, kterou disponuje. V procesu dekódování se pozornost obrací ke komunikantovi a je na něm, aby pochopil informace, které k němu byly vyslány. I u něj je proto důležitá úroveň jazykových znalostí. Během přenosu informací se může stát, že dojde k jejich zkreslení. Nemusí

⁵ DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. s. 51. ISBN 978-80-247-2018-0.

⁶ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. s. 22. ISBN 978-80-247-2339-6.

k tomu však docházet záměrně, lze to vysvětlit odlišným obsahovým chápáním pojmů. Informace k nám proudí přes takzvaný **komunikační kanál**. Při komunikaci jedinců tváří v tvář jsou komunikačním kanálem zvuky, pohyby těla, ale také vůně nebo způsob oblékání. U zprostředkované komunikace, například psané, na kterou je tato práce zaměřená, jsou komunikační prostředky omezené.

Významnou složkou komunikace je **zpětná vazba**. Přináší nám informaci o tom, zda byla zpráva pochopena, či nikoli. Měla by přijít bezprostředně po přijetí informace a může pro nás být v mnoha ohledech přínosná.

Prostoru, kde se komunikace odehrává, říkáme **komunikační prostředí**. Spadá pod něj například osvětlení nebo množství lidí v místnosti.

Podněty, které působí a zároveň ovlivňují komunikátora, komunikanta a komuniké, nesou název **komunikační šum**. Jedná se o negativní ovlivnění komunikace, řadíme zde kupříkladu různé zvuky zvenčí, fyziologické vady komunikujících či předsudky.

Poslední složku komunikačního procesu tvoří **komunikační kontext**, tedy celkový rámec komunikační situace. Rozlišujeme vnitřní kontext, tedy to, jak na nás komuniké působí, a vnější kontext, podněty, které na nás působily v minulosti i nyní, například prostor.⁷

1.3 Formy komunikace

V komunikaci rozlišujeme dvě její základní formy, a to komunikaci verbální a neverbální. J. Mareš a J. Křivohlavý rozlišují v sociální komunikaci navíc třetí typ, komunikaci činem.⁸

1.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je realizovaná prostřednictvím mluvené a psané řeči, přičemž pro mluvenou podobu je zároveň charakteristické využívání neverbálních

⁷ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. s. 24–28. ISBN 978-80-247-2339-6.

⁸ MAREŠ, Jiří. a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 18. ISBN 80-210-1070-3.

komunikačních prostředků. Přenos informací pomocí řeči se zdá být nejefektivnější, protože se většinou nevytrácí smysl sdělení. Řeč je doprovázena množstvím paralingvistických aspektů, které tvoří její formální stránku. Mezi tyto aspekty patří: intenzita hlasového projevu, tónová výška hlasu, barva hlasu, délka projevu, jeho rychlost, přestávky v projevu a jejich akustická náplň, přesnost projevu a způsob předávání slova.⁹

1.3.1.1 Ovlivňování

V procesu komunikace nedochází pouze k předání zprávy, zároveň s ní předkládáme i svůj postoj k dané věci. Snažíme se tedy druhého člověka ovlivnit tak, jak potřebujeme, čehož můžeme docílit několika způsoby, které si nyní krátce představíme.

Prvním z nich je **přesvědčování**. Jedná se o dobrovolné přijetí našeho názoru či postoje, výsledkem je přesvědčení. Dalším možným způsobem, jak lze člověka ovlivnit, je skrze **sociální posilování**, čehož docílíme tak, že vyjádříme souhlas nebo nesouhlas nad tím, co jiná osoba koná či říká. Typem, jímž se zabývá i tato práce, je **argumentování**. Na druhé lidi působíme tím, že uvádíme racionální důvody, proč by s námi měli souhlasit, či naopak nesouhlasit. Jako výhodné se jeví začínat s argumenty souhlasnými, až poté uvádět ty, hovořící pro opačný postoj. Mezi ovlivňující techniky patří **nepřímé formy verbálního ovlivňování**, pod které spadá dotazování (pokládáme různé otázky, jež nám pomohou dostat člověka tam, kde jej potřebujeme mít), nebo výzvy (povzbudíme jedince k určitému činu, což je mnohdy účinnější než jakákoli argumentace). Další způsob, jak lze manipulovat lidmi, je skrze **paradoxní formy ovlivňování**. Člověka například přimějeme, aby se na danou věc zkusil podívat jinak, nestereotypně, což mu pomůže vidět skutečnost v jiných souvislostech. **Paradoxní příkazy** se vyznačují nelogičností, kupříkladu: „*Nařizuji neposlouchat!*“ Donutí člověka se nad nimi zamyslet a vyvstane možnost k přehodnocení postoje. Principem metody **paradoxního emocionálního ladění** je vytvořit v člověku opačnou náladu než tu, jež má být změněna. Kupříkladu budeme-li chtít mluvit o vážných věcech, začneme něčím neutrálním, zábavným, než přejdeme

⁹ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. s. 98. ISBN 978-80-247-2339-6.

k hlavnímu tématu. Ovlivňovat můžeme rovněž prostřednictvím **anticipování námitek**. Než dojde ke konfrontaci s druhou osobou, zkusíme popřemýšlet, jaké by mohla mít námitky a argumenty proti, a poté je začneme sami vyjmenovávat. Je také doporučeno vyhýbat se **negativním formulacím**, například namísto: „*Nezapomeňte si udělat...*“, řekneme: „*Udělejte si...*“ Poslední ovlivňující technikou je vyhýbání se extrémním formulacím. Pod vlivem různých emocí máme sklon ke generalizování a přehánění, je mnohem lepší se tomuto vyvarovat a volit střizlivější vyjadřování.¹⁰

1.3.2 Neverbální komunikace

Komunikaci, která nepotřebuje k vyjadřování slova, označujeme jako neverbální, tedy mimoslovní. Zaujímá stejně důležitou roli jako verbální komunikace, protože dokresluje celkové vyznění promluvy. Naše pohyby těla a obličej o nás často řeknou více než slova. K nejčastějším prostředkům nonverbálního sdělování patří:

- vizika – jedná se o pohledy očí, sleduje se, na jaký cíl se zaměřují, jak dlouho a jak často, pozorujeme sled pohledů, úhel pootevření víček, vrásky u očí, mrkání a velikost zornic;
- mimika – druh sdělení výrazem, prostřednictvím obličejových svalů, je nejdůležitějším nonverbálním prostředkem při rozeznávání psychických stavů;
- kinezika – vyjadřování pohyby, ze kterých se dá vyčíst intenzita daného emočního prožitku;
- posturologie – komunikace prostřednictvím postojů, sleduje i změny postojů v rámci jedné komunikační situace;
- gestika – sdělování pohyby, od kineziky se liší tím, že jde o projevy spjaté s určitou kulturou, k čemuž musíme při výkladu gest přihlížet;
- haptika – způsob vyjadřování tělesným kontaktem s druhým člověkem, doteky;
- proxemika – zabývá se odstupy mezi lidmi, rozlišuje tzv. diskrétní zóny, které by měli druzí lidé respektovat;

¹⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 62–64. ISBN. 80-210-1070-3.

- sdělování úpravou zevnějšku – určitým způsobem k nám promlouvá i to, jak lidé vypadají, jak se oblékají, k čemuž je vhodné přistupovat opatrně, protože zdání nezřídka klame.¹¹

1.3.3 Komunikace činem

Mimo komunikaci slovy stojí kromě neverbální komunikace její třetí typ, kterým je komunikace činem. I to, co děláme nebo naopak neděláme, jak se chováme v určitých situacích, o nás něco vypovídá. Dle Mareše a Křivohlavého „*záleží na kontextu, v němž se čin odehrál, na situacích, které mu předcházely, na vzájemných vztazích jednajících osob.*“¹²

¹¹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 104–113. ISBN 80-04-21854-7.

¹² Tamtéž, s. 23.

2 Argumentace

Pojem argumentace má původ v latinském slově „*arguere*“, které vykládá Filozofický slovník jako: „*tvrdit, dokazovat*“.¹³ Samotnou argumentaci tedy můžeme vymezit jako: „*souhrn důvodů, důkazů, odůvodňování, dokazování*“.¹⁴ Dle M. Klapetka je argumentace: „*proces cíleného předkládání tvrzení a informací, jehož cílem je dosáhnout u přesvědčované strany změny názoru na určitou skutečnost či otázku*“.¹⁵

V odborné literatuře dle K. Szymaneka najdeme dvojí pojetí argumentace. První z nich je založeno na chápání argumentu jako úsudku, tedy z pravdivých výroků vyvodíme konkrétní závěr. Důležitou roli u tohoto typu hrají myšlenkové procesy. Druhé pojetí vychází z tradiční logiky. Argument je zde středním pojmem v sylogismu, spojuje zbylé dva pojmy, čímž vytváří vztah objevující se v závěru.¹⁶

Podle J. Bokra a J. Svatka v argumentaci: „*nejde jen o logicky nezvratné důkazy, jak je známe z teorií (kalkulů), ale o důkazy a přesvědčivá tvrzení z praktického života, z oblasti věd, které nepracují deduktivními metodami, z praxe polemik, dialogů a diskusí*“.¹⁷ Poukazují na argumentaci, ve které není hlavním úkolem dokazovat platnost argumentů, ale schopnost jimi přesvědčit oponenta.

2.1 Struktura argumentace

Argumentaci, ať už je mluvená či psaná, tvoří tři složky: obsahová (Co?), formální (Jak?) a emocionální (Kým?). Nejdůležitější z nich je obsahová, zbývající dvě složky jsou však rovněž významnou součástí argumentace.¹⁸

Argument je tvořen z premis a závěrů. Premisy neboli předpoklady jsou tvrzení, jež považujeme za správné, shodneme se na nich s osobou, kterou chceme přesvědčit. Mají zdůvodňovat závěr, jenž je logickým důsledkem premis. Rozlišujeme dva typy

¹³ DUROZOI, Gérard a André ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994, s. 17. ISBN 80-85764-07-5.

¹⁴ KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 32.

¹⁵ KLAPEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008. s. 152–153. ISBN 978-80-247-2652-6.

¹⁶ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 40–48. ISBN 80-244-0699-3.

¹⁷ BOKR, Josef a Jan SVATEK. *Základy logiky a argumentace pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000. s. 152. ISBN 80-902627-8-3.

¹⁸ Tamtéž, s. 156.

argumentů, a sice deduktivní a induktivní. V případě, že je mezi premisami a závěrem vztah logického vyplývání, jedná se o argumentaci deduktivní, která má stálou platnost. Induktivní argumentace má naopak pouze pravděpodobnostní charakter. Jejím principem je existence určitého jevu, který se snažíme zobecnit, a vyvodit tak závěr.¹⁹

M. Picha rozlišuje jednoduché argumenty a argumentační struktury. Jednoduché argumenty bývají nejčastěji tvořeny ze dvou premis a závěru. Když dojde k řetězení jednoduchých argumentů, stávají se z nich argumentační struktury, které jsou trojího druhu – sériové, vícenásobné a sjednocené. Charakterizuje je následovně: „*Sériová, kdy některé jednoduché argumenty podporují premisy jiných jednoduchých argumentů. Vícenásobná, kdy jednoduché argumenty podporují závěr nezávisle na sobě. Sjednocená, kdy jednoduché argumenty podporují závěr společně.*“²⁰

2.2 Argumentační výpověď

Většinou argumenty pronášíme v rámci ucelené výpovědi, kterou K. Szymanek nazývá tzv. argumentační výpovědí. Vedle premis a závěrů se taková výpověď skládá z počátečních úvah vymezujících téma či druh daného problému, z vysvětlení a doplnění údajů nezbytných k pochopení premis. Dále obsahuje předložení určitých faktů či seznámení se s vývojem problémů. Argumentující také může používat vybrané jazykové prostředky jako například spojky *protože, poněvadž, jelikož, a tedy*, různé stylistické figury a tropy. Často také bývají využívány prvky, jejichž úkolem je ovlivnit příjemce argumentu, nějak jej zaujmout pro dané téma, vyvolat v něm žádané emoce. V neposlední řadě se v argumentační výpovědi rovněž zrcadlí vztah argumentujícího k předmětu argumentace.²¹

¹⁹ BARTOŠEK, Jaroslav. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 33. ISBN 80-7067-331-1.

²⁰ PICHA, Marek. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 26. ISBN 978-80-210-6730-1.

²¹ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003. s. 40–41. ISBN 80-244-0699-3.

2.3 Věcná argumentace

Na základě způsobu, jakým vedeme argumentaci, rozeznáváme dva její typy, a to argumentaci věcnou a nevěcnou. Věcná argumentace neboli argumentace *ad rem* dle K. Szymaneka využívá takový argument, jehož premisy jsou zcela jistě pravdivé a mínění komunikanta na tom nic nemění. U tohoto druhu argumentace má jak komunikátor, tak komunikant společný cíl i zájem, jde jen o to, najít efektivní cestu. Proto se zde nevyskytuje prostor pro žádné lži a manipulaci, argumenty by měly být objektivní a nestranné, bez emocionálního zabarvení.²²

Věcná argumentace je založená na faktech, proto by měly být všechny použité argumenty věcně správné. K. Szymanek uvádí, že „*argument je věcně správný, jestliže každá z jeho premis je pravdivá, nebo alespoň dostatečně věrohodná.*“²³

B. Švandová vymezuje pět typů věcných argumentů, jimiž jsou logicky platné argumenty, argumenty pomocí příkladů, argumenty z analogie, argumenty autoritou a argumenty o příčině.²⁴

2.3.1 Logicky platné argumenty

Závěr logicky platných argumentů vyplývá z premis a je pravdivý, nestojí na empirickém poznání. Tento druh argumentu v sobě nese logickou platnost, avšak veškeré informace jsou již obsaženy v premisách, proto nám nepřináší nic nového.²⁵ Kupříkladu: „*Jestliže svítí slunce, pak je teplo. Slunce svítí.*“ Logicky tedy usuzujeme, že je teplo.

2.3.2 Argumenty pomocí příkladů

B. Švandová uvádí, že: „*Argumenty pomocí příkladů poznáme tak, že buďto zobecňují z určitého počtu příkladů (případů) na všechny příklady daného oboru úvahy, nebo*

²² SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003. s. 65. ISBN 80-244-0699-3.

²³ SZYMANEK, Krzysztof, Krzysztof A. WIECZOREK a Andrzej S. WÓJCIK. *Umění argumentace: úlohy na zkoumání argumentů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. s. 27. ISBN 80-244-0834-1.

²⁴ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat. fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 135–148. ISBN 80-210-2186-1.

²⁵ Tamtéž, s. 138.

usuzují z určitého počtu příkladů na další stejného druhu.“²⁶ U tohoto typu argumentů je žádoucí uvádět více než jeden příklad, platí, že čím je jich více, tím lépe. Veškeré příklady by měly být reprezentativní a zároveň bychom měli uvádět i protipříklady.²⁷ M. Šámalová prezentuje jako vzor argumentaci s číselnými údaji. Když uvádíme počáteční výši HDP, neméně důležité je také uvést hodnotu HDP na závěr předkládaného období. Rovněž by neměly chybět informace o růstu či poklesu v rámci celého sledovaného časového úseku.²⁸

2.3.3 Argumenty z analogie

Způsob argumentace na základě analogie také využívá příklady, nikoli však více, ale pouze jeden, jenž je do velké míry shodný s námi předloženým tvrzením. Ve formulaci argumentu z analogie bývá často používáno slovo *jako*, díky němuž můžeme tyto argumenty snadněji identifikovat. Příklady by měly být relevantní, jinak se může stát, že analogie ztratí smysl.²⁹ M. Šámalová uvádí následující příklad: „*Jelikož sérum zabralo na krysách, jejichž imunitní systém je velmi podobný lidskému, bude tedy účinné i pro lidi.*“³⁰

2.3.4 Argumenty autoritou

Jako argumenty z autority chápeme takové argumenty, které vysvětlují osvojení názoru na základě tvrzení, že jej přijímá nějaká věrohodná osoba, skupina osob či uznávaná instituce. V případě odkazování se na autoritu je důležité pečlivé uvádění zdrojů, ze kterých bylo čerpáno. Informace by měly být vyhledávány v nejinformovanějším prameni a zároveň by měly být objektivní, tedy zejména

²⁶ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 140. ISBN 80-210-2186-1.

²⁷ Tamtéž, s. 141.

²⁸ MACHOVÁ, Svatava a Markéta ŠAMALOVÁ. *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 62. ISBN 80-7290-230-X.

²⁹ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 143–144. ISBN 80-210-2186-1.

³⁰ MACHOVÁ, Svatava a Markéta ŠAMALOVÁ. *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 62. ISBN 80-7290-230-X.

nestranné. Pokud je k dispozici vícero různých zdrojů, je vhodné je mezi sebou porovnat a na základě kritické analýzy zhodnotit.³¹

K. Szymanek upozorňuje na některé problémy, jež mohou nastat u tohoto typu argumentace. Může se stát, že člověk, na nějž se odvoláváme, není dostatečně kvalifikovaný a nemusí se v dané oblasti zcela orientovat nebo ani nemusí být přesvědčený o svém názoru, někdo jej mohl kupříkladu zaplatit, aby propagoval tento názor. Na člověka také mohou působit různé psychické procesy, které mu mohou zkreslovat úsudek. Je dobré porovnat názory několika odborníků, než zaujmeme jakékoli stanovisko. Problémem také může být, když argumentující špatně interpretoval stanoviska odborníků.³²

2.3.5 Argumenty o příčině

Argument o příčině je takový argument, který vychází z předpokladu, že mezi současně se vyskytujícími jevy existuje příčinný vztah. B. Švandová uvádí následující příklad: „*Pravidelné cvičení je v korelaci s dobrou fyzickou kondicí. Proto je pravidelné cvičení příčinou dobré fyzické kondice.*“³³

Chceme-li tento argument použít, měli bychom umět podat vysvětlení, jak vedla příčina k následku. Dále je potřeba zjistit směr působení příčiny a jestli nedochází k ovlivňování korelovaných jevů mezi sebou nebo zda nemají společnou příčinu. Důležité je také uvést nejpravděpodobnější a nejpřirozenější příčinu jevu.³⁴

2.4 Chybná argumentace

V předešlé podkapitole jsme se zabývali věcnou argumentací, nyní se zaměříme na její protějšek, tedy nevěcnou argumentaci. Charakterizovat ji můžeme jako argumentaci, která se neopírá o žádná relevantní fakta. Typů nevěcné argumentace je velké

³¹ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 140. ISBN 80-210-2186-1.

³² SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 48–51. ISBN 80-244-0699-3.

³³ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 146. ISBN 80-210-2186-1.

³⁴ Tamtéž, s. 145.

množství, říkáme jim argumentační chyby či argumentační fauly. Komunikátor se jich může dopouštět buď záměrně, nebo nezáměrně. V případě záměrného používání se však dopouští prohřešku proti etice, poněvadž takový způsob komunikace některé znevýhodňuje.³⁵

V této části práce si představíme některé druhy argumentačních faulů, jelikož jsou zcela zásadní pro praktickou část. Stěžejní pro nás budou publikace B. Švandové a K. Szymaneka, protože se dané problematice věnují velice podrobně, ovšem budeme čerpat i z dalších zdrojů.

2.4.1 Argumentace ad baculum

Pro tento typ argumentu je charakteristické, že se neskládá z premis a závěru, není tedy využito klasického argumentu, ale přesvědčujeme násilím. Typickým prostředkem slovního násilí je výhrůžka. Komunikátor se snaží v komunikantovi vyvolat strach, aby dosáhl svého cíle.³⁶ K. Szymanek argument ad baculum definuje jako: „*vyhrožování použitím síly v argumentaci za účelem vynucení určitých konání či jejich zanechání.*“³⁷ Příkladem takového argumentu je následující vyjádření: „*Totéž, co ty, říkal jeden člověk, kterého nedávno vylovili z řeky mrtvého. Mám číslo tvého telefonu a znám tvou adresu – už jsem se zmínil, že vlastním černý pásek v karate?*“³⁸

2.4.2 Argumentace ad hominem

Podle B. Švandové je argumentace ad hominem brána jako slovní útok na protivníka v argumentaci. Cílem je poškodit protivníka osobními útoky tak, aby byly jeho argumenty znehodnoceny.³⁹

³⁵ LOTKO, Edvard. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. s. 132. ISBN 978-80-244-2309-8.

³⁶ BARTOŠEK, Jaroslav. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. s. 42. ISBN 80-7067-331-1.

³⁷ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 55. ISBN 80-244-0699-3.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat. fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 164. ISBN 80-210-2186-1.

K. Szymanek chápe tento způsob argumentace jako: „*Vyvracení tvrzení a argumentů nějaké osoby upozorňováním na znaky této osoby (její chování, světonázor, profesi, pohlaví atd.)*“. ⁴⁰ Často ve výpovědích tohoto druhu není formulován jasný závěr, primárně jde hlavně o psychické ovlivnění osoby. Ač mnohdy nejde o racionální argumenty, může mezi komunikátorem a komunikantem existovat silná vazba, kvůli které právě dojde ke znejistění argumentující osoby. ⁴¹

Pod argumentaci ad hominem spadá tzv. argument ad personam, jenž se řadí k často používaným trikům v diskuzi. Je charakteristický osobním slovním útokem na protivníka, přičemž dochází k úplnému vybočení od tématu, o kterém bylo diskutováno. Jako příklad poslouží následující výpověď: „*Jsi myšlenkově omezený pokrytec, proto mé argumenty nikdy nepochopíš!*“ ⁴²

2.4.3 Argumentace ad ignorantiam

B. Švandová nahlíží na argumenty ad ignorantiam jako na: „*nedoložené nařčení nebo obvinění, které zneužívá toho, že odpůrce nemá po ruce dost informací, nebo se dokonce bojí, takže nemůže uvést věci na pravou míru*“. ⁴³ Výpověď je pokládána za pravdivou proto, že nebyl dokázán její opak. Předpokládá se nedostatečná informovanost zúčastněných o daném tématu. ⁴⁴

K. Szymanek doplňuje, že se tento typ argumentu v diskuzi používá nejen k obraně, ale i k útoku. Dodává následující příklad: „*Můžeš prokázat, že duchové nejsou? Ne. Pak musíš existenci duchů uznat*“. ⁴⁵

⁴⁰ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 57. ISBN 80-244-0699-3.

⁴¹ Tamtéž.

⁴² Tamtéž, s. 58.

⁴³ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat. fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 165. ISBN 80-210-2186-1.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 62. ISBN 80-244-0699-3.

2.4.4 Argumentace ad misericordiam

Pro argumentaci ad misericordiam je příznačné působení komunikanta na komunikátorovy city, cílem je vyvolat v něm lítost a pochopení. B. Švandová uvádí, že jsou tyto argumenty nejčastěji uvozeny slovy: „*Jestli mne máš rád, pak uděláš...*“⁴⁶ Bývá jimi vynucována pozornost a láska.

2.4.5 Argumentace ad populum

Argumentace ad populum je dle K. Szymaneka argumentace užívaná k získání davu, který je složen z prostých lidí, kteří nejsou schopni složitějšího abstraktního vyvozování. Charakteristické je používání stereotypů a jednodušších myšlenkových postupů. Argumentace ad populum používá následující obraty:

- uvedení sebe sama jako někoho, kdo má stejné problémy jako ostatní posluchači, například pronesením věty: „*Všichni máme stejné problémy.*“
- vymezení se vůči těm, kteří zaujímají opačný názor, například: „*Natvrdlí, kteří hledají ve všem něco špatného.*“
- vlastní neúspěchy jsou prezentovány jako vina oponenta.
- odvolávání se na pocity hrdosti, jež jsou spojovány s určitým povoláním, místem bydliště či s národností, kupříkladu: „*Profese horníka je hodna nejvyšší úcty.*“
- prezentace přehnaných a absurdních požadavků davu jako oprávněných, například: „*Chceme pouze to, co nám patří – nic víc.*“
- vštěpování davu, že trvání na názorech je důkazem vysoké morální hodnoty, oproti tomu upuštění od nich je nedůstojné, například: „*Nikdy se nevzdáme.*“
- poukázání na všeobecné mínění a zájmy, kupříkladu: „*Tohle teď nosí všichni.*“
- vzbuzení touhy patřit k elitě: „*Tento parfém používá nejlepší americká zpěvačka.*“⁴⁷

⁴⁶ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat. fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 166. ISBN 80-210-2186-1.

⁴⁷ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 64–65. ISBN 80-244-0699-3.

2.4.6 Argumentace ad verecundiam

Tento druh argumentace definuje B. Švandová jako argumentaci, ve které se posluchači bojí projevit nesouhlas se zdroji, které jsou považovány neprávem za věrohodné. Dochází k vyzdvihování nepravé autority. Druhým případem je útok na skutečnou autoritu. V obou těchto typech je zneužívána nesmělost a důvěra posluchačů. Jako příklad uvádí B. Švandová úryvek z Čapkova textu: „...lze se s výhodou dovolávat jakékoli autority, třeba ‘již Pantagruel pravil’ nebo ‘jak dokázal Treitschke’. Při jisté sčtetlosti lze na každé mínění nalézt nějaký citát, který je jedním rázem zdrtí.“⁴⁸

K. Szymanek o argumentaci ad verecundiam tvrdí, že je patrná komunikátorova snaha odkazovat se na mínění lidí, kteří jsou pro své schopnosti vysoce ceněni.⁴⁹

2.4.7 Argumentace falešnou analogií

B. Švandová tento typ argumentace nazývá jako povrchní analogii. Princip argumentace spočívá ve srovnávání příkladů, které vypadají podobně, ve skutečnosti je však jejich podobnost pouze náhodná. Typickým příkladem je, když na základě několika totožných znaků povahy dvou lidí usoudíme, že jsou si podobní ve všem.⁵⁰

2.4.8 Argumentace zavedením na falešnou stopu

K. Szymanek vysvětluje argumentaci zavedením na falešnou stopu jako podlou taktiku, jež spočívá v uvádění argumentů, které se nikterak netýkají tématu, ale naopak od něj dokáží odpoutat pozornost.⁵¹

Do této kategorie argumentů dále řadí B. Švandová následující podtypy⁵²:

⁴⁸ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 166. ISBN 80-210-2186-1.

⁴⁹ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 66. ISBN 80-244-0699-3.

⁵⁰ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 173. ISBN 80-210-2186-1.

⁵¹ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 136. ISBN 80-244-0699-3.

⁵² ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 168–171. ISBN 80-210-2186-1.

- *diversio* – „Začneme najednou s něčím docela jiným, jako kdyby to patřilo k věci a bylo argumentem proti odpůrci.“⁵³
- *mutatio controversiae* – taktika spočívající ve snaze nenápadně ukončit spor tím, že změníme jeho předmět.
- *ignoratio elenchi* – snažíme se prokázat něco jiného než to, co bylo předmětem sporu, ale zároveň je patrná snaha zachovat zdání, že prokazujeme to, o čem šlo.⁵⁴

2.4.9 Falešná příčina

Pod falešnou příčinou si představíme příčinu, o které předpokládáme, že způsobuje určitý následek, přičemž je ale náš dojem mylný, ve skutečnosti se o pravou příčinu nejedná.⁵⁵

2.4.10 Větší počet příčin

Jedná se o klam, který udává jako příčinu určitého jevu pouze jeden faktor, ačkoliv ve skutečnosti je jich více. Kupříkladu: „*Infarkt je způsobován pitím kávy.*“⁵⁶

2.4.11 Unáhlené zobecnění

Unáhlené zobecnění vymezuje jak B. Švandová, tak i M. Klapetek, který se mu věnuje více. Uvádí, že tato chybná argumentace: „*Vyplývá z obecně lidské tendence tvořit obecné soudy na základě neúplné indukce, a nezřídka dokonce i na základě pouhého jednoho jediného případu.*“⁵⁷

⁵³ SCHOPENHAUER, Arthur. *Eristická dialektika čili Umění dostat v každé debatě za pravdu*. Brno: "Zvláštní vydání", 1993. S sebou. S0 50. ISBN 80-85436-19-1.

⁵⁴ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 159. ISBN 80-244-0699-3.

⁵⁵ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat. fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 171. ISBN 80-210-2186-1.

⁵⁶ *Causal Reductionism. Logically Fallacious* [online]. 2018. [cit. 7. 4. 2021]. Dostupný z: <<https://www.logicallyfallacious.com/tools/lp/Bo/LogicalFallacies/64/Causal-Reductionism>>.

⁵⁷ KLAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008. s. 110. ISBN 978-80-247-2652-6.

2.4.12 Předpojatá slova

B. Švandová vysvětluje předpojatá slova jako slova emocionálně zabarvená, kterých komunikant využívá namísto slov neutrálních. Vyjadřuje tak svůj postoj k předmětu diskuze. Příkladem mohou být dvě různá vyjádření téhož. Namísto neutrálního: „*nemá pravdu*“ použijeme spojení: „*zákeřně se na mne vrhl*“.⁵⁸

2.4.13 Kvalifikující jazyk

Pro kvalifikující jazyk je charakteristické spojení žádoucího chování s pozitivním označením. Výrok zároveň vyvolává dojem, že jeho odmítnutím se člověk zařadí do opačné skupiny.⁵⁹ Například: „*Rozumný člověk nebude volit Andreje Babiše.*“

2.4.14 Potlačená evidence

Tento typ chybné argumentace definuje B. Švandová jako: „*předložení jen té části evidence, která tvrzení dokládá, a současné zamlčení částí, které tvrzení odporují.*“⁶⁰

2.4.15 Nerelevantní důvod pro závěr

Jestliže závěr nevyplývá z premis, pak se jedná o argumentační klam, který B. Švandová nazývá jako nerelevantní důvod pro závěr.⁶¹

2.4.16 Přehlédnutí alternativních možností vysvětlení

Do této kategorie chybných argumentů spadají dle B. Švandové následující podtypy:

- falešné dilema – možnosti, ze kterých vybíráme, omezíme pouze na dvě, které spolu do jisté míry kontrastují, nejsou však zcela opačné, příkladem je: „*Bud' budete kupovat Hospodářské noviny, nebo nebudete mít přehled o politice.*“

⁵⁸ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 174. ISBN 80-210-2186-1.

⁵⁹ *Prejudicial Language. Logically Fallacious* [online]. 2018. [cit. 7. 4. 2021]. Dostupný z: <<https://www.logicallyfallacious.com/tools/lp/Bo/LogicalFallacies/143/Prejudicia-Language>>.

⁶⁰ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 173. ISBN 80-210-2186-1.

⁶¹ Tamtéž, s. 171.

- komplexní otázka – jedná se o dvě jednoduché otázky propojené spojkou *nebo*, kupříkladu: „*Uděláte to, nebo to máme udělat za vás?*“
- presumptivní otázka – označuje otázku, která podsouvá odpověď, protože ať odpovíme jakkoliv, částečně s komunikátorem budeme souhlasit. Jako příklad uvádí B. Švandová otázku: „*Přestal jsi již bít svého otce?*“
- přetížená otázka – jedná se o nadřazený název pro komplexní a presumptivní otázku.⁶²

Tomuto typu argumentu se věnuje i M. Mikuláščík, který jej vnímá jako výběr ze dvou možností, které by měly být jedinými správnými, i když je jich možných vícero.⁶³

2.4.17 Petitio principii

V případě petitio principii se jedná o chybný postup dokazování, při němž se předem předpokládá to, co má teprve být dokazováno. M. Klapetek jako příklad uvádí: „*Vyslovte se naprosto nezávisle k návrhu tohoto populistického opatření.*“⁶⁴ Již předem nazýváme řešení populistickým, přičemž bychom k tomuto přesvědčení měli dospět až v diskuzi. S tímto výkladem se ztotožňuje také B. Švandová.⁶⁵

⁶² ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 169–175. ISBN 80-210-2186-1.

⁶³ MIKULÁŠČÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. s. 176. ISBN 978-80-247-2339-6.

⁶⁴ KLAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008. s. 109. ISBN 978-80-247-2652-6.

⁶⁵ ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 172. ISBN 80-210-2186-1.

3 Základní vzdělávání

V České republice je základní vzdělávání ošetřeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon přinesl do vzdělávací soustavy kurikulární dokumenty, které fungují na dvou úrovních, a sice na úrovni státní a školní.⁶⁶

Na státní úrovni je kurikulárním dokumentem Národní program vzdělávání, který vymezuje vzdělávání jako celek. Druhým takovým dokumentem je Rámcový vzdělávací program, jenž vymezuje vzdělávací obsah, vše, co je společné a nezbytné v základním vzdělávání žáků a specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jichž by měli žáci na konci vzdělávání dosahovat.⁶⁷ V této práci se zaměřujeme na základní školu, proto se věnujeme vymezení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání.

Kurikulárním dokumentem na školní úrovni jsou školní vzdělávací programy, jež si tvoří jednotlivé školy samy, ale musí vycházet právě z Rámcových vzdělávacích programů.

3.1 Český jazyk na 2. stupni ZŠ

Protože je pro naši práci stěžejní komunikační a slohová výchova a zaměřujeme se na psané výstupy žáků druhého stupně základní školy, konkrétně osmých a devátých tříd, blíže si následující tabulkou charakterizujeme, jakými dovednostmi by v tomto období měli žáci disponovat.

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	
očekávané výstupy	
žák	
➤	odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
➤	rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru
➤	rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
➤	dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci

⁶⁶ Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 28. 2. 2021]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 5.

⁶⁷ Tamtéž.

➤ odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
➤ v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
➤ zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
➤ využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
➤ uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
➤ využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Očekávané výstupy v komunikační a slohové výchově na 2. stupni ZŠ, RVP⁶⁸

V rámci komunikační a slohové výchovy by se měli žáci učit porozumění různým jazykovým sdělením a sami je vytvářet. Na základě očekávaných výstupů, které jsou uvedené v tabulce, můžeme očekávat schopnost žáků vytvořit potřebné písemné projevy, které budeme v této práci analyzovat.

⁶⁸ Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 18. 4. 2021]. Dostupný z: < <https://www.msmt.cz/file/41216/>>, s. 26.

4 Metodologie

V bakalářské práci se budeme zabývat analýzou slohových prací žáků druhého stupně základních škol, konkrétně slohovými pracemi žáků osmých a devátých tříd, jelikož žáci v tomto období dosahují vrcholu inteligenčního vývoje.⁶⁹ Bude nás zajímat zejména jejich schopnost argumentovat.

Materiál, s nímž budeme pracovat, jsme získali v roce 2020 na základní škole, se kterou máme osobní zkušenosti. Oslovili jsme vyučující českého jazyka, kteří jej na této škole v daném období vyučovali v osmých a devátých třídách, a domluvili jsme se s nimi na napsání úvahových slohových prací na libovolné téma, v nichž budou moci žáci uplatnit své argumentační schopnosti. Vyučující s žáky probrali úvahu jako slohový útvar a také se jim snažili přiblížit téma argumentace. Témata slohových prací určili samotní učitelé s přihlédnutím k přání žáků. Určena byla následující: Můj vztah ke sportu, Potraty, Homosexualita, Můj pohled na lidi jiné rasy, Štěstí, Drogy, Rodina, Žijeme tak, jak nejlépe umíme, Čím budu v budoucnosti, Láska, Kdybych měla kouzelnou hůlku a Příroda a její ochrana a Až já budu starý.

Získali jsme materiál od třiceti devíti žáků a žákyň, který podrobíme následné analýze argumentů. V teoretické části práce se zabýváme kromě nevěcné argumentace i argumentací věcnou, protože chceme demonstrovat rozdíl mezi oběma jejími typy. Nás však bude zajímat především nevěcná argumentace.

Naším primárním cílem je získání odpovědi na následující otázku:

Jaké typy chybných argumentů žáci nejčastěji používají?

⁶⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 149–152. ISBN 80-247-1284-9.

5 Analýza písemných projevů

V následující části budeme provádět obsahovou analýzu nevěcných argumentů, které jsme našli v písemných projevech žáků osmých a devátých tříd základní školy. Jedná se o kvalitativní výzkum a metodou, kterou používáme, je kódování. Jednotlivé slohové práce budeme postupně pročitat a na základě nastudované teorie je zařadíme do příslušných kategorií argumentačních faulů. Vždy uvedeme úryvek ze žakovských prací spolu s dostatečným množstvím kontextu, který je potřeba ke správnému pochopení. Úryvek následně okomentujeme a vysvětlíme, proč jej řadíme k danému typu argumentace. Veškeré výňatky z prací jsou uváděny v původní podobě i s chybami.

U unáhleného zobecnění jsme uvedli pouze vybrané příklady, jelikož tohoto typu nevěcné argumentace se ve slohových pracích objevovalo velké množství. U argumentace falešnou příčinou jsme vynechali dva příklady, protože byly téměř totožné s již uvedenými. Z téhož důvodu neuvádíme jeden příklad falešného dilematu. V ostatních typech chybné argumentace jsou uvedeny veškeré příklady, které se v textech vyskytovaly.

5.1 Unáhlené zobecnění

„Co je to vlastně štěstí? Pro mé spolužáky je štěstí se dostat na jejich vysněnou školu.“

V tomto případě žák chybně tvrdí, že pro všechny jeho spolužáky je štěstím, když se dostanou na svou vysněnou školu. Určitě však štěstí neznamená totéž pro všechny. Štěstí to tedy může být jen pro některé jeho spolužáky.

„Děti v Africe se nemůžou vzdělávat, a i když většina lidí říká, že škola není důležitá, tak vím, že máme velké štěstí, že se můžeme vzdělávat.“

Žák je zde přesvědčený, že většina lidí říká, že škola není důležitá, což ale nemůže vědět, protože kolem sebe má pouze určitou skupinu lidí, tzv. bublinu, většinou do ní patří kamarádi a spolužáci. Ostatní lidé, kterých je většina, pak mohou shledávat školu jako důležitou, čímž by žákovo tvrzení vyvrátili.

„Lidé, kteří přežili koncentrační tábory, museli mít obrovské štěstí.“

Žákovo tvrzení, že lidé, kteří přežili koncentrační tábory, museli mít štěstí, není zcela na místě, jelikož případ každého jednoho člověka se lišil. V koncentračním táboře byli jednak vězni, kteří mohli mít štěstí, že přežili, nebo také bachaři, kteří v koncentračním táboře pracovali a měli kontakty. Nelze tedy jen obecně tvrdit, že přeživší měli štěstí.

„V minulosti lidé dokázali žít bez plastu, jaktože my nedokážeme? To je pro nás tak těžké nosit si do obchodu vlastní látkové tašky a sáčky?“

Žákyně se ptá, jak je možné, že nedokážeme žít bez plastu, když lidé v minulosti toto zvládali. Jednak dříve plasty neexistovaly, takže lidé neměli jinou možnost, než žít bez nich, a navíc nemůže vědět, že my to v dnešní době nedokážeme. Jsou lidé, kteří nemají problém plasty nahrazovat recyklovatelnými materiály, nelze proto tvrzení takto zobecnit.

„Stromy jsou pro nás přece důležité, proč si jich tedy nevážíme?“

Na tomto příkladu vidíme, že žákyně opomíjí skupinu lidí, kteří k přírodě přistupují s úctou a snaží se omezit kácení lesů. Zobecňuje neúctu ke stromům na všechny lidi.

„Na sociálních sítích se každý chlubí krásným vztahem, a za pár týdnů je konec.“

Žákyně vychází ze zkušeností lidí, které zná a kteří ji obklopují, a na základě této skupiny lidí soudí, že se každý chlubí vztahy na sociálních sítích a že tyto vztahy brzy skončí, pravděpodobně existuje ovšem také skupina těch, kteří své vztahy na sociálních sítích nesdílí a jejichž vztahy trvají déle než pár týdnů.

„Z původně praktického obalu se stala globální pohroma. Pravda, narozdíl od jiných pohrom je tato řešitelná.“

Tvrzením, že na rozdíl od jiných pohrom je tato pohroma řešitelná, žákyně predestinuje neřešitelnost všech ostatních pohrom, přičemž existují takové, které se mohou být řešit.

„Měli bychom se zamyslet nad tím, co je dalším problémem v mořích. Rybářské sítě. Rybáři se totiž s vytahováním poškozených sítí neobtěžují.“

Žákyně vidí jako problematické zanechávání rybářských sítí v mořích. Nelze však tvrdit, že rybáři obecně nechávají své sítě v mořích. Mohou to dělat pouze někteří, proto nelze usuzovat na základě několika případů, že všichni ostatní jsou stejní.

Taky si myslím, že klidné a spokojené stáří musí být, protože každý člověk by si měl odpočinout od toho, jak celý život pracoval.“

Takto formulovanou výpověď žák říká, že každý člověk celý život pracoval a měl by si ve stáří od práce odpočinout. Nejspíš ze svého okolí zná takové případy, a proto usuzuje na jejich obecnou platnost. Ve skutečnosti jsou ale lidé, kteří vůbec pracovat nemusí, protože jim to kupříkladu nedovolí zdravotní stav nebo jsou finančně dostatečně zajištěni.

„Chci se starat o svá vnoučata, protože jsem vždycky měl rád děti. Měl jsem na nich rád tu jejich nezkaženou radost ze života, kterou ve světě dospělých nikdo nemá.“

V tomto případě je žák přesvědčený, že žádní dospělí lidé nemají pravou radost ze života jako malé děti, což nelze zobecnit, jelikož nezná všechny dospělé lidi.

„Určitě většina lidí vnímá základní školu jako ztrátu času. Učíme se v ní mnoho předmětů a stejně po písemce zapomenem, o čem to bylo.“

Tvrzení, že většina lidí vnímá určitě školu jako ztrátu času, je zobecněním, protože žák je o tomto přesvědčen zejména na základě svého okolí, svých přátel a spolužáků. Pohybuje se ve skupině lidí, která sdílí stejné názory, nevidí tak, že může existovat stejně početná či početnější skupina těch, kteří mají školu rádi a také se rádi učí. Stejný případ je i druhá výpověď, ve které žák říká, že po písemce stejně naučené vědomosti hned zapomeneme. Rozhodně nemusí mít pravdu, v každém člověku nabyté informace vydrží různě dlouhou dobu.

„Lidé, kteří se snaží naučit a mají z písemky stejně špatnou známku, tak by raději zůstali doma a dělali by něco, co jim jde např. v garáži něco opravovat. Něco podobného je u mě.“

Žák vidí situaci týkající se školy pouze na základě svých vlastních zkušeností a myslí si, že tak, jak věci vidí on, je vidí i ostatní. Podle sebe tedy chybně usuzuje, že i ostatní lidé, kteří se na písemky učí a dostanou špatnou známku, by situaci řešili stejně.

„Upřímně lidé, kteří mají potřebu se navázat do ostatních, tak závidí. Protože oni nejsou šťastní. Člověk, který je šťastný, je se sebou vyrovnaný, tak nemá potřebu se do někoho navázat.“

Žákyně se opět dopouští generalizace. Nemusí být pravda, že všichni lidé, kteří se navázejí do ostatních, závidí. Stejně tak i šťastný člověk, který je se sebou vyrovnaný, může mít potřebu na někoho útočit.

„Když chodíte cvičit s kamarády více vás cvičení baví podporujete se a je to i velká motivace.“

Žák vychází ze své osobní zkušenosti. Cvičení s kamarády ho baví více, a proto si myslí, že i ostatní lidé budou mít cvičení s kamarády radši. Opomíjí však kupříkladu jedince, kteří rádi tráví čas o samotě, proto nejspíš budou chtít i cvičit sami a bude je to takto víc bavit.

„Sport nemusí být jenom s míčem, ale tak co si budem ne všem jde sport a ne všem jde všechno, ale to všechno se jde naučit a jen jsme líní a když nám to nejde tak nás to nebaví.“

Žák napřed tvrdí, že jsou lidé, kterým něco nejde (například nějaký sport), ale nakonec stejně tvrdí, že se dá všechno naučit, jen jsme líní a nebaví nás to. Opomenul ovšem skutečnost, že jsou lidé, kteří mohou mít nějaké indispozice, které by jim i přes veškerou snahu zabraňovaly určité činnosti vykonávat.

„Přála bych si, aby nebyli homosexuálové pořád tak odsuzováni a lidi jim dali šanci.“

Žákyně se zřejmě pohybuje v prostředí, ve kterém nejsou lidé vůči homosexualitě tolerantní, její pohled je tedy značně ovlivněn okolím. Myslí si, že homosexuálové ve velké míře nejsou společností přijímáni. Realita ale může být zcela odlišná od jejího pohledu, nelze generalizovat na základě malého vzorku lidí, se kterými přichází do kontaktu.

„Jedna taková hlavní norma, která byla nastavena už kdysi je ta, že žena a muž se vezmou a založí rodinu, pokud však nemůžou mít z jakéhokoliv důvodu dítě, adoptují si ho a vše je, jak má být.“

Žákyně vychází z předpokladu, že pokud manželský pár nemůže mít vlastní dítě, pak je automaticky řešením adopce. Opomíjí však možnost, že ne všechny páry mohou dítě adoptovat. Nelze tudíž považovat adopci jako univerzální řešení pro všechny páry.

„Jak je známo tak sourozenci se štvou od nepaměti.“

Žákyně vychází z osobní zkušenosti v rodině. Její mamka a teta spolu nemají moc hezké vztahy, a tak je přesvědčená, že takhle to v rodinách chodí běžně. Svůj pohled tedy přenáší na všechny sourozence.

„Denně vidíme děti, které se smějí druhým kvůli barvy pleti.“

Žákyně nezmiňuje konkrétní příklad, kdy viděla jedno dítě smát se druhému kvůli barvě pleti, je však přesvědčená že se takové případy stávají denně a vidíme je. Z vlastní zkušenosti vím, že jsem nikdy nebyla svědkem popisované situace, proto považuji toto zobecnění za chybné.

„Náboženství zakazuje lidem přijmout homosexualitu jako běžnou věc.“

Žákyně nepočítá s možností, že existují náboženství, která nejsou přímo proti homosexualitě. Vychází z náboženství, jímž je křesťanství, a to opravdu homosexualitu netoleruje.

„Ted' nějaké ty tvrdší drogy jako třeba heroin, kokain, xanax, jsou velmi silné, když bychom se předávkovali určitě bychom všichni zemřeli.“

Žákyně předpokládá, že když se někdo drogou předávkuje, určitě zemře. Známe však případy, kdy se dotyčného podařilo zachránit vypumpováním žaludku. Proto nelze smrt jako důsledek předávkování zobecňovat.

„Každý fotbalista chce být slavný a hrát v těch nejlepších týmech světa jako je Barcelona, Juventus a ostatní velké kluby.“

Žák ve svém volném čase hraje fotbal, je to jeho nejoblíbenější sport. Nejspíš by se sám rád stal slavným fotbalistou, proto přenáší svůj sen i na ostatní a generalizuje ho.

„A jaké jsou výhody sportu? Že sport může dělat úplně každý.“

S tímto prohlášením nelze souhlasit, jelikož existují lidé, kteří sport z nějakého důvodu provozovat nemohou, například lidé s různými handicapy.

„Fakt je, že učitelé berou inteligenci žáků podle známek.“

Žák je přesvědčený, že učitelé obecně vnímají inteligenci žáků pouze na základě známek z písemných prací a dalších školních úkolů. Určitě mohou být učitelé, kteří si toto myslí, ale spíš se bude jednat o výjimky.

„Jsem vděčná, že jsem se nenarodila třeba v Africe, kde není škola.“

Například v televizi se často říká, že dětem v Africe chybí vzdělání, často nechodí do školy. Nejspíš proto žákyně získala dojem, že v Africe žádné školy nejsou, což není pravda. Existují sice chudé oblasti, v nichž je přístup ke vzdělání obtížný, ale není jich mnoho.

5.2 Falešná příčina

„Kdybych nebyl zdravý, tak bych nemohl dělat věci, které mám rád.“

Žák je přesvědčený, že věci, které má rád, může dělat pouze v případě dobrého zdravotního stavu. Zdraví je pro něj podmínkou k normálnímu životu. Chápe handicap jako něco, s čím se nedá žít.

„Děti v Africe pomalu nemají co do pusy, za to my máme jídlo na každém kroku.“

Výpověď je formulovaná tak, jako bychom mohli za to, že děti v Africe nemají co jíst, protože my naopak máme jídlo na každém kroku.

„Všude odpadky, jenom ne v kontejnerech, v mořích plavou tuny odpadků.“

Žákyně takto pronesenou výpovědí tvrdí, že nejsou-li odpadky v kontejnerech, pak jsou v mořích. Ovšem nepřítomnost odpadků v kontejnerech není skutečnou příčinou toho, že v mořích je jich spousta.

„Začnu s tím, co mi škola bere, protože nechci aby to vyznělo špatně, že kdybych začal těmi pozitivními věcmi, vyvalil bych ty negativní a vypadalo by to, jakobych školu neměl rád.“

Žák má představit, co mu škola dává a co mu bere. Rozhodne se začít negativními věcmi a zakončit to pozitivními, jelikož se domnívá, že kdyby napřed začal pozitivy a poté pokračoval negativy, vypadalo by to, že školu nemá rád, a takový dojem vytvořit nechce. Není ovšem důvod myslet si, že kdyby končil negativy, nutně by to znamenalo jeho špatný vztah ke škole.

„Můj vztah ke sportu je dobrý, protože mě baví fotbal.“

Z žákova tvrzení vyplývá, že jeho vztah ke sportu je dobrý, protože ho baví fotbal, což však není pravou příčinou. Věta by měla být formulována tak, že ho baví fotbal, a proto je jeho vztah ke sportu dobrý.

„Rád hraju za útočníka ale nevadí mi chytat v bráně, protože mi to jde jak v útoku, tak v bráně. Ale nejsem nejlepší, protože nechodím na žádné kroužky, nehraju za žádný tým.“

Žák uvádí, že ve fotbale není nejlepší, protože nechodí na žádné kroužky a nehraje za žádný tým. Proto, aby byl ve fotbale nejlepší, však není podmínkou, aby navštěvoval kroužek, tudíž se jedná o falešnou příčinu.

„Měli bychom více sportovat a sport více podporovat. Proč? Protože vás donutí vstát z gauče a zaběhat si.“

Žák je přesvědčený, že pokud budeme více sportovat a sport podporovat, donutí nás to k aktivitě. Tento závěr je ovšem vysvětlován jevem, který není jeho skutečnou příčinou.

„Jak všichni dobře víme ke zplození dítěte je potřeba muž a žena, co když ale chtějí dítě i dva lidi stejného pohlaví? Z biologického hlediska to nejde, ale stále je tu plno dětských domovů a adopčních center, jenže bohužel v hodně zemích nejde ani tohle. Přijde mi to dost nefér, je tolik opuštěných dětí, kteří by si zasloužily rodinu a šťastný spokojený život, jen nemůžou, protože je chce homosexuální pár.“

Z následující výpovědi žákyně vyplývá, že opuštěné děti nemohou mít rodinu a spokojený život, jelikož je chce adoptovat homosexuální pár. Ve skutečnosti ale nemusí mít spokojený život z úplně jiných důvodů.

„Bohužel vyrůstáme v zemi, kde se nám vtlučí do hlavy to, že pár tvoří jen žena a muž. Proto se s homosexualitou více setkáme v zahraničí.“

Žákyně je přesvědčená, že se s homosexualitou setkáme více v zahraničí, protože v České republice je nám vtlačováno do hlavy, že pár tvoří jen muž a žena. Tohle však není skutečná příčina. Kdyby to fungovalo, jak říká žákyně, nemusela by homosexualita existovat.

„ V České republice se s tím setkáme zřídka, jelikož většina populace orientaci na stejné pohlaví odsuzuje. “

Tvrzení, že se v České republice s homosexualitou setkáme zřídka, protože většina populace homosexualitu odsuzuje, je podobné tomu výše. Ani zde se nejedná o skutečnou příčinu.

„Díky tomu, že zde (do školy) chodí tolik lidí, mohu poznávat nové kamarády a učit se od učitelů jejich moudrosti. “

Žákyně tvrdí, že se od učitelů může učit moudrosti, protože do školy chodí spousta lidí. Moudrosti se od učitelů učit může, ale nebude to z důvodu, který udává.

„V dnešní době je vzdělání nepostradatelné. Nechceme přece skončit pod mostem. “

V tomto případě žákyně říká, že když nebudeme mít vzdělání, skončíme pod mostem. Příčinou toho, proč podle ní skončíme pod mostem, je pro ni nevzdělanost. O skutečnou příčinu se nejedná.

5.3 Větší počet příčin

„Když je někdo homosexuál, má to v životě mnohem těžší než heterosexuálové, a to proto, že musí projít tzv. Coming outem, který může být dost náročný pro lidi například ze křesťanské rodiny. “

Takto formulovanou větou nám žákyně tvrdí, že homosexuálové to mají v životě těžší než heterosexuálové z důvodu takzvaného coming outu. Zmiňuje pouze jednu z příčin, proč to mají homosexuálové v životě těžké, může jich být více. Navíc zároveň generalizuje těžkost coming outu na všechny homosexuály.

5.4 Falešná autorita

„V televizi často vidáme, jak se lidé v jiných zemích mají špatně, a proto si myslím, že mám štěstí, protože žiju v poměrně klidné části světa. “

Žák tvrdí, že má štěstí, protože žije v klidné části světa, poukazuje na to, jak se lidé mají jinde špatně, což máme možnost vidět v televizi. Televize je v tomto příkladu

pro něj autoritou, ačkoli to, co vidíme v televizi, nemusí nutně být objektivní a pravdivé.

„Můj názor je, že by se měly plastové obaly vymývat. A potvrdili to i vědci.“

Žákyně svůj názor opírá o blíže nespecifikovanou skupinu vědců. Neuvádí nikoho konkrétního, kdo by tento postup doporučoval. Vědce obecně považuje jako autoritu.

„Endorfíny, tak zvané hormony štěstí, způsobují dobrou náladu, pocity štěstí, tlumí bolest. Zejména po nějaké fyzické zátěži nebo při stresu. Například mnoho dálkových běžců tvrdí, že při běhu se setkávají s nepříjemnými pocity. Avšak po nějaké době tělesné zátěže dojde ke změně a začnou se cítit dobře.“

Žákyně uvádí, že endorfíny mají na člověka dobrý vliv zejména po fyzické zátěži nebo při stresu. Svůj názor dokládá tvrzením dálkových běžců, kteří s tímto mají zkušenosti.

„Já osobně proti potratům nejsem. Mnoho lidí to bere jako vraždu, ale potraty jsou možné jen do určitého věku plodu, takže vražda to opravdu není.“

Skutečnost, že potraty jsou možné do určitého věku plodu, nastavili odborníci (vědci, lékaři). Oni určili hranici, do jaké doby je to legální, a tudíž to není považováno za vraždu. Žákyně souhlasí s tím, jak je to autoritami nastaveno. Ve společnosti však existují různé skupiny lidí, které i přes to tvrdí, že se o vraždu jedná.

5.5 Falešné dilema

„71 % lidí se snaží přírodu chránit a zbylých 29 % přírodu neřeší.“

Žákyně nám v tomto případě předkládá dvě varianty lidského chování k přírodě. Buď péči o ni, nebo lhostejnost. Vždy se jedná o krajní možnosti. Tvrzení tak budí dojem, že existují pouze dvě možnosti, ve skutečnosti jich ovšem může být více.

„Odhaduje se, že v mořích a oceánech ročně skončí 13 000 000 tun plastů, protože státy, do kterých se plast vyváží na zpracování také mají nějaké kapacity a jediným způsobem je do vody.“

Z tohoto příkladu žákyně vyplývá, že odpad, který je vyvážen do jiných států za účelem jeho zpracování, pokud není zpracován, končí ve vodě. Podle žákyně

existují pouze dvě možnosti, mohou se však nabízet i další. Kupříkladu mohou státy, kterým dochází kapacity, také vyvážet přebývající plast jinam.

„Mám okolo 6 přátel, kterých si vážím, protože kdyby nebylo školy, nebylo by jich.“

Žák je v tomto případě přesvědčený, že kdyby nechodil do školy, nepoznal by své přátele, kterých si váží. Existuje však možnost, že by se potkali i jinde než ve škole, není to tedy buď – anebo.

„Většina malých dětí je šťastná, pokud zrovna nemají spory v rodině nebo nejsou nemocní.“

Z tohoto tvrzení žákyně vyplývá, že malé děti jsou nešťastné pouze v případech sporů v rodině nebo při nemoci. Jindy jsou šťastné. Může ale existovat celá řada jiných faktorů, kvůli nimž jsou děti nešťastné, jen je žákyně nebere v potaz.

„(...) jelikož manželský pár uzavřený v kostele by měl tvořit muž a žena, tak registrované partnerství pro věřící lidi nepřípadá vůbec v úvahu.“

Žákyně v tomto případě počítá pouze s možnostmi, že se věřící buď sezdají v kostele, nebo se nevezmou vůbec. Nebere však v potaz, že se věřící mohou seždat, respektive registrovat, mimo kostel, například na radnici.

„Kdyby škola nebyla, tak bychom nepoznali žádné kamarády a neuměli číst, psát a ani počítat.“

Žákyně vychází z předpokladu, že kdyby nechodila do školy, neměla by žádné kamarády ani vzdělání. Nevidí jinou možnost. Kamarády ovšem může poznat i při jiných příležitostech než jen ve škole. Co se týče schopností číst, psát a počítat, může se je naučit doma, rovněž může mít například soukromého učitele.

„Kdybychom nic nevěděli, lišili bychom se vůbec od neandrtálců? Možná, že současnost je vyspělejší, ale bez vědomostí nejsme schopni fungovat.“

V tomto případě žákyně uvažuje pouze dvě možnosti. Buď nemáme vědomosti a nejsme schopni fungovat, nebo je máme a fungovat dokážeme. Vědomosti však nejsou podmínkou k fungování, je spousta lidí, kteří nemají vzdělání, a přesto nějak žijí.

„Jestli chceš mít dobré známky, tak se musíš učit.“

Žák vidí jako podmínku dobrých známek učení. Buď se budeme učit, a budeme mít dobré známky, nebo se naopak učit nebudeme, a budeme mít špatné známky. Neuvažuje o jiných možnostech. Každý se nepotřebuje učit, aby měl dobré známky, jsou například žáci, kteří si učivo vyslechnou jednou ve škole a je to pro ně dostačující.

5.6 Ad baculum

„A teď se přiznejte! Taky jste někdy vyhodili do přírody nějaký odpadek? Já se přiznám, že ano. A teď si představte, že takový jeden malý odpadek vyhodí denně do přírody miliony lidí. A to samé platí i pro moře. Mořští živočichové neví, co to je a když například nějaký sáček nebo plechovku sní, tak je čekají různé bolesti a většinou i smrt.“

Na uvedeném příkladu můžeme vidět zaujetí žákyně pro ekologii. Vadí jí, že lidé vyhazují odpadky do přírody, ačkoli přiznává, že už někdy udělala totéž. Vyjadřuje přesvědčení, že když budou lidé vyhazovat odpadky, znamená to většinou bolest a nakonec i smrt. Své vyjádření ještě umocňuje použitím vykřičníku v první větě.

5.7 Kvalifikující jazyk

„V posledních letech se naše planeta drasticky rychle mění. Určitě jsme všichni zvědaví na to, jak se bude příroda spolu s námi vyvíjet.“

Žák tvrdí, že všichni jsou zvědaví na to, jak se bude příroda vyvíjet, a přehlíží možnost, že ne všechny by musela tato problematika zajímat. Výpověď může budit dojem, že kdo s komunikátorem nesouhlasí, je řazen do opačné skupiny lidí.

5.8 Ad misericordiam

„Ale my za tu dobu co se všechny lesy vykáčí nebo shoří už tady přece nebudeme, že ano? To je sice pravda, ale měli bychom se zamyslet nad tím, že naše nezodpovědnost vůči přírodě a její ochraně bude mít velký dopad na naše potomky a bude jim ztěžovat život.“

Žák se snaží útočit na naše city, chce v nás vyvolat lítost a docílit toho, abychom se začali o přírodu starat. Na city útočí zejména přes naše děti. Žák nám předkládá vyličení katastrofického scénáře, kdy již naše děti budou žít v době, ve které všechny lesy shoří nebo budou vykáceny.

„Jsem zklamaná z toho, že když jdu přírodou, jsou tam plasty, odpad který už někdo nechtěl. Říkám si proč? Jak to vůbec někdo dokáže udělat? Nemáme žádnou planetu B, Matka příroda nám nedá druhou šanci a my ji jenom podkopáváme nohy.“

Žákyně se snaží vyvolat v nás lítost. Říká, že pokud nepřestaneme do přírody vyhazovat odpady, časem nebudeme mít kde žít, protože si přírodu, potažmo celou planetu, zničíme.

„Jak tak o tom přemýšlím a píšu, tak jsem si uvědomila, že lidé jsou v dnešní době líní, nemám pravdu? Protože, kdyby dělali to co by měli, svět by byl o tolik čistší.“

Žákyně se snaží působit na naše city charakteristickým způsobem pro tento argument, a to použitím spojení *pokud, tak*. Pokud bychom se chovali tak, jak je podle žákyně žádoucí, pak by bylo lépe, svět by byl čistší. První výpověď je zároveň zobecněním, nelze soudit, že jsou všichni lidé líní.

„Většinu lidí černé rasy tady máme proto, že imigrovali ze země, kde není bezpečno. Většině lidí tohle vadí. Proč? My si neumíme a ani nechceme představit, co ti lidé zažívají. V jejich zemi se válčí a hromadí se to tam teroristy, nežili tam ani v až tak dobrých podmínkách jako my tady. Stěhují se za lepším životem.“

Cílem žákyně je vyvolat v nás lítost a pochopení nad lidmi jiné rasy. Snaží se v nás vzbudit dojem, přesvědčit nás, že lidé jiné rasy nejsou zase tak špatní, jak si někteří myslí. Zároveň můžeme v textu najít i zobecnění, a to v části: *„(...) nežili tam ani v až tak dobrých podmínkách jako my tady.“* Ne všichni lidé u nás žijí v dobrých podmínkách, například lidé z okraje společnosti.

„Homosexuálové by měli mít právo na plnohodnotný manželský život (což bohužel taky nemají) a měli by mít právo vychovávat dítě. Je tolik rodin, kde děti trpí, kde se rodiče o děti nestarají a nikdo to neřeší, protože je přece vychovává muž a žena, tak to je v pořádku, ale běda, pokud by chtěli homosexuálové dát spokojené dětství a život někomu, kdo na to bohužel nemá nárok.“

Žákyně se v nás snaží vyvolat pochopení k lidem stejného pohlaví, kteří by chtěli vychovávat děti. Upozorňuje na skutečnost, že ani v případech, ve kterých děti vychovává muž a žena, nemusí být ze strany rodičů všechno v pořádku. Působení na naše city je ještě znásobeno použitím pocitového citoslovce *běda*.

5.9 Nerelevantní důvod pro závěr

„Dokážete si představit, kdyby si všech sedm miliard lidí na světě řeklo, že jedna nevytříděná pet láhev nikomu vadit nebude? To by bylo sedm miliard láhví jen tak ležících v oceánu.“

Žák se v první výpovědi táže, jaká situace by nastala, kdyby každý člověk (tedy 7 miliard lidí) zastával názor, že jedna nevytříděná PET láhev nebude nikomu vadit. V odpovědi však najednou zmiňuje, že by odpadky skončily v oceánu, což s otázkou nijak nekoresponduje.

„Hodně lidí má odpor vůči cirkusům, protože je to týrání zvířat. Mají pravdu nebo ne? Zamysleme se nad tím, mají z toho zvířata radost či nemají?“

Žák nám napřed sděluje, že spousta lidí má k cirkusům odpor, jelikož si myslí, že je to týrání zvířat, a ptá se, zda mají tito lidé pravdu. Předmětem otázky je v tomto případě týrání. Následně však odejde od předmětu tvrzení a začne se ptát, zda mají zvířata z týrání radost, čímž odchází od původního směřování otázky.

„Jsem pro adopci dětí u homosexuálních párů, ale přednost bych dala párům, kteří se dlouho snažili o miminko a nepodařilo se jim to. Mnoho lidí říká, že by to pro dítě bylo psychicky náročné, já si ale myslím, že pokud ještě nechodí do školy, zvykne si na to. Samozřejmě to pak musí mít těžké ve škole, když řekne že má dvě mámy či táty.“

Žákyně nám předkládá názor, na základě kterého spousta lidí říká, že kdyby si homosexuálové adoptovali dítě, bylo by to pro něj psychicky náročné. Žákyně si myslí, že pokud by dítě ještě nechodilo do školy, zvyklo by si. Pronesením této věty ovšem nevyvrací skutečnost, že je to psychicky náročné, tedy nevyvrací tvrzení těch lidí. Dokazuje něco jiného než předmětné tvrzení.

5.10 Petitio principii

„Většina našich oblíbených roztomilých zvířátek jako třeba koala nebo panda jsou téměř považovány za vyhynuté.“

Žák uvádí příklad zvířat, která jsou podle něj považována za téměř vyhynutá, ačkoliv neuvádí žádný důkaz, že tomu tak skutečně je. Předem předpokládá to, k čemu by měl dospět až po skutečném zjištění informací o těchto zvířatech.

„Toto jsou mé tři přání, na které bych využila kouzelnou hůlku. Účinek by byl trvalý a svět by byl lepším místem.“

Žákyně představila tři společenské problémy, které by nechala zmizet ze světa, kdyby měla kouzelnou hůlku. Je přesvědčená o tom, že svět by byl bez těchto problémů lepším místem k žití. Toto však pouze předpokládá, nemůže si být skutečně jistá, že svět by se bez nich skutečně lepším stal.

5.11 Ad populum

„Existuje několik způsobů, kterými můžeme zachránit naši planetu, ale záleží na nás, jestli se všichni zapojíme nebo ne.“

V tomto případě se žákyně snaží lidem říct, že existují způsoby, pomocí nichž můžeme pro přírodu dělat něco prospěšného, tedy můžeme se podílet na něčem, co by mělo mít pro společnost hodnotu, ale je na nás, jak se k tomu postavíme. Z výpovědi žákyně lze vycítit, že pokud se rozhodneme pro opak a nezačneme přírodu nějak chránit, je to špatně.

„To je tak těžké pít vodu z kohoutku a né přeslazené nápoje v plastech? Odpověď je ne. Není to vůbec těžké, my jsme jenom líní.“

Žákyně se snaží použitím 1. osoby množného čísla vzbudit dojem, že je součástí skupiny lidí, kterou chce oslovit. Chce získat lidi na svou stranu a přimět je ke změně.

5.12 Falešná analogie

„Na druhou stranu se zamýšlím nad tím jaktože lidé před 21. stoletím žili bez sociálních sítí a nic jim nechybělo.“

Žákyně nemá kladný vztah k sociálním sítím a vyzdvihuje dobu, kdy ještě neexistovaly. Srovnává však nesrovnatelné. Nemůže říct, že před 21. stoletím lidem nic nechybělo, byly kupříkladu války, koncentrační tábory a lidé měli úplně jiné starosti, které museli řešit. Zároveň by se tento příklad mohl řadit i k unáhlenému zobecnění.

„Jako kráska se zamilovala do netvora. Když milujete povahu, milujete i vzhled a nezáleží na tom, jaký je. Tak jako Popelka utekla z plesu a nechala za sebou střevíček. Všechno hezké jednou skončí, ale zbydou vzpomínky.“

U prvních dvou výpovědí můžeme vidět správné analogické srovnání. Kráska se zamilovala do zvířete pro jeho povahu, ačkoliv vypadal ošklivě. Příklad s Popelkou a zanechaným střevíčkem nijak nesouvisí s tím, že všechno hezké jednou skončí, ale vzpomínky zůstanou.

„Život v budoucnu bude jednoduchý a klidný, protože pokrok se nedá zastavit a jde neustále ku předu a na všechno budou stroje, roboti a další zajímavé vychytávky, které nám usnadní život.“

Žák, ač to přímo nezmiňuje, vyzdvihuje život v budoucnu oproti tomu současnému. Je přesvědčený, že roboti a stroje nám život usnadní, a proto budeme žít jednodušší a klidnější život, než který žijeme nyní. Zároveň ale opomíjí možné negativní důsledky takového pokroku, mezi které může patřit například nezaměstnanost. Když lidé nebudou mít práci, protože ji místo nich zastanou stroje, určitě jejich život nebude jednoduchý a klidný.

5.13 Potlačená evidence

„Nejhorší věci ve sportu jsou dopingy i když to zlepšuje výkony tak je to nefér vůči ostatním z důvodu, že ostatní cvičí a vy si jen něco dáte a jste lepší, proto se dopink trestá diskvalifikací.“

Žák ve výpovědi uvádí, že není spravedlivé, když někdo užívá doping, protože jen požije nějakou látku a stane se výkonnějším než ostatní, kteří si úspěch ve sportu zajistí tréninkem. Zamlčuje však fakt, že samotný doping jeho uživateli nezajistí lepší výkony. I člověk, jenž se uchýlí k doping, musí trénovat.

„Podle mého názoru jsou léky víceméně takové slabší drogy, můžeme být na nich závislí, škodí našemu tělu. Byly i případy, kdy se lidé předávkovali a zemřeli nebo byli natolik závislí, že místo léků polykali podobné tvary bonbónů aby si psychicky mysleli, že svoje léky snědli. A proto bychom se měli lékům vyhýbat.“

Žákyně popisuje léky jako drogy, vyzdvihuje spíše jejich negativní působení na člověka a radí, abychom se jim vyhýbali. Vůbec ovšem nezmiňuje, že je spousta lidí, kterým léky pomáhají. Mnohdy mají spíše léčivé účinky a bez nich bychom se neuzdravili.

„Je potřeba jíst i zeleninu a ovoce. Přece jen zelenina a ovoce ještě nikomu neuškodilo. Tělo si na to zvykne a kila půjdou hned dolů.“

V tomto případě nás žákyně nabádá, abychom jedli více ovoce a zeleniny. Pokud uposlechneme, tělo si zvykne a hned začneme hubnout. Jenomže opomíjí skutečnost, že bychom měli také začít cvičit, aby šla kila dolů.

6 Statistika nevěcných argumentů

Přestože je naše práce zaměřená převážně na kvalitativní obsahovou analýzu, je zásadní uvést počty nalezených nevěcných argumentů, abychom mohli odpovědět na otázku, které typy chybných argumentů žáci používají nejčastěji. Následující tabulka dokládá výskyt veškerých nevěcných argumentů, které jsme v analyzovaných textech našli. Seřazeny jsou podle četnosti.

Unáhlené zobecnění	58
Falešná příčina	14
Falešné dilema	9
Ad misericordiam	5
Falešná autorita	4
Nerelevantní důvod pro závěr	3
Falešná analogie	3
Potlačená evidence	3
Petitio principii	2
Ad populum	2
Větší počet příčin	1
Ad baculum	1
Kvalifikující jazyk	1

Zcela jednoznačně ve slohových pracích převažovalo používání unáhleného zobecnění. Nechybělo téměř v žádné slohové práci. Žáci tvořili obecné soudy především na základě prostředí, ve kterém se pohybují. Z téhož prostředí mají i kamarády, se kterými jsou si často názorově blízcí a kteří je v těchto názorech utvrzují. Dalším nejčastěji používaným způsobem nevěcné argumentace byla falešná příčina. Žáci si v těchto případech konkrétní jevy zdůvodňovali mylně. Poté následovalo falešné dilema, s jehož užitím můžeme u některých žáků pozorovat tendenci k černobílému myšlení. Ostatní typy nevěcné argumentace se v textech vyskytovaly v menší míře.

Závěr

V teoretické části námi předkládané práce jsme se nejdříve zabývali komunikací, konkrétně jejími funkcemi, cíli, formami a strukturou. Poté jsme se soustředili na argumentaci, představili jsme si jak věcnou argumentaci, tak nevěcnou, na kterou je naše práce zaměřená. Dále jsme se krátce věnovali základnímu vzdělávání.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké typy nevěcné argumentace používají žáci 2. stupně základních škol. Konkrétně jsme se zaměřili na osmé a deváté třídy. Oslovili jsme učitelky českého jazyka na námi zvolené základní škole, aby v hodinách slohu vytvořily s žáky slohové práce úvahového charakteru, v nichž by se měly projevit argumentační schopnosti. V získaných textech jsme prováděli obsahovou analýzu jednotlivých chybných argumentů.

Výzkumnou otázkou, kterou jsme si položili, bylo, jaké typy chybných argumentů žáci nejčastěji používají. Na základě zkoumaného materiálu jsme dospěli k závěru, že nejvíce používaným nevěcným argumentem je unáhlené zobecnění (58x). Vyskytovalo se téměř ve všech slohových pracích. V rámci jednoho textu pak bylo užito maximálně čtyřikrát. Na základě analýzy veškerých nalezených zobecnění jsme dospěli k závěru, že nejčastěji žáky k užití tohoto argumentu vedlo prostředí, v němž se pohybují. Mají kolem sebe pouze určitou skupinu lidí, spolužáky, kamarády, kteří jsou většinou stejně staří, mají podobné názory a řeší tytéž problémy. Vzájemně se utvrzují ve svých přesvědčeních, získávají určitý náhled na svět a poté tvoří obecné soudy. Dalším nevěcným argumentem s nejčastějším výskytem byla falešná příčina (14x), po níž následovalo falešné dilema (9x). Další typy nevěcných argumentů se již vyskytovaly pouze výjimečně. Byly to argumenty ad misericordiam (5x), falešná autorita (4x), nerelevantní důvod pro závěr (3x), falešná analogie (3x), potlačená evidence (3x), petitio principii (2x), ad populum (2x), větší počet příčin (1x), ad baculum (1x) a kvalifikující jazyk (1x).

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Klaudie Swidrová
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název závěrečné práce:	Argumentace v písemném projevu žáků 2. stupně základních škol
Název závěrečné práce v angličtině:	Argumentative skills in written work of lower secondary school pupils
Anotace závěrečné práce:	Bakalářská práce má za cíl zjistit, jaké typy nevěcné argumentace používají žáci 2. stupně základní školy. Teoretická část je zaměřená na komunikaci, její funkce a cíle, na strukturu komunikace a její formy. Věnuje také pozornost argumentaci, která je pro naši práci stěžejní. Jsou zde vymezeny jak typy věcné argumentace, tak i argumentační chyby. Analytická část je koncentrovaná na obsahovou analýzu získaných písemných projevů žáků.
Klíčová slova:	Argumentace, komunikace, škola, základní vzdělávání, argumentační chyby
Anotace závěrečné práce v angličtině:	The objective of this bachelor thesis is to find out what types of fallacies lower secondary school pupils use. The theoretical part is focused on communication, its functions and objectives, the structure of communication and its forms. It also deals with argumentation, which plays a pivotal role in the thesis. The thesis defines types of relevant argumentation as well as fallacies. The analytical part concentrates on content analysis of acquired written work of pupils.

Klíčová slova v angličtině:	Argumentation, communication, school, basic education, fallacious arguments
Přílohy vázané v práci:	–
Rozsah práce:	49 stran
Jazyk práce:	Čeština

Literatura

BARTOŠEK, Jaroslav. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. ISBN 80-7067-331-1.

BOKR, Josef a Jan SVATEK. *Základy logiky a argumentace pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000. ISBN 80-902627-8-3.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DUROZOI, Gérard a André ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994, ISBN 80-85764-07-5.

KLAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2652-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LOTKO, Edvard. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2309-8.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

PICHA, Marek. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6730-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Eristická dialektika čili Umění dostat v každé debatě za pravdu*. Brno: "Zvláštní vydání", 1993. ISBN 80-85436-19-1.

SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0699-3.

SZYMANEK, Krzysztof, Krzysztof A. WIECZOREK a Andrzej S. WÓJCIK. *Umění argumentace: úlohy na zkoumání argumentů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0834-1.

ŠVANDOVÁ, Blažena. Chybné argumenty (lat.fallaciae). In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 135–184. ISBN 80-210-2186-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Internetové zdroje

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 28. 2. 2021]. Dostupný z:
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani>>.

Prejudicial Language. Logically Fallacious [online]. 2018. [cit. 7. 4. 2021]. Dostupný z: <<https://www.logicallyfallacious.com/tools/lp/Bo/LogicalFallacies/143/Prejudicial-Language>>.

Causal Reductionism. Logically Fallacious [online]. 2018. [cit. 7. 4. 2021]. Dostupný z: <<https://www.logicallyfallacious.com/tools/lp/Bo/LogicalFallacies/64/Causal-Reductionism>>.

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 18. 4. 2021]. Dostupný z: <<https://www.msmt.cz/file/41216/>>.