

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 1, 2016

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Aktuální otázky bohemistické lingvistiky ve vztahu ke škole

Current Questions of Bohemistic Linguistics
in Relation to School

Praha 2016

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 1, 2016

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, které nebyly publikovány v jiném periodiku, do recenzovaných rubrik jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl. V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text a nebude na to v souladu s normami a vydavatelskou etiketou upozorněno nebo nebude-li text alespoň z poloviny upraven, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí. Pokud bude text již publikován, upozorní redakce pracoviště autora na autoplagiát. Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of

the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists). Only original texts which had not been published in different journals are accepted. Only texts which had been reviewed and their author took account of the reviewer's remarks are accepted to reviewed sections. In case of submitting text, which had been already published, and it will not have been pointed out in accordance with norms and publishing etiquette, and if the text will not be at least from one half adjusted, the editorial board will eliminate it, in spite of potential positive reviews. If the text will have been already published, the editorial board will notify the author of auto-plagiarism.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221

MK ČRE 19169

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 1, 2016

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Doc. PaedDr. *René Bílik*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Mgr. *Anna Gáliková*, Ph.D., Fakulta humanitných štúdií Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

doc. PhDr. *Juraj Hladký*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literárni akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha

Doc. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*, Universität Konstanz, Německo

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 1, 2016

Editorial 7

Studie / Papers

Čím žije česká bohemistika / What the Czech Bohemistics Lives through
Oldřich Uličný 11

Postoje mluvčího k propozičnímu obsahu v pohledu syntakticko-pragmatickém
/ Speaker's Attitudes towards the Propositional Contents in the Syntax-
-Pragmatics Perspective
Milada Hirschová 17

Když se řekne Coca-Cola aneb k tvořivosti v písemných pracích vysokoškolských studentů / When it is Said Coca-Cola“ or towards Creativity in Written Works of University Students
Tereza Klabíková Rábová 29

Projekty / Projects

Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti /
Eyetracker as an Aid when Monitoring the Way towards Reading Literacy
Radana Metelková Svobodová – Jana Svobodová 53

Porozumění meteorologické terminologii v předpovědi počasí / Understanding of Meteorological Terminology in Weather Forecasting
Kateřina Bělohávková 84

Aplikace / Applications

Využití pojmového a myšlenkového mapování v hodinách českého jazyka /
Using of the Concept and Mind Mapping in the Czech Language Lessons
Pavla Štěpánová 99

Recenze / Reviews

Uličný, O. a kol.: Preliminária k moderní mluvnici češtiny. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta 2015, 389 s.

Soňa Schneiderová 107

Charteris-Black, Jonathan: Politicians and Rhetoric, The Persuasive Power of Metaphor, Palgrave Macmillan UK, 2011 (2. vydání), 370 s.

Jan Huleja 109

Čechová, M., Janovec, L., Hájková, E. a kol. Moudří milují pověsti. Praha: PedF UK, 2015, 236 s.

Markéta Horáčková 116

Zprávy / News

Za docentkou Annou Rýzkovou

Juraj Hladký 121

Kreativita v kontextu finského školského systému

Stanislav Štěpáník 124

Informace pro přispěvatele 128

Editorial

Milé čtenářky a milí čtenáři,

první číslo Didaktických studií tohoto ročníku otevřelo prostor pro otázky spojené s aktualitami v lingvistickém bádání, které by mohly sloužit jako inspirace pro práci se žáky ve škole. Základní otázku nad směřováním současné české lingvistiky si klade Oldřich Uličný v úvodní studii časopisu.

Milada Hirschová se věnuje otázkám syntakticko-pragmatickým. Tereza Klábíková Rábová přispěla textem, který je nejen lingvistickou analýzou, ale také jistým apelem na učitele, na co se se žáky zaměřit, aby jejich budoucí vysokoškolské práce dosahovaly vyšší jazykové úrovně.

V projektech se můžete seznámit s možnostmi využití přístroje, který zaznamenává při sledování textu pohyby očí, pojednávají o něm ostravské kolegyně Radana Metelková Svobodová a Jana Svobodová. Kateřina Bělohávková ve svém příspěvku upozorňuje na problematiku nepochopení textu předpovědí počasí a signalizuje, v jakých oblastech spojených s jazykem mívají interpreti problémy.

V dnešní době je velice populární metoda myšlenkových map. K ní se vrací a návrhy, jak ji ve škole využít, podává Pavla Štěpánová.

Součástí časopisu jsou také recenze na dvě české odborné publikace a jednu anglicky psanou. Ve zprávách J. Hladký vzpomíná v nekrologu na dlouholetou členku redakční rady Annu Rýzkovou, o jejímž odchodu jsme vás informovali již v minulém čísle. S. Štěpáník informuje o didaktické konferenci, která se konala ve Finsku.

Redakční rada

**STUDIE
PAPERS**

ČÍM ŽIJE ČESKÁ LINGVISTICKÁ BOHEMISTIKA

What the Czech Bohemistic Lives through

Oldřich Uličný

Abstrakt: Text je úvahou nad stavem, vývojem a úspěchy současné bohemistické lingvistiky. Reflektují se v něm progresivní i méně progresivní cesty, jimiž se současní badatelé vydali, rovněž jsou připomenuty některé monografie a odborné časopisy, které stojí za poslední roky za pozornost lingvistické i učitelské veřejnosti.

Klíčová slova: bohemistika, lingvistika, gramatika, český jazyk, didaktika

Abstract: This text represents a consideration of the current state, evolution and success of contemporary Bohemian linguistics. It reflects both more-progressive and less-progressive methods of contemporary researchers, including several monographs and expert journals from recent years whose knowledge will aid the linguistic and teaching communities.

Key words: Czech studies, linguistics, grammar, Czech language, didactics

Podle mého názoru se ke škole i k dalším lingvistickým „aplikacím“ vztahuje – kromě snad velmi základního takřkajíc technologického výzkumu – téměř všechno, čím se lingvobohemisté zabývají a co vyzkoumají. To znamená, že takováto zpráva by musela mít rozsah našeho encyklopedického slovníku češtiny z r. 2002, ale spíš jeho nové verze, opět z dílny nad jiné pilných a kvalitních brněnských lingvistů, Nového encyklopedického slovníku češtiny (2016), jehož rozsah odhaduje jeho hlavní redaktor prof. Petr Karlík na 5000 normostran. Budeme se tedy muset omezit, a to časově na uplynulých cca deset let, a dále opominout stovky časopiseckých článků; o nich, aspoň o těch z Naší řeči a Slova a slovesnosti, ostatně dost pravidelně informuje bohemistický oborový didaktický časopis.

Obecně lze říci, že česká lingvistická bohemistika metodologicky pokračuje v tradicích funkčně strukturní jazykovědy, počítáno od Pražského kroužku už nejméně ve třetí a čtvrté generaci (raději než jen o pražské škole tu mluvívám, se zřetelem k obrovskému přínosu slovenské jazykovědy v druhé a dalších generacích, o československé lingvistice). Na jedné straně se ovšem naše jazykověda inspiruje i výsledky jiných jazykovědných škol (srov. např. funkční generativní popis jazyka od prof. Sgalla a jeho pokračovatelů), na straně druhé se zvl. ve školských aplikacích někdy překvapivě setkáváme s rezidui předfunkčními a nefunkč-

ními (mluvit *správně* česky místo *spisovně*; ale srov. i nápady některých teoretiků, tj. z druhé strany fronty de facto postfunkční, ve smyslu „spisovná čeština je nemluvná, je třeba ji nahradit češtinou obecnou“). Stejně jako je tomu ve světovém měřítku, i my zažíváme boom interdisciplinarit. Sociolingvistiku sice pěstoval už Bohuslav Havránek a jeho žáci pod jménem jazyková kultura (či později teorie spisovného jazyka) dávno předtím, než se tento název vžil i u nás, ale psycholingvistika nebo lingvistická pragmatika, nemluvě o kognitivní lingvistice, jsou pojmy v bohemistice přece jen mladší; srov. k tomu vynikající, byť starší práci prof. Jany Hoffmannové *Stylistika a...* o interdisciplinarity vztažené ke stylistice. Můžeme tedy říci, že až na některé učebnice a praktické příručky typu „čeština ve zkratce“ apod., které jen zvl. na internetu recyklují často překonané poučky a přístupy, rozvíjí seriózní česká jazykovědná bohemistika domácí metodologickou tradici a je ve stálém kontaktu s lingvistikou světovou.

1. Začneme přece jen časopisy, protože zmíněné SaS a NŘ už dlouho nejsou jedinými současnými bohemistickými časopisy. Citovaní pilní Brňané vydávají už léta svůj bulletin–knihu, dnes pod názvem *Linguistica Brunensia*, letos už roč. 64; vyzvedněme ale i brněnský obecnělingvistický počín nejen evropského dosahu, řadu *Travaux linguistiques de Brno*, která zvl. zásluhou Bohumila Vykypěla vychází od r. 2007 v mnichovském nakladatelství LINCOM Europa a je založena na pražském funkcionalismu. Péčí královéhradecké univerzity a příslušného akademického ústavu vychází časopis „pro korpusový výzkum a hodnocení jazyka“ s názvem *Korpus-gramatika-axiologie*; významná část statí je ryze bohemistická. S přesahem k didaktice, více však k didaktice češtiny jako cizího jazyka, vydává své periodikum *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics* bohemistická katedra Filozofické fakulty UK v Praze. Na této fakultě pokračuje také publikování staré Češtiny doma a ve světě; i v internetové podobě s přívlastkem *Nová* se redakce a autoři nadále snaží nejen o dobrou popularizaci, nýbrž i o spojení se základním bohemistickým výzkumem. Obecnělingvistickou tematiku, avšak významně reprezentovanou českým jazykovým materiálem, zkoumá pak revue olomoucké katedry obecné lingvistiky *Czech and Slovak Linguistic Review*. Za přečtení stojí jistě i leckterý další titul, předkládaný přehled je však také záležitostí individuálního přístupu.

2. Pro okamžitou, ale také často jen provizorní informaci o jazykovědných poznacích je dnes neopominutelným a vyhledávaným zdrojem internet jako univerzální encyklopedie. Toto konstatování platí jistě pro mnoho oborů lidské činnosti, vědy a techniky; ne jeden student i odborník se však mohl přesvědčit, že ne všechny údaje tam obsažené jsou přesné a správné. Pokud jde o data jazyková,

nemůžeme vynechat korpus jazykových jednotek. Oba tyto zdroje neobvykle ulehčují odbornou práci i studium, nepochybně díky převratu v r. 1989. Avšak na lepší podmínky se líp zvyká a brzy se stávají samozřejmými, proto připomínka těchto dvou inovací není vůbec banální. Klasickými a opravdu spolehlivými encyklopediemi jsou publikace *Encyklopedický slovník češtiny* z roku 2002 a jeho již zmíněná inovace, která má vyjít roku 2016. Zde je třeba zmínit také olomouckou internetovou encyklopedii z dílny katedry obecné lingvistiky a hlavně stále vyhledávanou personální encyklopedii *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky*, 2008, redigovanou olomouckými romanisty, jakož i dílo brněnských bohemistů *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*, 2007. K encyklopedickým dílům se také řadí praktická kniha shrnující pravidla, návody a pokyny pro předcházení frekventovaným chybám a nedostatkům při psaní textů ve spisovné češtině, *Akademická příručka českého jazyka* (2014), vycházející ze zkušeností akademického Ústavu pro jazyk český a existující také v internetové variantě. Nezapomínejme na bibliografické pomůcky: Ústav pro jazyk český již vystavuje slavnou a nezastupitelnou *Bibliografii české lingvistiky* na svých stránkách; internetové *Forum Jazykovědného sdružení*, které nějakou dobu informačně skomíralo, se snad opět vzpamatovává. Přispělo by k tomu, kdyby všichni organizátoři základních i aplikovaných akcí posílali organizátorovi své anotace.

3. Jakkoliv by se mohlo při nahlédnutí do odborných časopisů zdát, že snad ustává zájem o gramatickou problematiku, produkce knižní spíš přesvědčuje o opačném trendu. *Mluvnice spisovné češtiny*, 2010, zvaná Cvrčková, údajně vychází z korpusových dat nejen psaného, ale i mluveného jazyka. Silně tu však postrádáme soustavné údaje o mluveném jazyce 40 % obyvatel republiky umístěných na území Moravy a Slezska; to ovšem je notorický nedostatek všech autorů píšících o mluveném jazyce, pokud jsou původem z Čech. Po stránce metody zpracování nepřináší tento první díl mluvnice nic nového, takže je třeba dát zapravdu recenzentovi, že jediným přínosem jsou korpusová data. Ani ta však nejsou ani samospasitelná, ani objímající všechny typy gramatických, slovtvorných či textových struktur. Ukazuje se to i na dalším, daleko však rozsáhlejších mluvnickém díle, na Štíhově *Akademické gramatice spisovné češtiny* z r. 2013. Hlavní autor a editor tohoto téměř tisícistránkového díla tvrdí, že jeho analýzy jsou z „velké části“ založeny na korpusových textech, avšak aniž jsme se pustili do počítání, zběžný pohled na údaje o původu dokladů ukazuje, že jde spíš o jejich menší část. Závažnější desinformací však je tvrzení, že kniha chce poskytnout „soustavu základních informací“, je určena „samozřejmě především naší škole“ a chce být „především praktickou příručkou“. To bohužel není naplněno, kniha vyniká chaotickými a místy nepřijatelnými výklady (typ *na-*

zvali ji čarodějnicí je na jednom místě chápán jako objekt, na jiném jako doplněk), terminologickými novotami až schválnostmi (zavádí znovu větu *předmětovou* a *podmětovou*, dosavadní pasivum opisné je zde chápáno jako syntetické, kdežto nově se jako opisné pasivum označuje typ *dostal jsem přidáno*; Vinf je zkratka pro všechny neurčité tvary slovesné včetně typu *Bolelo ji v zádech!*, srov. zde i nový pojem *nepredikace*, apod.) a nápadnou nedoredigovaností včetně hierarchizace odstavců, neúplného seznamu zkratk, nedostatků v rejstříku ad. Kniha je vhodná pro odbornou diskusi, ve škole a v praxi však stěží může působit jako instruktivní zdroj poznání. Do třetice nepodáme zprávu o mluvnici, nýbrž jen o pokusu o její koncepci: Za přispění evropských fondů byly po tříletém bádání vydány olomoucké sedmisvazkové *Studie k moderní mluvnici češtiny* 2013 (a r. 2015 Preliminária k témuž tématu) za přispění sedmdesátky lingvistů z celé republiky. Mluvnice je tu chápána šmilauerovsky jako nauka o jazyce, včetně dílu pragmatického.

4. Vlastní gramatice, tj. klasicky syntaxi a morfologii, bylo v poslední době věnováno několik monografií; spolu s pracemi morfologickými a s monografiemi z oblasti textové gramatiky tu autorsky i co do počtu titulů vede sgallovský Ústav formální a aplikované lingvistiky na matematicko-fyzikální fakultě UK. Zcela zásadní význam zde má zahájení prací na pražském závislostním korpusu a v rámci publikací vycházejících z jeho koncepce a zkušeností z jeho naplňování pak je nejobsáhlejší a nejdůležitější publikace dostupná spíše z internetu, s matoucím názvem *Anotace na tektogramatické rovině Pražského závislostního korpusu* z r. 2005. Dvoudílná kniha o 1200 stranách, A4 formátu a hustého tisku, obsahuje vlastně nejobsáhlejší gramatiku současné češtiny, viděnou ovšem pohledem specifickým a s aparátem, který musí čtenář zvládnout; do školství tedy asi nepronikne, ale přínos celé této badatelské školy i pro neformalizované pohledy na českou gramatiku je ohromný a začíná se projevovat. Neméně významné jsou další publikace tohoto typu, např. valenční slovesný slovník VALEX, kniha M. Ševčíkové o modalitě a kondicionálu a řada prací věnovaných syntaxi textu, srov. A. Nėdolužko o koreferenci a anafore, B. Štěpánkové o aktuálním členění a práce kolektivu vedeného Š. Zikánovou o koherenci. Za aktuální završení uvedených aktivit velkého kolektivu pracovníků je třeba považovat teoretickou *Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu* J. Panevové a kol. z roku 2014 (2. díl. *Mluvnice současné češtiny*). Je to kniha vynikající, stejně jako všechny dosud jmenované. Mezi gramatiky publikující v poslední době a stojící mimo koncepci funkčního generativního popisu češtiny je třeba jmenovat Josefa Štěpána, který syntetizoval svou dlouholetou aktivitu v oblasti souvětne stavby češtiny v knize *Souvětí současné češtiny*, Liberec 2013; učitelům a studentům češtiny lze jen doporučit.

Syntax mluvené češtiny zkoumá J. Hoffmannová v probíhajícím grantu, stejně tak čekáme na výsledky ojedinělého projektu brněnského, kde M. Ziková podá výsledky velmi málo prozkoumané problematiky české morfonologie – první vlašťovku viz v cit. *Prelimináriích* k moderní mluvnici češtiny.

5. V oblasti lexikologické a lexikografické aktuálně stále čekáme na synchronní slovník češtiny, slibuje ho akademický ústav pod názvem *Akademický slovník současné češtiny*. Jde o výkladový slovník současné češtiny, slovník středního rozsahu s předpokládaným počtem 120–150 tisíc lexikálních jednotek, dokončen by měl být v r. 2016. Je už načase, například Slováci nás předbíhají v tomto ohledu o řadu let. Dynamiku současné slovní zásoby soustavně sleduje internetový systém téhož ústavu pod názvem *Neomat*. Historikové jazyka jsou jistě potěšeni dalším vydáním Rejzkova etymologického slovníku i 17. sešitem etymologického slovníku staroslověnského. Staročeský internetový Vokabulář webový slouží už dlouho, čekáme jen na zařazení konečně pořádně popsaných stč. glos zapsaných hebrejským písmem (*Bláha et al., Kenaanské glosy ve středověkých kenaanských rukopisech, 2015*); možná že první česká věta patří právě sem! A krásný *Slovník nářečí českého jazyka* zpracováváný v brněnské pobočce ÚJČ 2011–16, který má zachytit lexikální zásobu všech dialektů českého národního jazyka, patří vlastně také k slovníkům historickým, protože dialekty ve své původní podobě už dožívají v mluvě starých lidí na venkově; naštěstí se uchovají, i když někdy jen ve zvukové podobě, v interdialektech. Slovník tak bude uchovávat jeden z pokladů našeho kulturního dědictví.

6. Do oblasti, kterou souhrnně nazývám teorií komunikace, patří práce ze sociolingvistiky, lingvistické pragmatiky i jazykové kultury či teorie spisovné češtiny. Velmi záslužná je upravená olomoucká reedice knihy Kořenský – Hoffmannová – Müllerová, *Analýza komunikačního procesu a textu* (2013). Metodologii americké sociolingvistiky nám přiblížil Jan Chromý překladem knihy L. Milroyové a M. Gordona *Sociolingvistika: Metody a interpretace, 2012*. Česká sociolingvistika je zastoupena knihami, které polemizují na základě jazykových dat s autory, kteří by rádi zavedli? kodifikovali? pospisovníli? tzv. standardní, dříve obecnou češtinu. Obě práce vyšly v Ostravě a dominuje jim jméno prof. Jany Svobodové: *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci, 2011*, a *Čeština na rozcestí, 2014*. Už v roce 2012 vyšla velmi zajímavá a dobře daty vybavená kniha autorů pražského akademického ústavu s názvem *Mluvená čeština*. Stejně jako v jiných případech i zde se opomíjí podstatný rys mluvenosti, tj. zvuková stránka češtiny, ale také specifika mluvy Moravy a Slezska. Vyšlo také druhé vydání požadované příručky M. Hirschové *Pragmatika češtiny*, táž autorka ve spolupráci s Jindřiškou

Svobodovou publikovala zajímavou knížku *Komunikační strategie v jednom typu mediálního diskursu* (televizní talk show), 2014.

7. Zakončeme náš výběr poukazem na jednu oblast kognitivní lingvistiky, kterou v mezinárodní spolupráci pěstuje pražská bohemistika. Jde o tzv. jazykový obraz světa reprezentovaný řadou pražských a mezinárodních publikací už od přelomu tisíciletí. Nejzajímavější je (půl)knihka *Tělo, smysly, emoce v jazyce* v edici I. Vaňkové, 2012, protože z druhé strany knížky můžeme číst, jak obdobné téma prezentuje krásná literatura.

8. Z uvedeného osobního výběru lze jistě uzavřít, že česká lingvistika nijak nezaostává za světovým vývojem, dokonce i méně populární chomskyánská generativní gramatika není omezena jen na olomoucké počátky a současnost reprezentované jménem L. Veselovské, ale šíří se i do dalších bohemistických pracovišť. Vybere si tu i učitel nebo budoucí učitel, nabídka je bohatá.

Prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.

Katedra bohemistiky FF UP

oldrich.ulicny@upol.cz

POSTOJE MLUVČÍHO K PROPOZIČNÍMU OBSAHU V POHLEDU SYNTAKTICKO-PRAGMATICKÉM

Speaker's Attitudes towards the Propositional Contents in the Syntax-Pragmatics Perspective

Milada Hirschová

Abstrakt: Článek se zabývá oblastí tzv. postojů mluvčího k propozici (postoje epistémické, evidenciální, preferenční, hodnotící a emocionální) a jejich vyjadřovacími prostředky. Zařazuje tyto postoje do vztahu k modálním významům, k aktuálnímu členění výpovědi a k řečovému jednání a hodnotí varianty jejich vyjadřování. Ukazuje, že akceptování příliš široké variantnosti znemožňuje v této oblasti ukázat, v čem spočívá sám pojem postoje/komentáře mluvčího a navrhuje ohraničit jejich vymezení na případy, kdy jsou postoje vyjádřeny maticovými větami s postojovými predikáty a partikularizovanými adverbií (tzv. disjunkty).

Klíčová slova: postoj mluvčího; postojová modalita; maticová věta; větná adverbiála; disjunkt; rematizátor

Abstract: The article deals with the so-called speaker's attitudes towards the propositional contents (the epistemic, evidential, preferential, evaluative and emotional attitudes) and with their means of expression. It classifies the attitudes as for their relation to modal meanings, functional sentence perspective and to speech actions. It assesses the variations of attitudinal expressions and, as a result of fit, it shows that accepting a too heterogeneous variety of expressions makes impossible to show the very core of the concept. The article suggests to limit the attitudinal expressions to cases with matrix sentences containing attitudinal predicates and to particularized adverbs in disjunct positions.

Key words: speaker's attitude; modality of attitudes; matrix sentence; sentence adverbiale; disjunct; focusizer

1. Způsob, jakým se mluvčí staví k obsahu toho, co říká (k propozičnímu obsahu věty reprezentovanému zejm. predikátem, nebo k částem tohoto obsahu), je součástí modality (modální modifikace) přítomné v každé výpovědi. (V tomto příspěvku se nezaměřujeme na modální významy nutnosti, možnosti a záměru.) Široká oblast postojových významů je zčásti gramatikalizována (modus slovesný), přičemž repertoár slovesných modů se v různých jazycích liší, liší se rovněž

jejich užití v různých typech vět a bývá předmětem studií sémantických a typologických (např. Lyons 1977, Palmer 1986).

1.1 Pokud jde o termín *větný modus*, bývá jeho výklad a stanovení repertoáru nejednotné. I když za základ modu větného se shodně považuje modus morfologický (a v češtině se pak nezpochybnitelně počítá s větami oznamovacími a rozkazovacími), je (zůstaneme-li v češtině) nutno vyrovnat se s chápáním vět tázacích a s užitím kondicionálu a naproti tomu s neexistencí optativu (ale nezpochybňovanou existencí tzv. přacíh vět). Důsledný pokus o rozlišení morfologického a syntaktického modu (Karlík 1981) bere v úvahu „souvýskyt morfologického modu s jinými gramatikalizovanými elementy, především modálními slovesy, partikulemi, intonací, videm apod. Celkové významové pole „větné modalitý“ je totiž natolik široké a různorodé, že tři morfologické mody nemohou samy jednotlivé významy a významové hodnoty signalizovat; proto se obligátně poji s jinými prostředky, a morfologické mody jsou tak de facto částí formy syntaktického modu.“ (s. 68). Podobné netaxativní vymezení podává ESC (2002, s. 271, další literatura tam) – v podstatě jde o to, že přes snahu o akcentování formálních kritérií se vždy při zohledňování možností užití vět dostávají do hry faktory pragmatické, zejména komunikační záměr mluvčího. V důsledku toho se hranice mezi jednotlivými „větnými mody“, jež by měly být kategorií gramatickou, a mezi typy/třídami ilokučních aktů, tedy entitami zcela pragmatickými, stírají a překrývají. Užitečnost termínu *větný modus* se tedy ve světle zkoumání modálních významů a způsobů jejich vyjadřování, a naproti tomu pragmlingvistických analýz řečového jednání celkově jeví jako nízká.

1.2 Užití typů vět „podle postoje mluvčího“ (jak zní tradiční školské označení vět oznamovacích, rozkazovacích, tázacích a přacíh) i různých variant vyjadřování modálních významů nutnosti, možnosti a záměru (vůle) se v různé míře podílí na realizaci ilokučních záměrů (mluvních aktů, řečového jednání), tj. je svou povahou pragmatické. Určité větné typy jsou pro jisté ilokuce preferovaným vyjadřovacím prostředkem, např. oznamovací věty primárně realizují sdělení (assertives), imperativní věty realizují primárně obecnou ilokuci direktivní (další varianty direktivnosti v imperativních větách zpravidla diferencuje intonace), věty s kondicionálem modálních sloves *moci* a *chtít*, ať už ve formě oznamovací věty, nebo otázky, v češtině stabilně fungují jako vyjádření ilokuce „žádost“ (*Chtěl bych, abyste mi všechny připomínky dodali co nejdříve; Mohl byste mi podat ten slovník?*), „návrh“ nebo nabídka (*Chtěl byste odpoledne přijít také? Ne/chtěla byste čaj?*) apod., (srov. Hirschová 2005).

1.3 Pozornost byla věnována i skupině postojů, které gramatikalizované vyjadřovací prostředky nemají, a zde se popisy liší. Jde o postoje, které I. Poldauf řadil k tzv. třetímu syntaktickému plánu, totiž takové, které se ke komunikovanému

obsahu staví ve smyslu individuálního vnímání, posuzování a hodnocení; tyto postoje mohou mít i emocionální základy (srov. Poldauf 1964, s. 242; Poldaufův třetí syntaktický plán však není zcela totožný s Danešovou „třetí rovinou“, srov. Daneš 1964). V bohemistice se této oblasti věnoval M. Grepl (kromě početných časopiseckých studií zejm. 1998, 2002), z hlediska aktuálního členění (v teoretickém rámci funkčního generativního popisu) E. Koktová (1986, 1999), ve srovnání češtiny a angličtiny M. Malinovský (1990), z hlediska tzv. evidenciálnosti M. Hirschová (2013a, 2013b; 2014). Klasifikace postojů mluvčího není jednotná, jednotný není ani pohled na jejich vyjadřovací prostředky, navíc jejich popis a interpretace může být i pro vysokoškolské studenty problémem, domníváme se proto, že bude vhodné věnovat jim ještě jeden příspěvek.

2. Klasifikace berou v úvahu, zda se postoj zakládá na subjektivním hodnocení stupně pravdivosti obsahu (postoje epistémické), na uvádění zdrojů, které mluví k tvrzenému obsahu má (percepce, inference, cizí mínění – tzv. evidence), popř. na vyjádření tzv. preferenčních vztahů k obsahu (kladné nebo záporné hodnocení, též postoje emocionální). Zařazení epistémických postojů do oblasti modalit se nezpochybňuje, pohled na evidenciální významy se různí (viz níže 2.2.2). Tzv. volitivní postoje (přání) jsou gramatikalizovány a tvoří větný typ jen v některých jazycích (v těch, které mají slovesný modus optativ); postoje evaluativní („je dobré/skvělé/špatné, že ...“) ve vlastním slova smyslu modální nejsou (srov. Palmer, s. 12–13). Celkově mohou být všechny tyto vnější postoje (vnější v tom smyslu, že nejsou složkou obsahu věty, nejsou součástí propozice, ale vztahují se k ní) označeny jako komentáře mluvčího, tedy jev pragmatický. Silně heterogenní je však postulovaný repertoár vyjadřovacích prostředků těchto komentářů. (Nehodláme zde podnikat exkurs do logicko-sémantického srovnávání postojů typu „vím, že“ oproti „věřím, že“ apod., srov. např. Lyons, 1977/2, s. 787–809.)

2.1 Vyjádření epistémické modalit se k „postojům“ řadí jednak proto, že je vůči tvrzenému obsahu (propozici *p*) rovněž vnější, jednak proto, že je subjektivní, tj. vychází od mluvčího/produktora: mluvčí vyjadřuje svůj názor, říká, nakolik ví nebo chápe, zda a do jaké míry obsah věty platí. Patří sem jak vyjádření vlastního úsudku mluvčího, tak také označení zdroje nebo opodstatnění, které mluvčí pro své tvrzení má. Vlivná analýza u Palmera (1986, s. 51–95 aj.) řadí k epistémickým postojům i prostá tvrzení (výpovědi „epistémicky nepříznačové“, tj. konstatování nějaké skutečnosti jako platné/pravdivé); protože u nich není přítomen žádný prvek, který by postoj mluvčího vyjadřoval, nebudeme se jimi zde zabývat. Jestliže však mluvčí neprezentuje obsah toho, co říká, jako prostý fakt, může *a/ o p* uvažovat, resp. spekulovat, *b/* prezentovat *p* jako vyvozený úsudek, *c/* jako obsah, který převzal z nějakého zdroje, nebo *d/* jako tvrzení opřené o smyslové vjemy. Zatímco u prostého tvrzení se od mluvčího očekává, že za pravdivost

p přebírá odpovědnost, *a/ – d/* indikují, že mluvčí takový svůj závazek zmenšuje nebo se od něj distancuje. (Varianty *c/ a d/* ukazují, že k epistémickým postojům lze řadit i významy evidenciální; zde o nich ve 2.2 ad.)

2.1.1 Za typické prostředky vyjádření epistémických postojů se považují tzv. postojové predikátory (slovesa) typu *tuším, soudím, myslím, pochybuji*, a to vždy ve tvaru 1. os. sg., tvořící tzv. maticovou (hlavní) větu, do níž je začleněna věta vyjadřující komentovaný obsah. (V jiném tvaru než v 1. os. sg. nejde o vyjádření komentujícího postoje, ale o deskripci.) Tyto výrazy se však často vsouvají do komentované věty, jakožto parenthese ztrácejí větný status a podléhají partikularizaci: *Karel už (,) tuším(,) odešel*. Dalším typickým prostředkem jsou částice *asi, možná, snad, nejspíš, opravdu* aj. a výrazy *jistě, určitě, vážně, přirozeně, skutečně* aj., svým původem a formou shodné s kvalitativními adverbii. Jakožto komentující výrazy nejsou složkou stavby věty (v anglosaské lingvistice se označují jako disjunkty – opak termínu adjunkt = nevalenční doplnění predikátu; ve větněčlenském popisu věty se rovněž pokládají za částice) a fungují jako rematizátory (stojí na začátku rematické složky výpovědi), srov. *Evě se určitě třáslы ruce* – Evě se ruce *určitě třáslы* - *Ruce se třáslы určitě Evě*. (Podtržení vyznačuje umístění důrazu v mluvené podobě výpovědi, tj. vyznačení centra rématu.) K funkci epistémických výrazů v aktuálním členění srov. např. Uhlířová 1979, 1987; Koktová 1986. Pokud jde o termín rematizátor, resp. aktualizací částice, srov. Daneš 1985, s. 161–171, Mluvnice češtiny 3, s. 561–565, Panevová a kol. 2014, s. 220–228. V případech, jimiž se zde zabýváme, jde vskutku o rematizátory, nikoli o aktualizování jiné složky výpovědi. Aktuální členění jednotlivé výpovědi tak může být kritériem pro rozlišení kvalitativního adverbia a homonymního komentujícího postojového výrazu. Srov. *Choval se přirozeně slušně* (= „s přirozenou slušností“, v rématu věty jsou dvě adverbialní určení, kvalitativní adverbium *přirozeně* blíže určuje druhé kvalitativní adverbium *slušně*); naproti tomu ve výpovědi *Choval se přirozeně slušně* je výraz *přirozeně* komentující postojovou částicí, protože rématem (vyznačeným umístěním důrazu) je pouze kvalitativní určení *slušně*. (Dosah (skopus) postojového komentáře se vztahuje pouze na rematický výraz.) Jen komentující funkci má takový výraz, je-li umístěn na začátku: *Přirozeně se choval slušně*. (V takovém případě se postojový komentář vztahuje na celou propozici.) Pokud chce mluvčí komentář umístit na konec výpovědi (resp. dodatečně jej připojit), musí být komentující výraz oddělen pauzou – *Choval se slušně, přirozeně*. (I v této pozici se komentář vztahuje na celou propozici.) Epistémický hodnotící postoj mohou vyjadřovat i modální slovesa, u nichž je ovšem rozeznání této funkce zpravidla závislé na kontextu: *On to musel vědět už včera!* (= „určitě to věděl“), *Teď už můžou být doma* (a/ „mají možnost být doma“, b/ „mají dovoleno

být doma“; c/ „je možné, že už jsou doma“ – pouze varianta c/ vyjadřuje epistémický postoj).

2.2 Již bylo zmíněno, že k epistémickým postojům lze řadit i vyjádření převzatého sdělení (ne však nepřímou řeč!) nebo zdroje, který mluví pro své tvrzení má, tedy uvádění tzv. evidencí. Od subjektivních soudů se liší tím, že mluví se tvrzení obsahu snaží opřít o „objektivizující“ argument, zdůvodnění, resp. se odvolává na nějaký názor všeobecně přijímaný (*jak známo, jak se říká*). Odlišnost evidenciálních významů ukazuje také to, že existují jazyky, v nichž jde o jazykovou/gramatikalizovanou kategorii – v takových jazycích indikativ vždy obsahuje morfém specifikující, zda mluví něco viděl, slyšel, nebo že jde o sdělení jiné osoby, srov. Aikhenvaldová 2004. V češtině se takové významy vyjadřují lexikálními prostředky, zpravidla adverbialními výrazy typu *očividně, slyšitelně, hmatatelně, údajně*, částicí *prý* a modálním slovesem *mít* s nikoli deontickým významem (*V roce 2009 se měl dopustit krácení daní*).

2.2.1 Evidenciální významy se primárně klasifikují podle toho, zda jde o evidence přímé (založené na percepci), nebo nepřímé. Mezi přímými evidencemi se za nejdůležitější pokládá evidence vizuální (*byl očividně/viditelně/zjevně vyčerpáný*); mezi nevizuálními se dále rozlišují přímé evidence senzorické (*Civilizaci slyšitelně připomínají vlaky na blízké trati; Ty cetky hmatatelně ilustrují vkus majitelů; Citelně se ochladilo.*) a evidence interní (*Cítím/vnímám/, že...*). Mezi nepřímými evidencemi se rozlišují předpoklady (*Patrně/předstíraně/ostentativně se nudil*), dedukce/inference (*Nesporně/nutně/logicky/očekávatelně/nevyhnutelně/ předpokládatelně to budilo rozruch*) a převzaté informace. Mezi těmi se dále liší převzaté informace bez uvedení zdroje (*jak známo / jak se říká / prý / údajně, sloveso mít v nedeontickém významu*) a informace s uvedením **zdroje** (*Podle policie šlo o připravenou akci; Podle iDnes se nového modelu prodalo skoro tři sta tisíc; Podle předpovědi počasí se příští týden ochladí.*). Výrazy označující převzatou informaci se mohou navzájem kombinovat: *V tomto sociálním zařízení prý údajně docházelo k okrádání seniorů. Podle pozorovatelů OSN prý bylo /údajně bylo / prý údajně bylo slyšet střelbu.* Výraz *prý* se může (s výjimkou *prý*) kombinovat v podstatě se všemi ostatními lexikálními prostředky vyjadřujícími evidenciálnost: *Byl prý očividně opilý; Byl prý slyšitelně ochraptělý; Byl prý očekávatelně rozčilený; Prý/údajně se zdál rozčilený* apod.; význam převzaté informace však v takových případech převažuje. (V případech kombinací s označeními percepční evidence se tato evidence přebírá od jiného produktora; druhou v podobě *prý* předkládá reprodukcující mluví.¹) *Prý* se může kombinovat i s typickými částicemi epistémickými (*prý snad, prý asi, prý určitě* aj.); i zde převažuje význam převzaté informace. Speci-

fické postavení má uvádění zdrojů informace nebo otevřené poukazování na její (momentální) zpochybnitelnost/převzatost v diskursu publicistiky, např.: *Sběrači podpisů na podporu kandidatury Tomia Okamury (40) na prezidenta údajně podváděli; S očitým svěděctvím přišla žena, která se s tím setkala ve chvíli, kdy sbírala podpisy pro jiného kandidáta.* (Konstrukce se zdá se mi se od evidenciálních odlišují, protože na prvním místě vyjadřují subjektivní hodnocení pravdivosti obsahu.)

2.2.2 Podle Palmera je subjektivní i uvádění evidencí, protože i zde jde o vyjádření „závazku“ mluvčího k obsahu sdělení, stejně jako u epistémických soudů/postojů (1986, s. 66–76), a proto sjednocuje obojí do oblasti epistémické. Vyjadřování percepční evidence a převzaté informace však za soudy považovat nelze, jinde je ovšem hranice mezi „soudy“ a „evidencemi“ neostrá, zejména u vyjadřování předpokladů (*evidentně, předstíraně, ostentativně*), nebo u evidencí založených na inferenci (*nesporně, nutně, logicky, pravděpodobně, nepochybně, bezpochyby, hypoteticky, očekávatelně, předvídatelně*); v této souvislosti není vyloučeno, aby výrazy jako *soudím, domnívám se*, považované za epistémické, nemohly fungovat i jako evidenciální. Mluvčí ne vždy mezi specifikací zdroje informace (evidence) a svým hodnocením stupně pravdivosti tvrzení (soud, epistémický postoj) rozlišují. Je obvyklé, že situace, kdy mluvčí pozoruje nebo slyší nějaký děj nebo událost a pokládá za vhodné tuto skutečnost verbalizovat, posiluje zároveň svůj epistémický postoj směrem k přesvědčení o platnosti/pravdivosti sdělení o takovém ději. Např. ve výpovědi *Vystoupení obou řečníků byla evidentně/očividně domluvena předem* vyjadřuje *evidentně i očividně* percepční evidenci, zároveň jimi ale mluvčí komunikuje, že popisovanou situaci „oba řečníci byli předem domluveni“ pokládá za jistou, platnou. U modálních sloves je pro zjištění vyjadřovaných významů zásadní kontext, srov. *V úterý měl z příkazu ředitele odcestovat do Prahy* („bylo mu uloženo“, nebo „bylo mu uloženo odcestovat a ví se, že cesta se neuskuteční“; tento význam se může realizovat jen tehdy, když je výpověď vyslovena před plánovaným uskutečněním) × *V roce 2009 se měl dopustit kráčení daně* („údajně se dopustil“). Lexikální prostředky pro vyjádření obou druhů postojů k obsahu výpovědi se mohou také kombinovat, viz výše. Šíře vyjadřovacích prostředků, jimž lze přisoudit evidenciální význam, je ovšem značná. K tomuto rysu se vrátíme v odst. 3.

2.3 Další skupinou postojů jsou tzv. postoje preferenční. Grepl (1998, 2002) sem řadí vyjadřování významů jako „přání“, „ochota“, „zájem“. Ačkoli čeština nemá optativ, vydělují se tradičně tzv. práci věty (na základě přítomnosti částic *ať, nechť, kéž*) a za vyjádření „přání“ (volitivního preferenčního postoje) jakožto

komunikační funkce výpovědi / mluvního aktu „přání“ lze považovat i souvětí, v nichž maticovou větu tvoří tvary *přeji si / přál bych si*.

Vyjádření „přání“ jakožto preferenčního postoje se od projevů volního záměru nebo vůle v direktivních výpovědích liší tím, že nevyjadřuje záměr infinitivem doplňujícím modální sloveso (*chci/chce odejít*) ani není zacíleno na přímé ovlivnění budoucí ne/činnosti adresáta (*odejdi; ne/chci, abys odešel*).

Od postojů dříve uvedených se preferenční postoje liší tím, že se vyjadřují buď ustálenými formami (zmíněné přací věty), maticovou větou s doplněním (*přeji si / přál bych si / chtěl bych, aby ... / rád bych, kdyby ... / zajímalo by mě, zda / kdy ...*) nebo konvencionalizovanými, až frazeologizovanými formulemi typu *Tak ať se vám daří!; Veselé Vánoce!; Všechno nejlepší!; Zlom vaz!* apod., tj. nevyskytují se zde typické částicové, resp. adverbialní modifikátory.

2.4 Preferenční postoje se ve vyjadřování často sblíží s tzv. postoji evaluačními a emocionálními; ty už ovšem modální nejsou – nejde o způsob prezentace *p*, ale čistě jen o hodnocení a vztah mluvčího k obsahu. (Konečkonců i tzv. přací věty představují hraniční případ.) Hodnocení (kladné nebo záporné) se vyjadřuje maticovou větou s hodnotícím výrazem typu *Je dobré / špatné / skvělé / správné / mrzí mě / těší mě, že ...*, ale také částicovými výrazy: *Bohudík/naštětí/bohužel si toho nevšiml; Škoda (.) že nepřišli; Dobře že sis toho všiml*. Všechny takové výpovědi mohou být v mluvené podobě emocionálně zabarveny. Čistě emocionální povahu mají výpovědní formy s příznakovou intonací jako *Tady je krásně! Že tys na to zapomněl!* nebo tzv. podivové otázky (*Ty už jsi zpátky? To už zase nemáš peníze?*). M. Grepl uvádí (1998, s. 488), že u „preferenčních“ výpovědí nejčastěji jde o vyjadřování komplexu postojů zahrnujících kromě přání a hodnocení také obavy, naděje, údiv, překvapení apod. Je nepochybné, že vyjadřování těchto subjektivních duševních hnutí a mentálních procesů je v komunikaci závažné, vzniká ovšem otázka, zda je možné je od sebe přesně odlišit a vyčleňovat je do jednotlivých skupin. Ještě závažnější otázkou je, zda je jejich vyjadřování standardizované, tj. nakolik lze u podoby výpovědi (jazykové formy) předvídat nebo očekávat, že bude vyjadřovat právě jistý postoj, tj. počítat s takovými postoji a jejich variantami v popisu věty/výpovědi. Škála vyjadřovacích prostředků je zde natolik široká, že je pravděpodobnější, že většina preferenčních a emocionálních významových odstínů je rozeznatelná primárně jen v jedinečné komunikační situaci a že v jedinečné situaci vždy jedna složka evaluačně-emocionálního komplexu nabývá převahy.

3. Ve všech uvedených skupinách jsme narazili na společný rys, totiž na to, že prostředky vyjadřující jednotlivé postoje jsou svou formou velmi různorodé, tu-

díž „postojovost“, tj. vlastně modifikující komentování propozice mluvčím, nemá z hlediska vyjádření ostré hranice. Stranou ponechme různé více či méně konvencionalizované formule (viz výše 2.3 a 2.4), protože jejich variace nelze zachytit v úplnosti, navíc o komentování propozice u nich nejde a k vyjadřování postojů se řadí tím, jaký mají smysl. Odhlédnout můžeme i od inherentně polyfunkčních modálních sloves, protože ta naopak mají syntakticky jednotné chování; funkčně i syntakticky jednoznačné jsou částice *asi, možná, snad, nejspíš, ať, bohužel*. Co nás mezi vyjadřovacími prostředky postojů zajímá, jsou maticové věty (*soudím, tuším, pochybuji, přeji si, aby ...; je dobré/potěšitelné, že ...*) a (u vyjadřování postojů partikularizovaná) adverbia (*určitě, pravděpodobně, nepochybně, evidentně, hmatatelně, nesporně, logicky*).

3.1 Jde o to, že vyjdeme-li při identifikování postojů od skutečnosti, že jde o komentování/ modifikování/ prezentaci propozice (nerozlišujeme nyní, o jaký druh postoje jde), představují centrum vyjadřovacích prostředků jednak výrazy, které propozici rámuje, tedy zmíněné maticové věty (viz níže (a)), jednak výrazy, které mohou na propozici operovat, přesouvat se kolem ní, tj. fungovat stejně jako maticové věty (b), nebo se přesouvat uvnitř propozice, jako rematizátory, v závislosti na aktuálním členění (c):

- (a) *Myslím / soudím / domnívám se / pochybuji, že je unavený. / Je unavený, myslím / soudím / domnívám se.*
- (b) *Přirozeně(,) byl po té cestě unavený. / Byl po té cestě unavený, přirozeně. Očekávatelně (,) největší spor se rozhořel kolem finančních náhrad. / Největší spor se rozhořel kolem finančních náhrad, očekávatelně.*
- (c) *Karel byl nepochybně / viditelně / logicky nervózní. / Nervózní byl nepochybně / viditelně / logicky Karel. / Karel nervózní nepochybně / viditelně / logicky byl.*

Partikularizovaná adverbia, která se uplatňují ve vyjadřovacích variantách (b) a (c), ovšem patří mezi tzv. adverbialia větná, tj. jsou převoditelná na konstrukce s predikátem. (Jde o skupinu poměrně rozsáhlou, která však jako celek není tématem tohoto článku; bližší srov. Koktová 1986.) Tyto predikátové konstrukce, ať už se slovesným predikátem, nebo se sponou a slovotvorně příbuzným adjektivem, mohou mít buď opět formu maticové věty (d), ale také hypotakticky připojené věty, kdy vzniká tzv. souvětí s obráceným vztahem vět (e), být do základní věty vsunuty (f), popř. být dodatečně připojeny jako komentář (g):

- (d) *Je přirozené, že byl Karel unavený. / Vidím / je vidět / je viditelné, že je Karel unavený. / Bylo logické, že byl Karel nervózní.*

(e) *Jak bylo vidět, Karel byl unavený. / Jak se dalo očekávat, největší spor se rozhořel kolem finančních náhrad / Jak bylo logické, Karel byl nervózní.*

Při náhradě očekávatelně fundujícím slovesem se význam (objektivní) možnosti vyjadřovaný sufixovým klastrem, tedy *-tel-n-*, vyjadřuje „povrchově“, samostatným slovesem *dát se*. (Analogický posun u *viditelně* ovšem nenastává – konstrukce „dalo se vidět, že ...“ není doložena.

(f) *Karel, jak vidím, je unavený. / Největší spor, jak se dalo očekávat, se rozhořel kolem finančních náhrad. / Karel, jak bylo nepochybné, byl nervózní.*

(g) *Karel je unavený, jak/to vidím. / Největší spor se rozhořel kolem finančních náhrad, jak/což/to se dalo očekávat. / Karel byl nervózní, jak/což/to bylo logické.*

3.2. Jakmile připustíme možnost substituovat partikularizované adverbium predikační konstrukci se slovotvorně příbuzným adjektivem, vzniká otázka, proč by stejnou komentující funkci nemohly mít konstrukce, v nichž je totéž adjektivum v pozici atributu:

(h) *Rušila mě Karlova viditelná nervozita. / Návštěvníky překvapila evidentní neochota průvodce. / Jednání zdržel očekávatelný spor o finanční náhrady.*

U případů typu (h) však o postojovou/komentující funkci jednoznačně nejde – významy „viditelnost“, „evidentnost“ „očekávatelnost“ atd. nejsou vyjádřeny výrazy operujícími na propozici (tj. takovými, které lze přesouvat a jejichž dosah se mění podle jejich rematizační platnosti) nebo samostatnými rámcovými (maticovými) konstrukcemi, naopak v atributivní pozici jsou do propozice integrovány. Věty s takovými adjektivy se samy mohou stát předmětem postojového komentáře: *Logicky mě rušila jeho viditelná nervozita. / Jeho logicky viditelná nervozita mě rušila. / Jeho viditelná nervozita rušila logicky mě i Pavla. / Návštěvníky viditelně překvapila jeho evidentní neochota. / Jeho evidentní neochota návštěvníky viditelně překvapila. / Jeho evidentní neochota překvapila viditelně návštěvníky i ostatní personál.* Formální rozdíly mezi případy (a)–(g) a (h) jsou příliš velké na to, abychom je bez váhání řadili do stejné kategorie. Sémantická příbuznost mezi např. *vidím – je vidět – viditelný – viditelně* je dána na prvním místě slovotvorně a nepochybně existuje, ale syntaktické vlastnosti (h), zejména to, že nejde o modifikování/komentování propozice, nýbrž o popis situace, nedovolují považovat takové věty za vyjadřování postojů.

4. Naše sonda ukázala, že vyjadřování postojů/komentářů v češtině představuje sémanticko-pragmatické pole, které je v komunikaci závažné, syntakticky (resp. širě formálně lingvisticky) však poměrně těžko uchopitelné. Na jedné straně jde o významy, které souvisejí s vyjadřováním významů modálních a jsou popsatelné logicko-sémanticky (zejm. postoje jednoznačně epistémické). Pokud jde o uvádění „evidencí/zdrojů informace“, tyto postoje/komentáře mohou mít syntakticky rozmanitou formu a z pragmalingvistického hlediska se zpravidla stýkají s řečovým jednáním charakterizovatelným jako vysvětlování, zdůvodňování a uvádění argumentů (někdy označovaným jako tzv. subsidiární ilokuce).

4.1 Skutečnost, že postoje se mohou vyjadřovat rovněž predikátovými konstrukcemi (maticovými větami) a že na takové věty jsou sémanticky zpravidla převoditelná i partikularizovaná adverbia (termín *větné adverbium číní* současným vysokoškolským studentům problém), působí, že v některých českých pracích (Grepl 1998, s. 487–492; Grepl 2002, s. 324–326) vznikla tendence chápat jako vyjádření zejm. postojů kladného nebo záporného hodnocení v podstatě každou maticovou větu obsahující hodnotící nebo „přací“ slovesný výraz v prez., a to nejen v 1. os. sg. prez., tedy nejen *lituji / rád bych / pochybuji ...*, ale i v 3. os. sg. prez. s osobním zájmenem 1.os. v akuz. (*mrzí / těší / štěví mě ...*) nebo v dat. (*vdává mi / imponuje mi / líbí se mi ...*), popř. i bez takového zájmeného předmětu (*nesluší se / nepatří se / dá se ...*); řadí se sem i sponově-jmenné výrazy s přezentní sponou s rysem 1. os. sg. (*jsem rád / spokojen / smutný ...*), nebo 3. os. (*je správné / špatné / trestuhodné / škoda ...*). Zejména u případů s užitím tvaru 3. os. se pak stírá hranice mezi vyjádřením mimopropozičního postoje a hodnotícím významem obsaženým v propozičním obsahu v predikátu. Z hlediska uvádění postojů mluvčího jako dílčího tématu při výkladu modalilty jde o krok ne zcela šťastný, protože podstatu jevu označitelného jako **postoj/komentář** více zatemňuje, než objasňuje. Při výkladu takovýchto jevů je tedy vhodné soustředit se na maticové věty v 1. os. sg. a partikularizovaná adverbia, výše zmíněné disjunkty.

¹Za upozornění na tuto diferenci děkuji jednomu z posuzovatelů článku.

Literatura

AIKHENVALDOVÁ, A. Y. (2004): *Evidentiality*. Oxford UK: Oxford University Press

- DANEŠ, F. (1964): A Three-Level Approach to Syntax. *Travaux linguistiques de Prague 1*, s. 225–240. Praha: Academia
- DANEŠ, F. (1985): *Věta a text*. Praha: Academia
- DANEŠ, F. – GREPL, M. – HLAVSA, Z. (1987): *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia.
- GREENBAUM, S. (1969): *Studies in English Adverbial Usage*. University of Miami Press
- GREPL, M. – KARLÍK, P. (1998): *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia
- HIRSCHOVÁ, M. (2005): Modal verbs and illocutionary constructions. In: Hansen, B. – Karlík, P. (eds.) : *Modality in Slavonic languages. New perspectives*, s. 351–360. München: Verlag Otto Sagner
- HIRSCHOVÁ, M. (2013a): Sentence Adverbials and Evidentiality / Milada Hirschová. *Research in Language*, vol. 11, No 2, s. 1–8. De Gruyter Mouton.
- HIRSCHOVÁ, M. (2013b): Funkce některých tzv. větných adverbii: Vyjadřování postojů mluvčího k obsahu v jazyce publicistiky i jinde. In: Kol. autorů: *Medium et scopus: Jazyky literatury v edukaci a komunikaci*. Praha: Karolinum, 2013, s. 181–186.
- HIRSCHOVÁ, M. (2014): Evidenciální markery, modifikátory, větná adverbia, predikáty – další rozhraní pragmatiky a sémantiky v syntaxi. In: V. Patráš – J. Klincková (eds.) *Polarity, paralely a prieniky jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica: UMB, s. 67–78.
- KARLÍK, P. (1981): Morfologický a syntaktický modus. *SPFFBU 30, A 29*, s. 59–71.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds., 2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- KOKTOVÁ, E. (1986): *Sentence adverbials in functional description*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- KOKTOVÁ, E. (1999): *Word-Order Based Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter
- LYONS, J. (1977): *Semantics 2*. Cambridge: Cambridge University Press
- MALINOVSKÝ, M. (1990): O tzv. disjunktech. *SaS 51/1*, s. 48–54.
- PALMER, R. (1986): *Mood and Modality*. Cambridge UK, NY; Melbourne: Cambridge University Press
- PANEVOVÁ, J. a kol. (2014): *Mluvnice současné češtiny 2*. Praha: Karolinum
- POLDAUF, I. (1964): The Third Syntactical Plan. *The Third Syntactical Plan. Travaux linguistiques de Prague 1*, s. 241–255. Praha: Academia

Doc. PhDr. Milada Hirschová, DSc.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
milada.hirschova@pedf.cuni.cz

KDYŽ SE ŘEKNE COCA-COLA ANEB K TVOŘIVOSTI V PÍSEMNÝCH PRACÍCH VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

When is Said „Coca-Cola“ or towards Creativity in Written Works of University Students

Tereza Klabíková Rábová

Abstrakt: Příspěvek se věnuje písemným pracím vysokoškolských studentů ve vztahu k jazykové kreativitě. Představuje téma v kontextu diskuse o vyjadřovacích a komunikačních schopnostech studentů a také z hlediska aktuální důležitosti umění adekvátně komunikovat. Článek představuje jeden konkrétní typ písemného cvičení a následně analýzu dlouhodobě shromažďovaného materiálu, tedy výsledky zpracování tohoto zadání. Z výsledků vyplývá, že většina prací je (dle Gaussovy křivky) průměrná, určité (a nemalé) procento prací je ovšem zpracováno z hlediska kreativity i celkového přístupu k textu nadstandardně. Pro zdokonalování vyjadřovací tvořivosti je nicméně třeba ji během vyučování soustavně trénovat.

Klíčová slova: komunikační kompetence, originalita, psaný text, tvořivost

Abstract: The paper analyzes the language creativity evidenced in written texts of university students. It presents the topic as part of a discussion about students' communication and self-expression skills and mentions also the importance of appropriate communication forms in today's society. The author presents one concrete type of a written assignment and an analysis of a texts collected over a long-term period. From the results of the analysis it is evident that most of student texts is mediocre; but certain portion of texts is created with an outstanding overall approach. To sum up, for a continuous improvement of communication creativity, a systematic school training is still necessary.

Key words: communication skills, creativity, originality, written text

„Škola by nemala učiť o jazyku, ale by ho mala predstavovať jako nádherný priester, ktorý nám poskytuje výrazové prostriedky na tvorbu zmysluplných textov.“

(J. Findra, 2013, s. 46)

Úvod

O úrovni komunikačních schopností žáků a studentů se vede průběžná debata v odborných kruzích, ale hojně i ve veřejném prostoru. Aktuálně jsou v centru pozornosti např. výkony studentů při maturitní písemné zkoušce (k originalitě v písemných pracích viz např. Rysová, 2013–14) nebo výsledky (mezinárodních) srovnání čtenářské gramotnosti (srov. např. Trávníček, 2011) či olympiád z českého jazyka (např. Oliva, Rysová, 2013–14), dokládána je např. také (ne) znalost více či méně běžných českých výrazů (Kostečka, 2003–4). O nedostacích odborného stylu ve studentských pracích pak nejnověji referuje S. Schneiderová (2015). V tomto příspěvku bychom se k úrovni komunikačních schopností studentů chtěli vyjádřit především z hlediska jazykové tvořivosti, a to na základě několik let sbíraného písemného materiálu.

Na úvod přičiníme tři poznámky: (samo)zřejmost toho, že komunikační schopnosti a dovednosti a jakási celistvá komunikační orientace a schopnost porozumění textům nejrůznější povahy je v dnešní mnohovrstevnaté a pluralitní společnosti zcela nabíledni. Přestože se tato teze často opakuje, působí někdy snad poněkud nekonkrétně, je zlehčována a ony nehmaterelné „soft skills“ jsou až ironizovány jako umění dlouze mluvit o ničem apod. Umět ovšem (dobře) vyjádřit (dobrou) myšlenku v rámci osobní i zprostředkované komunikace, vyjednat svou pozici a účelně se dorozumět je třeba jak v soukromí, tak ve veliké konkurenci profesní. Navíc veřejný prostor je dnes doslova zaplaven texty nejrůznější povahy, s nimiž se musíme v životě utkat: jedná se o texty nejrůzněji kombinované s kódem vizuálním; texty internetové mající blízko k mluvené řeči, texty reklamní, propagační a marketingové snažící se vzbudit náš zájem a ovlivnit naše spotřební chování, texty administrativní, úřední a právní vyžadující značnou dávku odhodlání k četbě a rovněž patřičné poučení, texty publicistické, v nichž je třeba odlišovat fakta, komentáře a manipulaci, texty učební vyžadující naše přemýšlení i pamětné osvojování... a ideálně a jako příjemný bonus i texty beletrie umožňující si krásy jazyka po tom všem únavném boji vychutnat esteticky.

S. Schneiderová (2015) ve výše zmiňovaném textu uvádí, že v českém školním vyučování neexistuje tradice pravidelného až automatizovaného nácviku psaní (odborných) textů, na rozdíl od prostředí anglosaského, německého či francouzského, v nichž se žáci od nejnižších tříd soustavně učí text podle zadaných kritérií a struktury tvořit. Jedná se přitom o znalosti a dovednosti, které je možné se cíleným opakováním naučit (druhy útvarů, žánrů a slohových postupů; je ale třeba zcela jasně vymezit zadání, cíl, požadavky na formální úpravu, práci s tématem,

funkci textu, kontext apod.¹). Tápání českých studentů při psaní odborného textu se tak mnohdy odvíjí od nedostatečného teoretického poučení i chybějící praxe. Podrobná analýza a poučené psaní textů jsou i jistou formou intelektuální práce, neboť jsou postaveny na elementární znalosti a schopnosti užívat určité metodologie, byť, alespoň na nižších stupních škol, neuvědomovaně – struktura textu se např. odvíjí od pojmů teze – antiteze – syntéza, argument – protiargument apod.

S nedostatkem psaní je spjat i nedostatek čtení, a proto ještě připomeňme zdánlivě banální a mnohokrát opakované konstatování (hraničící s platónovským žehráním) týkající se jevu, který schopnost číst a produkovat kvalitní text významně ovlivňuje: s úbytkem čtení papírových knih a s přirozeným nárůstem užívání elektronických médií, jejichž povaha, a tedy i způsob konzumace inklinuje k fragmentarizaci, rychlému, povrchnímu, intertextovému čtení, se zřejmě vytrácí schopnost čtení souvislého, soustředěného a soustavného. (např. N. Carr, 2008) Třebaže jistě existují nesporné výhody elektronické komunikace (srov. např. Hejlová, 2016) i nové, nesmírně poutavé podoby umělecké komunikace umožněné v online světě, na základě naší zkušenosti činí studentům čím dál víc potíže přečíst (mnohdy náročnou) odbornou literaturu (myšleno skutečně celý titul), učinit z ní smysluplné výpisky, na základě kterých by bylo možné o přečteném diskutovat, (ochota) dohledávat doplňující informace k tématu v další literatuře, dobře se orientovat v textu, argumentovat uvedenými fakty atd². V seznamu četby se nezdídka objevuje určitý titul a poznámka, že byla přečtena jedna kapitola; na otázku k četbě se vyskytují formulace typu: *tu knihu jsem viděl/a; viděl/a jsem v knihovně obálku té knihy; přečetl/a jsem jednu kapitolu (a nebavilo mě to); kniha je offline* (sic) (= tj. není online); o kolujících nepřesných výpiscích, které nekriticky přejímají věcné i jazykové chyby nemluvě. Zdá se tedy, že pro studenty je „klasická“ četba obtížná; přitom o vlivu četby na rozvoj slovní zásoby i syntaxe, na mechanismy rozvíjení a chápání textové struktury a koherence apod., a tím i na lepší produkci vlastního textu netřeba pochybovat.

Co bývá ovšem na druhou stranu akcentováno jako jedna z výhod „digitál-

-
- 1 „Ke vzniku dobrého slohu je třeba, aby byl věcně determinován, aby probíhal v takových relacích ke skutečnosti, které nabízejí plodné poznání. (...) Toto zúžení, tato specializace námětu směřuje k intenzifikaci pisatelových poznávacích schopností, nutí ho jít po zcela určité ose otázek, naplňuje ho větším uspokojením, protože mu lépe umožňuje navázat přesnější a plodnější vztahy se skutečností.“ (...) „Vyhraněný model je lepší než bezbřehý prostor zdánlivé volnosti. Přesná strukturace teprve naplno otevírá vzrušující intelektuální a jazykové dobrodružství.“ (Kožmín, 1995, s. 21–22, cit. dle KRÍSTEK, 2004).
 - 2 Návrh alespoň rámcové práce s argumentací ve výuce nabízí K. Šebesta, 2004–5.

ních domorodců“ (Prensky, 2001), je schopnost jazyk užívat tvořivě³ (opět vyplývá z povahy a podoby intertextu, nutnosti komunikovat rychle; z nutnosti online reklamní komunikace zaujmout, z možností internetových komunikačních nástrojů apod.), v nečekaných kontextech a hravě (Rysová in Hronová, 2014, Moravčíková, 2010 aj.), jak doložíme níže.

Charakteristika sledovaných písemných prací a jejich výsledky

V kontextu hodnocení úrovně studentského vyjadřování se zde zaměříme pouze na výkon psaný, a to zejména, jak již bylo uvedeno, na schopnost zpracovat zadání tvořivě, původně a neotřele. Zadání je zcela záměrně velmi volné a je definováno pouze rozsahem a tématem práce: *Když se řekne Coca-Cola...* Jedná se přitom o určitou nabídku; titulěk lze přetvořit a upravit tak, aby korespondoval s výsledným textem. Téma lze samozřejmě zadat podobně či jinak; důležitá je společná znalostní báze a jisté shodné presupozice. Produkt Coca-Cola je ikonický, všeobecně známý, zastupuje i určitý typ kultury/konzumace, svého druhu se jedná o jeden z moderních mýtů, nabízí mnoho konotací a asociací, a téma je proto přístupné všem.⁴ Text má mít závazně rozsah jedné A4, ne víc, ne méně (ideálně psáno rukou⁵, nikoliv ovšem nezbytně – v tom případě je text zpracovatel textovým editorem poměrně kratší). V případě zcela specifického záměru lze nedodržení rozsahu omluvit (pokud se koncept s daným rozsahem neslučuje). Není zadán ani žánr či styl textu, ani textový útvar a je zcela na kreativitu studentů, jak svůj text zpracují; žádný přístup není a priori chybný či správný. Posuzována je primárně vyjadřovací inovativnost vzhledem k zadání, způsob zpracování, koherence, adekvátnost vyjádření, srozumitelnost formulací, registr a styl textu,

- 3 „ (...) snaha hľadať a nachádzať nové vzťahy jednak medzi predmetmi a javmi skutočnosti a jednak medzi prvkami a zložkami, z ktorých sa skladajú. Pritom sa často využívajú aj neobvyklé spôsoby riešenia a originálne metódy. V tomto zmysle je kreativita synonymom originality a vynachádzavosti. (...) Práve s týmto pojmom sa spája aj etika a estetika jazykovej komunikácie, keď expedient (autor) vysiela adresátovi vecnú alebo estetickú informáciu.“ (Findra, 2013, s. 29)
- 4 Někdy je nicméně reflexe zpracování tématu např. taková: *Když se řekne Coca-Cola, tak mi především vrtá hlavou to, že všem se vybaví více-méně to samé. Nelze se vyjádřit moc originálně.*
- 5 Což může dnes s nadsázkou působit až jako anachronická bizarerie, studenti samozřejmě běžně své kvalifikační, ročníkové nebo seminární práce a eseje, tj. delší texty, v ruce nepíší, a přesto se psaní rukou, ač vytlačováno psaním na klávesnici počítače, jeví jako důležité vzhledem k myšlení, ke koordinaci souhry ruka – oko, ke cvičení jemné motoriky... jedná se tedy o záměrné cvičení; není ovšem vyžadováno povinně.

pravopis, schopnost dodržet rozsah i postižení jednotlivých jazykových funkcí – emotivní, konativní, poetické, fatické, metajazykové, referenční.⁶ Oceňujeme rovněž dobré či nápadité grafické zpracování a celkovou úpravu. Hlavním cílem cvičení je především přistoupit k volně zadanému tématu neotřele, nově, co nejoriginálněji, působivě, vytvořit zajímavou textovou kreaci.

Zadání stále téhož úkolu mj. umožňuje sledovat vývoj úrovně studentských prací a srovnávání jednotlivých skupin. Pokud jde o tuto úroveň, kolísá v jednotlivých letech: někdy se celá skupina jeví jako mírně lepší či horší a někdy se v rámci skupiny objeví více velmi dobrých prací. V rámci sledovaných čtyř let nicméně nelze vysledovat žádné zásadní (ne)pravidelnosti či zákonitosti, a ani tedy v tomto ohledu vyvodit relevantní závěry. Lze ovšem konstatovat, že skladba prací je z hlediska celé skupiny alespoň zhruba vždy podobná: více či méně kopíruje podobu Gaussovy křivky, tj. většina prací je průměrná (jinými slovy pohybující se na hranici standardu), méně je textů velmi špatných (nebo nepečlivě zpracovaných) a méně rovněž velmi dobrých a vynikajících.

Ze sledování odevzdaných textů vyplývá, že vztah kvality zpracování textu a originálního nápadu souvisí přímo úměrně s pravopisným zvládnutím textu: dobré práce zřídka trpí chybným pravopisem a naopak; obecně ale pravopis není největší slabinou „průměrné většiny“. Tou je převážně (pokud se nejedná o celkovou nepečlivost, odbytost zpracování či myšlenkovou ledabylost) ono zmiňované nejasné zakotvení žánrové a nevymezené pojetí útvaru a/nebo slohového postupu. (Chaotické) míšení funkčních stylů, slohových postupů, neurčitě vyprávění, neuspořádanost zmíněných motivů, bezradnost v odstavcovém navazování (a mnohem méně také nedodržení linie tematické) až nekoherentní „plácání“ obsažené v některých textech odporuje základním požadavkům klade-ným na studenta humanitněvědního oboru⁷. Při debatě nad textem pak někteří autoři nejsou zpětně schopni obhájit či ani identifikovat útvar, který by jejich text rámoval. Třebaže jsme konstatovali, že výcvik v psaní u nás nemá potřebnou tradici⁸, i tak je alarmující, že některé práce, u nichž by to bylo vzhledem ke zvolenému útvaru (odborný výklad, vyprávění, úvaha, esej) skutečně logické (nemáme tedy na mysli kupř. báseň, automatické psaní, sled asociací apod.), nevykazují ani

6 Dle Jakobsona, 1995.

7 Findra (2013, s. 30) hovoří o požadavku „harmonie obsahu a formy“, která zde není dodržena.

8 Stejnou zkušenost ze slovenského vysokoškolského prostředí naznačuje i Z. Kumorová (2015): „Ukazuje sa, že študenti nemajú skúsenosti s tvorbou takýchto typov textov, a tak výsledné práce študentov neznačia o ich odbornej kompetentnosti, ale skôr o ich neznalosti.“ Hovoří primárně o stylizaci odborných textů, tento postřeh lze nicméně vztáhnout na práci s texty obecně.

hrubé dělení na úvod, stať a závěr a vykazují tak značnou disproporci všech částí textu (srov. Havlová, 1995). Někdy textu chybí titulek, název, nadpis. Pro velkou část průměrných prací je společným rysem vedle nevyrovnané kompozice také související celková nedbalost stylizace, psaní „lehkou rukou“, ne zcela promyšlený výběr lexikálních jednotek⁹, užívání klišé a především ve zvýšené míře užívané anglicismy a „facebookismy“ – výrazy používané především/primárně v online prostředí, slova či obraty právě módní (přičemž nové trendy se velmi rychle objevují a stejně rychle ustupují; srov. např. Moravčíková, 2010; „netspeak“ apod.). Nepromyšlená struktura jde ruku v ruce ještě s jedním fenoménem, a sice s nahodilostí uvedených tvrzení. Nerozlišování mezi konstatováním nějakého faktu a jeho podložení odborným zdrojem, citací, odkazem k údajím apod. způsobuje nejasnosti ve faktografické linii práce. Potvrdit můžeme i vzrůstající tendenci k familiarizaci projevu a nárůstu subjektivní, osobní perspektivy (Schneiderová, 2015, s. 62) – nikoliv tam, kde je subjektivní hledisko součástí stylizace textu, nýbrž tam, kde si toho zaměření textu nevyžaduje, kde je taková perspektiva rušivá (např. historický výklad vzniku značky, do něhož je nesourodě přidáván vlastní názor). Příliš osobní hledisko není vhodné ani obecně v komunikaci student/vyučující (metajazykové poznámky typu *Víc jsem toho nenapsal, Vím, že píšu jako čuně/Sorry za úpravu (sic!)*)¹⁰.

Mnoho prací bývá koncipováno¹¹ jako pohled na marketingovou komunikaci značky, nedostává ovšem požadavkům kladeným na odborný text (nedostatečné citování jiných prací, nevhodná struktura odborné práce a argumentace, nezajímavá tematizace atd., viz výše).

Přese vši kritiku bychom chtěli především potěšeně konstatovat, že některé ze studentských prací značně překračují očekávaný standard, a to právě v hravosti, svěžesti a schopnosti tvořivě a pohotově přistupovat k zadání, ke stylu, žánru i k samotnému užití a kombinaci jazykových i grafických jednotek.¹² Kvalitně

9 Z pozorování při výuce také vyplývá, že studenti přestávají kupř. znát aktivně i pasivně tvar gen. *křest/křtu*; neumějí vytvořit singulár od tvaru *ženci*; přechýlit substantivum *tkadlec* aj. Tyto výrazy jsou jistě spíše archaizující, ale celkově si všímáme pohybu v množině periferní slovní zásoby, resp. odsunu slov náležejících dříve do centra slovní zásoby do periferie a těch periferních do zapomnění, jednak kvůli nedostatečné četbě klasické literatury, jednak kvůli jejich téměř nulové praktické „užitkovatelnosti“ (srov. Liessmann, 2012).

10 K nevhodné komunikaci vzhledem k logicky asymetrické komunikační situaci studenta a vyučujícího viz text M. Šmejkalové a L. Janovce, 2012–13.

11 s ohledem na studijní obor

12 Ukázky uvádíme v původním znění; jazykové a jiné chyby jsou zachovány stejně jako grafická úprava, zvýraznění aj., pouze nadstandardně veliké písmo je zmenšeno

zpracované texty jsou navíc častokrát k útvaru explicitně přiřazeny, textový vzorec je tudíž vědomě reflektován (žánr: povídka; útvar: úvaha apod.). Pokud jde o konkrétní útvary, pak takřka v každé skupině se objeví několik velmi kvalitních povídek nebo kapitol fiktivní knihy, které se jako celek zřetelně odlišují od nejasných pokusů o vyprávění kombinovaných s výkladem apod. Zpravidla se v nich objevuje bohatá slovní zásoba, náročnější syntaktické konstrukce, jasné zpracování myšlenky i nápaditá (někdy až mrazivá) pointa:

Př. č. 1

(...) Sevřel v ruce lahvičku peroxidem, pohlédl na svůj zanedbaný obraz v zrcadle a ze zvyku si promnul neoholenou tvář. S povzdechem se těžkými kroky vrátil do své provizorní laboratoře, kterou postavil v pokoji pro hosty. Ačkoli byl na pochybách, věděl, že je čas dokončit svoji práci. Opatrně přimíchal obsah lahvičky do směsi acetonu a kyseliny sírové. Věděl, že bude muset několik hodin čekat, než roztok změní skupenství a bude ho možné přesypat do připravených lahví. Byl si jist, že ho čeká už jen poslední ráno, rozhodl se proto zůstat vzhůru, držet vigílii. Posadil se do rozpadlého koženého křesla naproti dávno rozbité televizi. Zalil ho pocit strnulého klidu. Nyní byl přesvědčen, že to, co dělá, je správné.

Děj jedné z povídek je např. situován do Říma, se všemi motivy, místopisem i hrdiny. Další z povídek jako by byla součástí zajímavé historicky zaměřené prózy, s míšením promluv postav, střídáním vyprávěčské perspektivy apod.

Vždy se objevuje mnoho více či méně zdařilých, převážně osobně laděných esejí. Pro ukázkou vybíráme stylizaci textu prostřednictvím otázek a odpovědí a za pomoci využití paralelismu (možná):

(...) Ale kam se poděla Coca-Cola? Nikam. Je obsažená ve významech všech popsaných detailů. Je jejím symbolem. (...) Jak se to stalo, že značky už nejsou jen obrazy produktů, ale i pocitů, vlastností, prožitků a zkušeností? Jak je možné, že je jsou v nás názvy značek zakořeněny jako synonyma názvů věcí a dějů? Možná je to způsobeno záplavou reklamních sdělení, kterým musíme denně odolávat, možná jde o snahu ztotožňovat se s ikonami. Možná je to jen touha po řádu a usnadňování si vlastních voleb a rozhodnutí (...). A možná... že se jen právě setkáváme s novým způsobem vnímání světa.

... které ale nemusí být nutně špatné. (...) A možná jsou skutečně Vánoce Coca - Cola a Coca - Cola Vánoce. Možná.

a podoba odstavců upravena v případě krácení.

Př. č. 2

Když se řekne Coca Cola

1894, Cartersville, v pomalém čase končícího století

Život ve městě se pro mě stal po smrti mého bratra ubíječím, a třebaže jsem dříve kypěla zdravím, nyní se necítím ve své kůži. Na každém kroku mě již mnoho dní provází úmorná únava, ale přesto nepředpokládám, že by šlo o nějakou skutečně zlou nemoc. Přičítám svou schvácenost spíše nadměrnému nervovému vysílení. Mou drahou tetu Mary můj stav již značnou dobu znepokojuje, a tak nechala poslat pro našeho rodinného lékaře, pana Charlyho Smithe. Ten mě prohlédl a slíbil, že mi co nejdříve obstará nějakou medicínu. Důrazně doporučil, abych ulehla, což mi příliš velkou radost nedělalo, klid na lůžku ve mně probouzí ty nejčernější myšlenky.

Další den po snídani se objevil pan doktor Smith s útlou skleněnou lahvičkou plnou jakési hnědavé tekutiny. Optala jsem se jej, jestli mi přinesl silný zdravotní čaj, ale on jen zavrtěl hlavou a dal se do vysvětlování. „Slečno Davisová, tento kofeinový nápoj z rostliny koka vás jistě zbaví únavy – jeho povzbuzující účinky jsou známy už asi osm let. Konzumace tohoto moku prospívá při únavě, bolestech žaludku i ledvin. A jistě oceníte jeho sladkou chuť.“ Pan Smith se na mě zazubil takovým způsobem, až se mi udělalo opravdu špatně od žaludku, ale láhev jsem si od něj vzala. „Coca Cola?“ podivila jsem se nad názvem toho nápoje a napila se. V ústech se mi rozlila příjemně sladká karamelová chuť.

1944, Dunkerque, čas konce války se rychle blíží

Má drahá Emily,

už brzy zřejmě přijde rozkaz o stahování vojsk, což znamená, že se blíží chvíle, kdy tě po dlouhých letech zase sevu v náručí. Ty tam budou dny, kdy mi jedinou připomínkou mého dřívějšího života a domova byly tvé fotografie a plechovka s Coca Colou...

2014, Praha, čas v noci neskutečně rychle běží a **zpomalí** až k ránu

To byla strašná party! Ještě teď mě bolí hlava. A fakt kruté...! Vleču se pomalu městem, měl bych se ve dvanáct stavít ve škole, ale moc to dneska nevidím. Jazyk se mi lepí na patro a vim, že budu potřebovat nějaké vyprošťovák. Jenže nějaké dementní imbecil mi včera večer ukrad peněženku a než dojedu přes celej Prágl domů, tak se mi může udělat ještě blbějc. Cejtím, že do sebe potřebuju dostat nějaký rychlý cukry. Nahmátnu v kapse pár mincí. Hmm, mám asi dvacet pět korun, bezva. Zamířím do nejbližší samošky. Neomylně mě to táhne k regálu s nápojem. Jasně, že ji maj. Červená etiketa Coca Coly se na mě usmívá už z daleka. Mejch ubohejch pětadvacet kaček na ni akorát tak stačí, díkybohu. Odšroubuju víčko a polykám tu živou vodu. Miluju tu pekelně sladkou chuť. A je mi úplně ukradený, že není zrovna nejzdravější a že po ní zbyde lepkavej pocit v puse. Někdy mi tohle černý zlato, (sakra, já vim, že se tak říká ropě), fakt zlepší náladu.

Vždy se, celkem předvídatelně, objeví i několik básní, které mají někdy potíže s rytmem či nejsou zcela obratně formulované a myšlenkově náročné (př. č. 3); některé jsou ovšem kvalitní, s aluzemi i smysluplným obsahem (př. č. 4):

Když se řekne Coca Cola,
celá ztuhnu v okamžení.
Bílý nápis mě zdálky volá,
Pomoci mi už asi není.

Př. č. 3

V myslí se mi mihají představy,
jak vychutnávám si ten mok.
Vtom ale všimnu si mé postavy
a nutkání se sníží na jeden lok.

Př. č. 4

omnium seculi, sytit křivě čej už věleli	kafem se napoji. Horgan! Heine! Light! O blehceling' napoji!
tajná receptura, logo stáří milo, ba i Ural radost otevřít	V druhém světě slouží jako nevolnosti lék. Česko cukra, fosfor, ropa - kolo by to byl křek?
tomu řekl Gatsby? Ovšem americký sen? děti nem' zrovna spíme, i cel maminky kletou jen.	Co je tohle za symboly? Mainstream, ten já nechci. Avšak máme oligopol - je tu ještě Pepsi.
gymbal Ameriky sebač upáčet rup a kilo navíc s ve začít.	Někde zaří' ebola, a nos vložte Kofola. Je třeba to všeč brát A fenomén eke vložte. Re
re necht' jsem v kavě! jeť jsem, jak by si řeklo! alky, coca-cola pohyb - tot' nutně' petto!	Ze rehem jsem vinnoc, PR nasa ciroce. Náskupte clarku milion, blíží se Senter kamion
Nelze však říct ani zpola, že bych někdy neodolal. Je to všude - shora, dolů... Kde se řekne česko-cola.	

Některé práce se však z hlediska žánru a útvaru zřetelně odlišují: jedna z prací je rafinovanou a vtipnou jazykovou hříčkou využívající aliteraci, text má ovšem přitom stále velmi dobrý smysl a funguje i jako podobenství nadnárodního průmyslu; autor sladil s pojetím textu i podpis a podobu vlastního jména (uvádíme pouze iniciály):

Př. č. 5

K K (kupuje Kofolu)

Koalí konverzace kolem Coca-Coly

Kvůli kvalitním konzervantům koupila koala Kristýnka kanystr Coca-Coly. Ke kuřecím klobáskám, které koalice kočovných koalích klanů konstantně krade kombinátům kuřete Kentucky, konglomerátu kapitalistických klokaních kmotrů. Kámoši křepčí: „Cola ke klobásce, královský kousáníčko, cool!“

Claudius, koala kanibal, křičí, kleje: „Kristepane! Krucifix! Korporátní klotkadlo! Kletbou klátím kapaliny kolového kalibru, konzumujte koalí krev, klouby! Koneckonců, kvalitní karnivorní kalorie krásí koalí kůži.“

Claudia kontroverzně konfrontují Kristýnčini kamarádi: „Kapánek kazíš kalbu, koumáku! Koukej končit kecání, k***a! Kapesní kudlou Claudiův krk krouhnu! Kamenujme kanibalův křivej ksicht! Konejme kastraci kdákajícího kazisvěta!“

Krásná koalí královna Koalína konstruktivně klidní komunitu: „Klídek, komrádi. Kéž koalí kolegalita korunuje kooperaci kolonií, kohabitaci kmenů. Kromě konflikty, končeme kauzy. Keramický kalich Coca-Coly každé koale! Karafu komukoli, kdo kategoricky káže katechismus konzumu. Kanonizujme komercializaci, komfort, kvalitu komodit!“

Koalák Kryštof, kondiční kouč, kontruje konstatováním krucálních kontraargumentů: „Kdepak, Cola kazí křivky! Kvůli kofeinu kiksne kardio! Kyprou koalu kriticky klovne každé kivi, které klusá kolem. Kyprost kardinální kalamitou – kolosální kejty koal komplikují koalím krasavcům květnové kopulační kreace. Kvůli Coca-Cole klesá kvantita koalátek. Komponují kreativní kampaň!“

Kýžená kampaň kritizující Coca-Colu komunikuje klady konzumace karotky. Klíčové claimy: Coca-Cola koncem koalí komunity! Karotkou ke křišťálově korektní koexistenci! Kvalitní kukadla krásou každé koaly! Karoten klíčem ke kouzelnému koitu! Kromě kojení každodenně krmete koalátka karotkovou kašíčkou, konkrétně kopou kilogramů každý kvartál.

Christopher Cohen, konzervativní kanadský kancerolog, korespondenčně katalyzuje koalí konverzaci: „Coca-Cola causes colorectal cancer. Catastrophic conclusion – Cola kills koalas.“

„Karcinogenita Coca-Coly? Kompletní klam, kreténismus. Kariérista Cohen klábosí. Kopance konkurence, konkrétně Kofoly.“

– komentář komunikační kanceláře Coca-Cola Company

Kdo kamufluje? Komu křivíme? Koho Claudius kousne?

Kynou koaly kvůli Coca-Cole? Kvůli kuřecím klobáskám? Kdovi. Konec.

Dalším zajímavým útvarem je pak deníkový záznam, který si vede personifikovaná Coca-Cola, přičemž podobné nápoje jsou jejími příbuznými. Zde

uplatněná subjektivita, ich-forma je adekvátní vzhledem ke zvolenému postupu a zvolené hledisko vyprávění je neobvyklé (viz *Takže jsem z toho byla celá perlivá* aj.). Zajímavé je, že text přináší zároveň mnoho přesných faktografických údajů na rozdíl např. od textů, v nichž autoři zamýšleli vyložit dějiny značky.

Př. č. 6

Milý deníčku,

ve svých 127 letech jsem se rozhodla zrekapitulovat svůj dlouhý a úspěšný život, ve kterém osvěžuji generace lidí už třetí století ve více než 200 zemích. Narodila jsem se v Atlantě (USA) pod rukama lékárníka a lékaře Johna Smitha Pemberton. (...) Lidé si připadají mladí a cool, když mě pijí. (...) Reklama je moje věrná partnerka, která mě nikdy nezklamala. (...) V roce 1888 mě začali dělat ze sodovky. Takže jsem z toho byla celá perlivá. (...)

Další zdařilá práce je nikoliv nahodilým a logickým řetězcem důvěrných, ale i všeobecně vnímaných asociací, doplněný metaforami, s jistou estetickou hodnotou; v tomto případě není struktura textu relevantní:

Př. č. 7

Když se řekne Coca-Cola... hned si vybavím: černou vodu; sladké pití; hordu cukru; hřích; červenou barvu, bandu kamarád; partu lidí; vzpomínky; zábavu; absolutně nezdravou tekutinu; zavedenou značku; stále neutuchající žízeň, strašně kalorií; Vánoce; líbivou melodii, která nejde dostat z hlavy; Vánoce jsou tady, Coca-Colu si vychutnej; Santu Clause s vousy dlouhými jako jeden z členů kapely ZZ Top; určitě žádnou dietu; kila navíc, Colu light (...); kino; zvyky; spíš zlozvyky; stereotypy; Ameriku; kulturu; dědictví; osvěžení; parné letní dny; zábava u vody; naprosté blaho; šťastné tváře; a že vlastně není lepší jiná než vychlazená a v tu chvíli otevřená.

Jindy autor využil obrat *Když se řekne Coca-Cola* doslovně, využil i navazování kontaktu s adresátem a interpunkce a jeho humorné až ironické líčení situace se blíží sloupku či fejetonu:

Př. č. 8

Tak třeba častým předmětem sporů bývá Coca-Cola. Když zákazník řekne, že by si dal kolu, celkem logicky očekává, že před ním vmžiku přistane přeslazený a nezdravý, v českých podnicích také poněkud předražený, byť velmi lahodný a jedinečný nápoj. Červená etiketa, spousta bublinek; však to znáte. Ale ouha! Pravda, tentokrát už mi byla doručena skleněná lahev, ovšem etiketa byla modrá, navíc ji doplňoval nějaký podivný modročervený znak. Ti diletanti mi přinesli Pepsi. Kdybych byl o třicet let starší a sedmdesát kilo těžší, určitě bych dostal infarkt. Přesto jsem neměl sílu dohadovat se s obsluhou a potupně jsem tuto rádobu Coca-Colu vypil. Připadal jsem si hrozně. (...) Když se řekne Coca-Cola, očekává člověk, že skutečně obdrží Coca-Colu. (...) Nyní již objednávám pouze Kofolu. Ta je totiž nezaměnitelná...

Tvůrčí řešení prokázal i autor využívající hry intertextové – jeho formální předlohou je specifický formát magazínu ČiliČili typu „10 důvodů, proč...“ Ten se často věnuje i jazyku, např. *15 slov, která stále komolíme* apod. Článek dále nabízí enumeraci vybraných jevů doplněnou humorným komentářem, využívá módních či slangových výrazů. Autor si podle předlohy, kterou je pro úspěšné dekódování práce nutno znát, zvolil obměnu tohoto útvaru: *10 důvodů, proč nepiji Coca-Colu*. Celý text je vystaven zcela v intencích pretextu (= mohl by takto v magazínu na zadané téma v podstatě bez úprav vyjít); ich-forma je zde zdánlivá, stylizovaná (nemusí odrážet skutečné autorovo hledisko). V dodatku autor přiznává, že jakkoliv forma působí na první pohled snadně, imitace předlohy byla pro něj nakonec dost obtížná.

Př. č. 9

10 důvodů, proč nepiji Coca-Colu

1. Je příšerně sladká.
2. Není hipsterská
3. Můžu se tvářit jako antiglobalista, což je cool.
4. Pitím české alternatovy – Kofoly – vypadám jako vlastnec.
5. Je příšerně sladká.
6. Kvůli Coca-Cole každé Vánoce zaplaví televizi obtloustlý, růžolíci děda s kýčem v srdci a flaškou Coca-Coly v ruce.
7. Budím dojem, že můj bojkot je vyjádřením boje proti obezitě.
8. Je dost drahá.
9. Nemůžu po ní spát.
10. Už jsem zmiňoval, že je příšerně sladká?

Vynikající a tvořivý nápad představuje zpracování životopisu Coca-Coly na základě dostupných dat; autor text pojmenoval „*produktopis*“ (ukázky):

Př. č. 10

SCHOPNOSTI, ZNALOSTI A DOVEDNOSTI

Jazykové znalosti:

úroveň:

Angličtina rodilá mluvčí	Čeština schopná mluvčí	Němčina schopná mluvčí
Indština schopná mluvčí	Latina schopná mluvčí	Italština schopná mluvčí
Francouzština schopná mluvčí	Španělština schopná mluvčí	Rumunština schopná mluvčí
Irština schopná mluvčí	Němčina schopná mluvčí	Norština schopná mluvčí
Dánština schopná mluvčí	Švédština schopná mluvčí	Islandština schopná mluvčí
Afrikánština schopná mluvčí	Maďarština schopná mluvčí	Estonština schopná mluvčí
Litevština schopná mluvčí	Polština schopná mluvčí	Slovenština schopná mluvčí
Ruština schopná mluvčí	Chorvatština schopná mluvčí	Hebrejština schopná mluvčí
Bulharština schopná mluvčí	Arménština schopná mluvčí	Arabština schopná mluvčí
Finština schopná mluvčí	Arménština schopná mluvčí	Egyptština schopná mluvčí
Čínština schopná mluvčí	Tibetština schopná mluvčí	Japonština schopná mluvčí
Turečtina schopná mluvčí		

1971

Závod Modřice

Výroba prvního nápoje Coca-cola v ČR.

01/1971 – 11/1989
1990

The Coca-Cola Company

Výroba značkových produktů – Coca-Cola a Cappy. Zkušenosti s investicemi v ČR. Jednání s výrobními závody. Transformace a konsolidace systému.



06/1991

Coca-Cola Amatil Limited

Nákup závodu na výrobu nealkoholických nápojů v Praze-Kyjich.



1996

Coca-Cola ČR s.r.o.

Zastoupení The Coca-Cola Company společností Coca-Cola ČR s.r.o.

09/1998

Coca-Cola Beverages Česká republika

Vznik Coca-Cola Beverages Česká republika. Sloučení s feckou výrobní společností Hellenic Bottling Company. Budování obchodní sítě a distribučních center.



Estetické hledisko textu a výtvarná stránka se snoubí v následujících příkladech; jeden z textů se přibližuje férii či pohádce (př. č. 11); druhý (př. č. 12) je třeba ocenit za promyšlení výtvarné, ale i textové kompozice tak, aby vizuální stránka délece textu odpovídala (a naopak).

Psal se rok 1886, když John Walk Emberton seděl ve své lékárně a se smutným výrazem popíjel čirý sladký nápoj. Byl tak zvrátně sladký, až její chuť nebylo možná pít, ale u přesto lékařnické vědy, se právě tato čirná tekutina mu učinila životu tak lepšímu.

Vědka zvířata a na okno se lepily sněhové vločky. Bylo krásně před vánoci. Emberton se sklankou v ruce loukal do ohně plápolajícího a horku a přemýšlel, jak by se dal ten nasrtačný odvratný lektvar chutně vylépat.

„Kdyby se tak stal nárazek a něco mi omuklo nějaký způsob vylépení mojí Coca-Coly. Byl by do ten nejlepší vánoční dárek,“ šeptal si pro sebe.

„Tom uslyšel jakési náramocení a podivné zvuky. Váhe se v horku objevil ohromná postava, která nasedla doprostřed plápolající ohně. Tvořil se ohromný oblak prachu a popela, přes který mlčky lékařnické vědci nic neoděti.

„Droměte,“ nakazala ohromná postava, „slyšel jsem nějaké přání a musel jsem přijít!“

Emberton sbonulý lehnulším kličet na muže v červeném s dlouhým bílým rousem.

„Splním tvoje přání, pokud mi pomůžeš svým výzkumem: sávej ducha vánoc,“ pokračoval meznámý přichozí kličetným hlasem. Činěly lékařnické vědci pokýval hlavou a předal muži sklenici. Muž nápoj ochutnal, nasklebil se, pole do skleničky foukl a mátl jí lékařnickovi.

„Takhle to bude mnohem lepší. O mimochodem já jsem Santa Claus.“ Bole se otočil a během chvíle zmizel v komíně.



Neméně dobrým nápadem je zpracování textu jako novinové (bulvární) zprávy s pyramidovou strukturou, dramatickým podtónem, publicismy, žurnalistickými frázemi a dalšími náležitostmi takového typu komunikátu (místy, záměrně, či nezáměrně, např. v lexiku, karikovanými). Text navíc aluzivně a konkrétně reaguje na mimojazykovou skutečnost, na probíhající tzv. metanolovou aféru, což představuje jeho aktualizaci a další přidanou hodnotu:

Př. č. 13

Coca-Cola zabíjí! Patnáct mrtvých!

„Nepijte nápoje značky Coca-Cola!“ hlásají úřady. Do Čech zavítala zásilka otrávených PET lahví jednoho z nejoblíbenějších nápojů na světě – Coca-Coly. Lahve, ze zatím neznámého důvodu, obsahují smrtící jed Ricin.

Česká republika řeší dechberoucí dramatický případ. V předcházejících dnech se v nemocnicích začaly objevovat kuriózní případy křečí žaludečních oblastí, krve v moči, vnitřního krvácení, krvácení z dásní a z dutiny ústní. Do nemocnic po celé republice se během posledních tří dní dostalo na čtyřicet pacientů s těmito symptomy. Patnáct z nich již následkům podlehl. Zbytek se nachází ve vážném stavu a bojuje o život. (...) Odborníci z Toxikologického ústavu České republiky se shodují v tom, že (...).

Je to již druhý případ, kdy v České republice vraždí produkty určené k pití. Úřady se obávají nárůstu obětí, neboť Coca-Cola je jedním z nejrozšířenějších a nejoblíbenějších nápojů jak ve světě, tak v České republice. Police navíc neví, kde začít, neboť oběti této kauzy jsou rozesety po celé republice a není známo, odkud dovážka otrávených PET lahví pochází.

Jiným přístupem je zpracování parodické „antireklamy“, v podstatě kriticky a vtípně kontrastující s všudypřítomným reálným reklamním smogem snažícím se ovlivnit přístup k životnímu stylu potenciálních zákazníků i nákup produktů. Tento útvar využívá typických (senzačních) prostředků reklamní komunikace a je dobře pointován (třebaže obsahuje některé stylizační nedostatky):

Př. č. 14

Coca-Cola

Vaše vysněná postava je již na dosah!

Uvažujete o tom, že byste rádi přibrali pár kil? Blíží se léto a vaše břicho je ploché a postrádá jakékoliv kypré tvary? Teď máte šanci vše jednou pro vždy změnit!

Přinášíme Vám exkluzivní recept vyvinutý americkými vědci, se kterým se Vaše tělo konečně stane dokonale tučným, pokrytým celulitidou a striemi, s per-

fektním úsměvem rozleptanými zkaženými zuby, celkově nezdravým vzhledem a těžkými depresemi. Vědci vynalezli unikátní nápoj zvaný Coca-Cola, který Vám pomůže dosáhnout Vaší vysněné hmotnosti.

Doporučená denní dávka se pohybuje okolo 1l Coca-Coly denně a časem bude dostupná ve všech supermarketech a samoobsluhách. Síla tohoto nápoje tkví v jeho všestrannosti. Všechny níže popsané účinky potvrdily klinické testy a 8 z 10 žen. Nejenže obsahuje dostatečné množství cukru, abyste ho ani náhodou nestihli strávit a pokojně se Vám uložil v podobě další pneumatiky kolem břicha, ale navíc Vám dodá spoustu energie. (...)

Vaše tělo je rosolovitě, měkké, bez tvaru a barvy... Hurá do plavek!

Nejde jen o Vaši hmotnost, je to životní styl!

Inspiraci (zřejmě) v horrorcorové písni vykazuje další z písemných prací. Pretextu je tak uzpůsobena nejen struktura, ale i lexikální a gramatické prostředky a text je navíc protkán mnoha dalšími intertextovými odkazy:

Př. č. 15

Coca Cola hate, tak to má bejt!
Komunismus padl, symbol novy doby, přišla do Čech svoboda si ničit zuby.
Nebud' přece buran a pij Colu taky, ukaž, že jsi zápaďák, už jsou nás mraky.
Cola, Fanta, Sprite a doktor Pepper, z tý ostudy si můžeme akorát uplytět svetr.
Zajdi do Mekáče, dej si tam hanbáře, můžeš si bejt jistej, že to hajzl dost vodskáče.
Čtyřicet pět kostek cukru ve dvou deci, chceš zhubnout ty špeku, dej si Zero přeci!
Celej svět si může černý svinstvo do huby lejt, pij to dva dny/kuse a budeš dozajista blejt,
vnitřnosti se zhroutí pod náparem cukru, není to žádná láce, vítej glo globalizace!
Cherry Cola, Diet Cola, Zero Cola a Coca Cola Vanilla, jedenáctá odbila a lampa ještě svítila.
Svíti i oči předsedy Coca Cola Company, ohromný prodeje a ještě větší odměny.
Černý peklo z Atlanty, tekutej hnůj z Georgie, dokonalej marketing, co ti mozek vymyje.
Poděl se o radost s Coca Colou, ty a zubař. Dvě deci po ránu, budeš mít pleš jak Jan Budař.
Michelin doporučuje k jídlu to pravé, nadívané paví krky, kaviár, je to přeci zdravé.
Lucka, Katka a taky Josef Goebbels doktor, propaganda, černej mor a národní odpor.
Vánoce se blíží, Vánoce jsou tady, doufám, že Santa tenhle rok neumře hlady, aby mohl dárky
vozit na nákladáku Tatra, zničenou sklovinu a rozsekaný játra.
Cola je úplně k ničemu, hmusná, sladká, přesto to všichni lokaj,
výplach sudu asfaltu a už tam není ani kokain.
Prasata a tepluši do toho lejou rum a vodku, Cuba Libre – hmus ve vyšší rozpočtovýho
schodku.
Že Colu piješ krknutím dej vědět světu, smrad, co se z tebe line by zabil orla v letu.
Červená a bílá – barvy idiocie, počkej přece, napij se a koukni jak nám skvěle je.
Jo ty Colu nepiješ, to jsi asi mentál, směje se bílá mafie s názvem dentál.

Objevila se rovněž poměrně překvapivě kvalitní bajka:

Př. č. 16

KDYŽ SE ŘEKNE COCA-COLA (BAJKA)

Toho večera z lesa zmizela všechna zvířátka. Jako by se rozplynula v mízný opar, který se líně proplétal mezi stromy. Z nor se neožývalo žádné funění, mezi listy stromů nikdo nepoletoval, ba ani kolem krmelců se nepotloukali žádní opozdílci pátrající po tom, zda na ně nezbylo něco z večere. Les potemněl a ztichl. Avšak na nedalekém kopci uprostřed ničeho bylo opravdu rušno. Všichni se přišli podívat na záhadný předmět, který dnes při svých toulkách objevila lasička.

Věc vůbec nevypadala, jako by vyrostla v lese. Nebyla ničím připevněna k zemi, a když silně zafoukal vítr, nepatrně se pootočila. V takových chvílích si zvířata mohla všimnout, že je v ní uvězněna nějaká černá tekutina.

„Je to mrtvá voda! Musíme se jí co nejdřív zbavit!“ zakřičel zajíc a srny po jeho prohlášení začaly znepokojeně přešlapovat na místě. „Přinese nám jen neštěstí a můžeš za to ty!“ prskal, nervózně poskakoval a ukazoval přitom packou na lasičku.

Ta se proti jeho obvinění ihned ohradila: „Já? Nemám s tou věcí nic společného. Jen náhodou jsem tu na ní narazila. Kdybych dnes vyrazila o chvíli později, mohl jsi to být ty, kdo ji tu spatří jako první.“

Zvířátka se začala překřikovat. Některá souhlasila se zajícem, jiná si zase chtěla předmět ponechat. Dohadovala by se tam až do rána, kdyby je nepřerušila moudrá sova svým mohutným zahoukáním. „Nač ta zloba přátelé? Poslouchejte mě a brzy naši záhadu vyřešíme. Vyšleme pár odvážlivců, kteří se rozběhnou do lidských obydlí, protože právě odtamtud věc nepochybně pochází, a promluví s domácími zvířaty. Sejdeme se tu třetí noc ode dneška a až budeme moudřejší, rozhodneme se, co s tou podivností podnikneme dál.“

Uplynuly tři dny plné napětí. Nastala noc a život z lesa se opět přesunul na nedaleký kopec. Zvířátka se seskupila kolem podivnosti a nedočkavě mezi sebou štěbetala.

Sova jim prozradila, že věc se jmenuje Coca-Cola a postupně začala předvolávat živočichy, kteří o ní zjistili něco zajímavého. Liška se od psa dozvěděla, že je velmi sladká, dobrá a je radost ji otevřít. Vráně zase papoušek pověděl, že každý rok Coca-Colu kamionem rozváží vousatý pán a přináší tak jakési „kouzlo Vánoce“ do lidských domovů. Kočče moc nebylo rozumět. Jen stále opakovala, že „posílá svojí selfie s Coca-Colou do Brazílie“. Ale tvářila se u toho velmi spokojeně.

Jako poslední promluvil zajíc: „Ó jak kouzelná je tahle Coca-Cola! Díky ní lidé posílají dobro a dělí se se svými kamarády o radost.“

Zvířátka si v tu chvíli Coca-Colu zamilovala. Avšak lasička po ní zatoužila víc než ostatní. Chytila lahev za hrdo a chtěla si ji odnést do své nory.

Zajíc zavřeštěl: „Co to děláš? Chyťte ji!“

„Já ji našla. Je jen moje,“ vykvikla lasička.

„Neříkala jsi, že s tou věcí nemáš nic společného? Kdybys vyrazila o chvíli později, mohl to být zajíc, kdo ji spatří jako první,“ přidal se k zajíci medvěd a i ostatní živočichové začali horlivě přikyvovat. „Nechceš se snad se svými kamarády podělit o radost?“

Lasička se odmíkla. Prohlížela si tváře svých přátel, které jí v tuto chvíli nebyly ani trochu milé. Všichni jí chtěli jen okrást o její překrásný poklad. Znovu tedy chytila Coca-Colu a snažila se ji odtáhnout. Zdaleka však netušila, co tím vyvolá. Některá zvířata začala rozčileně pokřikovat a přetahovat se s ní o lahev. Pár se jich přidalo na lasiččinu stranu. Celá situace vypadala velmi komicky. Lahev se posouvala sem a tam a bublinky v tekutině se začaly seskupovat na jedné straně.

„Prásk!“ víčko se uvolnilo pod velkým tlakem, strefilo lasičku, která zašokbrtla a praštila se hlavou o strom. Na kopci zavládla panika. „Neštěstí! Katastrofa! Je po ní! Ó jaká hrůza.“

Když se lasička probudila, byl bílý den. Avšak ona měla před očima černočernou tmou. Uhodila se do hlavy tak silně, že se poranila a přišla o zrak. Všechna zvířátka v lese chodila každý den obdivovat krásnou lahev Coca-Coly, jen lasička svůj poklad již nikdy nespátřila.

Ostatní originálně pojaté úkoly pak nabídly kupř. dopis (otci), rozhovor s alter-egem, s vnitřním já, o Coca-Cole, stylizovaný dotazník na dané téma, personifikovanou polemiku „hlavních hrdinek“ – Coca-Cola vs. Pepsi či Kofola jako hlavní konkurentky (viz deník výše), která se objevuje opakovaně. Rovněž zmiňme dramatizaci či např. půvabně exotické babiččino vyprávění o Ko Ka Kole s mravním přesahem nebo „kriminálně-odborné“ pátrání po skutečném vzniku slavného nápoje. Další nápadité varianty nelze s ohledem na rozsah příspěvku uvést.

Závěr

Zmíněné práce představují, jak doufáme, jistou optimistickou vizi, neboť z povšechného sledování komunikace mladých se může zdát, že se vzorce jejich vyjadřování výrazně mění v neprospěch dobré a bohaté znalosti aktivní i pasivní slovní zásoby (neznalost periferních jazykových prostředků je do jisté míry přirozená, potíží je, že se příslušné posuny dějí podle našeho názoru neúměrně rychle; viz např. připomenutá práce J. Kostečky aj.). Shrňme, že nejzajímavěji stylizované úkoly naopak staví nejen na dobré slovní zásobě i gramatice, ale i na faktech a přesných údajích, a to i v případech textových typů, jimiž a priori nejsou vyžadovány. Těší nás, že z uvedených ukázek číší radostný přístup k jazyku a textu a že se v nich objevují mnohdy obratné formulace i dosti niterných myšlenek.

Na druhou stranu jsou rezervy ve školní výuce psaní textů evidentní; jsou zřejmé i v konkrétních výstupech, jak bylo naznačeno výše. Je proto třeba, vedle cíleného nácviku a analýzy textů stylu odborného a dalších, průběžně a neustále upozorňovat na potřebu kultivovat projev (na to, co to znamená, na předpoklady kultivace a na to, jakými prostředky je možno zvyšovat úroveň projevu), podporovat rozvoj tvořivých schopností (populární jsou dnes ostatně i všeliké komerční kurzy tvůrčího psaní pro širokou veřejnost) v rámci celé výuky, ale i radost z vědění a neutilitárních znalostí, třebaže schopnost koncipovat text je potřebná téměř ve všech lidských činnostech. Pro procvičování doporučujeme např. popsané jazykové cvičení, jež lze příslušně uzpůsobit typu a stupni školy. Ukazuje se, že studenti obvykle berou takový úkol jako výzvu, jako možnost „se ukázat“ a očekávají podrobnou zpětnou vazbu, která je nezbytná pro reflexi a zkvalitňování další práce s textem.

Literatura

- CARR, N. (2008): Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*, v. 107, Issue 2, p. 89–94.
- DVOŘÁK, K. (2006): K písemnému vyjadřování žáků se zřetelem k jejich myšlení. In *Komunikace – styl – text*. Sborník z mezinárodní lingvistické konference České Budějovice 20.–22. září 2005. JAKLOVÁ, A. (ed.) České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- FINDRA, J. (2013): *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania*. Martin: Vydavateľstvo Osveta.
- HAVLOVÁ, E. (1995): Textová výstavba písemných projevů vysokoškolských studentů. *Termina 94*. Zemlička, M. TU, ÚJČ AV ČR, Liberec, Praha.
- HEJLOVÁ, D. (2016): Svobodné omezování lidské mysli v digitálním věku. *Hospodářské noviny Příloha - Kariéra vzdělání – Vzdělávání digitální generace*, 9. 3., s. 18.
- HRONOVÁ, Z. *Mládež przní češtinu! Ztrácíme mateřštinu, varují češtináři*. [online] Aktuálně.cz, 2014. [cit. 2016-03-01] Dostupné z: <http://magazin.aktualne.cz/pravda-o-cestine-narodni-poklad-upi-na-smetisti-dejin/r~e7c4605a3ab11e39c150025900fea04/>.
- JAKOBSON, R. (1995): *Poetická funkce*. Jinočany: H&H.
- KUMOROVÁ, Z. (2015): Jazyková kultura študentov vysokých škôl (možnosti zvyšovania akademickej kultúrnosti vo vyjadrovaní). *VARIA XXI*. Zborník abstraktov z XXI. kolokvia mladých jazykovedcov (Banská Bystrica – Šachtičky 30. 11. – 2. 12. 2011) Eds. Barnová, K., Chomová, A. Banská Bystrica: Katedra slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 286–301.
- KŘÍSTEK, M. (2004): *Stylistika a stylizace odborného textu v rámci vysokoškolského studia*. Předneseno na konferenci „Tvůrčí psaní – Klíčová kompetence na vysoké škole“, Masarykova univerzita v Brně, říjen 2004. <http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/vsstudium.pdf>.
- KOSTEČKA, J. (2007–8): Slovní zásoba gymnazistů. *Český jazyk a literatura*, 58, č. 3, 2007–2008, s. 134–137.
- LIESSMANN, K., P. (2012): *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- MACHOVÁ, S. (2005): Argumentační diskurz. Slavík, J. (ed.): *Multidisciplinárni komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: PedF UK, s. 133–145.
- MORAVČÍKOVÁ, M. (2010): Vplyv komunikácie prostredníctvom počítača na jazykovú kultúru: „Netspeak“ klávesnicovej generácie. *Varia XIX*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

- OLIVA, K., RYSOVÁ, K. (2013–14): Skončil 39. ročník Olympiády v českém jazyce. *Český jazyk a literatura*, roč. 64, č. 2, s. 53–59.
- PRENSKY, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon [online]. roč. 9, č. 5 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- RYSOVÁ, K. (2013–14): Originalita a invence v písemných maturitních pracích. *Český jazyk a literatura*, roč. 64, č. 2, s.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2015): Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z částí akademického diskurzu. *Didaktické studie*. Roč. 7, č. 2, 2/15.
- ŠMEJKALOVÁ, M. – JANOVEC, L. (2012–13) Jste zlatíčko aneb Kterak odchytit Daňka. Zdvořilost v soudobé studentské e-mailové komunikaci. *Český jazyk a literatura*, 62, 2011–2012, s. 61–67.
- ŠEBESTA, K. (2004–5): Argumentační analýza ve škole. *Český jazyk a literatura*, roč. 55, č. 4, s. 168.
- TRÁVNÍČEK, J. (2011): *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Tereza Klabíková Rábová

Institut komunikačních studií Fakulta sociálních věd

tereza_rabova@email.cz

PROJEKTY
PROJECTS

EYETRACKER JAKO POMOCNÍK PŘI MONITOROVÁNÍ CESTY KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Eyetracker as an Aid when Monitoring the Way towards Reading Literacy

Radana Metelková Svobodová – Jana Svobodová

Abstrakt: V první části příspěvek shrnuje stěžejní výsledky předchozích výzkumných snah týmu z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě při sledování rozvoje čtenářské gramotnosti žáků na 1. stupni ZŠ a zdůvodňuje aktuální volbu moderní technologie eyetrackeru. Původně byla při měřeních tímto přístrojem pozornost upřena na mapování kvality čtení s porozuměním u žáků 4. ročníku ZŠ, avšak realizovaná pilotáž naznačila potřebu výzkumně se soustředit už na vstupní etapu nácviku čtení a počáteční čtenářské gramotnosti. V průběhu školního roku 2014/2015 bylo prováděno měření dvou skupin žáků 1. ročníku a sledována vývojová dynamika kvantitativních a kvalitativních parametrů čtenářských výkonů žáků vyučovaných rozdílnými metodami: metodou analyticko-syntetickou se slabikami a metodou genetickou. Příspěvek představuje nejen průběh pilotáže, ale současně vyvozuje první závěry, které budou dále ověřovány na širším vzorku respondentů.

Klíčová slova: Čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, čtení, čtení s porozuměním, výuková metoda čtení, třídění chyb při čtení, eyetracker

Abstract: In the first part the paper summarizes fundamental results of previous research efforts when monitoring reading literacy of pupils of the first grade of Primary schools and it gives reasons for current choice of modern technology Eyetracker. The works have been provided by a team from the College of Education of Ostrava University in Ostrava. Originally, when measuring by this device, the attention was paid to mapping the reading quality with comprehension provided by pupils of 4th class of Primary schools. However, this pilot research resulted in the need to focus on the enter stage of the reading practice and initial literacy. During the school year 2014/2015 a study of two groups of pupils of the 1st class was done and a developmental dynamics was studied to find quantitative and qualitative parameters of the reading results of pupils taught by the means of different methods: using an analytic-synthetic method with syllables and genetic method. The paper presents the process of the pilot project as well as it shows first conclusions, which will be tested on a wider sample of respondents.

Key words: reading literacy, initial literacy, reading, reading with comprehension, education method of reading, sorting of reading errors, eyetracker

Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením projektu SGS Ostravské univerzity v Ostravě *Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s oporou o monitorování čtenářských strategií moderní technologií* (SGS14/PdF/2014-15) a podílem na mezinárodním vědeckém projektu tří univerzit AKTION 75p6 *Výuka češtiny v minulosti a současnosti*, na němž participují kromě Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě také Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Institut slavistiky Vídeňské univerzity.

1. Slovo úvodem

Aktuální stav efektivního budování čtenářských dovedností českých žáků základní školy vnímáme jako ne zcela bezproblémový. K hlavním příčinám neutešené situace patří vágnost formulací v platných kurikulárních dokumentech a roztržitost přístupů pojetí metodologické podpory. Ukazuje se, že obdobná situace, jakou jsme zjistili v českých podmínkách (srov. Metelková Svobodová, 2013, s. 50–52 a s. 77–83), tíží také slovenské pedagogické prostředí.¹

Předchozí neradostné konstatování, které se opírá o výsledky několikaletého monitorování výuky mateřštiny na základní škole, o analýzy vybraných učebnicových sad užívaných k výuce češtiny na tomto typu škol a zároveň o analýzy pracovních listů vytvořených učiteli primární školy z často navštěvovaných webových portálů, koresponduje s výsledky patnáctiletých českých žáků v reprezentativním mezinárodním výzkumu PISA. Ten sleduje nejen úroveň čtenářských dovedností zapojených respondentů, ale i jejich dalších tzv. gramotnostních dovedností. Konstatuje se v něm, že čeští žáci daného věku jsou aktuálně v mezinárodním srovnání mezi podprůměrnými (srov. např. Palečková a kol., 2013). Naproti tomu u českých žáků mladšího věku byl v rozmezí let 2001 a 2011 zaznamenán posun k lepším výsledkům ve čtenářské gramotnosti, a to podle hledisek výzkumu PIRLS, který tyto žáky dokonce začlenil mezi nadprůměrné. Nejvíce se zlepšili žáci původně nejslabší, zatímco nejlepší respondenti pouze stagnovali (viz Basl a kol., 2013).

Tento rozdíl mezi věkově odlišnými žáky v rámci analýz PISA a PIRLS nás podnítl k tomu, abychom se pokusili výzkumně zmapovat proces rozvíjení žákovské čtenářské gramotnosti v české edukaci, především vyhledat a pojmenovat slabiny, které by bylo žádoucí odstranit.

1.1 Letmý pohled na dosavadní zjištění

Ponecháme nyní stranou konkrétní údaje z výzkumů PISA a PIRLS a sou-

1 V recenzi uvedené publikace to zmiňuje Liptáková (2015, s. 103–105).

středíme se na reálnou situaci panující v pedagogické praxi, která v českém prostředí prochází od roku 1989 procesem transformace vzdělávacího obsahu základního školství, metod výuky, způsobu hodnocení učitele i pojetí jeho role.

Ukazuje se, že z daného výčtu dílčích složek procesu edukace je podstatná zejména poslední zmíněná. Učitele zde chápeme jako činitele nezastupitelného a stěžejního. Z pedagogického hlediska se podtrhuje, že je to hlavní subjekt vzdělávání, který díky svému aktivnímu a poučenému přístupu může edukaci posunout žádoucím směrem navzdory existujícím dílčím nedostatkům ve vzdělávacím obsahu, kurikulárních dokumentech či didaktických materiálech.

1.1.1 Učitelé mateřštiny a jejich připravenost na budování žákovských čtenářských dovedností

Mezi rolami učitele se obvykle na prvním místě uvádí jeho odborná kompetentnost, díky níž může působit jako poskytovatel poznatků a zkušeností i jako poradce a podporovatel žáků. Platí to rovněž pro budování žákovských čtenářských dovedností. Vztáhneme-li toto tvrzení o nezbytné kompetentnosti učitele mateřštiny k závěrům učiněným na základě dvou dotazníkových šetření realizovaných v Moravskoslezském kraji v letech 2013 a 2014 u více než dvou stovek češtinářů ze základních škol a k výsledkům průběžného monitorování výuky z let 2010 až 2013 (viz Metelková Svobodová, 2013, s. 101–112), zjistíme, že řada signálů zatím vyznívá varovně.

Dotazníky pro učitele češtiny na ZŠ se týkaly metod zařazovaných při práci s textem, způsobů, jakými učitelé sami získali nebo nadále získávají informace o čtenářské gramotnosti, či toho, zda sledují publikace, které se věnují čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji. Našimi šetřeními jsme se pokusili ověřit platnost závěrů mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS v regionálním měřítku. Získané výsledky jsme s lítostí interpretovali následujícím způsobem: zejména češtináři s delší pedagogickou praxí (6 a více let) rezignují na sebevzdělávání a tvořivost, mají v informacích o čtenářské gramotnosti mezery, dožadují se hotových návodů a kompletních materiálů, využitelných bez dalších zásahů a úprav, aniž se zabývají jejich kvalitou a přínosem. Nejčastěji jde u nich o informovanost pasivní (částečně k tomu také Metelková Svobodová, 2013, s. 168–173). Navzdory těmto nelichotivým zjištěním se domníváme, že daný stav se může stát východiskem při hledání cesty ke zlepšování výsledků našich žáků v mezinárodním testování. Je pochopitelné, že rozsah námi sledovaného regionálního výzkumného vzorku nelze pokládat za reprezentativní, proto výhledově počítáme s realizací obdobného dotazníkového šetření v širším měřítku.

Monitorování výuky (nezúčastněné pozorování) jsme realizovali v několika

fázích v rozmezí let 2010 až 2014 ve 431 vyučovacích jednotkách. Získali jsme přesnější představu o způsobu práce učitelů ve výuce českého jazyka a literatury (dále ČJaL) na základních školách a o tom, jakou strukturu vyučovací hodiny ČJaL mají nejčastěji. Povšimneme si nyní pouze výstupů neaktuálnějších, tedy hodin ČJaL z roku 2014, kdy bylo sledováno 101 vyučovacích jednotek na 1. stupni ZŠ (z toho 54 jazyková, komunikační a slohová výchova a 46 literární výchova) a 50 jednotek na 2. stupni ZŠ (z toho 28 jazyková, komunikační a slohová výchova a 22 literární výchova).² Ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti dětí jsme se primárně soustředili na to, zda vyučující implementují do výuky souvislé texty a jakým způsobem s nimi pracují. Zajímaly nás zejména **aktivity zařazované před vlastním čtením** textu (srov. Gavora, 2008), tedy to, zda byla taková fáze evokace zaznamenána (srov. Liptáková a kol., 2015), a dále pak to, zda vyučující zařazovali do výuky **zadání vážící se k jednotlivým úrovním porozumění** textu, jak je zpracovává metodika mezinárodního výzkumu PIRLS (bliže k tomu viz Potužníková, 2010).

Ukázalo se, že **ve výuce jazykové, komunikační a slohové výchovy** se žáci se souvislými texty setkávají dosti zřídka.³ Značně neutěšená je situace hlavně **na 2. stupni ZŠ**, neboť tam se pracovalo výhradně s textem z učebnice. Málo početné a spíše okrajové **evokační aktivity zařazené před čtením** se týkaly jen cíle čtení, práce s názvem ukázky nebo aktivizace dosavadních vědomostí a zkušeností žáků (konkrétně vysvětlení významu méně běžných slov z textu). Při vyčíslení počtu těchto aktivit před čtením jsme zjistili, že učitelé je zařadili jednou až dvakrát za vyučovací jednotku (průměr činí 1,5). Ještě méně výskytů jsme zaznamenali u **zadání, která se týkají jednotlivých úrovní porozumění textu**. Zachytili jsme je průměrně jednou za vyučovací jednotku, přičemž více než polovina zadání mířila na základní vyhledávání informací v textu (57,7 %). Také další rozložení těchto zadání bylo neuspokojivé – interpretace a integrace myšlenek se týkalo 15,4 %, stejně tak hodnocení jazyka a obsahu textu 15,4 %, vyvozování závěrů dokonce jen 7,7 % zadání. Pouze v jediném případě se objevil úkol, jímž se vyučující snažil o motivaci ke čtenářství.

2 Podrobně jsou výsledky monitorování výuky mateřského jazyka z let 2010 až 2013 prezentovány v publikaci Metelkové Svobodové, 2013. V letech 2011 až 2014 nebyla pro svá specifika pozorována výuka v 1. ročníku ZŠ.

3 J. Svobodová (2000, s. 105) vyzdvihla princip komplexnosti, k němuž v hodinách mateřštiny patří přístup od vyšších celků (nesoucích širší význam) k dílčím složkám a jevům, z nichž jsou texty (celky) sestaveny. Žádoucí je začínat i v jazykové, komunikační a slohové výchově od souvislých, tematicky spjatých textů, od komunikace a komunikátů postupně směřovat k dílčím jazykovým jednotkám nižšího řádu. Integrujícím prvkem by se měl stát význam sdělení, ne nácvik mluvnického nebo pravopisného jevu.

Obdobně ustrnulý stav byl zjištěn také **ve výuce literární výchovy** na 2. stupni ZŠ, zde se však alespoň pracovalo se dvěma zdroji textů – nejen s učebnicí, ale také s dětskou knihou. Aktivity před čtením se objevovaly opět v rozsahu jednoho až dvou zadání v každé vyučovací jednotce (průměr činil 1,9) a byly podobného zaměření jako při výuce jazyka a slohu. Také aktivity v průběhu čtení a po přečtení textu byly v hodinách literární výchovy zastoupeny málokdy, průměr činil 2,2 za vyučovací jednotku. Co se týče **zadání vážících se k jednotlivým úrovním porozumění textu** (řazených od nejnižší k nejnáročnější), konstatovali jsme oproti minulému monitorování o něco lepší a vyrovnanější procentuální zastoupení příslušných úloh: na vyhledávání informací jich bylo 33,3 %, na vyvozování závěrů 18,8 %, na interpretaci a integraci myšlenek 25 %, na hodnocení obsahu a jazyka textu 22,9 %.

Naopak žáci **na 1. stupni ZŠ se ve výuce jazykové, komunikační a slohové výchovy** setkávali se souvislými texty čerpanými z více zdrojů (jazykové učebnice, čítanky, dětské knihy, pracovní sešit k učebnici); vůbec nejčastěji se však jednalo o doplňkové didaktické materiály (pracovní listy). Pozorování výuky naznačilo, že ani v primárním vzdělávání učitelé nedocenili začleňování evokačních aktivit před čtením, neboť v jazykové, komunikační a slohové výchově je použili pouze jednou až dvakrát v průběhu vyučovací jednotky (průměr činí 1,8). Lepší situace panuje **ve výuce literární výchovy**, kde byl evokaci věnován větší prostor, což představovalo asi šest zadání na jednu vyučovací jednotku (průměr činí 6,3). Nejčastěji byla vysvětlována málo běžná nebo neznámá slova (přibližně polovinu jich objasnil učitel, u poloviny byli aktivní sami žáci), dále se ve stejném rozsahu objevilo předvídaní obsahu textu (ze dvou třetin na základě práce s názvem úkoly, zbývající část podle ilustrace). Nejméně se vyskytovalo vysvětlení cíle čtení. Každá ze zmíněných aktivit byla ve vyučovací jednotce využita průměrně jednou. Učitelé na 1. stupni si z hlediska četnosti implementace úkolů v průběhu čtení a po něm vedli lépe než češtináři 2. stupně ZŠ, neboť průměrně bylo zaregistrováno čtrnáct zadání na vyučovací jednotku, avšak z hlediska rozložení úkolů ve vztahu k jednotlivým úrovním porozumění musíme konstatovat, že obtížnější úkoly hodnotící text se objevily minimálně (5,9 %). Opět dominovala jednoduchá zadání na vyhledávání explicitně uvedených informací (44,4 %), po nich co do četnosti následovaly náročnější úlohy na úrovni interpretace a integrace myšlenek (32,1 %), mnohem méně bylo úkolů vedoucích k vyvozování závěrů (17,6 %).

Výsledky napovídají, proč se v mezinárodním testování českým žákům obvykle málo daří pracovat s takovými úlohami k textům, které směřují k náročnějším úrovním porozumění, jako jsou interpretace a integrace myšlenek nebo hodnocení textu, jak by to odpovídalo funkčnímu pojetí čtenářské gramotnosti, a proč naopak čeští žáci nesehávají při vyhledávání explicitně uvedených informací.

1.1.2 Žáci základní školy a jejich postoj k předmětu ČJaL

Kromě dotazníkového šetření mezi češtináři na ZŠ v Moravskoslezském kraji jsme v letech 2013 a 2014 realizovali jiné šetření, jehož respondenty bylo více než šest set žáků zdejších základních škol, a to jak z 1., tak z 2. stupně. **O žácích 1. stupně ZŠ** můžeme na základě jejich odpovědí souhrnně konstatovat, že jsou aktivními čtenáři a že se čtení věnují ve volném čase, jak uvedlo dokonce 75 % těchto dětí.⁴ Navíc jsme zjistili, že předmět ČJaL se u nich těší značné oblibě. Povzbudivé je tvrzení více než poloviny respondentů mladšího školního věku (57,5 %), kteří se vyjádřili, že je vyučovací hodiny ČJaL baví. Když byli tito respondenti v dotazníku žádáni, aby konkretizovali činnost, kterou mají v oblibě, nejčastěji uvedli čtení. V roce 2013 takto odpovědělo 46,5 % žáků mladšího školního věku, v roce 2014 dokonce 61,9 % žáků. Na základě našich zjištění bychom tedy rozhodně nemohli potvrdit, že žáci 1. stupně ZŠ o čtení nejeví zájem.

U žáků 2. stupně ZŠ jsme se obávali výsledků méně optimistických, proto jsme byli potěšeni pozitivním zjištěním, že 72 % žáků čtení baví, a 9 % žáků baví dokonce velmi. Za výborné pokládáme, že 83 % z nich čte ve svém volném čase, ačkoli už to většinou nebývá denně.⁵ Skutečnost, že více než polovinu oslovených žáků 2. stupně ZŠ, a to 54 %, baví hodiny ČJaL, je nad očekávání příjemná. Navíc se 76 % z nich vyslovilo, že na vyučování ČJaL je baví právě čtení, čtenářské dílny či předčítání učitele.⁶ Za nezáživnou aktivitu tito žáci pokládají zejména výuku mluvnice a opakování – to tvrdí 83 % respondentů.

Tato zjištění naznačují, jak přínosná by mohla být změna přístupu učitelů ke koncipování výuky. Pokud by totiž byla častěji začleňována práce s podnětnými a tematicky atraktivními texty, na nichž by žáci mohli jak zdokonalovat svou schopnost porozumět textu, tak plnit i jiná související zadání vnitropředmětového charakteru, tj. všimát si jevů gramatických a prvků komunikačně-slohových,⁷

4 Z dotazníkových dat vysvítá, že 43,3 % oslovených dětí mladšího školního věku čte denně; 47,6 % alespoň jednou týdně.

5 Ve srovnání s žáky mladšího školního věku zde jde ani ne o třetinový počet žáků – jen 13 %.

6 S těmito závěry korespondují výsledky rozsáhlého výzkumu čtenářství žáků základních škol, kterým se potvrdila fáze tzv. čtenářské exploze u dětí ve věku mezi 10 až 15 lety (srov. Gejgušová, 2015, s. 14). Tamtéž Gejgušová konstatuje: Ukazuje se však, že v současné době je ono období čtenářského maxima poměrně kratší, u většiny populace dochází již ve starším školním věku k postupnému poklesu objemu četby a zájmu o ni, významnější oslabení čtenářských aktivit nastává zvláště u chlapců.“

7 Totožný názor zastává také Liptáková (2015, s. 104–105), která slovenským učebnicím vytýká nedostatečné využití textů při vyvozování jazykově-komunikačních poznatků a současně při procvičování jazykových jevů. Konstatuje dále, že takováto koncepce

rozhodně by se to pozitivně projevilo nejen na prohloubeném zájmu žáků o výuku ČJaL, ale vyhovělo by to zároveň požadavkům na vnitřní stmelenost tohoto stěžejního předmětu, jak to doporučovala řada odborníků opakovaně už v minulosti vzdálenější i novější (srov. např. Uličný, 1993; Svobodová, 2000; Šindelářová, 2006; Gejgušová, 2007; Metelková Svobodová, 2009; Liptáková, Cibáková, 2013).

2. Nové výzkumné možnosti

Za perspektivní výzkumný postup pokládáme možnost opřít se o moderní technologii eyetrackeru, který pomocí výpočtů z odrazových bodů infračerveného světla na povrchu oka, zaznamenaných kamerou s vysokým rozlišením, poskytuje informace o očních pohybech žáků při čtení. Přístroj je nejen zaznamenává, ale zároveň uchová podklady pro následnou analýzu a vyhodnocování dat. Umožní proto se specializovat na detailní mapování procesu čtení, druhotně pak i na zjišťování efektivity čtenářských strategií užívaných žáky jak v průběhu čtení, tak při řešení přidružených úkolů, jimiž je ověřováno porozumění významu textu.⁸ Eyetracker Tobii TX300 společně se softwarem Tobii Studio se stal v závěru roku 2013 vybavením specializované laboratoře Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.⁹ Hned v průběhu následujícího roku jsme se pokusili předvýzkumnými měřeními hledat možné cesty jeho efektivního využití v námi sledované oblasti.

2.1 Měření žáků 4. ročníku ZŠ

Hlavním cílem počátečního měření provedeného u první skupiny žáků 4. ročníku ZŠ (jedné třídy) v květnu 2014 bylo zjistit, jak žáci čtou souvislé texty odlišné náročnosti a jak poté zvládají řešit úlohy, jimiž je ověřováno porozumění textu.¹⁰ Jednotlivá zadání se vztahovala k trojici odlišných textů a byla sestave-

zpracování učebnic je v rozporu s konstruktivistickým přístupem a slovenskou lingvodidaktickou tradicí.

- 8 Přínos eyetrackingu dokládáme myšlenkou Duchowskeho (2007, s. 3): „Očima pohybujeme, abychom do zorného pole dostali část sledovaného objektu ve vysokém rozlišení a mohli vnímat potřebné detaily. (...) Předpokládáme, že pokud zachytíme a analyzujeme něčí oční pohyby, získáváme důležité informace o tom, co upoutalo jeho pozornost nejvíce, a máme možnost vyhodnotit způsob jeho vnímání bez ohledu na to, co je objektem pozorování.“ (přeloženo autorkami článku)
- 9 Za spolupráci a pomoc při komplikovaném vyhodnocování získaných dat upřímně děkujeme ing. Liboru Jedličkovi, vedoucímu Výzkumné laboratoře eyetrackingu PdF OU v Ostravě, který také technicky zajistil veškerá zmiňovaná měření.
- 10 Vliv dvou výukových metod čtení a socioekonomického statusu na porozumění textu u žáků 5. ročníku ZŠ zkoumali v širším měřítku v rozmezí let 2008 až 2010 dva turečtí

na tak, aby korespondovala s úrovněmi porozumění textu, jaké se používají při mezinárodním výzkumu PIRLS.¹¹ Výsledky pilotního měření naznačily, jak děti mladšího školního věku čtou, jaké strategie při čtení a plnění zadaných úloh používají nejčastěji a které z nich se jeví jako efektivnější. Umožnily odhalit i to, zda se výrazněji liší způsob plnění úloh odstupňovaných podle úrovní porozumění.¹²

Výstupy předvýzkumu vypovídají o tom, že žáci, jejichž čtení lze považovat za systematické a soustředěné, neboť docházelo zpravidla k minimálnímu počtu regresí¹³ pouze na úrovni řádku, volili takovou strategii čtení, aby významu/obsahu textu porozuměli hned při prvním čtení; teprve po jeho dočtení se věnovali řešení úkolů, které text doprovázely.¹⁴ Dosavadní výsledky svědčí o tom, že tato čtenářská strategie se projevila jako efektivní, a to jak u dívek, tak u chlapců. Naopak strategie, kterou u třetího textu zvolily tři dívky, tj. prošly si nejprve pouze určitou část textu, a aniž by ho dočetly celý, hned se snažily o průběžné řešení úloh, se ukázala jako časově náročná i nejméně perspektivní.

výzkumníci Karabay a Kuşdemir Kayiran (2012). Vzhledem k odlišnostem v pojetí a metodologii výzkumu se zde jejich výstupům nevěnujeme.

- 11 První text byl žákům důvěrně znám, šlo o píseň *Skákal pes přes oves*, kterou děti mají pamětně osvojenou od předškolního věku. Druhý text byl žákům neznámý, šlo o báseň současného autora M. Kratochvíla *Lovec*. Vybrán byl i proto, že má narativní charakter a vyhovuje této věkové kategorii čtenářů. Zadání, která se zde týkala hodnocení formy, jazyka a obsahu textu, tj. nejnáročnější úrovně porozumění, byla ještě ztížena dalšími nároky, které na žáky kladl veršovaný text. K tomu přistoupila i jeho neobvyklá úprava, protože se lišila od běžné formální podoby básně, tj. rozložení na řádky podle veršů. Třetí text byl vybrán z dětské encyklopedie. Jednalo se o věcný text, který byl čtenářsky nejobtížnější, a to jak z hlediska lexikálního, tak syntaktického. Byl však doprovázen pouze třemi náročnějšími úkoly na porozumění, zatímco zbývající zadání měla vést žáky k zamyšlení bez nahlížení do textu.
- 12 S ohledem na rozsah příspěvku lze prezentovat pouze vybrané výstupy (blíže k tomu viz Metelková Svobodová, 2016 (v tisku) – odkaz na studii *K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ*; časopis *Nová čeština doma a ve světě*).
- 13 Sledovali jsme četnost fixací oka, tj. spočinutí oka v určitém místě a časovém úseku, pak vzdálenost jednotlivých fixací, tzv. *sakád*, které vypovídají o velikosti čtecího pole jednotlivce, a rovněž četnost výskytu **regresí**, tedy zpětných očních pohybů na řádku (pohyby směrem vlevo) – více k tomu J. Jošt, 2009 a 2011.
- 14 Žákům záměrně nebyly před čtením dány žádné pokyny ke způsobu čtení textu a řešení přidružených úloh. Byli seznámeni pouze s tím, že budou číst tři texty a odpovídat na otázky. Tvrzení, že se žáci snažili porozumět textu při jeho prvním čtení, opíráme o skutečnost, že 68 % všech zadání vyřešili správně bez opakovaného nahlížení do textu.

Dále bylo zjištěno, že 74 % z přidružených zadání¹⁵ vyřešili žáci bezchybně. Zbývajících 26 % zadání buď splnili nesprávně, nebo vůbec (odpověď *nevím*). Neúspěšnější byli u zadání, která se vázala k vyhledávání informací (81,2 %) a k interpretaci a integraci myšlenek (83 %). Horší výsledky byly zaznamenány na úrovni vyvozování závěrů (72 %) a největší obtíže se objevily při práci s úlohami, které požadovaly hodnocení textu (68,1 %). Díky monitorování eyetrackerem jsme mohli zjistit, že u převážné části správných odpovědí, tedy 68 %, nepotřebovali žáci do přečteného textu znovu nahlédnout, kdežto 32 % správných odpovědí bylo sděleno až po opětovném nahlédnutí do textu. Zaznamenali jsme i zajímavou odlišnost práce s úkoly přiřazenými k nejsnazšímu textu (*Skákal pes přes oves*), protože tam se při plnění zadání vracelo zrakem do textu téměř 61 % žáků. Vysvětlujeme si to tak, že jednoduchému, obecně známému a pamětně osvojenému textu, zřejmě svým způsobem i zmechanizovanému, nevěnovaly děti při čtení potřebnou pozornost a nezbylo jim než do něj znovu nahlédnout, aby zjistily explicitně uvedené informace.

V květnu 2015 jsme provedli totožné měření **u druhé skupiny žáků 4. ročníku**. Zčásti se potvrdily závěry vzešlé z předchozí sondy. Za důležité zde pokládáme upozornit zejména na opakovaně doloženou neefektivnost strategie řešení přidružená zadání v průběhu čtení textu, neboť žáci, kteří si nepřčetli text nejprve systematicky celý a snažili se už po přečtení dílčí části řešit úlohy, při této činnosti značně tápali. Přestože tento závěr vyznívá velmi jednoduše, pokládáme ho za jedno z nosných doporučení pro primární edukaci a výuku čtení: **soustředěné a nepřerušované první čtení má stěžejní význam pro řešení navazujících úkolů k textu**.

Druhé měření navíc ukázalo, kam by se mohly ubírat naše další výzkumné snahy. Dospěli jsme totiž k tomu, že u první i u druhé skupiny žáků se shodují ty úlohy, v nichž se nejméně a nejvíce chybovalo. To lze sice zjednodušeně interpretovat tak, že porozumění textu na jednotlivých úrovních je u obou skupin respondentů totožné, nicméně zjištění, že průměrný celkový počet špatných odpovědí na žáka činí u první měřené skupiny méně než 5 (přesně 4,8 chyby na žáka), kdežto u druhé skupiny šlo už téměř o 8 chyb (přesně 7,6 na žáka), nelze přehlédnout. Navíc se ukázalo, že čtení jednoho z textů trvá žákům druhé měřené skupiny mnohem déle, pokud chtějí na připojené otázky odpovídat stejně dobře jako žáci prvního měření. Toto zjištění potvrdily výsledky zaznamenané zejména u druhého textu – žáci první měřené skupiny četli text necelou minutu (jen 59,2 sekund), ale žáci druhé skupiny téměř dvě minuty (1 minutu a 41,1 sekund). Odlišnou úroveň čtenářského výkonu obou skupin naznačilo také čtení třetího textu, neboť ten dva z žáků druhé měřené skupiny vůbec nedočetli – čtení vzdali.

15 Těchto úloh bylo u všech tří textů celkem dvacet.

Na základě výše zmíněných zjištění jsme hledali možnou příčinu zaznamenaného stavu. **Po rozhovorech s vyučujícími obou skupin** respondentů a s vedením jejich škol jsme usoudili, že by ji bylo možné spatřovat v užití metodě výuky čtení, neboť tento aspekt se jeví jako jediná dominantní charakteristika, v níž se sledované skupiny neshodují či nějak nepřibližují. První skupina respondentů se učila číst **metodou analyticko-syntetickou** (se slabikami; dále **AS metoda**) a druhá skupina **metodou genetickou** (dále **G metoda**).¹⁶ Navíc vyučující žáků s G metodou tvrdili, že u svých žáků zaznamenávají problémy s plynulostí a přesností čtení (vyšší chybovost), přesto však údajně pozorují, že většina dětí si čtení oblíbila, neboť dovednost číst zvládli dříve, než dovoluje metodický postup AS metody. Tito učitelé dále prohlašovali, že podle jejich mínění žáci s G metodou porozumívají textu lépe. Tato domněnka se ovšem v námi realizovaném předvýzkumu nepotvrdila. V souvislosti s vyšší chybovostí žáků s G metodou jejich učitelé poukázali na reakci pracovníků knihovny, které se pozastavovaly nad kvalitou čtenářského výkonu žáků při knihovnických lekcích. S přihlédnutím ke skutečnosti, že tyto pracovníce mají v rámci svého povolání dobrou příležitost komparovat úroveň čtenářských dovedností dětí různých škol, nebrali jsme jejich konstatování na lehkou váhu a **další výzkumné záměry jsme v souladu s těmito zjištěními uzpůsobili, tj. započali jsme mapovat nabývání dovednosti číst s porozuměním už u žáků 1. ročníku ZŠ, a to s přihlédnutím k užívané AS metodě nebo G metodě v prvopočátečním čtení.**¹⁷

2.2 Měření žáků 1. ročníku ZŠ

Přestože se může jevit návrat k etapě označované za prvopočáteční čtení

- 16 Pro jednoduchost budeme v tomto příspěvku rozlišovat **žáky s AS metodou** a vedle nich **žáky s G metodou**.
- 17 České i slovenské pedagogické prostředí pracuje s řadou termínů, jimiž se snaží co nejpresněji popsat komplikovaný proces získávání gramotnosti. Z ontogenetického hlediska rozlišují čeští pedagogové **pregramotnost, základní gramotnost a funkční gramotnost** (Wildová – Křivánek in Průcha a kol., 2009), přičemž základní gramotnost zahrnuje námi sledované období, tj. období povinné školní docházky. V jeho rámci je vydělována také **počáteční čtenářská gramotnost**, tedy etapa, která navazuje na období pregramotnosti a umožňuje žákům správně vnímat koncept čtení a psaní. Nejprve by měl být pochopen jeho smysl a následně osvojena forma. Tuto etapu proto v příspěvku označujeme buď termínem prvopočáteční čtení, nebo počáteční čtenářská gramotnost. Slovenské prostředí označuje tuto etapu jako období **rané** či **elementární gramotnosti** (srov. Liptáková a kol., 2015), jinde také **bázové gramotnosti** (Gavora, 2008). S posledním zmíněným termínem pracují také čeští pedagogové v rámci charakteristiky konceptu gramotnosti (Doležalová in Průcha a kol., 2009).

jako nepotřebný či nevhodný, pokládáme jej za nezbytnou součást monitorování procesu žákova odkrývání obsahu textu v celém jeho vývoji, tj. od schopnosti text formálně dekodovat k dovednosti mu plně porozumět. Ačkoli zřejmě nelze zcela striktně identifikovat hranici, která by tyto etapy jasně oddělila, klademe si otázku, zda je to vůbec potřebné. Opíráme se o názory odborníků z této oblasti (např. Wildová, 2005; Zápotočná, 2001; Fabiánková – Havel – Novotná, 1999; Křivánek – Wildová a kol., 1998), kteří se na **význam a smysl textu** dívají jako na důležitý **aspekt didaktiky čtení**, nikoli vedlejší produkt čtení. Porozumění čtenému pak považují za jeho nejdůležitější znak s tím, že další znaky čtecího výkonu (správnost, plynulost či rychlost), jejichž rozvíjení je součástí metodického postupu výuky čtení v 1. ročníku, toto porozumění významně posilují.

V této souvislosti je třeba podtrhnout upozornění Zápotočné (2008a, 2008b), která varuje před preferováním nácvičku techniky čtení na úkor osvojování si těch strategií práce s textem, které směřují k jeho porozumění. U stejné autorky stojí za pozornost důrazná upozornění, jimiž s odkazem na výsledky slovenských žáků v mezinárodních šetřeních poukazuje na potřebu změny koncepce rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti.¹⁸ Usuzuje, že je zapotřebí vycházet od obsahu a směřovat k formě, tj. začínat rozvíjením porozumění kontextu, následně usilovat o zpřesňování významů a pochopení pojmů, které dále vyústí v osvojování si jazykového kódu. Toto chápání vývoje žáka-čtenáře výrazně **upřednostňuje pozici porozumění čtenému textu** a současně se kriticky staví k přílišné pozornosti, která je mnohdy věnována nácvičku techniky čtení na úkor porozumění.

Vzhledem ke skutečnosti, že cílem školního vzdělávání v žádném případě není jen zvládnout počáteční čtení a psaní, je potřeba, aby školní edukace co nejúčinněji formovala žákovu schopnost s textem dále pracovat. Osvojení si techniky čtení by mělo plynule přecházet v zautomatizovanou činnost, která žákům dále umožní pohotově dekodovat významy. Pokud jsou žáci nuceni v průběhu čtení věnovat nadměrnou pozornost dešifrování grafických prvků textu, stává se, že význam přečteného jim uniká. Je-li navíc pozornost učitele maximalisticky zacílena na to, aby četli správně a současně i rychle a plynule, bývá nepříjemným výsledkem tzv. mechanické čtení: žák čte zdánlivě bez vad, ale přečtenému nerozumí. Mechanické čtení znamená vážnou překážku pro žákovo chápání četby jako zdroje poznání či zábavy. Paradoxně může nejen odrazovat od touhy číst, ale mohlo by vést až k neschopnosti využívat text jako zdroj informací pro následné samostatné učení.

18 V terminologii používané u Zápotočné jde o ranou neboli elementární gramotnost.

2.2.1 Pilotní sonda v 1. ročníku ZŠ

Na základě výše naznačených pohledů českých a slovenských odborníků a výstupů měření žáků 4. ročníku ZŠ jsme se rozhodli sledovat možný vliv metody výuky čtení na vývoj čtenářských dovedností žáků 1. stupně ZŠ. Do pilotáže ve školním roce 2014/2015 byly začleněny dvě skupiny žáků 1. ročníku ZŠ, přičemž jedna skupina dětí se opět učila číst AS metodou (se slabikami) a druhá G metodou. V průběhu jednoho školního roku byla provedena tři měření eye-trackerem, a to v listopadu 2014, v březnu 2015 a v červnu 2015. Série měření měla zmapovat nejen to, jak v průběhu školního roku žáci zvládají text přečíst, ale zejména to, jaká je jejich schopnost odkrývat význam přečteného. Provedená měření zatím vnímáme jako důležitý základ zamýšlených výzkumných aktivit, jehož výstupy navazujícími měřeními ověřujeme a zároveň rozšiřujeme.¹⁹

První měření probíhalo v období, které výrazně limitovalo podobu testovacího materiálu.²⁰ Soustředili jsme se proto výhradně na mapování vstupní úrovně čtenářského výkonu dětí a komparovali primárně kvalitativní znaky hlasitého čtení, které byly následně kvantifikovány, aby posloužily při zpracování charakteristiky počáteční etapy měření. Z hlediska správnosti čtení se ukázalo, že žáci s AS metodou dosáhli výrazně horších výsledků než žáci s G metodou. Schopnost druhé zmíněné skupiny dekodovat testový materiál byla lepší u všech sledovaných položek, konkrétně první jednoslabičné slovo přečetli všichni žáci a dvě ze tří dvouslabičných slov nezvládli bezchybně dekodovat pouze dva žáci (92,9% úspěšnost). Respondentům vyučovaným AS metodou se podařilo přečíst jedno-

19 Ve školním roce 2015/2016 bylo započato měření rozsáhlejšího vzorku žáků 1. ročníku. Pokračujeme také ve sledování loňských respondentů, nyní žáků 2. ročníku, a výzkum byl posílen i o respondenty z vyšších ročníků (zatím 3. a 4.).

20 Žáci měli za úkol nahlas přečíst čtyři slova a tři oznamovací věty. Jednalo se o jedno jednoslabičné slovo s uzavřenou slabikou (*pes*) a tři slova dvouslabičná – jedno se dvěma otevřenými slabikami (*pole*), další s první slabikou uzavřenou a druhou otevřenou (*pasta*) a poslední slovo s první slabikou otevřenou a druhou uzavřenou (*mamut*). V první větě se objevovala výhradně slova s otevřenými slabikami, aby se testování co nejlépe sjednotilo s postupem podle AS metody (*Táta má pilu*). Další věta již obsahovala náročnější prvky, a to dvouslabičné slovo, jehož první slabiku tvořila jediná samohláska, a další dvouslabičné slovo s první slabikou uzavřenou a druhou otevřenou (*Ela má máslo*). Poslední věta (*Mám teplotu*) byla záměrně vytvořena tak, aby se ukázala čtenářská strategie obou skupin respondentů, neboť ani žáci s G metodou v tomto období nepracovali se slovy složenými z více než pěti písmen. Pokládáme za vhodné upozornit na skutečnost, že první měření muselo nejen zohlednit znalost písmen vyučovaných při AS metodě (její metodický postup nás v této fázi limitoval nejvíce), ale současně respektovat fakt, že žáci s G metodou byli seznámeni pouze s verzálkami.

slabičné slovo i slovo dvouslabičné s otvorenými slabikami s vysokou úspešnosťou (93,8 %), avšak pri čtení ďalších dvouslabičných slov s prvou či druhou slabikou uzavrenou selhávali viac než žáci s G metódou. Na tomto výsledku sa zrejme popisuje skutočnosť, že metodický postup AS metódy ešte počátkom listopadu sa slovy tohoto složeného nepracuje. Zaujímavé však je, že pretože žáci s G metódou nevyužívajú pri čtení väzané slabikovanie a každé písmeno väčšina z nich nahlas vysloví, než slovo prečte celé, i jim činilo väčšiu ťažkosť dekodovať slovo s prvou slabikou uzavrenou a druhou otvorenou – rovnako ako žákum s AS metódou.

Žákum s AS metódou najviac svedčila prvá veta (*Táta má pilu*), bola u nich zaznamenaná 75% úspešnosť čtení. Dosažený výsledok je v súlade s metodickými krokmi tejto metódy. Potvrdilo sa očakávanie, že s ďalšími dvoma vetami budú mať žáci vyučovaní AS metódou zrejme ťažkosť: u 2. vety klesla úspešnosť na 12,5% (*Ela má maslo*), u 3. vety dokonca až na 6,3% (*Mám teplotu*). **Žáci s G metódou** si pri čtení vety počínali podstatne lepšie: prvú vetu prečítali s 92,9% úspešnosťou a nasledujúce dve vety sa shodnou úspešnosťou 42,9%.

Pozoruhodné vyzníva však ďalší sledovaný parameter našich analýz, a to kategorizácia chýb, ktoré žáci učinili. Pre naše výskumné potreby sme sa rozhodli pracovať s *Metodikou pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti* novozélandskej pedagogy Clayovej (1993), ktorou pre slovenské pedagogické prostredie adaptovala a ověřila Zápotočná (2005–2006, 2013). Materiál totiž akcentuje úroveň počátečných čtenárskych výkonov a súčasne napomáha odkrývať počátečné žakovské stratégie, po nichž deti v tejto vývojovej etape siahajú. Pretože metodika pracuje s kvantitatívnymi dátami (úspešnosťou a chybovosťou čtení), jejím stěžejným prínosom a dominantou je možnosť analyzovať, kategorizovať a interpretovať žakovské chyby. Ty totiž poskytujú dôležité informácie o vývoji kvality čtení vo vzťahu k charakteru chýb, jichž sa žáci najčastejšie dopúšťajú.²¹

Klasifikácia chýb v metodice Clayovej rozlišuje tri informačné zdroje (klíče): významový (**V klíč**), gramaticko-syntaktický (**G klíč**) a vizuálne-percepčný či zrakový (**Z klíč**). Pokiaľ čtenár zvládá pracovať s V klíčom, jeho čtení nenesie nedostatky sémantického charakteru, tzn. prečtené dáva dieťaťu zmysel. Môže sa

21 Metodika pracuje v rámci posledného a najvýznamnejšieho subtestu pruběžného záznamu čtení se třemi klíči, které v 70. letech 20. století rozpracovali s oporou o výstupy psycholingvistických výzkumů čtení manželé Goodmanovi (1965 in Turbill, 2002). Proces čtení se v jejich pojetí zakládá na zvládnutí tří hlavních lingvistických subsystémů, a to sémantického, syntaktického a grafonického. Čtenář podle této teorie musí být při čtení schopen současně sledovat tři zmíněné okruhy informací, které tvoří základ uchopení významu textu. V případě, že to nezvládne, chybí. Jeho chyba je pak identifikována a přiřazena k tomu okruhu informací, resp. ke klíči, který při čtení nebyl správně využit, což vypovídá o úrovni zvládnutí strategie čtení.

ovšem stát, že význam nemusí být čtenářem zcela přesně uchopen. V případě, že čtenář nemá problém s uplatňováním G klíče, jeho čtení nevykazuje nedostatky gramatického a syntaktického charakteru, tj. zdatně při čtení uplatňuje své jazykové schopnosti z těchto dvou oblastí. Bezchybné užívání Z klíče vypovídá o tom, že se čtenář opírá o zrakové vjemy, tedy identifikuje správně tvary jednotlivých písmen a následně dekoduje smysluplná slova. Na základě tří představených klíčů je kategorizováno sedm skupin chyb.²²

Dalším směrodatným aspektem, který naznačuje zlepšování čtenářského výkonu, je registrace vlastních chyb, které žák samostatně zaznamená a následně opraví. Tyto „sebekorekce“ je vhodné komparovat s chybami neodhalenými či přehlédnutými. V této souvislosti se hodí poznamenat, že záznam měření eye-trackeru poskytuje nejen informace o četnosti a poloze očních pohybů učiněných při čtení, ale i zvukový a vizuální záznam měřeného, k němuž je možno se opakovaně vracet.

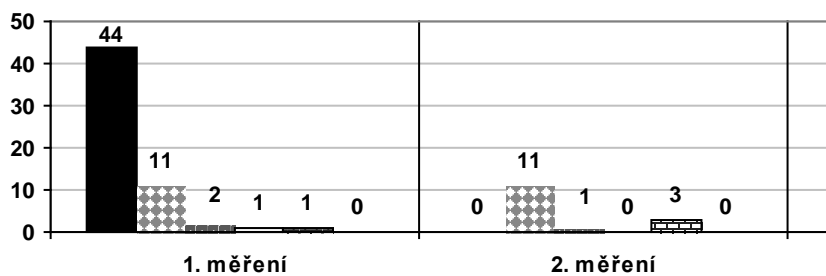
Analýza výše prezentovaných parametrů čtení ukázala, že u skupiny žáků s AS metodou bylo identifikováno 59 chyb, tj. průměrně 3,7 chyby na žáka, zato u skupiny žáků s G metodou to bylo jen 26 chyb, tj. 1,9 chyby na žáka. Žádné opravy se u žáků s AS metodou neobjevily a u žáků s G metodou byla zaznamenána pouze jedna (jednalo se o opravu na úrovni Z chyby²³ – *Ema* opraveno na *Ela* u žákyně GdZH²⁴). Pozornost poutá nejen podstatně vyšší chybovost žáků vyu-

22 Jde o: **Z chybu** (čtenář se opírá výhradně o zrakovou analýzu a další dva klíče nezohledňuje; výsledkem je zpravidla nesmyslná zkomolenina), **V chybu** (signalizuje pouze přítomnost významového klíče, nikoli dva další; přečtené slovo může dávat smysl, zapadat do kontextu, ale vizuálně neodpovídá slovu napsanému a jeho tvar není gramaticky správný), **G chybu** (zřejmě je přítomnost výhradně gramatického klíče, neboť přečtené neodpovídá vizuální podobě a významově nesouzní s kontextem; tyto chyby se objevují zřídka), **VG chybu** (uplatnění významového a gramatického klíče a nepřítomnost vizuálního se projevuje tak, že čtenář do kontextu věty dosadí slovo významově vhodné a ve správném tvaru, ale přečtené slovo neodpovídá vizuální podobě slova napsaného), **ZV chybu** (v tomto případě je evidentní opora o klíč zrakový a významový, avšak přečtené slovo neodpovídá gramatickým požadavkům věty), **ZG chybu** (stejně jako u G chyb, ovšem s tím rozdílem, že je zohledněna vizuální podoba čteného) a **ZVG chybu** (slovo není přečteno správně, ačkoli je vizuálně podobné, významově akceptovatelné a gramaticky odpovídá kontextu věty). Poslední kategorie ZVG sdružuje chyby nejvyspělejší, neboť sice zohledňují všechny tři klíče, přesto přečtené slovo neodpovídá přesně slovu napsanému. Znamená to, že žákovo čtení kombinuje potřebné informační zdroje současně; velmi často zůstanou tyto chyby přehlédnuty.

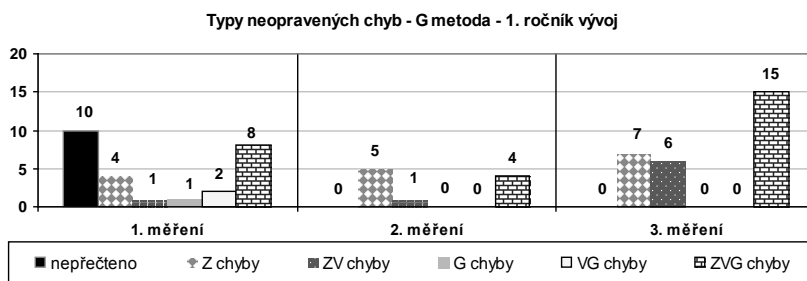
23 Třídění chyb je popsáno v pozn. 19.

24 Způsob kódování respondentů: G – genetická metoda, AS – analyticko-syntetická

čovaných AS metodou, ale také to, o jaké typy chyb se jedná. Zatímco žáci s AS metodou nebyli ve 44 případech²⁵ schopni slovo přečíst, u žáků s G metodou jsme zaznamenali obdobné potíže jen desetkrát. Respondenti vyučovaní AS metodou se nejčastěji dopouštěli Z chyb (11), tedy záměny písmen a zkomolenin, zatímco chyby ostatní se objevovaly ojediněle (viz Graf 1). U dětí s G metodou byla zaregistrována Z chyba jen čtyřikrát. Tyto děti se častěji dopustily ZVG chyby, a to osmkrát, což naznačuje, že jejich čtení už pracuje se všemi třemi klíči (ve větě *Ela má máslo* četli žák GhOZ a žákyně GdLŘ *maso*; žák GhDB *masko*; žákyně GdKR *málo*). Údaje jsou přehledně zpracovány v Grafu 2.



Graf 1 Chyby AS metoda – vývoj



Graf 2 Chyby G metoda – vývoj

Přestože rychlost čtení nebyla primárně sledována a nepokládáme ji za smě-
metoda, d – dívka, h – hoch, XY – iniciály jména a příjmení žáka.

- 25 Zpravidla nebyli respondenti schopni provést syntézu jednotlivých písmen; záznam totiž ukázal, že tato skupina žáků fixovala jednotlivá písmena, hláskovala je izolovaně v duchu (pohybuje mluvidly) nebo šeptem, neužívala slabikování a syntézy hlásek ve slovo nebyli schopni; jednalo se o žáky AShAT, AShJV, AShJS, AShMK, ASdKM, ASdAM, ASdMM.

rodatný ukazatel kvality čtení, přístroj ji automaticky zaznamenává. Lze proto konstatovat, že žák s AS metodou četl průměrně 2 minuty a 43 sekund a žák s G metodou dosáhl průměru 1 minuta a 39 sekund. V čem ovšem spočívá jedinečnost eyetrackeru, je možnost sledovat čtenářské strategie užívané žáky při čtení. V tomto ohledu jsme dospěli k závěru, že všichni sledovaní žáci při prvním měření fixovali jednotlivě každé písmeno čteného slova (v případě obtíží docházelo samozřejmě k regresím), avšak rozdíl byl ve způsobu, jakým slova a věty prezentovali nahlas. U každé z metod se objevilo několik odlišných strategií syntézy, jejichž výčet přinášíme:

- u AS metody žáci:
 - a) fixují postupně jednotlivá písmena (popř. hláskují v duchu), nahlas slabikují celé slovo bez výraznějších pauz mezi slabikami – tito žáci dosáhli nejlepších výsledků (ASdBH, ASdZH);
 - b) fixují jednotlivá písmena (hláskují v duchu), jednodušší slova vysloví nahlas dohromady bez slabikování, obtížnější pak slabikují, což je mnohdy neefektivní (ASdNK, ASdAF, AShMH);
 - c) fixují jednotlivá písmena, postupně nahlas vysloví vždy hlásky jedné slabiky, syntetizují a slabiku vysloví nahlas, na závěr nahlas vyslovené slabiky skládají a vysloví celé slovo – např. *p-o-po-l-e-le-pole* (ASdTR, ASdVV);
 - d) fixují jednotlivá písmena (hláskují v duchu), pokoušejí se o syntézu celého slova, neslabikují (odpovídá postupu G metody) – u žáků AS značně neúspěšná strategie, zpravidla nezvládají syntézu obtížnějších slov (AShMK, AShAT, AShJV, ASdMM, ASdKM, ASdAM);
 - e) objevuje se také různé variování výše uvedených způsobů (ASdKZ, ASdST).

- u G metody žák/žáci:
 - a) fixuje postupně jednotlivá slova, vše hláskuje nahlas, obtížnější slova procházejí běžně několikrát, provádějí syntézu, slovo čtuo nahlas, věty čtou po jednotlivých slovech (GdMK);
 - b) fixují jednotlivá písmena, buď nahlas hláskují, nebo šeptají hlásky, provádějí syntézu a čtou celé slovo, jednodušší slova čtou již bez hlasitého hláskování, např. *má* (GhDB, GhDŠ, GdZH);
 - c) fixují jednotlivá písmena, u obtížnějších slov několikrát za sebou, nehláskují nahlas, syntetizují a čtou celé slovo (GhJB²⁶, GhMC, GhJJ, GdDCH), věty procházejí celé a čtou je nahlas najednou, nikoli po jednotlivých slovech (GdLŘ, GdKR, GhOZ);

26 U tohoto respondenta byl zaregistrován náznak slabikování při pokusu o přečtení slova *teplota* (nakonec přečetl *te-pl-lou-tu*).

d) fixují jednotlivá písmena, jednodušší slova nehláskují, hned čtou nahlas, u těžšího slova fixují jednotlivá písmena několikrát; buď si hlásky šeptají, nebo je vysloví nahlas, provedou syntézu a slovo čtou nahlas (GdSCH, GdNJ), čtou celé věty s většími časovými prolukami (GhJN).²⁷

Druhé měření bylo realizováno na počátku března 2015. Také tentokrát jsme byli při vytváření testového materiálu omezeni metodickým postupem AS metody, neboť jsme do textu mohli zařadit pouze už zavedená a probraná písmena. Opět byl text psán verzálkami; mapovali jsme totožné kvality čtení jako u prvního měření. Nově jsme však integrovali zadání, která ověřovala žákovské porozumění.²⁸

Souhrnně lze konstatovat, že u žáků vyučovaných AS metodou došlo ke zlepšení a rozdíly mezi oběma skupinami respondentů se začaly pozvolna stírat. Projevilo se to na správnosti čtení, neboť žáci s AS metodou četli první dvě věty s úspěšností 87,5 % a třetí větný celek s úspěšností 81,5 %, zatímco žáci s G metodou přečetli lépe než žáci s AS metodou pouze druhou větu (bezchybně). U první věty byla přesnost čtení žáků s G metodou 66,7 % a u třetí věty 73,3 %. Z hlediska délky čtení se ukázalo, že čtení dětí s G metodou zůstalo rychlejší (44 sekund oproti 1 minutě a 7 sekundám u žáků s AS metodou), avšak čtení první věty na 1. snímku postrádá potřebnou přesnost. Odrazilo se to na omylech při volbě ilustrací, které vystihovaly obsah přečteného textu. U žáků s AS metodou bylo 68,8 % odpovědí správných, kdežto u žáků s G metodou jen 46,7 %. Zajímavé je i to, že 72,7 % žáků vyučovaných AS metodou odpovědělo správně bez opory o text, avšak většina žáků s G metodou (85,7 %) si svou volbu odpovědi potvrdila opakovaným nahlédnutím do textu.²⁹

Při čtení textu na druhém snímku se výrazněji projeví problémy žáků s AS metodou se zkomoleninami (Z chyby – např. *hustý* přečteno jako *hutý* – ASdKM,

27 Zajímavé je sledovat vývoj strategií užívaných při čtení, k tomu viz dále v textu.

28 Materiál byl rozpracován na dva snímky, přičemž na prvním žáci nahlas četli tři větné celky (*Mám rýmu a teplotu. Musím být v posteli. Neraduju se, nepojedu na chatu.*) a ze čtyř přidružených obrázků pod textem vybírali ty, které odpovídaly obsahu přečteného. Na dalším snímku se vyskytoval poměrně náročný úkol čerpaný z učebnice Svobodová, J. – Klímová, K. *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1997, jehož cílem bylo zjistit, zda jsou žáci schopni zaregistrovat záměnu písmena v jednom ze čtených slov. Oporou při řešení úkolu jim byla vždy ilustrace (*Za chatou je hustý lev.* – doplňovali ústně *les* (ilustrace s lesem); *Jakmile se uzdravím, pojedu na chatu na koze.* – opravovali na *kole* (ilustrace s jízdním kolem).

29 Údaj platí jen pro žáky (46 %), kteří odpověděli v rámci obou skupin respondentů správně.

AShJS, AShJV), což ovlivnilo i řešení doprovodné úlohy (úspěšnost jen 68,8 %). V tomto ohledu si žáci s G metodou vedli podstatně lépe – první věta byla přečtena bezchybně a při čtení druhého celku chyboval pouze jediný žák. Jejich porozumění bylo 100%. Přestože žáci s AS metodou druhý větný celek nedekódovali zcela správně (pouze 62,5% žáků) a dva žáci kvůli obtížím s předešlým úkolem čtení vzdali, lze konstatovat, že ti respondenti, kteří text přečetli, a to i s chybami, zvládli zadání vyřešit 100%.

Analýza čtení z hlediska chybovosti ukázala, že při čtení žáků s AS metodou bylo zaznamenáno průměrně 0,9 chyby na žáka a čtenáři s G metodou učinili 0,7 chyby na žáka. U respondentů (AS metoda) znovu převládaly Z chyby, a to jedenáct chyb (viz Graf 1).³⁰ Za potěšitelné pokládáme, že u žádné z metod nebyly pozorovány výraznější obtíže při čtení jako u počátečního měření. U žáků s G metodou převažovaly Z chyby, vyskytly se v pěti případech, dále tato skupina respondentů chybovala na úrovni ZVG. Objevily se čtyři nedostatky tohoto charakteru (viz Graf 2).³¹ ZVG chyb se začali dopouštět také žáci s AS metodou, zaregistrovány byly tři.³² To svědčí o jistém kvalitativním posunu, neboť se jedná o chyby pokročilejšího charakteru. Pozitivně hodnotíme také vývoj metakognice žáků, tedy opravy vlastních chyb. Ty se vyskytly ve větší míře na obou stranách. Ve všech případech se jednalo o Z chyby a ZVG chyby, přičemž žáci s AS metodou opravili 11,8 % svých chyb, žáci s G metodou dokonce 33,3 % chyb.³³

Ze záznamu očních pohybů druhého měření (březen 2015) vyplynul závěr, že stejně jako při vstupním měření (listopad 2014) žáci při čtení fixují jednotlivá písmena. Mírné odlišnosti se začaly projevovat u některých jednotlivců v délce sakád, počtu fixací i regresí, avšak souhrnně nelze tvrdit, že by se oční pohyby sledovaných respondentů výrazněji odlišovaly. Neprojevíly se dvě zřetelně různorodé čtenářské strategie, jimiž by bylo možné charakterizovat sledované metody výuky čtení. Jistý vývoj ve strategiích jednotlivců ovšem zaznamenán byl:

- u AS metody žáci/žák:
 - a) slabikují nahlas bez větších pauz mezi slabikami (vázané slabikování), zaznamenány regrese na předešlé písmeno, ale i slovo (ASdAF – vysoký počet regresí jak na písmeno, tak slovo; AShMH – nerozumí přečtenému; ASdNK – bez regresí; ASdMM – vysoký počet regresí, její čtení se jeví chaotické; AShAT – vysoký počet regresí, u 1. věty nedodržuje hranici slov; ASdVV – méně re-

30 Např. *rumu* místo *rýmu* – ASdAF, *dýl* místo *být* – AShJS, *potli* místo *posteli* – AShAT.

31 Např. *nepůjdu* místo *nepojedu* – GhMC, *neraduje* místo *neraduju* – GhDŠ, *pojedeme* místo *pojedu* – GhJB.

32 Např. *nepojede* místo *nepojedu* – ASdKM, AShMH, *neraduje* místo *neraduju* – ASdVV.

33 O četnosti opravených chyb informuje Graf 4.

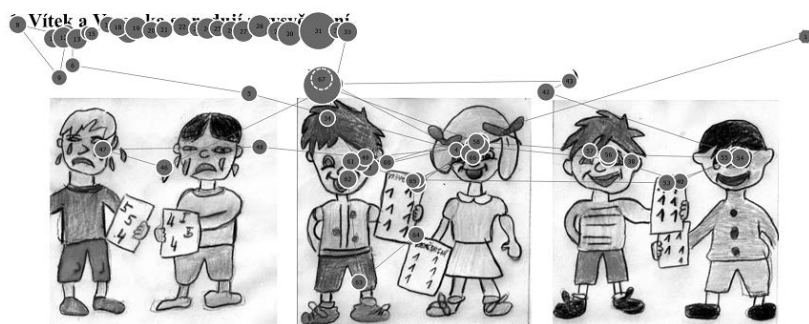
- gresí, jedna až dvě v rámci věty; ASHJV – značné obtíže se čtením, vysoký výskyt regresí, velká chybovost; ASdKZ – nižší počet regresí);
- b) čtou plynule, nečtou v duchu (ASdBH – bez regresí, ASdZH – se dvěma až čtyřmi regresemi ve větě; ASdTR – jedna až dvě regrese ve větě; ASdST – čte pomaleji s pěti až šesti regresemi ve větě);³⁴
 - c) čte v duchu, jednodušší slova přečte celá najednou, těžší slabikuje (ASdKM);
 - d) čtou v duchu, neslabikují, vysloví najednou celé slovo (ASHMK – vyšší počet regresí, asi 10 na větu; ASdAM – vyšší počet regresí, u 3. věty 23 regresí);
 - e) čte v duchu, neslabikuje, značné problémy se syntézou, slova se snaží číst najednou, při čtení odbíhá od textu k obrázkům (ASHJS – vysoký počet regresí, až 32 u jedné věty – slabikování se snaží využít u jednoho slova ve 3. větě – postupně přidává vždy další slabiku – čte *ne-nepo-nepoje-nepojedu*);
- u G metody žák/žáci:
 - a) vše hláskuje nahlas, obtížnější slova prochází několikrát, provádí syntézu a slovo vysloví (GdMK);
 - b) čtou plynule nahlas, nečtou v duchu (GhDB; GdDCH – jen *jakmile* hláskuje nahlas; GdSCH – minimum regresí – dvě u 3. věty; GdBR; GdNJ; GhJB; GhJN; GhOZ – místy pohybuje ústy);
 - c) čte nahlas celá slova, nečte v duchu, jen u obtížnějších slov pohybuje ústy, výrazné proluky mezi čtenými slovy (GhMC – chybuje, čte *teplo* místo *teplotu*, *nepojdu*, pak *nepůjdu* místo *nepojedu*);
 - d) čtou v duchu (pohybují ústy, někteří náznak šeptání), pak vysloví slovo nahlas (GdZH; GdLŘ; GdKS);
 - e) čte v duchu, nahlas vysloví celou větu (GhJJ);
 - f) lehčí slova přečte hned, těžší slova hláskuje nahlas (GhDŠ).

Poslední měření žáků 1. ročníku bylo realizováno na počátku června 2015. Tentokrát již nebylo nutné testový materiál přizpůsobovat žádné z metod. Žáci nahlas četli sedm jednoduchých oznamovacích vět tvořících příběh,³⁵ každá věta byla prezentována na samostatném snímku a doprovázena třemi rozdílnými ilustracemi, z nichž pouze jedna odpovídala obsahu přečteného textu. Úkolem žáka

34 Tyto respondenty bychom mohli označit za dobré čtenáře. Pokládáme za důležité poznamenat, že při vstupním listopadovém měření všichni slabikovali.

35 Text příběhu: *Vítek a Verunka se radují z vysvědčení. Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet. Verunka nesmí zapomenout na panenku Elišku se světlými vlásy. Vítek potřebuje knihu pohádek. Děti pojedou vlakem za babičkou a dědečkem. Děda na ně počká na nádraží. Babička už upekla koláče.* Text byl vytvořen autorkami příspěvku a za vznik obrazového materiálu vděčíme Lucii Vyhnánkové, žákyň 7. ročníku ZŠ.

bylo vybrat příslušnou ilustraci označenou a), b) nebo c). Viz u Obrázku 1; text zněl: *Vítek a Verunka se radují z vysvědčení.*



Obrázek 1 Záznam očních pohybů jednoho z respondentů (AShBH)

Souhrnně lze z **analýzy správnosti čtení** žáků při tomto šetření potvrdit, že žáci s AS metodou chybovali méně často než žáci s G metodou; konkrétně byla zjištěna 81,3% správnost u AS metody a 78,1% správnost u G metody.³⁶ Ve skupině žáků s AS metodou jsme zaznamenali průměrně 1,3 chyby na žáka; nejčastěji šlo o Z chyby (12)³⁷ a pokročilé ZVG chyby (5).³⁸ Ve skupině žáků s G metodou vycházelo průměrně 1,9 chyby na jednotlivce; dominovaly zde ZVG chyby (15)³⁹, ale zaregistrovány byly také Z chyby (7)⁴⁰ a ZV chyby (6).⁴¹

Z hlediska porozumění textu, tj. výběru správné ilustrace k němu, dosáhli žáci s AS metodou lepšího výsledku, neboť odpovídající ilustraci vybrali v 89,3 % případech; v průměru učinili 0,8 chyby na žáka. U skupiny žáků s G metodou

36 Vývoj chybovosti obou skupin viz Graf 1, 2 a 3.

37 Např. *ponenku* místo *panenku* (ASdVV), *sdalí* místo *sbalí* (ASdAM, AShMH, ASHJS, ASHJV).

38 Např. *vlasy* místo *vlásky* (ASdST, AShMK), *dědou* místo *dědečkem* (ASdKM), *koláčky* místo *koláče* (ASdAF).

39 Např. *Vít* místo *Vítek* (GhJJ), *Veronika* místo *Verunka* (GhJJ), *vlasy* místo *vlásky* (GhJB, GhJJ, GdNJ, GdKS), *zabalí* místo *sbalí* (GdLŘ), *koláč* místo *koláče* (GdNJ, GdKR, GdKS, GhJN, GhDŠ).

40 Např. *sbílí* místo *sbalí* (GdKR), *denis* místo *dnes* (GdNJ), *denisa* místo *dnes* (GdKR), *velkém* místo *vlakem* (GdKR).

41 Např. *vlasami* místo *vlásky* (GhJN), *světlém* místo *světlými* (GdMK), *světlým* místo *světlými* (GhJN), *pohádku* místo *pohádek* (GdMK).

jsme pozorovali mírně horší úspěšnost 82,9 %; to znamená, že každý žák v průměru jednou chyboval (1,1 chyby na žáka).⁴²

Jestliže poslední dvě zmíněné charakteristiky usouvztažíme, můžeme si ověřit, zda chybně čtoucí žák textu porozuměl, či nikoli. Z tohoto hlediska se jak žáci s AS metodou, tak žáci s G metodou vyrovnali s vlastními čtenářskými chybami zdárně, převážná většina chybujiících totiž zvolila správnou ilustraci, a to 87,5 % u AS metody a 80,0 % u G metody.⁴³ Opačné případy, že totiž žáci náležitou ilustraci neurčili (ať už text přečetli správně, anebo chybovali), se u G skupiny vyskytly stejně často, a to vždy u 8,6 % úloh. U AS skupiny mírně převažovalo, že žáci přečetli text správně,⁴⁴ ale neporozuměli mu, nad variantou, že četli chybně a neporozuměli (6,2 % ku 4,5 %). Zaměříme-li se na druh chyb a zobecníme zjištěné výsledky, dojdeme k závěru, že s přítomností Z chyb (zkomolenin) klesá schopnost žáků porozumět přečtenému, a proto roste i chybovost při volbě ilustrace (viz konkrétněji dále v textu o čtení 2. větného celku). Zato v případě výskytu pokročilejších ZVG chyb, které svědčí zároveň o uplatňování významového klíče, vybírali žáci obrázek odpovídající obsahu přečteného. Tento závěr potvrzují hlavně výsledky dětí u třetí věty *Verunka si nesmí zapomenout panenku Elišku se světlými vlásky*, při jejímž čtení se žáci AS skupiny dopustili tří ZVG chyb a jedné Z chyby a žáci G skupiny učinili sedm ZVG chyb.⁴⁵ Žádný z těchto respondentů však nezvolil špatnou ilustraci.

Správnost čtení žáků vyučovaných AS metodou se zvýšila také z toho důvodu, že se jim dařilo mnohem více registrovat vlastní chyby a v průběhu čtení je opravit (44,7 %), naproti tomu žáci s G metodou identifikovali a opravili 26,3 % svých chyb. Oba výsledky přesto pokládáme za potěšitelné, jelikož svědčí o zřetelném posílení metakognice u obou skupin žáků (srov. Graf 4).⁴⁶

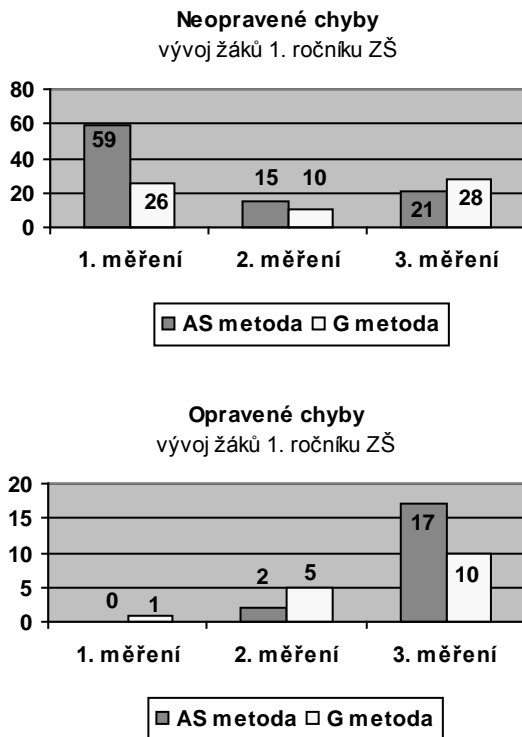
42 Procentuální úspěšnost řešení úkolů, jimiž bylo ověřováno porozumění textu, byla při 2. měření u AS metody pouze 76,7 %, ale G metody 96,3 %. Při 3. měření byl zaznamenán obrat – žáci s AS metodou totiž zvládli zadání vyřešit s vyšší úspěšností než žáci s G metodou (89,3 % ku 82,9 %).

43 Toto zjištění lze zdůvodnit tak, že řada chyb byla na úrovni ZVG chyb a žáci při čtení zohledňovali významový klíč.

44 Přestože žák ASHJS a žákyně ASdAM nakonec text přečetli formálně bezchybně, průběžně s ním měli takové potíže, že přečtenému neporozuměli správně.

45 Např. *vlasy místo vlásky* (ASdST, ASHMT, GhJB, GhJJ, GdNJ, GdKS).

46 Odkazujeme na výsledky podobných bádání, která na Slovensku prováděla Zápotočná (2013). Ta zaznamenala při čtení souvislého textu u žáků 1. ročníku ZŠ přibližně 22 % opravených chyb. Zajímavě vyznívá její zjištění, že při čtení izolovaných slov se žáci ze sledovaného vzorku opravovali spíše sporadicky. Sebekorekce se objevovaly u 3 až 10 % chyb (měření na konci 1. a 2. pololetí). Výsledek napovídá, jak významnou



Graf 3 a 4 Počet chyb neopravených a opravených – AS a G metoda – vývoj

Export dat z eyetrackeru prokázal, že čtení textu u žáků s AS metodou bylo pomalejší (2 minuty 30 sekund) než u žáků s G metodou (1 minuta 50 sekund), a naznačil další vývoj čtenářských strategií žáků, jichž při čtení textu užívali:

- u AS metody žáci/žák:
 - a) čtou hned nahlas celá slova, neslabikují, těžší slovo čtou v duchu a přečtou celé nahlas, regrese pouze u obtížnějších úseků, tam také místy vázané slabikování (ASdBH, ASdZH, ASdNK, ASdKZ);

roli hraje kontext (souvislý smysluplný text) už v etapě prvopočátečního čtení. Námí sledovaný vzorek při prvním měření, kdy žáci 1. ročníku také četli izolovaná slova, nedosahoval ani parametrů zjištěných Zápotočnou. Je však potřeba podotknout, že naše měření proběhlo už po dvou měsících výuky čtení, ne až na konci pololetí.

- b) čtou hned plynule nahlas, nečtou v duchu, neslabikují (ASdTR – 0 až 4 regrese na větu, ASdST – 1 až 9 regresí na větu);
- c) lehčí slova čte hned nahlas, těžší slova nahlas vázaně slabikuje (ASdVV – 1 až 16 regresí na větu);
- d) lehčí slova čtou v duchu, syntetizují a přečtou nahlas, těžší slova vázaně slabikují, vyšší počet regresí (AShMH – 10 až 19 regresí na větu, AShMK – cca 10 regresí, ASdAM – 5 až 19 regresí, ASdKM – 5 až 12 regresí, ASdMM – 4 až 12 regresí);
- e) čtou v duchu s regresemi, vysloví nahlas celé slovo, neslabikují (ASdAF, ASHJV – odbíhá od textu, značné obtíže při čtení, syntéza nezvládnuta, chybuje);
- f) kombinují – část čtou v duchu, část slov nahlas hláskují, některá slabikují – provádějí syntézu a větu nahlas přečtou po jednotlivých slovech, chybují (AShJS, AShAT).

- u G metody žáci/žák:

- a) čtou plynule nahlas celá slova, nečtou v duchu (GhDB, GhJB – problematická slova déle prochází, jeden prohlížel nejprve obrázky; GhMC – někdy výraznější časové proluky mezi slovy, GdSCH – u problematických slov větší proluky, GhJJ, GdNJ, GdBR – chybuje, GdLŘ, GhDŠ, GhOZ – problematická slova s výraznějšími prolukami);
- b) čtou v duchu, pak slovo přečtou nahlas (GdZH – před čtením nejprve prohlíží obrázky, GdDCH, GdMK, GdKS);
- c) čte hned nahlas celá slova, problematická trvají déle (GhJN – slovo *panenku* slabikuje).

Z hlediska přínosu prezentovaných zjištění pro edukaci a s výhledem na aplikační možnosti dosažených výstupů jsme se soustředili na to, zda lze u obou sledovaných skupin identifikovat takové počáteční strategie dekódování významu⁴⁷ textu, které by bylo možné označit za efektivní a které bychom výhledově mohli vyučujícím doporučit. Je nepochybné, že vše je potřeba dále ověřovat, avšak **první výsledky našich měření naznačují, že ze žáků s AS metodou, kteří veškerý text od počátku pouze slabikovali a nepoužívali žádné další způsoby čtení, se stali čtenáři s nejlepšími výkony ve všech parametrech.** Podobně jednoznačný závěr nelze učinit u druhé skupiny žáků, tj. žáků s G metodou, neboť u každého

47 S termínem **dekódování významu** psaného textu pracujeme v souladu se zpracováním modelu gramotnosti (srov. např. Průcha a kol., 2009, s. 223), kde je tzv. *bázová gramotnost*, první model gramotnosti (blíže Gavora, 2008), tímto způsobem vymezena. Dekódování významu chápeme jako pochopení smyslu přečteného, zatímco dekódování formy (rozpoznání písmen a jejich syntézu ve slovo) označujeme termínem čtení.

způsobu čtení, který byl pozorován, se objevili jak žáci s výbornými výsledky, tak žáci se značnými problémy. Příčinu spatřujeme ve způsobu, jakým se u zmiňované metody provádí syntéza izolovaných hlásek ve slova. Odvažujeme se tvrdit, že některým žákům tento postup potíže nečiní, ovšem jiným ano. Tito méně zdatní čtenáři pak při zvyšování náročnosti čtených materiálů pravděpodobně poněkud ztrácejí naději na zlepšení čtenářského výkonu, který je na základě našich zjištění u AS metody se zautomatizováním a zrychlením slabikování dosažitelný snáze.

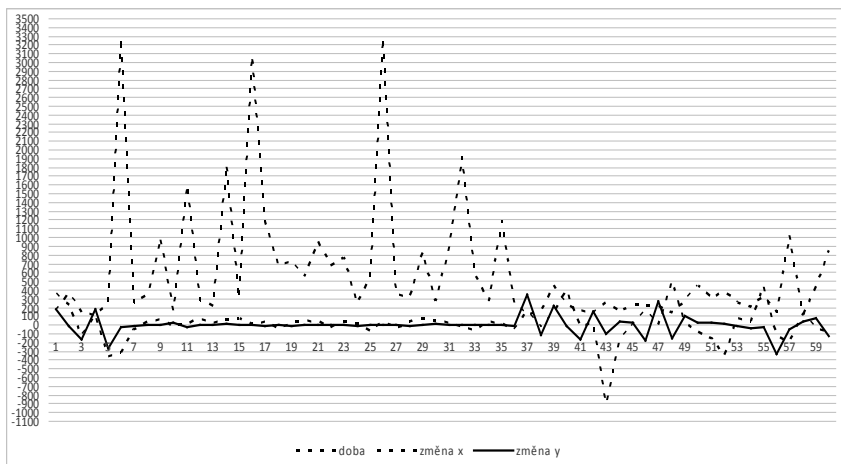
Z kvantitativního hlediska jsme považovali za přínosné sledovat čtenářský výkon žáků také prostřednictvím dalších výstupů eyetrackeru, a to skrze **data vypovídající o fixacích učiněných v průběhu čtení textu**. Pracovali jsme s informacemi o počtu fixací, které žáci jednoznačně realizovali při čtení textu na každém snímku.⁴⁸ Dále jsme zohlednili údaje o souhrnné délce trvání těchto fixací a o počtu fixací oka, jimiž žáci v průběhu čtení prostor textu opustili, pak se do něj opět vrátili a ve čtení pokračovali. S ohledem na rozsah příspěvku zmíníme pouze výsledky získané analýzou druhého větného celku *Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet*, neboť při jeho čtení obě skupiny žáků poměrně často chybovaly⁴⁹ a zároveň volily ilustraci, která potvrzovala, že přečtenému neporozuměly. Žáci s AS metodou při čtení fixovali oko průměrně 33,8krát a žáci s G metodou 32,5krát, což je rozdíl statisticky nevýznamný. Obdobný stav byl zjištěn i při čtení na dalších snímcích. Také z komparace počtu návratů očních pohybů dětí zpět do textu vyplynul závěr, že nalezené rozdíly lze pokládat za nepodstatné, např. u sledované věty se jednalo o 2,8 návratů u AS metody a 3,3 návratů u G metody. Z těchto údajů plyne, že zmíněné kvantitativní charakteristiky čtení zatím nenačínají žádné výrazné odlišnosti, jež by bylo možné přičíst na vrub užití výukové metodě. Hloubková analýza fixací oka jednotlivců, která zohledňovala kvantitativní parametry čtenářského výkonu žáků, však drobný rozdíl naznačuje. Ukázalo se, že u obou metod v průběhu čtení druhé věty pohlédl na obrázky přibližně stejný počet žáků a jeden žák soustředil pohled mimo snímek (pravděpodobně prováděl syntézu slova). U čtyř žáků s G metodou se jednalo výhradně o čtenáře méně jisté a častěji chybní, zatímco u AS metody byli dva z pěti žáků výborní

48 Software při exportu dat umožňuje vyčlenit konkrétní prostor záběru fixací na snímku. V tomto případě jsme se soustředili pouze na text.

49 Např. AS metoda: ASHAT (*kuřík* místo *kufřík* – Z chyba, *dalí* místo *sbalí* – Z chyba + volba nesprávné ilustrace), ASMH (*sdalí* místo *sbalí* – Z chyba + volba nesprávné ilustrace); G metoda: GdNJ (*denis* místo *dnes* – Z chyba + volba nesprávné ilustrace), GdKR (*denisa* místo *dnes* – Z chyba, *sbílí* místo *sbalí* – Z chyba + volba nesprávné ilustrace). Souhrnně učinili žáci AS skupiny při čtení 7 chyb a 6 z nich zvolilo nesprávnou ilustraci; žáci G skupiny přečetli větu se 5 chybami a 7 z nich neprokázalo správné porozumění.

čtenáři. Pravděpodobně se tedy neujišťovali o správnosti svého čtení, což naznačuje také skutečnost, že učinili vždy jedinou fixaci mimo text (ASdBH, ASHMK). Zato méně zdatní čtenáři u obou metod kontrolu vlastního porozumění ověřovali častěji, tj. v průběhu čtení opustili text a sledovali připojené ilustrace i dvakrát (ASHMH, GdNJ, GdMK) nebo třikrát (ASdAF, GdKR). Poslední pozoruhodný závěr se týká toho, že nejčastěji chybující čtenáři s AS metodou během čtení vůbec nesledují ilustrace, protože se pracně soustřeďují výhradně na čtení textu (srov. dále Graf 5).

Dosud jsme se věnovali pozornost pouze průběhu čtení textu a nebylo zohledněno další hledisko, které by mohlo odkrýt zajímavé skutečnosti. Zajímalo nás, jak si žáci počínají, jakmile se jim na monitoru zobrazí snímek s textem a obrázky. Dalo se předpokládat, že buď hned soustředí pozornost na text, nebo si nejprve před čtením prohlížejí obrazový materiál. Tato činnost by jim výhledově mohla pomoci při čtení textu a odkrývání jeho významu. Analýza materiálu vážícího se ke sledovanému druhému snímku (*Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet*) ukázala, že pouze dva ze všech respondentů se okamžitě věnovali čtení textu (ASdKZ, GdKR). Nevýrazný rozdíl byl zjištěn v počtu fixací učiněných na obrázcích před započítím čtení u lepších čtenářů. U skupiny žáků G metody bylo u těchto lepších čtenářů zachyceno průměrně 9,1 fixací, zatímco ti ze skupiny žáků AS věnovali ilustracím pozornost menší (průměrně 4,2 fixací). Výsledky častěji chybujících čtenářů byly o něco vyšší: průměr fixací u AS metody činil 10,8 a u G metody 11,0. K tomu je vhodné dodat, že průměr u těchto slabších čtenářů s AS metodou ovlivnili dva z nich, kteří obrázky fixovali více než dvacetkrát (ASHMH, ASHJV); další dva žáci se pohybovali v rozmezí průměru (ASdVV, ASHJS) a tři zbývající žáci fixovali obrázky pouze třikrát (ASHAT – viz Graf 5) až čtyřikrát (ASdAM, ASdMM). U skupiny horších čtenářů s G metodou se výraznější rozdíly ve fixacích jednotlivců oproti průměru neprojevíly (GdNJ, GdKS, GdSCH, GdDCH, GdLŘ).



Graf 5 Průběh čtení a řešení úkolu respondenta AShAT

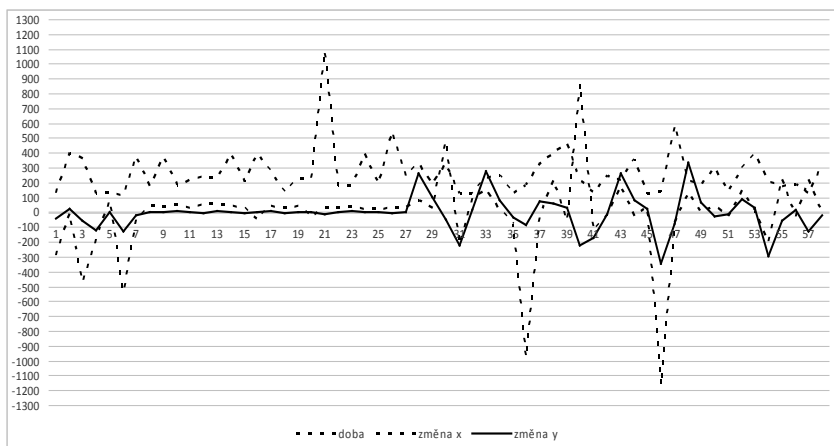
Graf 5⁵⁰ dokládá průběh čtení respondenta AShAT, při němž byly zaznamenávány dvě Z chyby. Z grafu vysvítá, že žák četl od šesté do třicáté šesté fixace systematicky a soustředěně, což potvrzuje doba, po kterou zmíněné fixace trvaly. Dále lze z grafu vyčíst, že v průběhu čtení se žák věnoval pouze textu, nikoli obrazovému materiálu. O průběhu výběru odpovídajícího obrázku jsme informováni od třicáté sedmé fixace a doba trvání všech následujících fixací je výrazně kratší než doba fixací, při nichž byl text čten.⁵¹ Kvantitativní charakteristiku čtenářského výkonu ovšem pokládáme za doplňující informaci, která sama o sobě nemá dostatečnou vypovídací hodnotu. Nezbytné je třeba zohlednit důležitý kvalita-

50 Poznámka je návodem, jak se v grafu zorientovat. Číselné údaje zaznamenané na ose x udávají počet fixací uskutečněných při čtení textu. Křivka označená jako **změna x** ukazuje na číselné ose y, zda byl pohyb oka proveden směrem doprava (hodnoty kladné) či doleva (hodnoty záporné), což udává délku sakády. Jednotka hodnot pro **změnu x** je udávána v pixelech. Křivka pojmenovaná jako **doba** značí dobu, po kterou trvala příslušná fixace, a jednotka osy y je pro tyto hodnoty uváděna v milisekundách. Křivka označená jako **změna y** udává, o kolik se zrak posunul dolů (kladné hodnoty) a nahoru (záporné hodnoty), přičemž hodnota na ose y je uváděna v pixelech. Program pro grafické zpracování exportů eyetrackeru vytvořil Ing. Ondřej Takács, Ph.D., člen Katedry komunikačních a informačních technologií PdF OU v Ostravě, bez jehož pomoci by byla interpretace zaznamenaných dat komplikovaná a méně průkazná.

51 Respondent AShAT odpověděl nesprávně. Příčinu spatřujeme v Z chybách, které mu znemožnily textu porozumět (*dali místo sbalí, kuřík místo kufřík*).

tivní aspekt, který získáváme ze zvukového a obrazového záznamu eyetrackeru. O sledovaném žákovi máme doloženo, že od prvního realizovaného měření systematicky neužívá jednu strategii čtení. Při posledním měření četl buď v duchu (případně šeptal) jednotlivé hlásky a slovo vyslovil nahlas jako jeden celek, nebo postupně slabikoval. Druhý zmiňovaný způsob používal především při čtení delších a náročnějších slov.

Pro srovnání nabízíme Graf 6, který zaznamenává průběh čtení žákyně ASDZ. Ta patří od počátku výzkumného šetření ke skupině nejlepších. V počátcích využívala slabikování, které jí při posledním měření umožnilo číst bezchybně, bez výraznějších časových proluk a téměř plynule. Z grafu je patrné, že čtení začíná u sedmé fixace, které předcházelo letmé zhlédnutí obrázků. Je ukončeno dvacátou sedmou fixací, po níž následuje výběr vhodné ilustrace. Doba jednotlivých fixací je výrazněji kratší než u předešlého žáka, a to přibližně sedmkrát. Větší časový prostor byl věnován pouze fixaci dvacáté první, kdy žákyně četla slovo *kufřík* či prováděla jeho syntézu.



Graf 6 Průběh čtení a řešení úkolu respondentky ASDZH

Shrneme-li veškeré výše uvedené aspekty hodnocení žákovského čtení, a to jak kvantitativní, tak kvalitativní, dojdeme k závěru, že druhá zmíněná charakteristika zohledňující především jeho správnost, tj. kategorizace chyb a korekce vlastních chyb, naznačuje pozoruhodné výsledky, které popisují vývojovou dynamiku čtení s výhledem na žákovu porozumění textu v 1. ročníku. Ukazuje se,

že jakmile žáci vyučovaní oběma metodami přečtou text bezchybně,⁵² bez průvodních komplikací při čtení⁵³ a zároveň se neukvapí při výběru vhodné ilustrace, jsou vždy úspěšní.⁵⁴

2 Závěr

Přestože žáci s AS metodou v předvýzkumu zvrátili nedobré počáteční skóre, tj. kvalita jejich čtení se při březnovém měření (2015) začínala vyrovnávat úrovni čtení žáků s G metodou a při červnovém měření (2015) ji mírně předčila, neznamená to ještě, že zjištěné výsledky pokládáme za všeobecně platné. V započatém pozorování vývoje čtenářských dovedností obou skupin žáků pokračujeme a v listopadu 2015 jsme provedli první ze dvou zamýšlených měření u stejných dětí v navazujícím školním roce. Cítíme povinnost naznačené závěry ověřovat na rozsáhlejším výzkumném vzorku, a proto jsme ve školním roce 2015/2016 navázali spolupráci s dalšími základními školami z Ostravska i Opavska a do měření jsme nově zapojili více než osmdesát žáků 1. ročníku ZŠ.

Naše výzkumné snahy se aktuálně ovšem soustřeďují nejen na čtení s porozuměním u žáků raného školního věku, ale také u žáků vyšších ročníků 1. stupně ZŠ, u nichž se uplatňovaly výukové metody AS a G. U všech testovaných dětí je eyetrackerem zaznamenáváno hlasité čtení a způsob jejich práce s předloženými materiály, jimiž se ověřuje žakovské porozumění textu. Protože výzkum je teprve v počátcích, nedovolujeme si předjímat jakékoli závěry. Na základě zkušeností, které jsme získali dosud, však můžeme konstatovat, že práce s moderní technologií eyetrackeru otevírá možnost mapovat vývoj procesu čtení lépe a precizněji. Záznam jeho průběhu lze opakovaně zhlédnout, provést export rozličných dat, která kvantitativně charakterizují čtenářský výkon žáků a která doplní jeho nezbytnou kvalitativní analýzu. Eyetracker proto považujeme za důležitý nástroj,

52 Nejméně ovlivnily porozumění textu ZVG chyby, což se vzhledem k jejich charakteru dalo předpokládat.

53 Zaznamenáno např. u žákyň GdZH a ASdAM, kterým čtení činilo takové obtíže, že ačkoli nakonec text zvládly přečíst bez chyb, unikl jim pravděpodobně jeho význam.

54 Občas se stalo, že žáci text přečetli správně a bez zaváhání, avšak volbě obrázku nevěnovali dostatečnou pozornost, postupovali zbrkle a nevyšli si důležité odlišnosti. Např. GhDB čte plynule a bezchybně, přesto při výběru obrázku na dvou ze sedmi snímcích selhal. O snaze odpovídat co nejrychleji by mohla svědčit také skutečnost, že žáci G metody nahlédli znovu do přečteného textu pouze v 7,6 % případů, kdy vybírali správnou ilustraci, a jejich odpověď byla vždy bezchybná. Mylná odpověď byla zaregistrována u 17,1 % úkolů, a to vždy bez další opory o text. Většinu ilustrací zvolili žáci správně a bez opakovaného nahlížení do textu: u G metody u 75,2 % případů a u AS metody u 79,2 % případů.

s jehož pomocí posílíme informace o tom, zda a případně také jak dvě sledované výukové metody čtení žákům usnadňují počáteční dekodování významu textu a zda je přechod od zvládnutí techniky čtení ke čtení s porozuměním v obou případech plynulý a výrazněji se neliší.

Literatura

- BASL, J. – KRAMPLOVÁ, I. – TOMÁŠEK, V. – VERNEROVÁ, M. *PIRLS 2011 & TIMSS 2011*. (2013): *Vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce.
- DUCHOWSKI, A. T. (2007): *Eye tracking methodology, theory and practice*. Clemson: Springer.
- GAVORA, P. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2007): *Komplexnosť ve výuce literárnej výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2015): *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- KAŞDEMİR KAYIRAN, B. – KARABAY, A. (2012): A Study on Reading Comprehension Skills of Primary School 5th Grade Students – Learning Basic Reading and Writing Skills Through Phonics-Based Sentence Method or Decoding Method. In *Educational Science: Theory & Practice*. [on line], vol. 12/4, 2854-2860. [cit. 2016-01-29] Dostupné na: <<https://edam.com.tr/kuyeb/en/makaleara.asp>>
- KRAMPLOVÁ, I. – POTUŽNÍKOVÁ, E. (2005): *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV.
- PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V. a kol. (2013): *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- POTUŽNÍKOVÁ, E. (2010): *PIRLS 2011. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: ÚIV.
- PRŮCHA, J. a kol. (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- JOŠT, J. (2009): *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna.
- JOŠT, J. (2011): *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- LIPTÁKOVÁ, L. Radana Metelková Svobodová: Čtenářská gramotnost mladšího školního věku a možnosti jejich formování v prostředí školy. Recenze. In *O dieťať, jazyku, literatúre*. Roč. III, 2015/2, s. 103–105.
- LIPTÁKOVÁ, L., CIBÁKOVÁ, D. (2013): *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2009): Cesty k integrující výuce mateřštiny z pohledu studentů učitelství a učitelů ZŠ. In *12. kulatý stůl. Komunikace s dětmi a mládeží – spojující a rozdělující*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. s. 61–66.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- SVOBODOVÁ, J. (2010): Škola jako zdroj mluvních vzorů i komunikační pestrosti. In *Odborová didaktika v přípravě a dalším vzdělávání učitele mateřského jazyka a literatury*. Ružomberok: Katolícká univerzita v Ružomberoku, s. 419–429.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2006): Využití literárních předloh při výuce jazykové složky na středních školách v současnosti. In *sborník z mez. semináře Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem, s. 53–57. .
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2007): Lingvodidaktická koncepcie výuky češtiny jako mateřského i cizího jazyka. In *zborník materiálov zo 6. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii. Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica, 13.–15. septembra 2006. Odaloš, P. (ed.) Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 184–189.
- ULIČNÝ, O. (1995): Čeština a škola. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993. 2. díl*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2001): Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In Pupała, B. – Kolláriková (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 271–305.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Diagnostika počiatkového čítania podľa M. M. Clayovej II.: kvalitatívna analýza. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52 (9–10), 2005–2006/c, s. 257–272.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2008a): Optika merania a hodnotenia čitateľskej gramotnosti a jej dôsledky pre prax vyučovania čítania. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Ročník 14. Prešov, s. 64–75.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2008b): Edičná politika plná pochybností. In *Nové školstvo. Portál o reforme vzdelávania* [online]. 2008-07-08 [cit. 2013-06-29]. Dostupné z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?265&ezin_author_id=89>.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2013): *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnave.

Doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou PedF Ostravské univerzity v Ostravě

radana.metelkova@osu.cz

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou PedF Ostravské univerzity v Ostravě

jana.svobodova@osu.cz

POROZUMĚNÍ METEOROLOGICKÉ TERMINOLOGII V PŘEDPOVĚDI POČASÍ

Understanding of Meteorological Terminology in Weather Forecasting

Kateřina Bělohávková

Abstrakt: V příspěvku se věnujeme porozumění meteorologické terminologii v předpovědi počasí. Prostřednictvím výzkumné sondy realizované na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze zjišťujeme informační hodnotu předpovědi počasí v závislosti na přijetí meteorologických termínů z jednotlivých komunikačních kanálů předpovědi.

Představujeme výsledky výzkumné sondy ze zvukového a obrazového dotazníku. V závěru příspěvku vyhodnocujeme, který z komunikačních kanálů předpovědi počasí přináší příjemci vyšší informační hodnotu a zda příjemci lépe rozumí termínům či jejich symbolům.

Klíčová slova: informační hodnota, komunikát, kód, mediální produkt, předpověď počasí, porozumění, symbol, termín, terminologie

Abstract: The paper deals with the understanding of meteorological terminology in weather forecasting. Through research inquiry conducted by the Faculty of Education at Charles University in Prague, we find the information value of weather forecasts based on meteorological acceptance of the terms of the communication channels forecasts.

We present the results of research probe of audio and video questionnaire. In the conclusion, we assess that the channels of communication weather forecast gives recipients a higher information value and whether the beneficiaries better understand their terms or symbols.

Keywords: information value, code, media product, weather, understanding, symbol, term, terminology

1. Úvod

Předpověď počasí je mediální produkt, se kterým se pravidelně setkáváme ve zpravodajství, v televizi, v novinách, na internetu, v rádiu nebo prostřednictvím mobilní aplikace k tomu určené.

Přináší informace o počasí v nadcházejících dnech, ale i v dlouhodobém horizontu. Příjemce ovlivňuje při plánování aktivit na nadcházející dny, výběru

oblečení, ale může sloužit také jako varování před nebezpečnými meteorologickými jevy.

Pokud chce příjemce získat relevantní a odpovídající informace o stavu počasí, musí správně porozumět údajům, které předpověď počasí přináší. Údaje, které nesou informační hodnotu, jsou příjemci zprostředkovány prostřednictvím termínů. Mediální produkt předpověď počasí využívá meteorologickou terminologii. Televizní stanice Nova, jejíž předpovědi počasí jsme se zabývali, vychází z meteorologické terminologie sestavené pro společnost Meteopress (Meteorologická terminologie, Meteopress). Televizní předpověď počasí, kterou se příspěvek zabývá, používá k přenosu termínů dva kanály, obrazový (přenos termínů prostřednictvím symbolů) a zvukový (přenos termínů prostřednictvím sdělení moderátora). Každý z kanálů přenáší příjemci meteorologické termíny v jiném komunikačním kódu. Příjemce dekóduje dva rozdílné komunikační kódy, jejichž obsah následně spojuje.

Porozumění předpovědi počasí závisí na schopnosti příjemce dekódovat komunikační kódy, na porozumění meteorologickým termínům i symbolům a na sloučení těchto údajů. Abychom zjistili, zda příjemci postupují uvedeným způsobem, rozhodli jsme se uskutečnit výzkumnou sondu zaměřenou na informační hodnotu předpovědi počasí v závislosti na přijetí meteorologických termínů z jednotlivých komunikačních kanálů předpovědi. Vycházíme z výsledků výzkumu bakalářské práce s názvem Předpověď počasí jako komunikát. Informační hodnota a manipulativní strategie (Bělohávková, 2010). V roce 2010 jsme provedli výzkum, který byl zaměřen na vysokoškolské studenty Pedagogické fakulty UK v Praze. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda příjemci mediálního produktu předpovědi počasí jsou schopni správně dekódovat informace, které jsou jim skrze předpověď nabízeny. Dále jsme zjišťovali, zda adresáti, kteří předpověď počasí dekódují nesprávně, jsou si tohoto problému vědomi, zda se jedná o dekódování vědomě chybné, či nevědomé, vyplývající z neznalosti meteorologické terminologie. Z výsledků výzkumu vyplývá, že 76 % z celkového počtu 88 respondentů se domnívá, že předpovědi počasí rozumí a dokáží ji správně dekódovat. Z těchto 76 % ale 71 % respondentů nedokázalo interpretovat předpověď počasí tak, aby se shodovala s informací, kterou do ní vložil podavatel. V průměru 75 % respondentů mělo problém s určením meteorologických termínů.

Na základě těchto údajů jsme se rozhodli ve výzkumné sondě zaměřit na odhalení příčiny neporozumění mediálnímu produktu příjemcem. Vycházeli jsme z předpokladu, že hlavní příčinou může být neporozumění terminologii v předpovědi počasí. Abychom ve výzkumné sondě odhalili příčinu, rozhodli jsme se od sebe oddělit komunikační kanály, jimiž je předpověď přenášena. Rozdělili jsme předpověď na složku zvukovou, obrazovou a obrazově-zvukovou a každou z nich jsme zkoumali zvlášť.

2. Výzkumné šetření

V roce 2013 jsme zahájili výzkumnou sondu, jejímž cílem bylo odhalit příčinu neporozumění mediálnímu produktu příjemci předpovědi počasí vysílané na televizi NOVA a zachytit a popsat neznalost terminologie v předpovědi (Bělohávková, 2013). Dále jsme se zabývali skutečností, jaká ze složek předpovědi počasí přináší respondentům nejvyšší informační hodnotu a proč tomu tak je. Prostřednictvím sémantické analýzy jsme zjišťovali, jak jednotlivé komunikační kanály (obrazový, zvukový) ovlivňují přijetí informační hodnoty a jakým způsobem tuto informaci respondentům přenášejí. Dílčími cíli výzkumné sondy bylo zjištění, která složka předpovědi počasí respondentům nejlépe vysvětluje meteorologické termíny, která složka je svým zpracováním pro respondenty nej přijatelnější z hlediska její informační hodnoty a zda kombinace obou složek představuje pro respondenty získání vyšší informační hodnoty předpovědi počasí.

2.1 Sběr a analýza získaných dat

Při sběru dat jsme použili metodu kvantitativní, dotazníkovou. Pro analýzu dat jsme zvolili metodu kvalitativní. Výhodu metody spatřujeme v její flexibilitě a otevřenosti vůči novým podnětům, a také v její schopnosti zpracovávat menší počet případů, které jsme při sběru dat získali (Trampota, 2010, s. 19).

Ve výzkumu jsme se rozhodli pro triangulaci. V rámci sekvenční triangulace jsme použili obě metody návazným způsobem (Hendl, 2005). Kvantitativní metodu jsme zvolili při sběru dat pro zjištění, jak respondenti znají terminologii počasí. Následně jsme se rozhodli pro metodu kvalitativní, díky které jsme stanovili, zda dochází k přijetí informační hodnoty předpovědi počasí. Data získaná z výzkumné sondy jsme analyzovali pomocí sémantické analýzy. Snažili jsme se touto metodou určit významy, které přináší předpověď počasí adresátům. Analyzovali jsme složky mediálního sdělení (obraz, zvuk, kombinace obou složek) a snažili jsme se odpovědět na otázku, jaký význam pro respondenty tyto složky mají, a to nejen na explicitní úrovni, ale také v rovině skryté, symbolické. Sémantická analýza vychází z přesvědčení, že veškerá mediální komunikace je založena na výměně znaků mezi podavatelem a příjemcem mediálního sdělení. Tyto znaky se vyskytují nejen v rovině verbální, ale i symbolické, proto jsme se v analýze zaměřili na každou složku zvlášť a snažili jsme se ji interpretovat podle odpovědí respondentů.

Sémantickou analýzu rozboru mediálního sdělení jsme použili ve třech rovinách kvůli přehlednosti a snazší interpretaci výsledků. V rovině obrazové jsme se zaměřili na grafické ztvárnění jednotlivých symbolů (termínů) předpovědi počasí. V rovině zvukové jsme analyzovali zvukové prostředky předpovědi a jednotlivé meteorologické termíny, které jsou prostřednictvím moderátora přenášeny

k příjemci. V kombinaci obou složek jsme analyzovali způsob jejich propojení a možnost získání informační hodnoty z obou složek najednou (Bělohlávková, 2013).

2.2 Popis výzkumného nástroje

Pro potřeby výzkumné sondy jsme distribuovali tři typy dotazníků – obrazový, zvukový a obrazově-zvukový. V příspěvku se zabýváme srovnáním komunikačního kanálu obrazového a zvukového, takže jsme k zachycení a popisu příčiny neporozumění terminologii využili vybrané odpovědi z těchto dvou dotazníků.

Zvukový dotazník se skládá ze tří částí a celkem deseti otázek. Součástí dotazníku je zvukový záznam, ze kterého studenti při vyplňování vycházeli. Obrazový dotazník se skládá ze tří částí a obsahuje devět otázek. Dotazník se vztahoval k obrazovému záznamu předpovědi počasí, ze kterého studenti při jeho vyplňování taktéž vycházeli.

Cílovou skupinou respondentů jsou studenti vysoké školy Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty (1 seminární skupina – 16 studentů). Počet respondentů je určen požadavkem realizace výzkumné sondy. Potřebovali jsme zajistit, aby dotazníky v rozestupu tří měsíců vyplňovali stejní respondenti. Ti vyplňovali tři typy dotazníků, obrazový, zvukový a obrazově-zvukový. Mezi vyplněním jednotlivých dotazníků měli respondenti měsíc rozstup z toho důvodu, že se dotazníky týkaly jedné předpovědi počasí.

Závěry výzkumné sondy proto označujeme za dílčí závěry, které nám umožní zjistit porozumění respondentů jednotlivým složkám předpovědi, kterými se dále, dle výsledků, budeme zabývat.

3. Výsledky výzkumné sondy

3.1 Výsledky zvukového dotazníku

Pro účely tohoto příspěvku jsme vybrali takové otázky ze zvukového dotazníku, které ilustrují znalost/neznalost meteorologické terminologie a příčinu neporozumění terminologii.

Rozumíte všem termínům, které jsou uvedeny v předpovědi počasí?

Vyjádření počtu odpovědí respondentů

odpověď:	ano	spíše ano	ne	spíše ne
počet odpovědí:	2	10	0	4

V této otázce jsme zjišťovali, zda se respondenti domnívají, že rozumí termínům, které jsou v předpovědi počasí uvedeny.

U těchto odpovědí můžeme pozorovat, že 75 % respondentů se přiklonilo ke kladným variantám odpovědi a domnívají se, že termínům, které jsou v předpovědi počasí uvedené, rozumí.

Vypište všechny meteorologické termíny, které jsou v předpovědi počasí obsaženy.

Předpověď počasí, kterou respondenti poslouchali prostřednictvím zvukového záznamu, obsahuje 26 meteorologických termínů. Pro lepší přehlednost jsme termíny rozdělili do kategorií podle toho, jak často je respondenti poznali a uvedli jako meteorologický termín.

První kategorie obsahuje meteorologické termíny, které ve své odpovědi neuvedl žádný z respondentů.

Do kategorie patří tyto termíny: *výstraha, zvětšená oblačnost, ojediněle, místy*.

Vyjádření počtu identifikovaných termínů

meteorologické termíny:	výstraha	zvětšená oblačnost	ojediněle	místy
počet odpovědí:	0	0	0	0

Druhá kategorie obsahuje termíny, které uvedlo 1–5 respondentů.

Patří sem termíny: *teploty noční, teploty ranní, dešťové srážky, vyjasnění, nejvyšší teploty (maxima)*.

Termíny identifikoval jen nízký počet respondentů.

Zajímavé je, že respondenti do kategorie svými odpověďmi zařadili termíny, jež popisují teplotní situaci (*teploty noční, teploty ranní, nejvyšší teploty*). Dále sem zařadili *vyjasnění* a také *dešťové srážky*.

Vyjádření počtu identifikovaných termínů

meteorologické termíny:	teploty noční	teploty ranní	dešťové srážky	vyjasnění	nejvyšší teploty (maxima)
počet odpovědí:	4	2	5	5	2

Třetí kategorie obsahuje meteorologické termíny, které ve svých odpovědích uvedlo 6–9 respondentů.

Součástí kategorie jsou tyto termíny: *smíšené srážky, přeháňky, mlhy, nízká oblačnost, déšť, oblačno*.

Do kategorie spadají termíny, které můžeme souhrnně označit jako doprovodné meteorologické jevy určující aktuální stav počasí (*smíšené srážky, přeháňky, mlhy, déšť*).

Dále respondenti vypsalí termín *oblačno*, který je jediným zástupcem stupně oblačnosti v této kategorii. Ostatní termíny, které představují stupně oblačnosti, vypsalí téměř všichni respondenti, proto patří do kategorie následující.

Je zajímavé, že do této kategorie spadá také termín *nízká oblačnost*. Respondenti termín řadí mezi meteorologické termíny, ale podobný termín *zvětšená oblačnost*, do své odpovědi neuvedl nikdo z nich.

Vyjádření počtu identifikovaných termínů

meteorologické termíny:	smíšené srážky	přeháňky	mlhy	nízká oblačnost	déšť	oblačno
počet odpovědí:	7	6	9	6	6	8

Čtvrtá kategorie představuje meteorologické termíny, které do své odpovědi zařadilo 10–16 respondentů.

Do této kategorie patří: *náledí, ledovka, frontální systém, oblačnost, sněžení, polojasno, srážky, zataženo*.

V kategorii můžeme najít *oblačnost*, což je termín, který se vyjadřuje stupněm pokrytí oblohy oblačností. Respondenti sem zařadili i jeho stupně (*polojasno, zataženo*).

Další podobné termíny jsou *náledí* a *ledovka*, které představují ledovou vrstvu nebo usazeninu pokrývající zemi. Termín, který ve své odpovědi uvedli všichni respondenti, je *frontální systém*. Poslední termíny byly *srážky* a *sněžení*.

Vyjádření počtu identifikovaných termínů

meteorologické termíny:	náledí	ledovka	frontální systém	oblačnost	sněžení	polojasno	sražky	zataženo
počet odpovědí:	11	11	16	14	11	13	11	10

Podle výsledků odpovědí sledujeme, že respondenti nepovažují za meteorologické termíny všechny pojmy, které se vyskytují v předpovědi počasí. Tuto tendenci můžeme pozorovat zejména u termínů, které vyjadřují plošnou četnost, což znamená, že popisují výskyt meteorologického jevu vyjádřený v procentech, a také u termínů popisujících teplotní situaci.

Opačná situace nastala u termínů vyjadřujících stupně oblačnosti. Tyto termíny rozpoznali skoro všichni respondenti.

Výsledky odpovědí na uvedenou otázku ukazují, že se v předpovědi počasí vyskytuje značné množství meteorologických termínů. Některé z nich respondenti neznají, nepovažují je za meteorologický termín. Pokud nastane tato situace, respondenti s termínem nepracují. Neznalost termínů jim brání v adekvátní interpretaci předpovědi počasí, protože nepracují se všemi informacemi, které předpověď přináší.

Vysvětlíte rozdíl mezi náledím a ledovkou.

U této otázky jsme zjišťovali, zda respondenti rozumí uvedeným meteorologickým termínům a jestli dokáží vysvětlit rozdíl mezi nimi.

Z uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že rozdíl neznají. To potvrzuje skutečnost, že nikdo z respondentů otázku nezodpověděl správně. U otázky respondenti odpovídali pouze nepřesně (5 odpovědí), častěji nesprávně (11 odpovědí).

Hlavní problém, který jsme u této otázky zaznamenali, je, že respondenti termín náledí a ledovka spojují s plošným výskytem, který je zavádějící. Velmi často určovali, že náledí se vyskytuje pouze na menších částech území, na rozdíl od ledovky, která se vyskytuje v souvislé vrstvě a pokrývá větší plochu území. Tento popis jevů je nesprávný. Oba dva meteorologické jevy se mohou vyskytovat na stejné ploše území.

Velmi často respondenti chybně spojovali meteorologické jevy se specifickými místy, např. náledí s povrchem země, silnicí, vozovkou atd. Oproti tomu ledovku spojovali s chodníky, cestami atd.

Popsaný problém, který se opírá o neznalost termínů, spatřujeme jako zásadní, a to zejména z toho důvodu, že se v předpovědi počasí pojí s výstrahou, tedy s druhým stupněm varovného signálu, který upozorňuje na výskyt nebezpečných povětrnostních jevů.

Vysvětlete rozdíl mezi oblačností, nízkou oblačností a vysokou oblačností.

Hlavní problém shledáváme v tom, že respondenti neznají význam uvedených meteorologických termínů, které mají v odpovědi vysvětlit. Neuvědomují si rozdíl mezi termínem oblačno a oblačnost a zaměňují význam nízké a vysoké oblačnosti.

Vysvětlete rozdíl mezi srážkami, přeháňkami a deštěm.

Termíny, které jsou v otázce uvedeny, se vyskytují v předpovědi počasí relativně často a nejsou moderátory vysvětlovány. Moderátoři s nimi pracují jako s všeobecně známými termíny a očekávají od adresátů, že jejich význam budou znát. Všechny termíny se svým významem vztahují k atmosférickým srážkám a každý z termínů tento jev nějak specifikuje.

Termíny, které otázka obsahuje, jsme zvolili záměrně, protože již v předpovědi počasí jsou používány nesprávně. Moderátoři někdy uvádí, že se vyskytne déšť, jindy mluví o srážkách, dochází tak k terminologické nekonzistentnosti. Zajímalo nás, zda respondenti přesto význam jednotlivých termínů pochopí. Z analýzy odpovědi je zřejmé, že respondenti termíny zaměňují, neznají jejich významy a nedokáží je správně vysvětlit a najít mezi nimi rozdíl. Pokud rozdíl uváděli, týkal se pouze doby trvání, což je nesprávné vysvětlení. Nejméně respondenti chybovali v určení termínu *přeháňky*. Největší problém jim dělal termín *dešť*, u kterého žádný z respondentů neurčil správně jeho význam.

Dokážete odhadnout, na kolika procentech plochy území se daný jev vyskytne?

Tato otázka se týká meteorologických termínů, které určují plošnou četnost výskytu meteorologických jevů. Výskyt jevů je specifikován v procentech.

Termín *na většině území* představuje výskyt daného jevu na více než 50 % plochy území. Pokud se jev vyskytuje *místy*, můžeme jej očekávat na 30 až 69 % plochy území. Setkáme-li se s jevem *ojediněle*, znamená to, že se vyskytuje na 5 až 29 % plochy území.

Termínu *na většině území* respondenti přisuzovali procentuální určení spíše podle obecného významu slov než podle jeho meteorologického významu. Většina respondentů určovala mnohem vyšší procentuální výskyt, než je u tohoto termínu považováno za správný, což je na více než 50 % plochy území. Respon-

denti shodně uváděli, že význam tohoto termínu neznají a nepovažují jej za meteorologický termín.

U termínu *místy* neurčil nikdo z respondentů správně procentuální vyjádření výskytu daného jevu, a to 30 až 69 % plochy území. Znamená to, že respondenti z obecného významu slova *místy* nedokáží přesně odhadnout jeho správnou hodnotu. I u tohoto termínu respondenti uváděli, že jej za meteorologický jev nepovažují.

U posledního termínu *ojediněle* nikdo z respondentů neurčil správně jeho procentuální výskyt v rozmezí 5 až 29 % plochy území.

Vysvětlete termíny: frontální systém, výstraha, srážky smíšené

V předpovědi počasí se vyskytuje velké množství termínů. Zaznamenali jsme 26 meteorologických termínů. Znalost těchto termínů a jejich významů je nezbytná pro adekvátní interpretaci předpovědi počasí. Vybrali jsme proto tři z nich (*frontální systém, výstraha, srážky smíšené*) a požadovali jsme od respondentů vysvětlení významu.

Největší problém respondentům způsoboval první termín, *frontální systém*, viz 3.1 čtvrtá kategorie. Přestože většina respondentů jej v předchozí otázce uvedla jako meteorologický termín, téměř nikdo z nich neznal jeho správný význam, nedokázal vysvětlit, co způsobuje, jaké změny přináší. Předpokládáme, že je to pro jeho vysokou míru odbornosti. Respondenti jej proto poznají, ale nedokáží uvést jeho význam. U dalšího termínu došlo k opačné situaci. Téměř nikdo z respondentů termín *výstraha* neuvedl v předchozí otázce jako meteorologický termín, nicméně všichni znají jeho význam, buď obecný, nebo meteorologický, což umožňuje jeho pochopení a porozumění termínu. Poslední termín *srážky smíšené* respondenti dokázali zařadit do meteorologické terminologie, správně s termínem pracovali a také znali jeho význam.

3.2 Výsledky obrazového dotazníku

V příspěvku představujeme výběr otázek z obrazového dotazníku, které ilustrují znalost/neznalost meteorologické terminologie (symbolů) a příčinu nepochopení terminologii. Výběr jsme zúžili z toho důvodu, že celkový počet otázek (9) bychom nedokázali v rozsahu příspěvku dostatečně interpretovat.

Rozumíte všem symbolům, které jsou v předpovědi počasí použity?

Vyjádření počtu odpovědí respondentů

odpověď:	ano	spíše ano	ne	spíše ne
počet odpovědí:	1	8	0	1

V této otázce jsme zjišťovali, zda se respondenti domnívají, že rozumí symbolům, které jsou v předpovědi počasí uvedeny.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že většina z dotazovaných si myslí, že symboly pozná a porozumí jim, dokáže jim přiřadit význam.

Vypište všechny meteorologické termíny, které jsou v předpovědi počasí vyjádřeny symbolem nebo jsou ztvárněny graficky.

V obrazové předpovědi počasí se objevuje 11 symbolů, které ztvárňují meteorologické termíny.

Prvním symbolem, který představuje meteorologický termín, je *teplota*. Symbol uvedlo do své odpovědi osm z deseti dotazovaných respondentů. Teplotní symbol je pro respondenty srozumitelný a chápou jej jako meteorologický termín.

Druhým symbolem v pořadí, který se v předpovědi počasí vyskytuje, je *synoptická situace*. Tento meteorologický termín, který je vyjádřen grafickým ztvárněním, nevedl ve své odpovědi žádný z respondentů. Důvodem může být vysoká odbornost termínu, ale také skutečnost, že v předpovědi počasí není vysvětlován a široké publikum předpovědi počasí jej nepoužívá.

Graficky ztvárněný termín *frontální systém* nevedl ve své odpovědi žádný z respondentů. Můžeme předpokládat, stejně jako u termínu *synoptická situace*, že se jedná o odborný termín, jehož význam široké publikum nezná.

Grafické ztvárnění termínu *studená fronta* poznali 3 respondenti z deseti.

Symbolem, který představuje meteorologický termín, jsou *srážky*. Symbol uvádělo do své odpovědi sedm z deseti respondentů, což znamená, že více než polovina dotazovaných symbol zná a rozumí mu. Předpokládáme, že je to způsobeno skutečností, že symbol srážek je pro diváka dobře pochopitelný a představuje obecně známý pojem déšť. Termín je také všeobecně známý a běžně se používá i mimo oblast meteorologie.

Dva symboly, *noční teplota* a *denní teplota*, uvedli do svých odpovědí pouze 3 respondenti. Dle odpovědí v bodě 3.1 druhá kategorie předpokládáme, že většina respondentů tento termín i symbol zná, ale nepovažují jej za samostatný termín, řadí jej pod termín *teplota*.

Termín, se kterým se v obrazovém záznamu můžeme setkat prostřednictvím symbolu, je *oblačnost*. Symbol uvedli dva respondenti. Vycházíme ze situace, že respondenti znají pouze meteorologický termín ve verbálním vyjádření, ale ne jeho zobrazení symbolem.

Symbol, který představuje stupeň oblačnosti, je *zataženo*. Meteorologický termín poznali tři respondenti. I v tomto případě to může být způsobeno tím, že respondenti znají pouze jeho označení jako termínu, ale neznají jeho symbolické ztvárnění.

Předposledním symbolem je *zataženo se srážkami*. Symbol uvedli do odpovědi čtyři respondenti.

Posledním symbolem je *polojasno*. Uvedený symbol poznalo osm respondentů.

Je zajímavé, že se v symbolickém ztvárnění vyskytují čtyři stupně oblačnosti, ale pouze symbol, který vyjadřuje *polojasno*, uvedla většina respondentů, ostatní termíny respondenti vynechávali.

Z těchto odpovědí můžeme usuzovat, že respondenti znají lépe meteorologické termíny, než jejich vyjádření symbolem nebo grafickým ztvárněním.

Přiřadte k jednotlivým symbolům meteorologický termín a vysvětlete ho.

Prvním symbolem je *oblačno*.

Správně přiřadili meteorologický termín k symbolu tři respondenti.

Z odpovědí můžeme usuzovat, že většina dotazovaných respondentů zaměnila symbol, který představuje oblačno, za *polojasno*. Pokud se podíváme na oba symboly, *polojasno* i *oblačno*, všimneme si, že je mezi nimi pouze nepatrný rozdíl ve velikosti mraku, který zakrývá slunce.

Druhým symbolem je *jasno*.

Devět respondentů z deseti přiřadilo správný meteorologický termín k uvedenému symbolu. Pouze jeden respondent použil neadekvátní označení. U tohoto symbolu můžeme pozorovat, že je pro respondenty snadný k porozumění. Předpokládáme, že důvodem je i obecná znalost symbolu, který se běžně používá.

Třetím symbolem je *polojasno*.

Pouze dva respondenti přiřadili správný meteorologický termín k symbolu. Ostatní dotazovaní uvedli nesprávné stupně oblačnosti „*skorojasno; skorojasno; skorojasno; místy oblačno; skoro jasno; skoro jasno; spíše jasno*“. U symbolu může dojít k záměně se symbolem představujícím oblačnost. Tato podobnost symbolů může znemožnit správnou interpretaci.

Čtvrtým symbolem je meteorologický termín *zataženo*.

Termín je pro respondenty srozumitelný, můžeme tak usuzovat z toho, že osm respondentů z deseti k němu přiřadilo správný termín. Pouze dva respondenti uvedli jiné, tedy nesprávné odpovědi „*oblačno; oblačno*“. Nesprávné odpovědi mohli respondenti uvést proto, že neznají význam termínů, které popisují stupně oblačnosti.

Poslední symbol představuje termín *zataženo se srážkami*.

Pět respondentů správně určilo symbol a přiřadilo k němu odpovídající me-

teorologický termín. Jedním z problémů je neznalost meteorologických pojmů, protože respondenti zaměňují termín srážky za déšť. I přesto, že v odpovědích respondentů se tato chyba vyskytovala, odpovědi jsme označili jako správné, protože nemění interpretaci předpovědi počasí.

Nesprávně přiřadilo k symbolu meteorologický termín pět respondentů, ti uvedli tyto odpovědi „*přehánky; déšť = bude pršet; oblačno a srážky; srážky; zataženo s deštěm*“. Respondenti si všimli zejména grafického vyjádření srážek, ale ve většině případů zapomněli zmínit, že bude zataženo. To je pro interpretaci důležité, protože srážky mohou doprovázet téměř všechny stupně oblačnosti, a není tedy jednoznačné, že se pojí s termínem zataženo.

U výše uvedené otázky obrazového dotazníku považujeme za hlavní překážku záměnu dvou symbolů kvůli jejich podobnosti. Jedná se o symbol polojasno a oblačno.

Další problém spatřujeme v tom, že respondenti symboly vysvětlují většinou jako obrázek, který běžně používají, ne jako meteorologický symbol, jenž vyjadřuje odborný termín. Dochází proto k nesprávnému označení symbolu (např. bude pršet, slunečno atd.).

4 ZÁVĚR

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že vyšší informační hodnotu přináší příjemcům předpovědi počasí složka zvuková. Příjemci více rozumí meteorologickým termínům, které jsou jim sdělovány. Naopak nižší informační hodnotu přináší složka obrazová. Příjemci nerozumí symbolům, které jsou jim zobrazovány.

Terminologie zprostředkovaná zvukovým komunikačním kanálem je srozumitelnější. Příjemce se s termíny setkává v různých médiích, zná přibližný význam termínu. Oproti tomu terminologie zprostředkovaná obrazovým komunikačním kanálem je pro širší publikum komplikovanější. Termíny vyjádřené symbolem jsou často graficky podobné, nejsou pro laickou veřejnost jednoznačné a příjemci je zaměňují. Nejednoznačné grafické provedení způsobuje vnímání symbolu jako ilustračního obrázku. Příjemce proto nedokáže symbol přiřadit ke vhodnému meteorologickému termínu a podceňuje jeho informační hodnotu, symbol často interpretují velmi obecně bez použití odborného meteorologického pojmosloví. Zajímavé je, že respondenti tuto situaci popsali v odpovědích zcela opačně¹. Shodně uváděli, že nejlépe rozumí složce obrazové a nejméně informací

1 Otázka č. 4: Která složka (obrazová/zvuková) je pro vás při interpretaci předpovědi počasí více srozumitelná a proč? Všichni dotázaní respondenti uvedli, že je pro ně srozumitelnější složka obrazová („je názornější“, „protože ji vidíme, je to jasnější než hlasatelčin komentář“, „pár symbolů, které řeknou vše“, „srozumitelnější je asi obraz,

si odnesou ze složky zvukové. Z analýzy dotazníků jsme ale zjistili, že respondenti mnohem častěji chybují v interpretaci obrazové složky než složky zvukové. Nastává situace, kdy respondenti správně interpretují složku zvukovou, domnívají se ale, že z ní získají nízkou informační hodnotu, a tak při interpretaci upřednostňují složku obrazovou, kterou interpretují nesprávně. Toto zjištění ukazuje na důležitou skutečnost potvrzenou výzkumnou sondou, že respondenti si nesprávnou interpretaci neuvědomují, a proto se může stát, že jimi dekodovaná předpověď počasí neodpovídá informaci, kterou do mediálního produktu vložil podavatel. Z toho důvodu může dojít k situaci, že interpretovaná předpověď počasí respondentem neodpovídá skutečnému stavu počasí.

Použitá literatura

- BĚLOHLÁVKOVÁ, K. (2010): *Předpověď počasí jako komunikát. Informační hodnota a manipulativní strategie*. Bakalářská práce. Praha: PedF UK.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, K. (2013) *Informační hodnota a akceptabilita předpovědi počasí*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- BEDNÁŘ, J. et al. (1993): *Meteorologický slovník výkladový terminologický*. 1. Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. (2003): *Média a společnost*. 1. Praha: Portál.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2007): *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Radioservis.
- KOŤÁTKO, P. (2006): *Interpretace a subjektivita*. 1. vyd. Praha: Filosofia.
- KOŤÁTKO, P. (1998): *Význam a komunikace*. 1. vyd. Praha: Filosofia.
- REIFOVÁ, I. et al. (2004): *Slovník mediální komunikace*. 1. Praha: Portál.
- TRAMPOTA, T. (2010): *Metody výzkumu médií*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Meteorologická terminologie využívaná v předpovědi počasí, *Meteopress*. Předpověď počasí na televizi NOVA, 29. 10. 2012, 20:10.

Mgr. Kateřina Bělohlávková

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
belohlavkova26@seznam.cz

ale člověk musí ignorovat zvuk, který je matoucí“, „názornější, více času na interpretaci“, „mám čas si ji interpretovat, zvuková je rychlá, nesrozumitelná“).

APLIKACE
APPLICATIONS

VYUŽITÍ POJMOVÉHO A MYŠLENKOVÉHO MAPOVÁNÍ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA

Using of the Concept and Mind Mapping in the Czech Language Lessons

Pavla Štěpánová

***Abstrakt:** Příspěvek se zabývá možnostmi využití pojmových a myšlenkových map ve výuce českého jazyka. Zaměřuje se na konkrétní způsoby aplikace pojmového mapování v jazykové, komunikační a slohové i literární výchově.*

***Klíčová slova:** český jazyk, pojmová mapa, myšlenková mapa, konstruování, pojem, vztahy mezi pojmy*

***Abstrakt:** This paper deals with the possibilities of concept and mind maps' usage during the Czech language lessons. It shows the concrete ways of the concept and mappe mapping's application in the lessons of language, literature and communication.*

***Klíčová slova:** Czech language, concept map, mind map, construction, concept, relations between concepts*

Pojmové mapování (concept mapping) představuje jeden ze základních způsobů strukturování učiva, který napomáhá propojovat kognitivní procesy žáků. Zejména v hodinách mluvnice se žáci seznamují s mnoha novými pojmy, jejichž pochopení pro ně může být velice obtížné a často je omezeno na formální odříkávání pouček či naučeného postupu bez hlubšího přemýšlení a porozumění. Uvedme jako příklad žákovský výrok, že ve větě *Pán šel na procházku se psem* je výraz *se psem* předmět, protože se ptáme pádovou otázkou.

Pojmy přitom představují základní jednotku symbolického poznání, které je klíčové pro učení. Žádný pojem nefunguje v mysli samostatně, ale vztahuje se k dalším pojům, mezi nimiž vzniká obvykle hierarchická struktura (Sternberg, s. 287). Právě porozumění vztahům s ostatními pojmy a postavení daného pojmu v hierarchické struktuře výrazně podporuje celkové pochopení daného pojmu. Dosáhnout ho lze právě vytvářením a zaznamenáváním pojmových schémat, tzv. pojmovým mapováním.

V případě vytváření pojmové mapy se centrální pojem obvykle nachází naho-

ře a stává se východiskem pro pojmy obecnějšího charakteru, které jsou spojeny s pojmy konkrétnějšími ve spodní části mapy. Vztah mezi nimi je naznačen spojnicemi, jež musí být výstižně popsány, ale nikoli více než třemi slovy. Jednotlivé spojnice lze mezi sebou v případě potřeby křížit. Takto vyjádřený nový vztah je třeba opět popsat.

Bendl, Voňková (2010, s. 22) spatřují hlavní přínos pojmových map mj. v jejich organizační funkci (umožňují zaznamenávat klíčové pojmy a vztahy mezi nimi), vizualizační (podrobně popisují celkovou strukturu myšlenky/návrhu), podpůrné a inovační (podněčují expertní znalosti a tvorbu nových myšlenek a nápadů), objasňující (rozšiřují a zpřesňují pochopení daného tématu) či diagnostické (umožňují zjistit žákovské prekoncepty). Pojmové mapování tak naplňuje základní požadavky aplikace zásad kognitivního konstruktivismu do výuky (Zouharová, 2016).

Pojmovou mapu lze zužitkovat ve všech třech složkách českého jazyka, ve výchově jazykové, slohové a komunikační i literární. Práce s pojmy je obzvláště výhodná ve výuce mluvnice, kde ji lze využít několika způsoby. Na začátku vybraného tematického celku je možné nechat žáky vytvořit tzv. nestrukturovanou pojmovou mapu (Janík, 2005, s. 58), kdy jim zadáme pouze klíčový pojem, např. podstatná jména, a žáci zaznamenávají příbuzné pojmy a jejich vztahy. Je dobré si pojmy nejprve zapsat na kraj papíru a teprve poté je zaznamenávat do mapy. Tento způsob je vhodný jak k diagnostice dosavadních žákovských znalostí, tak ke zjištění prekonceptů týkajících se nového učiva. Pozitivním znakem tohoto způsobu je možnost takovouto mapu v průběhu učení upravovat a doplňovat o nově získané informace.

Na konci tematického celku lze jako způsob ověření pochopení učiva či jako způsob opakování využít buď tentýž způsob vytváření mapy, případně nechat žáky pracovat s tzv. mapou strukturovanou (Janík, 2005, s. 58), při jejíž tvorbě žáci pracují s předem vymezenými pojmy, jež mají do mapy zanést. V obou případech pak mají žáci na konci tematického celku připravený přehledný souhrn probraného učiva.

Pokud pracujeme s pojmovými mapami, je žádoucí, aby si žáci dokázali vést dokumentační portfolio, kam si jednotlivé mapy mohou zakládat a kdykoli se k nim vrátit. Je však nesmírně důležité, aby tvorba pojmové mapy neskončila pouze založením do portfolia. Žáci se musí naučit s tímto studijním materiálem pracovat a musí si uvědomit, že vytvořili něco, co je pro ně důležité, co jim pomůže v učení a co v následujících ročnících budou určitě ještě potřebovat. Lze díky tomu snížit rizika, jako jsou zmačkání, roztrhání či nedůstojné umístění na dně tašky, případně v odpadkovém koši, jimž podléhají mnohé pracovní listy.

Nově vytvořenou pojmovou mapu lze využít např. ke kladení otázek k dané-

mu tématu, na něž žáci s pomocí mapy hledají odpovědi, ať už otázky klade učitel, či si je vzájemně pokládají žáci mezi sebou; nebo k vypracování zadaného cvičení opět ale s oporou o vlastní mapu. Domníváme se, že není nutné se bránit dokonce ani možnosti využívat pojmové mapy během závěrečných, čtvrtletních, pololetních aj. písemných prací či úkolů, které ověřují nikoli pouze pamětní učivo, ale jež jsou zaměřené na vyšší kognitivní cíle, tj. na analýzu, syntézu a hodnocení.

Mezi hlavními negativními znaky pojmové mapy bývá zmiňována její nejen mentální, ale i časová náročnost (Bendl – Voňková, 2010, s. 33). Domníváme se ale, že čas strávený tvorbou pojmové mapy by měl být nazírán spíše jako investice, a to nejen do žákovy učení, ale i do času pedagoga. Vzhledem k cyklickému pojetí výuky mluvnice českého jazyka dochází v každém ročníku obvykle k opakování gramatiky z předchozích let, což zejména v případě obtížných či okrajových gramatických jevů může vést k opětovnému vysvětlování již probraného učiva, protože většina žáků ho „zapomněla“. Opakování za pomoci dříve vytvořené pojmové mapy však může být rychlejší a přitom mnohem efektivnější.

V případě literární a slohové a komunikační výchovy může být vhodnější pracovat s pojmem myšlenková mapa, což je způsob zaznamenávání myšlenek, s nímž přišel v 60. letech 21. století T. Buzan. Od pojmové mapy se liší především v tom, že klíčový pojem je umístěn do středu, vztahy mezi pojmy nejsou popsány na spojnicích a větve se mezi sebou nepropojují. Vizualně připomíná myšlenková mapa obraz lidského mozku.

K vytvoření myšlenkové mapy definuje T. Buzan (Buzan, 2013, s. 10) pět klíčových kroků:

- a) Čistý nelinkovaný papír umístit naležato.
- b) Doprostřed namalovat centrální obrázek, který shrnuje hlavní téma. (Obrázek pomáhá udržovat soustředění na dané téma.)
- c) Pro každou hlavní myšlenku týkající se tématu nakreslit tlustou barevnou zakřivenou čáru vycházející z obrázku, tzv. první úroveň, hlavní myšlenky. (Barvy rozvíjí kreativitu, usnadňují zapamatování, zpřehledňují atd.)
- d) Pojmenovat každou myšlenku (Lze znázornit obrázkem.)
- e) Od každé hlavní myšlenky nakreslit další čáry představující detaily.

V literární výchově lze myšlenkovou mapu využít například pro zaznamenání děje příběhu. Žáci si zřetelně uvědomí, z jakých složek se příběh obvykle skládá a zanesou tyto složky do mapy, tj. místo (kde), čas (kdy), postavy (kdo, vzhled, vlastnosti), zápletka (co). Pokud využíváme čtený text zároveň pro demonstraci nějakého literárního žánru či pojmu, např. autorské pohádky, přirovnání apod., lze do mapy zaznamenat tyto znaky, příp. příklady nalezené v textu. Takto vytvořenou mapu lze pak využít pro rozvoj komunikačních dovedností, žáci s oporou

o vlastní mapu mají za úkol příběh převyprávět, vzájemně si k němu klást otázky, domýšlet ho apod.

Pokud jsou žáci seznámeni se základním způsobem vytváření myšlenkové mapy, lze je nasměřovat k vytvoření myšlenkové mapy zachycující jejich vlastní, vymyšlený příběh. Myšlenková mapa jim pomůže utřídit myšlenky a zformovat jasnou dějovou linku. Velice dobře se tento způsob uplatní i v situacích, kdy mají žáci psát s nějakým omezením, např. žánrovým. Pokud si do mapy zanesou prvky daného žánru a rovnou vymýšlí jejich naplnění, sníží se tím riziko, že se od zadaného žánru žáci odchýlí. Před vlastním psaním pak mohou příběh stručně převyprávět spolužákům, případně učitel, pro něhož je navíc kontrola myšlenkové mapy jednoduchá a rychlá. Pokud navíc učitel zadává žákům předem daná kritéria hodnocení, např. použití přirovnání, přímé řeči apod., lze jejich splnění taktéž do mapy zapracovat. Spolužáci i učitel tak poskytnou žákovi okamžitou zpětnou vazbu a svými doplňujícími otázkami mohou upozornit na nejasnosti či nesrovnalosti v příběhu, případně na nesplnění požadavků. Upřesňující informace či nové nápady vzešlé z takovéto diskuse pak má žák možnost opět zanést do mapy předtím, než se pustí do samotného psaní.

Myšlenkovou mapu lze pak využít i při práci s odborným či populárně-naučným textem. Místo klasických lineárních výpisků zapisují žáci nové informace do myšlenkové mapy. Zde záleží na povaze textu a zkušenosti žáků, pokud nezvládnou vytvořit mapu samostatně, lze jim napomoci např. zadáním pojmenování myšlenek první úrovně. Zápisky vedené touto formou mnohem více stimulují myšlení, zvyšují zájem o dané téma a vedou i k vyšší míře osvojení předkládaných poznatků (Buzan, 2012).

Na závěr jen připomeňme, že než učitel začne s žáky pracovat za pomoci pojmového mapování, měl by si nejprve sám aplikaci této metody na zamýšlené jevy vyzkoušet. Pomůže mu odhalit skryté nástrahy a v případě nutnosti může později žákům efektivně poradit. Pro ilustraci jsou připojeny příklady myšlenkových map tvořených žáky 2. stupně základní školy.

Literatura:

- BENDL, S. – VOŇKOVÁ, H. (2010): Využití pojmových map ve výuce pedagogiky. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, s. 16–38
- BUZAN, T. – BUZAN, B. (2010): *Myšlenkové mapy*. Brno: BizBooks.
- BUZAN, T (2013): *Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole*. Brno: BizBooks.
- JANÍK, T. (2005): *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- STERNBERG, R. J. (2009): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

ZOUHAROVÁ, M. (2006): Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, roč. 16, č. 2, s. 24–32.

Mgr. Pavla Štěpánová

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

pavla.stepanova@pedf.cuni.cz

RECENZE

REVIEWS

ULIČNÝ, O. A KOL.: PRELIMINÁRIA K MODERNÍ MLUVNICI ČEŠTINY.

Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta
2015, 389 s.

Soňa Schneiderová

Kolektivní monografie *Preliminária k moderní mluvnici češtiny* navazuje na sedm svazků *Studíí k moderní mluvnici češtiny* (Uličný, O., ed., Univerzita Palackého Olomouc 2013)¹. Na rozdíl od těchto svazků, jež představují v podstatě ucelený popis jednotlivých částí mluvnice, jsou „Preliminária“ krátkými metodologickými úvahami a shrnutími teoretických přístupů řešitelů projektu², jež reprezentují v jejich podání pohled na podobu moderní české mluvnice. Projekt i texty byly směřovány ke studentům magisterských a doktorských programů filologických oborů, ale neznamená to, že jsou z jejich užívání vyřazeni ostatní čtenáři: „Čtenářem naší moderní mluvnice by měl být poučený a poučovaný; tj. vzdělaný a vzdělávaný (...) člověk angažovaný filologicky a/nebo profesně (...)“ (Preliminária, s. 12). Zároveň jsou texty „svazků“ i „Preliminárií“ nepochybně zajímavým čtením pro všechny, jejichž zájmem je kultivované vyjadřování a znalost souvislostí vývoje češtiny včetně současných společenských trendů, které se v jazyce, resp. v jeho užívání, odrážejí. Potud není tento projekt mluvnice jen suchou gramatikou s popisem jazykových paradigmat, ale svým způsobem putavým čtením o tom, co vše se na současném stavu jazyka a jeho dynamickém vývoji podílelo a podílí.

Ani „Studie“, ani „Preliminária“ nejsou tedy ještě mluvnici samotnou, nýbrž jsou podkladem a přípravou pro ni. Mluvnice je v tomto základu projektována jako „komplexní nauka o jazyce a jeho užívání“. V této koncepci jde o popis všech systémových rovin jazyka, tzn. morfologie a syntaxe, ale také zvukové a grafické roviny, rovněž jde o lexikum a slovtvorbu. Důležitá je však pro její autory i současná teorie a praxe komunikace v češtině včetně aspektů synchronně stylistických, sociolingvistických, jakož i psycholingvistických. Počítá se i s historick-

1 *Čeština a dějiny; Dynamika českého lexika a lexikologie; Kapitoly ze syntaktologie češtiny; K české fonetice a pravopisu; Komunikační situace a styl; Pragmatické aspekty češtiny; Úvahy o české morfologii.*

2 Na projektu se podílelo několik desítek lingvistů z několika univerzit a vysokých škol v České republice.

ko-sociologickými výzkumy, což reprezentuje oddíl tzv. vnějších dějin češtiny. Z toho pohledu autoři přinášejí (nebo chtějí, aby moderní mluvnice obsahovala) i výklady, jež běžně součástí mluvnic nejsou. Týká se to například popisu běžně mluveného jazyka, „avšak nejen toho ze středních Čech a z Prahy, který dnes část lingvobohemistů za běžný vydává“ (ibid., s. 14), ale i mluvy na Moravě a ve Slezsku. Jsou zde zařazeny také oddíly jako „Chorvatská čeština“ (Helena Stranjik), „Česky mluví i Romové“ (Marie Bořkovicová), rovněž zde najdeme oddíly „Experimentální psycholingvistika v českém kontextu“ (Denisa Bordag) nebo „O potřebě pozitivní komunikace“ (Jasňa Pacovská) a v neposlední řadě je zde i část, která je věnována rétorice (Eva Hájková) atd. Nadto je patrné, že autoři měli na paměti nejen jistou komplexnost mluvnice a její modernost, ale i její uživatele – a hledisko uživatelské přijatelnosti „předpokládá maximální instruktivnost výkladu s přiměřeným množstvím živých, zapamatovatelných příkladů“ (ibid., s. 15), což je nesporná výhoda celého projektu.

PhDr. Soňa Schneiderová, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
sona.schneiderova@pedf.cuni.cz

CHARTERIS-BLACK, JONATHAN: POLITICIANS AND RHETORIC, THE PERSUASIVE POWER OF METAPHOR,

Palgrave Macmillan UK, 2011 (2. vydání), 370 s.

Jan Huleja

Jonathan Charteris-Black je profesorem na univerzitě v Bristolu, dlouhodobě se zabývá rétorikou, korpusovou lingvistikou, kritickou analýzou diskurzu (resp. kritickou lingvistikou) a kognitivní sémantikou. Těžištěm jeho bádání je persvazivní komunikace a s ní související metafora (metafora jako prostředek persváze). Jeho v rétorice ukotvený přístup k metafoře se nazývá *Critical Metaphor Analysis*, tuto metodu komplexně představil v knize *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*¹ z roku 2004. Hned v dalším roce publikoval knihu *Politicians and Rhetoric*, jejíž druhé vydání z r. 2011 je předmětem předkládané recenze.

Autor v publikaci analyzuje rétoriku celkem devíti politiků – čtyř britských a pěti severoamerických – kteří prokázali velký talent ve schopnosti přesvědčovat veřejnost. Přínosem druhého vydání není nějaká významná aktualizace textu či použité metody, ale to, že rozšířilo počet pojednaných státníků o tři (o Tonyho Blaira, George W. Bushe a Baracka Obamu). Hlavní motivací textu je podle slov z autorovy předmluvy snaha o explikaci, jakým způsobem jazyk pomáhá svým uživatelům vytvářet věrohodné a konzistentní příběhy o sobě samých a o světě, který obývají. Má to pak být především analytický rozbor metafor a barthesovsky laděná mytologie, které nás mají dovést k poznání, jakým způsobem jsou politici schopni veřejnost přesvědčovat.

V první kapitole *Persuasion, Speech Making and Rhetoric* autor představuje, z jaké pozice se bude jazykem politiků zabývat. Vychází především z klasické rétoriky, jejíž koncepty v celém textu používá, a do jisté míry tak naznačuje, že se moderní pojetí politického proslovu stále podobá svému klasickému vzoru (v této souvislosti zejm. projevy Baracka Obamy). Za pozornost stojí autorova obliba trojice termínů *ethos, logos a pathos*, kterou z hlediska strukturače projevu vidí jako klíčovou. Ethos má představovat jakési počáteční sebepojetí mluvčího,

1 CHARTERIS-BLACK, Jonathan: *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*, Palgrave Macmillan UK, 2004, 263 s.

v němž se dotyčný staví na stranu dobra, jinými slovy vysvětluje publiku, že má „správné úmysly“ (*Having the Right Intentions*). Logos představuje následnou argumentaci, která dokazuje, že mluvčí „správně přemýšlí“ (*Thinking Right*). A konečně pathos, který na rozdíl od loga, jehož cílem byl lidský rozum, povznáší lidský cit. Ten se v řeči projevuje vzletným a „správně znějícím“ (*Sounding Right*) poselstvím. Etický úvod, logická stať a patetický závěr, to vše zabaleno ve „správných úmyslech“, tak Charteris-Black popisuje převládající strukturu velkého a úspěšného politického projevu.

Další důležitý termín, který je v 1. kapitole představen a v dalším textu užíván, je *mýtus*. Autor upozorňuje, že důležitým aspektem řeči velkých státníků je to, že je mytická. Politici se často snaží vyprávět velké příběhy o souboji dobra se zlem a sami sebe představovat jako novodobé mytické hrdiny. Výhoda mytické řeči pak také spočívá v tom, že více než na rozum působí na cit. Oporou jí tak mohou být obecné morální hodnoty, sdílené vzorce dobra a zla než fakta.

V druhé kapitole *Metaphor in Political Discourse*, která je též převážně teoretická, se autor zaměřuje na metaforu, jež má mýtotočnou, ideologický efekt. Není pokaždé evidentní (snadno rozpoznatelná), často se naopak stává, že je přijímána bez povšimnutí. Mohli bychom dokonce podotknout, že úspěšná metafora na sebe příliš neupozorňuje. Měla by rychle vstoupit do obecného užívání a působit přirozeně, doslovně. Metafory je tedy zapotřebí odhalovat. Tento poznatek nám opět může evokovat R. Barthes a jeho pojetí mýtu, který čeká na „mytologa“, jenž ho odhalí a spolu s ním i skutečnost, kterou obestírá. „Demetaforizace“ (stejně jako odmytizování) a následná kritická analýza metafory mohou být užitečné pro to, abychom zjistili, oč politikovi skutečně jde a proč takovou metaforu zvolil. Právě to je hlavním posláním kritické analýzy metafor, jak na mnoha částech své knihy tvrdí autor.

Těžištěm druhé kapitoly je výklad o metafoře a její úloze v politickém diskurzu. Metafora je podle autora důležitým nástrojem persváze. Politik její pomocí sám sebe staví na stranu dobra a naopak vrhá oponenta na stranu zla. Problém je samozřejmě v tom, že se o totéž pokouší i protivník. Politický boj se tak stává soubojem metafor (k podobnému dochází ve svých posledních pracích G. Lakoff, jako jeden z prvních ale už D. Bolinger). Boj vyhrává ten politik, jehož metafory ovládnou debatu o klíčových společenských otázkách. Metafory totiž pomáhají nastolovat žádoucí rámec (interpretační schéma), v němž se o politických otázkách uvažuje a posléze debatuje.

Základním posláním metafor je podle autora to, že pro své publikum zjednodušuje komplexní událost – je vlastně návodem na to, jak něco vidět jednoduše, přehledně. Tento fakt má pro politika dvojitý užitek. Státník používající metaforu jako „usnadňující prostředek“ jednak vysvětluje obtížnou otázku veřejnosti, čímž

jí lichotí, neboť mluví jazykem, jenž je jí srozumitelný, a jednak sám dává najevo, že danou problematiku dobře chápe.

Hned od počátku textu se autor hlásí k pojmu konceptuální metafora, tak jak jí popisují klasické práce G. Lakoffa a M. Johnsona, ovšem, jak se v druhé kapitole dozvídáme, ve svém přístupu *Critical Metaphor Analysis* počítá i s konceptuální metonymií. Na několika místech knihy skutečně konkrétní konceptuální metonymie v projevech rozeznává. Stále však cítíme, že jsou metonymie jaksi na druhé koleji. O silném persvazivním potenciálu metonymie však Charteris-Black pochybnosti nemá:

Metonyms tend to be more invisible than metaphors and therefore have even more ideological potential through creating hidden meanings and forming the very infrastructure of thought about political issues. However, they can be exploited creatively too; for example by blending: when Enoch Powell used the expression ‚rivers of blood‘ in his anti-immigration speech in April 1968 he was blending two metonyms: BLOOD FOR CONFLICT and BLOOD FOR ETHNICITY. (s. 49)

Počínaje třetí kapitolou začíná sled 9 případových studií, které zkoumají persvazivní jazykové prostředky významných anglických a amerických státníků metodou *Critical Metaphor Analysis*. Každá kapitola je věnována jednomu státníkovi, celkem 4 anglickým (Winston Churchill, Enoch Powell, Margaret Thatcherová a Tony Blair) a 5 (resp. 6) americkým (Martin Luther King, Ronald Reagan, Bill Clinton, George W. Bush (okrajově i George W. H. Bush) a Barack Obama).

Autor si u každého z nich vytvořil korpus textů jeho projevů. Největší je korpus W. Churchilla – 25 proslavů, nejmenším je naopak korpus B. Clintona, který jich čítá pouze 9. To je značná disproporce. Přičteme-li k tomu, že i kontext projevů je v některých případech zcela nesourodý (Churchillovy převážně válečné proslovy vs. Clintonovy Zprávy o stavu Unie; Kingovy projevy při pochodech Afroamerického hnutí za občanská práva vs. 11 projevů M. Thatcherové ze sjezdu Konzervativní strany) vyvstává otázka, jestli je vůbec možné dospět ke srovnatelným výsledkům. Tohoto problému si je vědom sám autor a některé kapitoly proto úzce profiluje, kupř. právě u B. Clintona ho výhradně zajímá, jaké komunikační dovednosti použil k tomu, aby po svých skandálech vylepšil (resp. obnovil) svou image. Texty tvořící korpus každého z politiků jsou tedy do jisté míry předvybrané, a zůstává otázkou, jestli by další projevy u politiků s nižší osobnostní integritou potenciálně neobsahovaly jiné rétorické prostředky včetně metafor, jež by autorovy výsledky mohly zkomplikovat. Charteris-Black v každém z korpusů vyhledává konceptuální metafory, které v příloze v tabulkách klasifikuje podle

zdrojové oblasti či typu, celkové frekvence a přidává ke každé z nich reprezentativní příklad. V jednotlivých kapitolách se vzácně objevují i vyabstrahované konceptuální metonymie.

Jednou z hlavních tezí autora je to, že metafory, metonymie a další rétorické prostředky dohromady strukturují mýtus, který má o sobě politik v úmyslu vyprávět. Mohli bychom tak v souladu s ním říct, že mýtus je určitým plánem státníka, kdežto metafory a metonymie jsou konkrétními prostředky, jak mýtus postupně konstruovat, udržovat a posilovat. Mýtus, jenž o sobě politikové vyprávějí, je narativní strukturou, která navádí jeho okolí k tomu, jak ho interpretovat. Autor na několika místech knihy používá termín *rámec*, a to vždy v důležitých souvislostech, které bychom mohli shrnout takto:

A) *a myth frames* – mýtus rámcuje, tj. vytváří interpretační schéma:
„*The primary goal in King's political discourse was the creation of a messianic myth that by telling this story legitimised Civil Rights objectives by framing them as spiritual.*“ (s. 108)

B) *metaphors enables framing* – metafory umožňují rámcování:
Powell was aware of the cognitive framing role of metaphor in creating a perspective on a political issue, its role in developping arguments and counter-arguments, as well as its role in arousing popular opinion. (s. 123)

Kapitoly zabývající se uměním persváze jednotlivých státníků jsou v šesti případech zaštitěny právě termínem mýtus – Winston Churchill: *Metaphor and Heroic Myth*; Martin Luther King: *Messianic Myth*; Enoch Powell: *the Myth of the Oracle*; Ronald Reagan and *Romantic Myth*; *From the Swamp to the Stars*; Margaret Thatcher and *the Myth of Boudicca*; Barack Obama and *the Myth of the American Dream*. Tento model nicméně není dodržen u všech – u zbývajících třech nepoužil autor jako zastřešující pojem mýtus, ale „rétoriku“: Clinton and *the Rhetoric of Image Restoration*; Tony Blair and *Conviction Rhetoric*; George Bush and *the Rhetoric of Moral Accounting*.

Struktura těchto kapitol není přesně dána, ale jsou si v lecčems podobné. Nejprve je politik krátce představen (stručným životopisem, dosaženým vzděláním, předchozími povoláními, politickým smýšlením, politickou kariérou apod.) – většinou poněkud účelově vzhledem k tomu, jaké metafory odkryje následná analýza. Takový přístup je však pochopitelný a přijatelný: autor kritickým čtením nalezne konceptuální metaforu a hledá její kořeny, důvody, proč ji dotyčný používá. V následujícím oddíle je představena jeho rétorika, resp. rétorické strategie, na těchto místech textu se již objevují konkrétní konceptuální metafory, příp. me-

tonymie či jiné řečnické figury (repetice, kontrasty, antiteze ad.). Kapitola pokračuje vrcholí kritickou analýzou metafor.

Vzhledem k tomu, že jsou kapitoly vystavěny na prakticky totožném rámci a analytická metoda se v nich nemění, bude pro potřebu recenze přínosnější, představíme-li si blížeji jednu z nich, tu první – *Winston Churchill: Metaphor and Heroic Myth*. J. Charteris-Black je přesvědčen, že hlavním Churchillovým cílem je vyprávění příběhu, v němž konání Hitlera a Německa je představeno jako akce strany zla, a tedy kontrastující s činy strany dobra – s Británií a jejími spojenci. Scénář heroického mýtu vypisuje tyto hlavní role: hrdinu, padoucha a obět. Konceptuální metafora NÁROD JE OSOBA (lidé vnímají národy jako lidské bytosti) Churchillovi umožňuje, aby za hrdinu dosadil Británii, ztělesněnou jím samým (zde metonymie *pars pro toto* CHURCHILL ZA BRITÁNII), za padoucha Hitlera (HITLER ZA NĚMECKO) a za obět kupř. Beneše (BENEŠ ZA ČESKOSLOVENSKO) – můžeme dodat my.

Jedním z výsledků metaforické analýzy projevů W. Churchilla je zjištění, že na 50.000 slov jeho projevů připadá 385 metafor, tj. cca 1 metafora na 130 slov.² Zásadní metafory Churchillova politického diskurzu autor vyčleňuje tři. 1) *Personifikace* (metonymický princip) – zdrojovou oblastí je osoba – Churchill, která zastupuje lid či vůli lidu (CHURCHILL ZA LID, konceptuální metonymie POLITICKÝ LÍDR ZA NÁROD), lid pak zastupuje národ (LID ZA NÁROD). 2) *Metafory cesty* – ty vychází z konceptuálního metaforického schématu PŘÍČINA – CESTA – CÍL, z konceptuálních metafor ŽIVOT JE CESTA nebo SMYSLUPLNÁ AKTIVITA JE CESTOVÁNÍ PO DRÁZE SMĚREM K CÍLI. Tato metafora je zcela zásadní otázkou pro každého velkého státníka, neboť odpověď na otázku „kam kráčíme?“, je úkolem každého politického lídra. 3) *Světelné metafory* – vychází z konceptuálních metafor ROZUMĚNÍ JE VIDĚNÍ, VĚDĚNÍ JE VIDĚNÍ, NADĚJE JE SVĚTLO, MYŠLENKY JSOU ZDROJE SVĚTLA, INTELIGENCE JE ZDROJ SVĚTLA a navazuje na biblické metafory SVĚTLO JE PRAVDA, SVĚTLO JE DOBRO; přičemž temno (temnota) je konceptualizováno jako protipól světla.

Autor se v kapitole věnované W. Churchillovi dostává k jednomu důležitému poznatku, který využívá i při ostatních analýzách. Churchill často využívá v jedné pasáži svého projevu více metafor vhodných k vzájemnému kombinování, různě je prolíná, mísí jejich struktury (vytváří pojmové blendy, *conceptual blending*), a tím zvyšuje celkový persvazivní efekt projevu. Pro takovéto shluky metafor au-

2 Autor vypočetl frekvenci metafor u všech osobností: největší frekvence metafor je u R. Reagana – 9 metafor na 1000 slov, naopak u M. Thatcherové nedosahuje ani 4 metafor na 1000 slov. Pro srovnání ještě uvádí četnost metafor v projevech Adolfa Hitlera: jedna metafora na 75 slov (!).

tor nachází pojem *nested metaphors*, pro nějž zatím chybí český ekvivalent (snad by se dalo říct *prolínající se* (či *vnořené*) *metafory*).

Nested metaphors is the term that I have used to describe the rhetorical practise of placing a metaphor from one source domain within a metaphor from another source domain. (s. 74)

Podíváme-li se na Churchillovy projevy jako na celek, zjistíme, že metafory, které používá, spolupracují jedna s druhou a vyprávějí velký příběh, v tomto případě *Churchillův hrdinský mýtus*. Nejinak je tomu i u ostatních politických lídrů, kteří velmi dobře chápou (ač netušíme nakolik vědomě a nakolik intuitivně), že metafora je mocnější, pokud je kombinována s dalšími metaforami či metonymiemi, neboť dvě a více zdrojových oblastí vytváří bohatší argumentaci a přináší s sebou silný explanační potenciál.

V závěrečné kapitole *Myth, Metaphor and Leadership* autor vytváří tabulku metafor, které jsou využívány více než jedním politikem. Z přehledu mj. vyplývá, že dvě konceptuální metafory, cestu a personifikaci, využívá všech devět státníků, přitom cestu mají víc v oblibě Američané, personifikaci zase Britové; metaforu zvířete použili všichni britští, reifikaci zase všichni američtí politici. Pro válečný politický diskurz W. Churchilla a G. W. Bushe (obdivovatele Churchillovy rétoriky) je zase charakteristické, že je plný narativů boje dobra se zlem, a využívá tedy velké množství personifikací.

Výsledky jsou zajímavé a vypovídají mnohé o povaze jednotlivých britských a amerických státníků, o komunikačních strategiích politiků a jejich týmů. Vypovídají též o politické kultuře obou zemí, ale také o tom, co je britské, resp. americké publikum zvyklé (a připraveno) slyšet. Knihu Jonathana Charteris-Blacka lze doporučit všem, které zajímá propojení (kognitivní) lingvistiky s vysokou politickou hrou a vytvářením veřejného mínění. Autorova kritická analýza metafor je pozoruhodným vhledem do toho, jakým způsobem se rétorika stává uměním persváze. Kladným aspektem textu je, že není ideologicky zatížen, ačkoli pojednává o různých politických lídrech s často kontrastními názory. Charteris-Blackovy sympatie k jednotlivým státníkům bychom snad mohli hledat pouze na rovině volby metafor a jejich hierarchizace. Můžeme se tedy jen domnívat, zda by jinak sestavené korpusy nepřinesly i jiné metafory. Ty by mohly dotyčné státníky vsadit do jiného rámce – vytvořit o něm jiný mýtus. Lingvisté umí být velmi dobrými advokáty.

Literatura

BARTHES, R. (2004): *Mytologie*. Praha: Dokořán.

BOLINGER, D. L. M. (2008): *Jazyk jako nabitá zbraň. Užívání a zneužívání jazyka v naší době*. Praha: Petr Zima.

CHARTERIS-BLACK, J. (2004): *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Palgrave Macmillan UK.

CHARTERIS-BLACK, J. (2011): *Politicians and Rhetoric, The Persuasive Power of Metaphor*. Palgrave Macmillan UK.

LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.

LAKOFF, G. (2008): *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain*, New York: Viking.

Mgr. Jan Huleja

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

hulejan@centrum.cz

ČECHOVÁ, M., JANOVEC, L., HÁJKOVÁ, E. A KOL. *MOUDŘÍ MILUJÍ POVĚSTI.*

Praha: PedF UK, 2015, 236 s.

Markéta Horáčková

V roce 2015 vyšla na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy monografie nazvaná *Moudří milují pověsti*, napsaná kolektivem autorů sestávajícím z odborníků v oblasti lingvistiky a didaktiky českého jazyka. Monografie navazuje na práce docentky Naděždy Kvítkové, a to jak tematicky, tak obsahově a vychází při příležitosti jejích 80. narozenin.

V předmluvě monografie jsou vyzdvíženy oblasti bádání, jimiž se N. Kvítková zabývala. Věnovala se vývoji jazyka (zvláště jazyku Dalimilovy kroniky), onomastice, stylistice, pragmatice, dále svou pozornost upírala k jazyku kázání, náboženskému diskurzu a autorskému jazyku. V oblasti didaktiky mateřského jazyka zkoumala práce věnované výuce českého jazyka v učňovských zařízeních, zajímala se o výuku češtiny pro cizince, zaměřila se také na tvorbu učebnic a učebních materiálů. Dotýká se i oblastí jiných, a to například kultury řeči a rétoriky, ortografie, morfologie nebo sociolingvistiky.

Karel Dvořák ve svém příspěvku shrnuje přínos paní docentky Kvítkové v oblasti didaktiky českého jazyka. Zdůrazňovala komunikační kompetence, poznání spisovného jazyka jako systému, svou pozornost věnovala zvláště slohu a práci s textem. Vedla studenty k hlubšímu poznávání literatury a upozornila na přínos Dalimilovy kroniky pro vyučování literatury. Žáky připravovala na recitační soutěže a formulovala požadavek na recitaci u studentů odborných škol. Zaměřila se na výsledky přijímacích zkoušek na vysoké školy u studentů bohemistiky.

Monografii tvoří tři okruhy výzkumu. První oddíl knihy je věnován problematice vývoje jazyka a onomastiky. Upozorňujeme např. na práci Heleny Chýlové, která analyzuje postavu ženy v kramářských písních, především způsoby pojmenování ženy v textech. Postava ženy v kramářských písních je často objektem autorova zájmu, je většinou spojována s emocemi a láskou, autoři často využívají deminutiv nebo běžných přirovnání ze života a kontrastů.

Marta Kvičalová se ve svém příspěvku zabývá problematikou dětských přezdivek podle filmových a literárních postav. Vychází z výzkumu z let 2009–2010, kdy bylo shromážděno 1800 dětských přezdívek od respondentů ve věku 12–17 let. Bylo zjištěno, že téměř každá sedmá přezdívka je motivována pojme-

nováním filmové či literární postavy. Na závěr autorka shrnuje, že přezdívký reagují na proměny kulturního světa.

Druhý oddíl knihy je věnován oblasti stylistiky, pragmatiky, rétoriky a autorského jazyka.

Petr Vybíral se ve svém příspěvku zabývá užíváním a počešťováním cizích šlechtických jmen v češtině – zajímá ho otázka, zda je překládat, nebo ne, a přístup uživatelů jazyka dokládá územ nejfrekventovanějších šlechtických jmen v médiích, tedy jmen britské šlechtické rodiny. Současné gramatiky podle něj nestanovují žádná pravidla pro užívání šlechtických jmen v češtině, autor kapitoly je zastáncem počešťování těchto jmen.

Michaela Laštovičková a Marcela Grygerková ve své kapitole odkazují na práce Naděždy Kvítkové z oblasti teolingvistiky a podrobněji popisují obřad žehnání a žehnací modlitbu. Na závěr uvádějí, že funkcí žehnací modlitby je vyprosit u Boha požehnání pro osoby nebo věci. Modelové texty modliteb lze upravit ke konkrétní situaci, jak můžeme spatřit na konci tohoto příspěvku, kde autorky vytvářejí žehnací modlitbu pro Naděždu Kvítkovou.

Ladislav Janovec a Zuzana Wildová se v kapitole nazvané Potřebujeme v naší kultuře práci? zabývají analýzou lexému práce v české frazeologii a slovnících. Kapitola vychází z projektu EUROJOS, v jehož rámci zpracovávali koncept práce jako jeden z klíčových pojmů české kultury. Autoři zpracovávají tzv. systémová data, tj. informace zpracované slovníkově. Část kapitoly je věnována práci jako komponentu frazému, dále se autoři zabývají lexémem práce v kontextu slovo tvorby. Dosavadní výsledky výzkumu ukazují, že lexém práce má pro Čechy velkou míru důležitosti, a už potvrzují, že se jedná o jeden z klíčových pojmů české kultury.

Třetí oddíl knihy je věnován oblastem didaktiky, jazyka dítěte a češtině pro cizince.

Marie Čechová navazuje na práce Naděždy Kvítkové v oblasti odborného stylu na odborných školách a uvádí vhodná doporučení do výuky. Z výzkumu vyplývá, že učitel na střední škole má velkou úlohu, aby jeho studenti pochopili jazyk jako systém, na učiteli závisí profesní úspěšnost studentů.

Eva Hájková ve své kapitole pod názvem Slovo jako východisko pro zkoumání dětských/žákovských představ o jazykových jevech pojednává o chápání pojmu „slovo“ u dětí předškolního a mladšího školního věku. V kapitole jsou také uvedena komentovaná šetření, příklady, kterých by mohl učitel využít při tréninku samostatného psaní grafických slov.

Autorka Jaromíra Šindelářová navazuje ve svém příspěvku na článek

Naděždy Kvítkové s názvem Onomastika a její využití v hodinách českého jazyka, publikovaný v časopise Český jazyk a literatura (ČJL, 2001/02, 52(3–4), 73–79. Jaromíra Šindelářová uvádí další možnosti a inspirační zdroje, jak využít onomastická témata na základní škole.

Publikace může sloužit jako podklad ve výuce českého jazyka na pedagogických fakultách. Studenti i badatelé v monografii naleznou informace z právě dokončených výzkumů z oblastí vývoje jazyka, onomastiky, stylistiky, pragmatiky, rétoriky a autorského jazyka, didaktiky, češtiny pro cizince. Knihu by mohli využít učitelé základních a středních škol, dále učitelé vyšších odborných a vysokých škol.

Mgr. Markéta Horáčková

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
marketa.hor@post.cz

ZPRÁVY
NEWS

ZA DOCENTKOU ANNOU RÝZKOVOU

Juraj Hladký

Docentka Anna Rýzková, s ktorou sa na sklonku minulého roka symbolicky rozlúčili aj kolegovia z našej redakcie, zvykla hovoriť, že s Trnavou ju spája hrubá pupočná šnúra. Istotne aj preto, že takmer polstoročie jej aktívnej pedagogickej praxe sa spájalo práve s týmto mestom. Táto pupočná šnúra sa náhle pretrhla v piatok 20. novembra 2015. Slovenská jazykoveda, akademická obec Trnavskej univerzity a Univerzity Komenského, bývalí kolegovia, študenti a absolventi sa s docentkou PhDr. Annou Rýzkovou, CSc., rozlúčili 24. novembra 2015 v rodnej Prietrži.

Docentka Rýzková sa narodila 25. 6. 1936 v Prietrži v okrese Senica. Krátko pôsobila ako učiteľka slovenského jazyka v základných školách V rokoch 1955–1960 študovala slovenský jazyk na Fakulte spoločenských vied Vysokej školy pedagogickej v Bratislave a v tom istom období pôsobila na Osemročnej strednej škole v Malackách, v období rokov 1960–1962 v Základnej deväťročnej škole v Malackách. Svoje pôsobisko zmenila r. 1962, keď nastúpila na miesto vysokoškolskej pedagogičky na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Trnave. Ako lektorka slovenského jazyka začas pôsobila aj na Humboldtovej univerzite v Berlíne (1971–1973). Roku 1978 obhájila kandidátsku prácu na tému *Myjavsko-brezovské nárečie–vplyv osídlenia na formovanie zvukovej stránky*. O rok neskôr získala titul doktorka filozofie a r. 1984 titul docentka. V rokoch 1984–1986 na pôvodnej Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Trnave pôsobila vo funkcii vedúcej katedry a prodekanke.

Po zrušení fakulty v Trnave pôsobila v rokoch 1986 a 1987 na Katedre slovenského jazyka Filozofickej fakulty UK a ďalších desať rokov, do roku 1997, pracovala na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UK. V tomto období spolu s Á. Kráľom pripravili podnes aktuálnu publikáciu *Základy jazykovej kultúry*, neskôr sa spoluautorsky zúčastnila aj na vydaní vysokoškolských textov *Slovenský jazyk I.* (vyšli v 4 reedíciách) a príručky *Požiadavky zo slovenského jazyka a literatúry na prijímacie skúšky na vysoké školy*.

V období rokov 1995–1999 ju ministerstvo školstva poverilo vykonávaním funkcie lektorky slovenského jazyka, literatúry a kultúry na Filozofickej fakulte Univerzity v Lubľane, kde vydala vysokoškolské skriptá *Slovaščina za Slovence*

(Slovenčina pre Slovincov). Po skončení pobytu v Slovinsku sa doc. Rýzková vrátila na svoje bývalé pôsobisko do Trnavy – tentoraz už v rámci Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Vo svojej vedeckej aj pedagogickej práci sa tu venovala tým oblastiam, ktoré jej boli vždy blízke – fonetike a fonológii, jazykovej kultúre, morfológii slovenského jazyka a jazykovému vzdelávaniu.

Docentka Rýzková patrila k tým pedagógom, ktorí dokážu aj najnovšie poznatky vhodne prezentovať študentom, a to nielen tým vysokoškolským. Záslužná je činnosť doc. Rýzkovej aj v sprostredkovaní jazykovedných poznatkov mladým generáciám. Spolu s M. Patákovou vydali príručky *Diktáty a pravopisné cvičenia pre 6. – 9. ročník ZDS* (3 vydania) a *Pravopisný výcvik v 5. – 8. ročníku základnej školy* (5 vydání), ktorá sa nadhlo stala vyhľadávanou pomôckou pre učiteľov aj žiakov. Je aj spoluautorkou príručky *Všestranný jazykový rozbor* (2 vydania). Vo vydávaní príručiek, učebníc pre stredné školy a gymnáziá a cvičebníc pre základné a stredné školy, zameraných najmä na pravopisné problémy a jazykovú kultúru, pokračovala ako autorka alebo spoluautorka v podstate podnes (edície pre jednotlivé ročníky ZŠ s názvami *Učíme sa pravopis*, *Precvičme si pravopis*). Medzi jej najnovšie práce patrí *Cvičebnica zo slovenského jazyka pre gymnáziá 4 (morfológia)* z roku 2007 a *Didaktická príručka pre učiteľov s podnázvom Slovenský jazyk pre 1. stupeň ZŠ* (spoluautorky M. Beláková a M. Moravčíková) z roku 2010.

Spomenúť musíme aj ďalšie odborné a organizačné aktivity docentky Anny Rýzkovej. Pôsobila v Slovenskej jazykovednej spoločnosti a pracovala ako členka redakčných rád časopisov *Didaktické studie*, *Kultúry slova*, *Philologie*, takisto spolupracovala aj na edičnom programe Slovenského pedagogického nakladateľstva. Ako recenzentka posudzovala desiatky monografií, odborných publikácií, štúdií, vysokoškolských učebných textov a učebníc pre základné a stredné školy. Počet diplomových, kvalifikačných a záverečných prác, ktoré viedla alebo opoňovala, možno rátať na stovky. Dekan Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v roku 2006 vyznamenal doc. Annu Rýzkovú Zlatou plaketou Pedagogickej fakulty TU a o rok neskôr jej dekan Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského udelil Zlatú medailu Pedagogickej fakulty UK.

Docentka Rýzková odchovala celé generácie učiteľov slovenského jazyka. V minulosti a aj medzi svojimi dnešnými študentmi mala povest' erudovanej, prísnej, ale spravodlivej a váženej pedagogičky. Kolegovia ju zasa mali radi pre jej rozvážnosť, priamosť a srdečnosť.

Na zaslúžený odpočinok docentka Rýzková odišla pred tromi rokmi, no so svojím bývalým pracoviskom i tak zostala v pracovnom i priateľskom kontakte.

Rozlúčili sme sa s blízkou kolegyňou, s ktorou nás nespájala len pracovná náplň a riešenie spoločných úloh, ale aj bežné životné radosti či peripetie. Ďakujeme Ti, vážená pani docentka, za Tvoju dlhoročnú prácu v jazykovede i za katedrou, za to, že sme mali možnosť čerpať z Tvojej múdrosti a skúseností, i za to, že si nám bola vzorom priameho človeka.

Doc. PhDr. Juraj Hladký, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
v Trnave

juraj.hladky@truni.sk

KREATIVITA V KONTEXTU FINSKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

Stanislav Štěpáník

Ve dnech 16.–19. listopadu 2015 se ve finském Tampere konalo 3. mezinárodní symposium s konferencí na téma kreativita ve vzdělávání, pořádané Radou pro kreativní vzdělávání Finsko (Council for Creative Education Finland – CCE). První dva dny byly věnovány finskému školskému systému a fungování finského školství obecně ve formě přednášek, pracovních dílen a návštěv škol, v dalších dvou dnech se pak konala sama konference, na níž vystoupilo takřka dvacet přednášejících z celého světa.

Jak jsme již zmínili, první část symposia měla za cíl poznat finský školský systém. Ten se strukturou příliš neliší od toho českého, oba dokonce mají řadu společných prvků: školní vzdělávání je na všech úrovních zdarma (finské základní i střední školy navíc nabízejí bezplatné obědy ve školních jídelnách, neboť Finové se drží přesvědčení, že pouze nasycené dítě může ve škole dobře prospívat). Krédem finského školského systému je poskytnout stejné vzdělání všem bez rozdílu, nabídnout rovnocenné příležitosti všem žákům. Každý žák má proto právo na poradenství, vedení a speciální pomoc, potřebuje-li ji, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zařazeni do běžných tříd společně s ostatními dětmi, pomoc je jim poskytována cíleně. Značný důraz je kladen na zachování identity všech žáků, na podporu menšin a imigrantů, což jde ruku v ruce s velkým významem, jenž je připisován identitě jazykové – každý žák má nárok na vyučovací hodiny svého rodného jazyka; bude-li tedy do finské školy chodit dítě, jehož rodným jazykem je čeština, musí mít možnost v rámci vyučování docházet na hodiny češtiny (buď přímo ve své škole, nebo v jiné škole v obci či regionu). Finové pokládají jazyk za kulturní bohatství a bytostný výraz sebeuvědomění si jedince. Vzdělávací systém je flexibilní, umožňuje vzdělávání napříč školami, žákům dává širokou možnost volby dle individuálního zaměření a osobních preferencí, samozřejmostí je celoživotní vzdělávání, jehož součástí jsou mj. večerní školy pro dospělé. Školy jsou financovány z rozpočtu státu prostřednictvím obcí nebo krajů, podobně jako v České republice, zajímavé však je, že přidělování financí je vícekritériální – důležitý je nejen počet žáků, ale také třeba počet úspěšných absolventů. Školy jsou tak motivovány k tomu, aby věnovaly péči skutečně každému dítěti, poskytovaly mu individuální podporu a pomoc, dostane-li se do problémů, a omezily tak školní neúspěšnost. Vzhledem k tomu, že výstupem je státem garantovaná maturitní zkouška (která je jediným standardizovaným testem v průběhu školní

docházky), nemůže takový systém vést ke zneužití, kdy by byly uměle zvyšovány počty maturantů a žákům se dávala maturita „zadarmo“.

Až odpor ke státním testům a zkouškám je dán tím, že finský školský systém je založen na široké autonomii škol a jednotlivých učitelů a především na stoprocentní důvěře v jejich kvalitu. Zásadně se proto brání seřazování škol do žebříčků podle výsledků – panuje zásada, že musí být jedno, do které školy dítě chodí, protože všechny usilují být stejně vysoce kvalitní. Kurikulum stanovuje pouze očekávané výstupy a rámce (je tedy podobné našemu), školy mají značnou volnost co do obsahu i jeho didaktického ztvárnění. Namísto kontroly je preferováno transparentní řízení činnosti škol a učitelů, ve Finsku od počátku 90. let neexistuje inspekce. Systém spoléhá na profesionalitu učitelů a v případě problémů je nekárá, ale naopak jim nabízí pomocnou ruku ve formě asistence, spolupráce, dalšího rozvoje.

K tématu profesionality učitelů je nutno poznamenat, že učitelství je ve Finsku vnímáno jako atraktivní profesní volba, vyžadována je samozřejmě magisterská kvalifikace. Ze statistik vyplývá, že ke studiu učitelství pro primární stupeň je přijato pouze 10 % uchazečů a ke studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 10–50 % podle předmětu. Fakulty vzdělávající učitele si tak mohou absolventy středních škol vybírat, a je tudíž jasné, že takoví učitelé jsou pak nejen vysoce vnitřně motivováni k výkonu povolání (které je vnímáno v tom pravém smyslu tohoto slova), ale je možné jim rovněž poskytnout vysokou míru samostatnosti a rozhodování.¹

Na základě návštěv škol můžeme konstatovat, že finské školní vzdělávání již od předškolní výuky klade veliký důraz na rozvoj tzv. soft skills, tedy týmové orientace, komunikace, řešení problémů, plánování, organizování, rozhodování, flexibility, iniciativy, kreativity, sebedůvěry, asertivity, seberozvoje, či interpersonálních dovedností², zásadní je orientace na praktické využití poznatků a jejich přesah do reálného života.

Z přednesených příspěvků na konferenci vybíráme ty nejzajímavější: Lasse Tuores, učitel angličtiny ze Steinerovy školy v Tampere, pohovořil o inscenacích her Williama Shakespeara v originále, které ve škole vede už od roku 1990. Sám Rudolf Steiner považoval Shakespeara a jeho hry za důležitou součást kurikula waldorfských škol, neboť pokládal postavy, témata a děje v Shakespearových hrách za zdroje významů pro každou generaci. Tuores poznamenal, že drama je velmi mocný učební nástroj – nejen z hlediska učení jazyku, ale především z hle-

1 Další informace o finském školském systému lze nalézt na webové stránce Finnish National Board of Education (www.oph.fi), která je zodpovědná za řízení a rozvoj mj. primárního a sekundárního školství.

2 Dle ARMSTRONG, M. (2010): Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada.

diska osobnostního rozvoje. Shakesperovy hry považuje za zvláště užitečné proto, že jejich autor staví postavy do mezních životních situací, s nimiž se studenti musejí vyrovnat, což pro ně není vždy jednoduché. Peter Welch, ředitel střední školy International School of Helsinki, pohovořil o vztahu kreativity a kultury. Kreativní expresi považuje za závislou na určitých kulturních attributech – např. hladině individualismu či odvahy riskovat nebo na rámci sociálních statusů v té které kultuře, a tudíž i školní třídě. Upozornil na výzkum v této oblasti, který momentálně na ISH probíhá, a vyzval účastníky, aby se též zapojili. Miia Bergman, ředitelka střední školy na Steinerově škole v Tampere, popsala systém projektového vyučování v jednotlivých ročnících, který ve zmíněné škole funguje. Jednotlivé předměty jsou integrovány do jednotlicích témat: zmiňme např. aktivní občanství jako téma pro 5. ročník, rozvoj mluveného projevu pro 6. ročník nebo udržitelný rozvoj pro 8. ročník. Stanislav Štěpáník z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pohovořil na téma kreativity v jazykovém vyučování. Kreativitu považuje za možný jednotlicí rámec pro integraci všech tří složek předmětu český jazyk a literatura; ostatně v anglicky mluvících zemích jsou tyto tři složky integrovány zcela přirozeně. Ukázal možnosti rozvoje kreativity ve složce literární i jazykové / komunikační a vyzdvihl důležitost využívání jazykového prekonceptu žáka a různých kódů exprese ve výuce. Ewelina Czujko-Moszyk z poznaňské Univerzity Adama Mickiewicze pohovořila o kreativě v badatelsky orientované výuce (dále BOV). Tvořivost označila za základní atribut BOV, neboť od žáků vyžaduje kladení otázek a zkoumání fenoménů z různých úhlů pohledu. Carla Briffett Aktaş z univerzity v anglickém Lancasteru přednesla příspěvek na téma pedagogiky Marie Montessori ve vztahu k výuce angličtiny jako dalšího jazyka a popsala výzkum, který momentálně provádí ve Švýcarsku u dětí předškolního věku. Montessori pedagogiku označila za možný způsob výuky jazyka právě u předškolních dětí, neboť nabízí „praktické učební prostředí“.

Bohužel organizátoři přípravu na druhou část setkání (konferenci samu) podcenili, některým přednášejícím nefungovala technika, někteří nedorazili vůbec, několik zařazených příspěvků bylo předneseno prostřednictvím skypu a jeden dokonce pouze formou videa, ačkoliv původně zaslaných abstraktů bylo okolo 150 (z nich bylo vybráno pouze asi 18). Tato část se proto jevila spíše jako slabá.

O školství ve Finsku toho bylo i u nás napsáno poměrně hodně, byly dokonce zorganizovány semináře na nejvyšší politické úrovni³. Především na základě výsledků PISA totiž finské školství funguje nejen v České republice jako vzor, jak by mělo školní vzdělávání vypadat. Na zcela fundamentální aspekt s tím spojený však ve svém vystoupení upozornil Peter Welch: „Vy si, dámy a pánové, teď mys-

3 Viz <<http://www.eduin.cz/clanky/co-chnete-vedet-o-finskem-skolstvi>>, cit. [2. 12. 2015].

líte, že se vrátíte domů a to, co jste tady viděli, zavedete u vás. Ale nezapomeňte, že do toho budou vždy vstupovat kulturní odlišnosti, tedy kultura finská versus ta vaše.“ Stav školství ve Finsku je skutečně významně kulturně podmíněn: celý systém je postaven na důvěře rodičů a široké veřejnosti v učitele a školy, na kultuře rovnosti, která je v severoevropských zemích tradiční. Až jako klišé může znít odpověď na otázku, jak je možné, že finští učitelé jsou tak vysoce motivovaní k výkonu svého povolání a uchazečů o povolání učitele je takové množství: panuje přesvědčení, že učitelé mají možnost se učitelstvím realizovat, přinášet svůj vlastní vklad a ten předávat další generaci, takto novou generaci formovat a tvořit tak budoucnost své země, čímž se dotýkáme tak osobní věci, jako je národní hrdost a uvědomování si své sounáležitosti se svou vlastí, se svým národem. A v tomto směru jsou základy finského školství málokde jinde realizovatelné.

PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

**Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz**

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září.

Téma pro Didaktické studie, 8. ročník, 2016, č. 2:

Teorie a praxe didaktiky mateřského jazyka

Téma pro Didaktické studie, 9. ročník, 2017, č. 1:

**Bohemistická lingvistika a lingvodidaktika v historickém
pohledu školy**

Téma pro Didaktické studie, 9. ročník, 2017, č. 2:

**Mezipředmětové a meziparadigmatické vztahy
ve výuce českého jazyka**

Předplatné objednávejte na adrese:
viera.cernochova@seznam.cz