

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 2, 2016

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Teorie a praxe didaktiky mateřského jazyka

Theory and Practice of Mother Tongue Language

Praha 2016

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 2, 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, Magdaleny 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

Magdaleny 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 2, 2016

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

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

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Falkulta 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., 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

Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku

- Následující 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*.

V čísle 1

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ: *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti*

- Následující příspěvek vznikl s přispěním Fondu na podporu vědecké činnosti FF UP Olomouc (FPVČ2016/10).

V čísle 2:

DARINA HRADILOVÁ: *Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka*

- Následující příspěvek vznikl v rámci grantového projektu VEGA 1/0243/15 *Text a textová lingvistika v interdisciplinárných a intermediálních súvislostiach*.

V čísle 2

ZUZANA KOVÁČOVÁ: *Ako píšu deti alebo o kontiuite receptívno-produktívnych dispozícií dieťaťa*

- Následující příspěvek vznikl v rámci projektu SGS 21166 *Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky*.

V čísle 2

JASŇA PACOVSKÁ – PETR ČADEK – LUKÁŠ JAVŮREK: *Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka*

- Následující příspěvek byl vytvořen za podpory grantového projektu GAUK (č. 196215) s názvem *Proces osvojování lingvistických pojmů u žáků 1. stupně ZŠ*.

V čísle 2

JANA MARTÁKOVÁ STYBLÍKOVÁ: *Lingvistický pojem a termín spojka u žáků 1. ročníku ZŠ – výsledky výzkumného šetření*

JANA MARTÁKOVÁ STYBLÍKOVÁ: *Didaktické situace a analýza a priori v matematice*

- Následující příspěvek vznikl v souvislosti s řešením dvou projektů SGS na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, *Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s oporou o monitorování čtenářských strategií moderní technologií* (SGS14/PdF/2014-15) a *Mapování vlivu výuky čtení na formování čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím moderní technologie* (SGS10/PdF/2016-17).

V čísle 2

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ: *Monitorování vývojové dynamiky čtení s porozuměním pomocí Eyetrackeru.*

- Následující projekt byl vytvořen za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy (projekt č. 435616 „Frazeologické minimum českého jazyka jako jazyka cizího“, přijatý k financování v roce 2016).

V čísle 2

VARVARA SKIBINA: *K problematice pojetí a stanovení frazeologického minima českého jazyka jako cizího.*

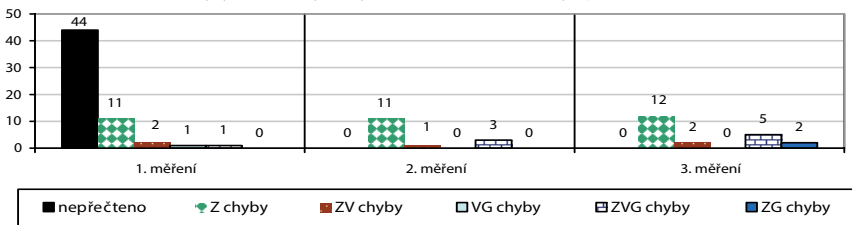
ERRATA

V čísle 1 došlo k tiskové chybě v anglickém názvu příspěvku T. Klabíkové Rábové: s. 29:

When is Said „Coca-Cola“ ... má být When it is Said „Coca-Cola“ ...

Při tisku se také změnil graf v textu R. Metelkové Svobodové a J. Svobodové na s. 67.

Typy neopravených chyb - AS metoda - 1. ročník vývoj



Autorkám se velice omlouváme.

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 8, číslo 2, 2016

Editorial 9

Studie / Papers

Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka / The Image of Czech School and its Reflection in Czech Language Teaching

Jasňa Pacovská – Petr Čadek – Lukáš Javůrek 13

Ako píšú deti alebo o kontinuite receptívno–produktívnych dispozícií dieťaťa / How Children Write or about the Continuity of Receptive-productive Dispositions of a Child

Zuzana Kováčová 23

Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka / Several Remarks about what Pupils Lack in the Czech Language Teaching

Darina Hradilová 38

Podporná funkcia materinského jazyka vo vzťahu k učeniu sa iných predmetov / Supporting Function of Mother Tongue in Relation to Learning Other Subjects

Eva Gogová 52

Projekty / Projects

Monitorování vývojové dynamiky čtení s porozuměním pomocí Eyetrackeru / The Monitoring of a Developmental Reading Dynamics with Comprehension by the Means of an Eyetracker

Radana Metelková Svobodová 69

Problematika vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem v českém základním školství / Difficulties in the Education and Integration of Pupils with Differing Mother Tongues into the Czech Primary School System

Jaromíra Šindelářová 82

Výuková metoda čtení a porozumění textu žáků v 1. ročníku / Teaching Method of Reading and Pupils' Comprehension in 1st Year

Ivana Hořínková 91

K problematice pojetí a stanovení frazeologického minima českého jazyka jako cizího / Perspectives of Understanding and Creating a Phraseological Minimum of the Czech Language as a Foreign Language	
<i>Varvara Skibina</i>	104
Lingvistický pojem a termín spojka u žáků 1. ročníku ZŠ – výsledky výzkumného šetření / The Linguistic Concept of Conjunction by Primary School Pupils – Research Results	
<i>Jana Martáková Styblíková</i>	111

Aplikace / Applications

Didaktická situace a analýza a priori v matematice jako nástroj při výuce českého jazyka / Didactic Situation and the Analysis a Priori in Mathematics as a Tool in Teaching the Czech Language	
<i>Jana Martáková Styblíková</i>	129

Recenze / Reviews

Monografie o lingvosemióze a algoritmech asociací v lidskom myslení	
<i>Zuzana Kováčová</i>	139
Nový pohled na modalitu věty a textu / New Point of View on Modality of a Sentence and a Text	
<i>Ladislav Janovec</i>	143
Cibáková, D.: Možnosti a realizace rozvíjení porozumění věcných textů u žáků základní školy. Olomouc: PdF UP, 2015, 135 s.	
<i>Jana Martáková Styblíková</i>	146
Bibliografie srovnávacího výzkumu češtiny a ruštiny / Bibliography of comparative research of Czech and Russian	
<i>Ladislav Janovec</i>	151
Chalupa Bohumír: Mentální slovník. Jak rozumíme slovům. Brno: Littera, 2015. 110 s., ISBN 978-80-85763-83-6	
<i>Dana Vicherková</i>	151

Zprávy / News

VIII. Mezinárodní sympozium o češtině jako cizím jazyku: Čeština – jazyk evropský a světový? / VIII International Symposium on Czech as a Foreign Language: „Czech as an European and World Language?“	
<i>Ilona Starý Kořánová</i>	157
<i>Informace pro přispěvatelele.</i>	164

Editorial

Vážení čtenáři,

Časopis *Didaktické studie* vám v tomto čísle předkládá texty věnované různým aktuálním otázkám didaktiky mateřského jazyka.

Jasňa Pacovská se svými studenty učitelství Petrem Čadkem a Lukášem Javůrkem přináší další z výsledků svých sond do jazykového obrazu světa žáků u některých pojmů spojených se školním prostředím. Slovenská kolegyně, docentka nitranské univerzity Zuzana Kováčová, přispěla poznatky o textech tvořených dětmi a o rozvíjení jejich receptivně-produktivních dovedností. Darina Hradilová z olomoucké univerzity se zamýšlí z pozice lingvisty nad problémem současné výuky českého jazyka a upozorňuje na některé formalizující prvky. Na určité typy mezipředmětových souvislostí mateřského jazyka a jiných předmětů, zejména s důrazem na slovtvorbu, upozornila Eva Gogová z Prešova.

Oblast projektů, jejich výsledků i vstupních pilotních studií je rovněž bohatá. Využívání přístroje snímajícího pohyby očí při čtení se věnovala Radana Metelková Svobodová z Ostravy, přístroj napomáhá k výzkumu čtenářské gramotnosti. Jaromíra Šindelářová z Univerzity J. E. Purkyně se věnuje problematice vzdělávání žáků cizinců a reflektuje projekty a projevy státní podpory. Na výzkum čtení s porozuměním žáků prvních ročníků ZŠ se zaměřila Ivana Hořínková (Ostrava). Doktorandka Pedagogické fakulty UK Varvara Skibina pohovořila o problémech spojených s formováním metodologie stanovení frazeologického minima pro cizí jazyk. Jana Martáková Styblíková prezentovala výsledky výzkumu osvojování pojmu a formování termínu spojka na prvním stupni základní školy.

Z klávesnice téže autorky pochází i aplikace věnovaná problematice analýzy a priori a jejího přenosu z matematiky do českého jazyka.

V tomto čísle je recenzováno i poměrně značné množství publikací. Zuzana Kováčová seznamuje čtenáře se společnou publikací nitranských a běloruských kognitivních lingvistů N. Koriny, B. Normana, N. Alefirenka, V. Vysočanského a J. Sokolové *Jazykovaja kartina mira i kognitivnye priority jazyka*. Ladislav Janovec recenzoval dvě publikace: monografii o modalitě věty a textu ve slovenštině Kataríny Dudové (*Od modálnosti vety k modálnosti textu*) a bibliografickou práci H. Gladkové a kolektivu *Bibliografija po sopostavitel'nomu izučeniju ruskogo i češskogo jazykov*. Jana Martáková Styblíková recenzovala publikaci D. Cibákové *Možnosti a realizace rozvíjení porozumění věcných textů u žáků základní školy*. A Dana Vicherková pojednala o publikaci B. Chalupy *Mentální slovník. Jak rozumíme slovům*.

V oddílu Zprávy připomíná Ilona Starý Kořánová kongres VIII. Mezinárodní symposium o češtině jako cizím jazyku: Čeština – jazyk evropský a světový?

Je vidět, že toto číslo časopisu je tematicky velice rozmanité, což ovšem není pro číslo věnované teorii a praxi didaktiky mateřského jazyka vůbec na škodu, spíše naopak. Jsme přesvědčení, že inspiraci zde mohou najít jak učitelé nebo didaktikové jazyků, tak i lingvisté.

Redakce

**STUDIE
PAPERS**

OBRAZ ČESKÉ ŠKOLY A JEHO REFLEXE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

The Image of Czech School and its Reflection in Czech Language Teaching

Jasňa Pacovská – Petr Čadek – Lukáš Javůrek

***Abstrakt:** Cílem příspěvku je představit možnosti využití kognitivního přístupu k jazyku ve výuce českého jazyka. Jedná se o pohled na jazyk, který zcela přirozeně rozvíjí komunikační dovednosti žáků, ukazuje spektrum jazykových funkcí, zdůrazňuje pragmatické aspekty výuky mateřského jazyka; poukazuje na provázanost jazyka a poznávání světa, vede žáky k odhalování skrytých konotačních významů slov, podněcuje zájem o kulturně sdílené texty, zejména akcentuje úlohu frazeologie jako klíče k poznávání hodnotové orientace společnosti.*

Text představuje výzkumnou sondu, jejímž cílem je odhalit hodnoty, postoje a zkušenosti, které u dětí vytváří škola. Primárně se pozornost zaměřuje na obraz školy, který si vytvářejí současní žáci základní školy. Jelikož škola včetně výuky českého jazyka prochází prakticky permanentním reformním procesem, je třeba zachytit proměnu jejího obrazu v čase. Z tohoto důvodu je do výzkumu zapojena i dospělá populace, která popisuje obraz školy, k němuž dospívá na základě evokace svých vzpomínek.

Základní výzkumnou metodou je dotazník, který má odhalit, jaké vlastnosti přičítá výzkumná populace škole. Dotazníkové odpovědi budou kategorizovány na základě společných sémantických rysů. Tyto výsledky se stanou podkladem sestavení jazykového obrazu školy. Z něj budou extrahovány takové sémantické rysy, které bude možné přenést do výuky češtiny, jež stimuluje osvojování jazykových znalostí a komunikačních dovedností žáků.

Klíčová slova: škola, jazykový obraz, kognitivní přístup k jazyku, konotace

***Abstract:** The aim of the paper is to present the possibilities of cognitive approach to language in Czech language teaching. Cognitive approach to language naturally develops communication skills of the pupils; demonstrates the spectrum of language functions to them; underscores the pragmatic aspects of mother tongue didactics; points out the mutual interconnectedness of language and learning about the world; encourages the pupils to uncover hidden connotations of various words; raises their interest in the corpus of texts shared by their culture; and last but not least accentuates*

the key role of phraseology in identifying the value orientation of the society.

The text presents a scientific inquiry with the objective to uncover the values, attitudes and experiences imprinted in children by school. Primarily, our attention is paid to the image of school as formed by the current pupils of elementary school. Since education, including schooling, finds itself in a virtually constant process of reform, it seems necessary to capture the evolution of its image in time. For this reason, members of adult population were also included into the research and described their image of school on the basis of evocation of memories.

The central method of the research was a questionnaire composed in order to disclose what characteristics the research population ascribes to school. The questionnaire responses will be then categorized based on their shared semantic characteristics. On the basis of these results, an image of school will be constructed. This will allow us to extract those semantic features that can be transferred into Czech language teaching so that both language acquisition and communication skills of the pupils are stimulated.

Keywords: school, language picture, cognitive approach to language, connotations

Motto:

*Učitel na své žáky **mluví**. Nejenže na ně mluví, on se jim snaží svým mluvením něco říci. Je ve škole od toho. Přeje si dokonce, aby jeho slovo žáky **oslovilo**. Znamená to, že mu záleží na tom, je-li obsah jeho slov **sdělen** – nejen řečen a slyšen. Naplněné sdělování je totiž vzácným momentem **sdílení** – děje, času... A to je příjemné. Potvrzuje to smysl poslání učitele **probouzí pozornost žáků k nabídkám života, k věděni**.¹*

Motto, i když se explicitně nevztahuje k výuce češtiny, jsme zvolili proto, že zdůrazňuje ty nejpodstatnější hodnoty, k nimž by měli směřovat nejen učitelé, ale i škola jako vzdělávací instituce. Hlavní snahou učitele, nebojíme se říci posláním, by mělo být sdílení sdělovaného se žáky. Učitel sledující tento cíl může v žácích probouzet potřebu poznávání světa a všeho, co jej utváří, současně vede žáky k vědomí, že škola dává nabídky, které, jsouc vyslyšeny, napomáhají šťastnému a naplněnému životu. Cílem našeho příspěvku je zjistit, zda škola tuto představu naplňuje. K odpovědi budeme směřovat odhalování obrazu školy, který si utvářejí současní žáci a dospělí, kteří evokují své vzpomínky na školní léta.

1 Z úvahy Evy Špreňarové, absolventky katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU.

1. Východiska

V našem příspěvku se zabýváme kognitivním přístupem k jazyku a možnostmi jeho využití ve výuce češtiny. Můžeme konstatovat, že v české didaktice se tato orientace rozvíjí od počátků století. Dosud ji však nelze považovat za etablovaný směr, který by se ústrojně začlenil do výuky. Čeští učitelé by se mohli inspirovat slovenskými pedagogy a didaktiky, neboť na Slovensku je kognitivní pohled na jazyk již etablovaný, a to jak v rovině teoretického výzkumu, tak v pedagogické praxi. O této situaci vypovídají četné slovenské publikace. Za nejvýznamnější a současně syntetizující práci považujeme Integrovanou didaktiku slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie (Liptáková a kol., 1. vyd. 2011, 2. vyd. 2015), dále publikace Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii (Liptáková, 2012), Encyklopédia jazyka pre deti (Liptáková – Klimovič a kol., 2014) aj.²

Již v textu Výchovné akcenty kognitivně orientované výuky mateřského jazyka (srov. Nová čeština doma a ve světě, v tisku) jsme nahlíželi do jazykového obrazu dětského světa prostřednictvím konotací, které u dětí evokují somatismy, ve stávajícím textu se zaměříme na jazykový obraz školy.

2. Cíle

V příspěvku si klademe několik dílčích cílů. Za střechový považujeme představení kognitivního přístupu k jazyku jako metody, jež vede ke zvyšování efektivity výuky, tedy k osvojování žádoucích poznatků a dovedností, k formování svobodných a zodpovědných osobností. V našich představách taková výuka směřuje k naplňování cílů vzdělávacích i výchovných.

Abychom mohli posoudit naplňování tohoto obecného cíle, je třeba použít relevantní diagnostické nástroje, jimiž budeme zjišťovat, jak k těmto cílům přistupují žáci. Jak je interpretují a jakou projevují vůli v jejich intencích jednat. Učitelé jsou většinou zvyklí ve výuce využívat různých testovacích metod, kterými ověřují aktuální výkon žáků. Domníváme se, že by hlavně měli využít nástroje, jimiž mohou odhalovat hodnoty, postoje a zkušenosti žáků. Na jejich základě by měli výuku modifikovat. V našem výzkumu se snažíme doložit, že diagnostický potenciál v sobě nesou konotační složky slovního významu, které vypovídají o konceptualizačních procesech žáků. Kognitivní lingvistika, zdůrazňující provázanost jazyka a myšlení, ukazuje, jak konotační složky slovního významu odhalují naše prožívání světa, hierarchii našich hodnot a míru jejich sdílnosti. Tento přístupu

2 O těchto publikacích jsme informovali v příspěvcích Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska (Pacovská, 2014) a Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – další inspirace ze Slovenska (Pacovská, 2015).

také odkrývá, jak nahlížíme na vlastní kulturu i kulturu jiných národů a různých menšin. Získáváme tak představu o daném výseku jazykového obrazu světa.

Jak představitelé kognitivní a kulturní lingvistiky zjistili, jazykový obraz světa se mění. Mění se velmi pozvolna a pomaleji než sama realita, již reflektuje. Proto jsme se rozhodli, že bude sledovat proměny konotací v časové perspektivě, tedy v závislosti na věku respondentů.

Aby konotace nesly výpovědní hodnotu, je třeba, aby byly většinově sdílené. Protože respondenti často pojmenovávají předměty a jevy velmi blízké různými výrazy, rozhodli jsme se sdružit jednotlivé konotace do sémantických kategorií. Tyto kategorie se staly podkladem jazykového obrazu školy.

Všechny uvedené kroky směřovaly k tomu, abychom navrhli způsoby odhalování jazykového obrazu školy ve výuce českého jazyka. Domníváme se, že jazykový obraz školy vytvořený na základě sdílených konotací ukazuje, jaké aspekty školy jako vzdělávací instituce bychom měli rozvíjet, jaké naopak potlačovat. Konkrétně sledujeme, jak učitel mateřského jazyka může participovat na naplňování vzdělávacích a výchovných cílů školy.

3. Charakteristika výzkumu

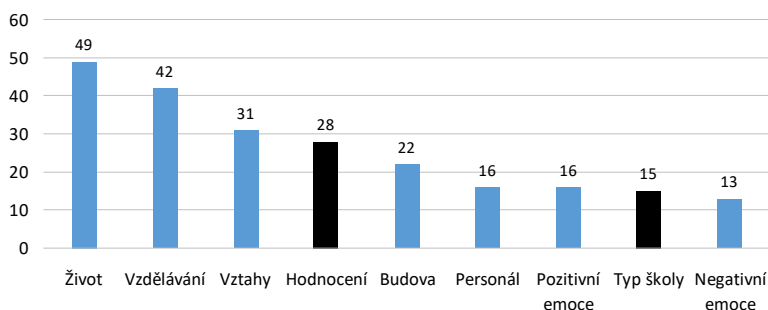
V našem výzkumu jsme použili kvantitativní metodu, konkrétně písemné dotazníkové šetření. V dotazníku jsme kladli respondentům otázku: Jaká slova se vám vybaví při představě školy? Odpovědi jsme na základě významové blízkosti sdružili do sémantických kategorií. Byli jsme si vědomi, že používáme metodu kontinuálních volných asociací, která má již dlouhodobou tradici. Vypovídá o psychickém stavu populace i o jazyce samém. V České republice tuto metodu využíval např. Z. Novák (srov. Novák, 1996), který vytvořil normy slovních párových asociací pro češtinu. Na Slovensku takto pracovala L. Maršálová (srov. Maršálová, 1982). Asociace se nám staly podkladem pro odhalování sdílenosti konotací, což odpovídá kvantitativní metodě výzkumu jazykových stereotypů. Tento způsob popsal představitel polské kognitivní a kulturní lingvistiky J. Bartmiński (srov. Bartmiński, 2007).

Výzkumnou populaci tvořilo celkem 97 respondentů, z toho bylo 48 dospělých ve věku 20–70 let) a 49 žáků základní školy ve věku 10–12 let. V obou skupinách byl výběr respondentů náhodný. Zejména dospělá populace byla značně heterogenní, a to jak z hlediska věku, vzdělání i dalších sociálních charakteristik. Dětskou populaci tvořili žáci 5. a 6. ročníku základní školy z Libereckého kraje. Výběr respondentů v obou skupinách nebyl blíže specifikován, jelikož naším záměrem bylo pouze porovnání odpovědí u dětí a dospělých. Jsme si vědomi, že pro formulování přesné výpovědi o vlivu věku, případně i vzdělání, na utváření

konotací, bychom se museli na tyto faktory zaměřit detailněji. Z tohoto pohledu jsou naše zjištění pouze orientační.

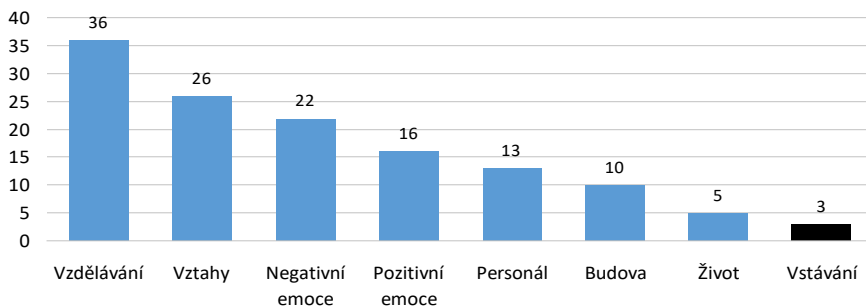
Všechna data jsme zpracovali do přehledných grafů. Jednotlivé konotace představují sémantické kategorie, ke kterým jsme dospěli na základě synonymie či významové blízkosti výrazů, které respondenti uváděli ve svých odpovědích. Ve všech grafech jsme zvýraznili sloupce, které vyjadřují sémantické kategorie, jež jsou typické pouze pro jednu ze skupin respondentů.

GRAF 1
SÉMANTICKÉ KATEGORIE KONOTACÍ – DOSPĚLÁ POPULACE (48
RESPONDENTŮ)



Na prvním grafu jsou zaznamenány výskyty sémantických kategorií asociací u dospělé populace. Je patrné, že se v odpovědích objevují vzpomínky na různé typy škol, které dospělí navštěvovali v různém věku. Z grafu vyplývá, že dospělí posuzovali školu nejčastěji z hlediska jejího významu pro život. Dotazovaní někdy uváděli více významově blízkých odpovědí. Ty jsme v grafu zahrnuli do jedné sémantické kategorie. K počtům odpovědí v jednotlivých sloupcích jsme dospěli součtem synonymních či sémanticky blízkých slov. Tím vysvětlujeme 49 odpovědí v kategorii život, i když celkový počet dospělých účastníků se výzkumu byl 48. Do této kategorie jsme zahrnuli např. odpovědi: praxe, budoucnost, uplatnění... Zvýrazněné jsou sloupce kategorie hodnocení a typ školy, protože tyto kategorie se u dětské populace nevyskytovaly.

GRAF 2
SÉMANTICKÉ KATEGORIE KONOTACÍ – ŽÁCI ZŠ
(49 RESPONDENTŮ)



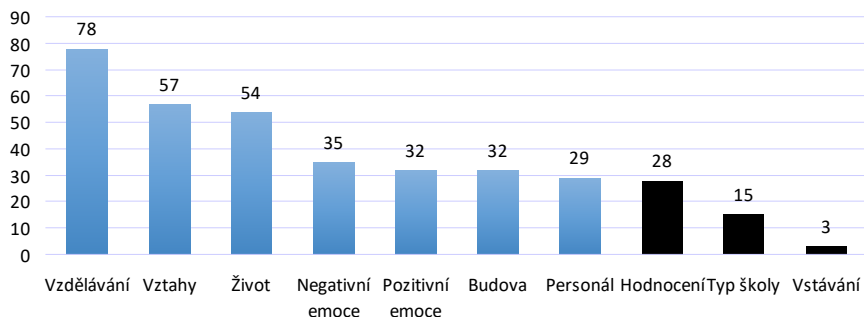
Z grafu 2 se dovídáme, že žáci základní školy spojují školu nejčastěji se vzděláváním, avšak nemůžeme zjistit, zda vzdělávání vnímají pozitivně či negativně. Zvýrazněný je sloupec kategorie vstávání, protože tato kategorie se u dospělé populace nevyskytovala.

Pro děti mají velký význam emoce a vztahy, které ve škole prožívají. Z grafu je patrné, že negativní emoce převládají nad pozitivními. Četné pedagogické výzkumy potvrdily zásadní roli školy jako prostředí, v němž se významně formují mezilidské vztahy, na jejichž konkrétní podobě se podílí učitel. Je hlavně na něm, aby ve škole přispíval k vytváření pozitivního klimatu.

Představené výsledky jsou v souladu s naším dřívějším výzkumem, kdy jsme u vysokoškolských studentů zkoumali, jakých vlastností si na učiteli cení nejvíce (srov. Pacovská, 2012). V odpovědích také převládá schopnost učitele přispívat k vytváření přátelských vztahů, které ovlivňují celkové klima, v němž se výuka realizuje. Současně jsme se dotazovali, jakými vlastnostmi se vyznačuje učitel, který je považován žáky za osobnost. I zde vedle odborné erudice studenti zdůrazňovali vstřícnost a respekt k žákovi, empatii a jiné vlastnosti, na jejichž základě se formují vztahy ve třídě.

O podobném zaměřeném výzkumu se zmiňuje J. Průcha (srov. Průcha, 2002). Zdůrazňuje, že bychom hlavně měli zjišťovat, jak si „ideálního učitele“ představují žáci a studenti. Průcha odkazuje na výzkum, který v r. 1997 realizoval V. Holeček. Z výsledků výzkumu vzešel následující portrét učitele: má se chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru...

GRAF 3
SÉMANTICKÉ KATEGORIE KONOTACÍ
- VŠICHNI RESPONDENTI (97)



Graf 3 vznikl sloučením obou předchozích grafů, vypovídá tedy o sémantických kategoriích nezávisle na věku a vzdělání. Světlé sloupce zahrnují odpovědi obou skupin, poslední tři zvýrazněné sloupce vznikly na základě odpovědí pouze jedné skupiny (hodnocení a typ školy uvádí pouze dospělá populace, vstávání pouze žáci ZŠ, srov. grafy 1 a 2).

Souhrnně můžeme konstatovat, že odpovědi jsou v souladu s pojetím školy tak, jak je představují pedagogové. Např. podle Pedagogického slovníku (Průcha – Walterová – Mareš, 1995) je škola společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům, přičemž konkrétní funkce školy se mění v závislosti na společenských proměnách. Autoři hlavně zdůrazňují, že ve škole dochází k socializaci žáků, ve škole se připravují na život osobní, pracovní a občanský, škola se podle uvedených pedagogů stále více otevírá životní realitě...

4. Závěry výzkumu

Výzkumnou sondou jsme se snažili odhalit, jaký obraz školy si vytvářejí současní žáci základní školy. Z něj se dovídáme, jaké zkušenosti si žáci ze školy odnášejí, jak škola ovlivňuje jejich hodnotovou orientaci, postoje, emoční prožívání a zda ji vnímají jako inspirativní životní prostor. Jelikož škola včetně výuky českého jazyka prochází prakticky permanentním reformním procesem, je třeba zachytit proměny jejího obrazu v čase. Z tohoto důvodu jsme do výzkumu zapojili i dospělou populaci, která vytváří obraz školy na základě svých vzpomínek. V následujícím přehledu jsou zaznamenány nejčastější konotace, které, podle našeho výzkumu, utvářejí obraz české školy. Tučným písmem je pojmenována

sémantická kategorie, v závorce jsou uvedeny konkrétní příklady jazykových vyjádření.

1. **vzdělávání** (vzdělávání/vzdělání, dovednosti, poznatky, zkušenosti, výuka, výchova učení)
2. **vztahy** (kamarádi, seznámení s novými lidmi, respekt, tolerance, vzory)
3. **život** (škola života, příprava na život, orientace ve světě, pravidla, řád, rozvoj osobnosti, motivace, budoucnost)
4. **negativní emoce** (hnus, nuda, problémy, stud, strach, ztráta času, nervy)
5. **pozitivní emoce** (láska, seznamování, klid, bezstarostnost, zábava)

Jak jsme již zmínili, škola prochází proměnami, což potvrzují pedagogové monitorující vývoj školství i naše životní zkušenosti. Tato skutečnost nás vedla k potřebě sledovat, zda se proměny školy promítnou i do obrazu školy, k němuž dospěli naši respondenti. Na základě dotazníků jsme dospěli k následujícím výsledkům.

1. Pro **dospělou populaci** je škola výrazně významnější z hlediska **vztahu k životu** než pro žáky ZŠ (49 : 5).
2. Pro obě skupiny je škola významná z hlediska vzdělávání a z hlediska vytváření vztahů.
3. Obě skupiny spojují **shodně školu s pozitivními emocemi**, s **negativními emocemi** spojují školu **více žáci ZŠ než dospělí** (22 : 13)
4. Pouze dospělá populace spojuje školu s hodnocením a s konkrétním typem školy, zatímco u žáků ZŠ škola evokuje vstávání (pouze 3 x).

5. Doporučení pro výuku češtiny

Jaký význam mají naše zjištění pro učitele češtiny? Lze předpokládat, že kompetentní učitel, který chce děti vychovávat a vzdělávat, dodejme v přátelské atmosféře, bude výše uvedenými zjištěními dostatečně inspirován. Bude stavět na těch vlastnostech školy, které se podílejí na jejím pozitivním obrazu, a vlastnosti, které se jeví jako negativní, bude potlačovat. Takový učitel musí být současně kreativní, nebude se bát stále hledat nové cesty. Představa „našeho“ učitele je založena na lásce k dětem a ke svému povolání!

Z výsledků výzkumu vyplývá, že je třeba posílit vědomí užitečnosti výuky češtiny z hlediska **životních perspektiv**, ukázat užitečnost jazykových poznatků a komunikačních dovedností. Současně je třeba přispívat k **vytváření pozitivních mezilidských vztahů a k prožívání kladných emocí**. K tomu významně napomáhá komplementarita výchovných a vzdělávacích funkcí češtiny, která se

může projevovat například v empatickém naslouchání, v posilování tzv. pozitivní komunikace, v respektu k odlišným kulturám a menšinám.

K dosažení všech zmíněných cílů lze směřovat **četbou kvalitních textů, jejich komplexním rozbořem** provázeným s **odhalováním smyslu textů a komunikací** založenou na **respektu k žákově** osobnosti. Domníváme se, že česká i světová literatura nabízí učitelům řadu vhodných textů, jejichž četba bude zábavná, a žáci ke čtení budou přistupovat s radostí. Vybrané texty by měly exponovat hodnotné lidské vlastnosti a měly by vybízet k diskusi o češtině jako mateřském jazyku. Učitel by se měl zaměřovat také na takové části textu, které jsou vhodné ke komplexnímu jazykovému rozboru: jsou v nich zastoupeny různé slovní druhy, střídají se různé typy vět, složité souvětí, věty jednoduché, výpovědi s různými komunikačními funkcemi, spisovné, hovorové, obecně české a expresivní jazykové prostředky apod. Žák by postupně odhaloval funkce jednotlivých jazykových prostředků.

Četba a rozhovory směřující k naplněnému sdílení (viz motto) představují podloží pro vytvoření přátelského prostředí stimulujícího ke vzdělávání.

Literatura

- BARTMIŃSKI J. (2007): *Stereotypy mieszkają w języku*. Studia etnolingwistyczne. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (1.vyd. 2011, 2. vyd. 2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove
- LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M. (eds.). (2014): *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove
- MARŠÁLOVÁ, L. (1982): *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky*. Bratislava: SPN
- NOVÁK, Z. (1996): *Normy voľných slovných párových asociácií*. Praha: Idea Servis
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hĺbkinám študákovy duše. Didaktika materinského jazyka v transdisciplinárnom kontextu*. Praha: Nakladateľství Karolinum
- PACOVSKÁ, J. (2014): Kognitívni prístup k didaktice materinského jazyka – inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie* 6, 1, s. 171–178
- PACOVSKÁ, J. (2015): Kognitívni prístup k didaktice materinského jazyka – ďalší inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie* 7, 2, s. 139–145
- PACOVSKÁ, J. (2016): Výchovné akcenty kognitívne orientované výuky materinského jazyka. *Nová čeština doma & ve světě*. 5, 1, v tisku
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

PRŮCHA, J. (2002): *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál

Příspěvek vznikl v rámci projektu SGS 21166 Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky.

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury,

Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta, Technická univerzita v Liberci
pacovskaj@seznam.cz

Studenti: **Bc. Petr Čadek a Bc. Lukáš Javůrek**

Katedra českého jazyka a literatury,

Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta, Technická univerzita v Liberci

AKO PÍŠU DETI ALEBO O KONTINUITÉ RECEPTÍVNO–PRODUKTÍVNYCH DISPOZÍCIÍ DIEŤAŤA

How Children Write or about the Continuity of Receptive-productive Dispositions of a Child

Zuzana Kováčová

Abstrakt: Individuálna tvorba textu súvisí s recepciou skúsenosťou, kreativitou a vnútornou motiváciou človeka. Pri koncipovaní textu (ale i pri jeho analýze) je téma najvyššie stojacim organizujúcim prvkom. Ak sa dieťa stáva autorom príbehu, opiera sa práve o svoju recepciu skúsenosť. Schopnosť jedinca tvoriť jazykový prejav (text) súvisí s jeho znalosťou problému, ako i schopnosťou logicky myslieť a svoje súdy ďalej verbalizovať. Tvoríť text teda začína autor vždy od perspektívy celku. Perspektíva konečného textu s perspektívou témy ako celku je primárne podmienená témou. Vzniká predstava makroštruktúry, v ktorej sa ako funkčná stratégia uplatnia vedomosti o svete, názory individua, ale i poznanie konvencií. Naračné útvary sú z aspektu recepcie i produkcie pre dieťa prirodzené, čo má oporu v našom fyzickom prežívaní. Článok prináša náčrt kontinuity formovania textotvorných zručností od predprimárnej edukácie až po individuálnu tvorbu textu. Obsahuje ukážky prác detí.

Kľúčové slová: text, tvorivosť, reprodukcia, narácia, rozprávka, príbeh, tvorivé písanie

Abstract: Individual text creation is related to the receptive experience, creativity and intrinsic motivation of a man. When drafting the text (and when analyzing it as well) the topic is the supreme organizing element. If the child becomes the author of the story, it relies on its receptive experience. The ability to create individual oral presentation (text) is related to his knowledge of the issues, as well as to the ability to think logically and further verbalize the judgement. Therefore, the author always starts to create the text from the perspective of the whole. The perspective of the final text with the view of topic as a whole is primarily subject to the topic. There is a notion of macrostructure, in which the knowledge about the world, views of individuals but also knowledge of the conventions can be applied as a functional strategy. The narrative formations are natural for the child from the aspect of reception and production, which is backed by our physical survival. This article provides an outline of the continuity of forming text creating skills from pre-primary education to individual text creation. It contains examples of child workings.

Key words: text, creativity, reproduction, narration, fairy-tale, story, creative writing

Tvorivé písanie – teoretické východiská

Téma tvorivého písania rezonuje na stránkach odborných časopisov, čím na jednej strane indikuje interdisciplinárna povaha tvorivého písania a na druhej strane sa tvorivé písanie reflektuje ako indikátor medzipredmetových vzťahov. Tvorivé písanie považujeme za akt tvorivosti jednotlivca, t. j. ide o chápanie textotvorby ako tvorivého procesu, ktorý je charakterizovaný špecifickými zákonitosťami. Fišer (2001, s. 18–32) definuje tvorivé písanie ako pojem pozostávajúci z dvoch zložiek. V prvej zložke pojmu je obsiahnutý význam tvorivého písania z aspektu formovania osobnosti. Autor textu (aj detský autor) podlieha originálnemu spôsobu písania a simultánnemu zvládnutiu niekoľkých techník tvorby a optimalizácie textu. Druhá zložka pojmu tvorivé písanie akcentuje fakt, že ide o vedný odbor zaoberajúci sa teoretickými podmienkami individuálnej tvorby textu a špecifickou didaktikou. Tvorivé písanie netreba chápať v konkurencii k didaktike slohu, ale za jej doplnenie, resp. pokračovanie. Zmyslom tvorivého písania je rozvíjanie individuálneho štýlu pisateľa, no dôraz sa kladie aj na rozvoj obrazotvornosti. Tvorivé písanie chápe slohové útvary ako formu, ktorú individuuum – pisateľ – naplní vlastným obsahom. Rozhodujúcu úlohu zohrávajú pisateľove jazykovo-štylistické predpoklady a vlastná tvorivosť.

Tvorivé písanie pomerne široko chápe a definuje Zajícová (2005, s. 75), ktorá v tvorivom písaní vidí „(...) každé písanie s výnimkou takého odpisovania slov alebo textu, ktorého účelom je nácvik písma.“ Eliášová (2006, s. 44) zdôrazňuje, že techniky tvorivého písania vytvárajú vhodné podmienky (pre učiacich sa) na vyjadrovanie svojich pocitov. Tvorivé písanie chápe ako „(...) výzvu k aktivizovaniu jazykového potenciálu a náročných intelektových procesov spojených s uvedomovaním si sémantickej hĺbky slova“. Individualizáciu jedinca a tvorivé písanie dáva do vzájomnej súvislosti Dvořák (2001, s. 52), keď hovorí, že základným princípom disciplíny zahŕňanej pod pojem tvorivé písanie by mala byť snaha po znovuoobjavení osobných dispozícií každého jedinca ako predpokladu na subjektivizáciu písomného prejavu.

V tvorivom písaní nachádzame tri základné komponenty, a to zvládnutie jazyka ako systému znakov a významov, do ktorého je zakódovaná informácia, istú mieru literárnych zručností vychádzajúcich z opakovanej plnohodnotnej recepcie a tvorivosť ako vrodenuú dispozíciu človeka. Zastúpenie uvedených troch komponentov v konkrétnych aplikáciách tvorivého písania môže byť rôzne.

Cesta k vzniku individuálneho subjektívneho textu začína ešte skôr, než jednotlivec nadobudne gramatické zručnosti. Jej začiatky sú spojené s prvými pokusmi o reprodukciu textu. Samotná reprodukcia textu podmienená sluchovou recepciou prerastajúcou do kvalitatívne vyššej plnohodnotnej percepcie má svo-

je vývinové stupne, ktoré sa navonok manifestujú ako rečovo-produktívne akty detského subjektu, a to od doslovnej imitácie riekanky či básne, cez viac-menej doslovnú reprodukciu veršovaných príbehov, až po voľnú reprodukciu rozsiahlych naračných útvarov, akými sú najmä rozprávky. Predčitateľská gramotnosť zohráva dôležitú úlohu, pretože je nástrojom prvých kontaktov dieťaťa a textu, je cestou ku knihám a k tlačenému slovu vôbec. Už tu sú korene narábania so slovom ako symbolom a počiatky rešpektovania slova, ako i autority tlačeného textu a jeho významu jednotlivcom.

Vedomosť verzus tvorivosť

Vedomosti, resp. informácie v procese tvorenia textu predstavujú nielen vedomosti o slohovom postupe či útvare, ale ide tu predovšetkým o vedomosti o komunikovanej téme, čo môžeme čiastočne stotožniť s invenciou. V zmysle súčasných poznatkov o tvorivosti môžeme povedať, že tvorivosť je človeku daná, resp. tvorivosť nie je nič zvláštne, používame ju pri riešení bežných problémov. Ľudia sa navzájom líšia len mierou vlastnej tvorivosti. V konečnom dôsledku sa vysoko tvorivé osoby navonok prejavujú, a tým aj líšia od menej tvorivých, svojou dosiahnutou odbornosťou. (Sternberg, 2002, s. 318–320). V prípade detí by sme v tomto kontexte mohli daný fakt alternovať mierou ich vedomostí o svete, ktorý ich obklopuje, ale najmä vlastnou individuálnou angažovanosťou v tvorivom úsilí, ktorá determinuje spomínanú mieru rôznorodých poznatkov o veciach a javoch, ktoré ich obklopujú. Tvoriví ľudia vytvorili v minulosti napr. v rôznych odvetviach umenia a vedy pozoruhodné diela. Inými slovami – vytvorili artefakty, ktoré celé generácie uchovávajú a prejavujú voči nim obdiv a rešpekt. Vzniká otázka, čím sa líši pozoruhodné od nepozoruhodného, bežného, čím sa líši mimoriadne a hodnotné od štandardného? Tvoriví ľudia pracujú veľmi vytrvalo, študujú práce svojich predchodcov v danom odbore, ale i relevantné práce súčasných. Následne budujú na získaných poznatkoch a použitím inovatívnych riešení a originálnych prístupov tvoria vlastné diela. Veľký podiel v tu naznačenom procese sa pripisuje schopnosti analogicky uvažovať a konať. V súvislosti so školskou produkciou textu treba poukázať na požiadavku demonštrovania textov takého druhu, textov disponujúcich takou kvalitou a takými znakmi, aké od žiaka očakávame. Opakované demonštrácie konkrétnych slohových útvarov vytvorených deťmi a špecifických kvalít textu by mali byť v školských podmienkach sprevádzané analyticko-hodnotiacim komentárom učiteľa. Inými slovami – bez relevantného komentovania žiackych textov učiteľom nemôžeme hovoriť o názornej demonštrácii vlastností slohových útvarov či postupov, ktoré v tvorivom písaní očakávame.

Odkrývanie vekovo – recepčných dispozícií dieťať

V odseku *Teoretické východiská* sme ako jeden z predpokladov tvorivého písania uviedli istú mieru literárnych zručností vychádzajúcich z opakovanej plnohodnotnej recepcie detským subjektom. Skúmanie textov pre deti z aspektu recepcie znamená v skutočnosti odkrývanie vekovo recepčných dispozícií umeleckého textu pre príjem u detského percipienta. Predpoklady recepcie textu sa dotýkajú individuálneho, resp. spoločenského príjmu, týkajú sa čítania ako procesu osvojovania si sveta obsiahnutého v literárnom texte v individuálnom vedomí dieťaťa.

Jedným z predpokladov pre recepciu umeleckého textu je miera stotožnenia sa percipienta s projekciou autorského subjektu v texte. Predpoklady sú také veľké a také pravdepodobné, aká je miera stotožnenia sa autora (Miko, 1987, s. 57), resp. vychádzanie v ústrety čitateľovi autorom na úrovni žánrových a vekových stereotypov formou napodobňovania, stotožňovania sa a mierou odstupeu pri modelovaní umeleckého obrazu sveta v texte.

Na druhej strane samotné predpoklady percepcie textu sú obsiahnuté v dispozíciách čitateľa – hovoríme o čitateľskej kompetencii, resp. recepčnej kompetencii – a v opačnom prípade o tzv. recepčnej prekážke (Kopál, 1990, s. 15). Samotná literárna veda riešila otázku, čo zahrnúť do čitateľskej, resp. recepčnej kompetencie. Kopál sa k tomuto problému vyslovil komplexne: „Vcelku recepčná kompetencia sa konštituuje z dispozičných prvkov, ktoré tvorí súbor kvalít príjemcovho subjektu pre čítanie, recepciu, vcelku pre činnosť osvojovania si textu, pre hľadanie a príjem zmyslu umeleckého diela. Tieto dispozičné prvky sú psychickej, gnozeologickej, ontologickej, sociálnej, sociokultúrnej povahy“ (Kopál, 1990, s. 15–16).

Z didaktického hľadiska je nutné narábať s istými štandardnými kompetenciami, ktoré sú vekovo, t. j. mentálne podmienené, pričom výnimky individuálneho charakteru nemožno poprieť. Táto mentálna podmienenosť sa označuje ako veková primeranosť a Kopál (1990, s. 17) o tom hovorí: „V súvislosti s primeranosťou sa zmienime o tvorbe a recepcii literárnych textov pre deti a mládež. To aj preto, že s týmto termínom sa najviac operuje. Ide totiž o tvorbu s prvoradým určením na recepciu v spoločenstve detských príjemcov. Literárna teória preto na vystihnutie osobitostí tvorby a recepcie detskej literatúry zaviedla termín vekovosť, vekový aspekt. Vystihuje ním vekovo-recepčnú variabilitu textu – skutočnosť, že literárne dielo disponuje určitými predpokladmi, danými súborom informácií pre príjem u detských, mladých či dospelých recipientov“ (1990, s. 17).

Čo znamená tvoriť text

Z aspektu píšuceho a text tvoriaceho subjektu v procese zrodu textu dochádza k riešeniu problému, ktorým je individuálne zvládnutie témy v predpísanom slohovom útvare, a to tak, že ide o subjektívnu voľbu v intenciiach pravidiel predstavujúcich uzavretú množinu správnych riešení. Text tvoriaci autor, a to platí aj v prípade detského autorského subjektu, v skutočnosti rieši zadanú tému ako dominantný problém, ale simultánne i ďalšie sprievodné problémy tak, že vymýšľa a objavuje vlastnú stratégiu, no súčasne rešpektuje záväzné štandardizované vlastnosti slohového útvaru, resp. iné požiadavky, ktoré mu diktuje úzus či inak dohodnuté pravidlá.

Spomenuté stratégie, pre ktoré sa jedinec rozhodne, sú podmienené tvorivosťou. Tvorivé zvládnutie úlohy znamená nachádzať divergentné riešenia, implementovať divergentnú produkciu, čo je vytváranie rozmanitých odpovedí, ktoré sú primerané zadaniu. Tvorivosť v jej pravom zmysle znamená aj tvoriť viac – testoch tvorivosti sa meria rozmanitosť, početnosť a vhodnosť odpovedí na otázky s otvoreným koncom. V podmienkach vyučovania slohu to znamená, že tvorivý jedinec dokáže zvládnuť tú istú slohovú tému viacerými spôsobmi, resp. v procese tvorenia textu sa neuspokojí s prvou verziou myšlienky, ale hľadá jej optimálne vyjadrenie či definitívne rozvítie. V individuálnej textotvorbe to znamená opakované prehodnocovanie aj väčšieho tematicko-motivického celku a následnými opakovanými pokusmi sa dospieť ku konečnému variantu ako najoptimálnejšiemu variantu subjektívnej interpretácie zadanej témy.

Jazykový, resp. textový prejav sa na prvý pohľad javí ako sled viet. Ich zoradenie však nie je náhodné. Ak platí, že veta je najnižšia jednotka, do ktorej sa premieta téma, potom platí, že zoradenie viet podlieha hierarchii motívov. Inak povedané, téma sa utvára z motívov. Vzhľadom na text ako ucelený jazykový prejav je tento ako súhrn motívov aj ucelenou tematickou jednotkou. Z toho vyplýva, že pri koncipovaní textu (ale i pri jeho analýze) je téma najvyššie stojacim organizujúcim prvkom. Pri hľadaní zákonitostí textotvorby musíme za riadiaci element považovať tému. Vďaka téme dosiahneme, že navzájom súvisiace motívy dostanú formu viet a súvetí, a tak vytvoria celok. V elementárnej podobe sa najčastejšie tento proces realizuje v reči. Vzniká jazykový prehovor / text, ktorého dominantným znakom je fakt, že jeho vnútorne organizujúcim elementom je téma.

Schopnosť jedinca tvoriť jazykový prejav (text) súvisí s jeho znalosťou problému, ako i schopnosťou logicky myslieť a svoje súdy ďalej verbalizovať. Ak z našej úvahy vynecháme také fenomény, ako sú skúsenostný a vzdelanostný komplex expedienta, potom sa nám akt tvorby prehovoru / reči / textu / obmedzí na schopnosť štruktúrovať vlastné myšlienky do podoby vety, súvetia, ako i na schopnosť

nadväzovať na jadro predchádzajúcej vety v zmysle logických dôsledkov, asociácií či komunikačného zámeru. Z témy – motívu – jednej vety vyrastá iná veta, ktorá ju alebo rozvíja, alebo nastolí v čiastkovej podobe nový motív, ktorý je v istom logickom vzťahu k predchádzajúcej vete, ale i ostatnému celku. Napriek tomu, že tento postup sa zdá byť jednoduchý, textotvorba jednoduchá nie je, a to aj napriek tomu, že reč je človeku vlastná, s kompozíciou rozsiahlejšieho tematicky vymedzeného jazykového prejavu má veľká časť populácie problémy.

Tvoriť text teda začína autor vždy od perspektívy celku

Perspektíva konečného textu s vyčerpávajúco zvládnutou perspektívou tematického zadania, t. j. témy ako celku, je primárne podmienená témou. Vzniká predstava makroštruktúry, v ktorej sa efektívne ako funkčná stratégia uplatnia vedomosti o svete, názory individua, ale i znalosť normatívnych limit, a to v podobe predpísaných vlastností slohového postupu a žánru, ako výberových obmedzení. Makroštruktúra sa najskôr zhmotňuje do podoby osnovy, kde autor prvotnú stratégiu prehodnocuje a zdokonaľuje. Čím je autor vyspelejší, tým je miera jeho originálnej tvorby osnovy i samotného textu väčšia. Dominantná myšlienka textu sa utvorí ako konečná suma (ako sčítanie svojho druhu) čiastkových motívov, ktoré autor vyberá a radí tak, ako to jeho predstava celku vyžaduje, resp. aby sa jej aspoň priblížil.

Štandardné školské zvládnutie témy¹ je dané istými konvenčnými očakávaniami v komunikovaní danej témy. Naopak, neštandardné zvládnutie znamená v texte žiaka identifikovať alebo nenaplnenie triviálnych modelov riešenia, t. j. ide o neakceptovateľný text, alebo naopak, v žiackom texte ide o také zvládnutie obsahu a formy, ktoré je s ohľadom na vek a vzdelanie žiaka nadpriemerné. Svojou podstatou prináša originálny žiacky text nové videnie, či chápanie zadanej témy z nezvyčajného uhla pohľadu, svedčí o individuálnej intuícii svojho tvorcu. Rovnako to môže byť z aspektu žiaka uvedomovanie si príležitosti prezentovať sa a deklarovat' nezávislosť vlastného úsudku, odvahu spracovať tému nekonvenčne. Tak sa navonok manifestuje originalita nápadov a myslenia detského subjektu, čo obyčajne ide ruka v ruku s nachádzaním nových významov. Veľký význam z aspektu odkrývania tvorivého potenciálu píšuceho subjektu je pripisovaný motívácii, ktorá prichádza zvonka, teda je extrinštická, resp. vyviera zvnútra (intris-

1 Časť ukážok žiackych slohových prác a reprodukcii, ktoré sú v štúdiu uvedené, sme získali v rámci stratégií výskumnej časti nepochybnéj diplomovej práce *Od reprodukcie k tvorivému písaniu v škole* (autorka: J. Dolníková) a na tomto mieste sú použité so súhlasom autorky.

tická). Intristickú motiváciu chápeme ako cennejšiu, hodnotnejšiu, lebo indikuje fakt, že z vnútra tvoriaceho subjektu pramení potešenie z konkrétneho tvorivého procesu vedúceho k zrodu originálneho textu. Primárne intristická motivácia obyčajne charakterizuje človeka z hľadiska jeho vnútorných hodnôt a životných cieľov, preto sa aj v texte manifestuje zreteľne, opakovane a jej vplyvom je vznikajúci textový útvar presvedčivý, sprevádzaný pestrým vyjadrovacím aparátom, nezriedka originálnymi myšlienkami a závermi detského autora.

Techniky tvorivého písania v teórii a v praxi

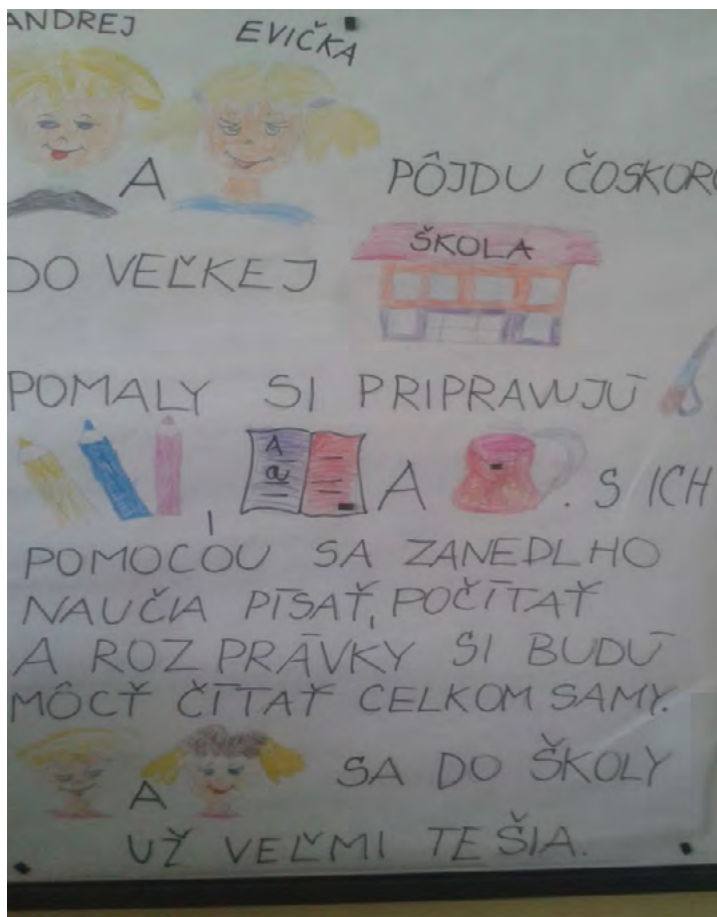
Tvorivé písanie je nástrojom na rozvoj komunikačných jazykových kompetencií, literárnej kompetencie, súčasne predstavuje svojou podstatou metódu tvorivého vyučovania a učenia sa, jedinečným spôsobom vplyva na rozvoj osobnosti dieťaťa. Eliášová (2011, s. 96–98) uvádza štyri skupiny techník tvorivého písania, a to *techniky hľadania a zadávania tém, techniky stimulácie k písaniu, techniky prekonávania a odstraňovania blokov pri písaní a techniky písania*. Podľa obsahu aktivity autorka rozoznáva asociačné postupy, ktoré predchádzajú samotnému písaniu, a to: 1. *clustering – zhlukovanie*, ktorého obsahom sú rôzne druhy pojmových máp; 2. *cinquain* – metóda, ktorá má za úlohu naučiť žiakov zhrnúť informácie a zachytiť vlastné myšlienky; 3. *písanie hrou* – to znamená vytváranie textu na základe pravidiel hry; 4. *písanie podľa predlôh, pravidiel a vzorov* – znamená dialektické spojenie riadenej aktivity prostredníctvom obsahových údajov napr. zadanie témy, slov, začiatku textu; 5. *literárne písanie* – písanie inšpirované literárnym textom, ktorý slúži ako motivácia na vytváranie vlastných textov (napr. redukcia textu, dopísanie vlastného záveru, zmena perspektívy, reklamný text, analogický text); 6. *písanie navodené podnetmi* – miestom, hudbou, obrazom, pohybom, tancom, úžitkovými predmetmi, prírodou, cudzím textom, alebo výrokmi.

Aktivita (č. 1, viď obr. č. 1)² pre jazykovú výchovu v predprimárnej edukácii, ktorá je založená na princípoch asociačných postupov má názov *Malované čítanie príbehu*. Jej podstata spočíva v tom, že deti vytvárajú asociácie k pojmu *rozprávky*. Zmyslom je demonštrovať, že dieťa v predškolskom veku vie voľne reprodukovvať ľudové i autorské rozprávky, dokáže rešpektovať kauzálnu a časovú následnosť, čo

2 Aktivita 1–4, ktoré tu prinášame, vznikli v rámci zadania a písania diplomovej práce J. Dolníkovej Od reprodukcie k tvorivému písaniu v škole (školiiteľka Z. Kováčová) v rokoch 2015–2015 v edukačnej činnosti v MŠ Lúky Vráble a MŠ v obci Maňa. Aktivita sú v skrátenej verzii tu publikované s vedomím a písomným súhlasom J. Dolníkovej.

sa navonok manifestuje improvizáciou a individuálnou reprodukciou počutého textu / príbehu za pomoci relevantných obrázkov, resp. ilustrácií. Deti si počas hrových činností vymalujú pripravené malované čítanie. Zoznamujú sa s príbehom, sledujú smer textu zľava doprava, identifikujú začiatok i koniec textu. Deti reprodujú príbeh podaný učiteľkou, obrázok je iniciátorom ich verbálnych prejavov a súčasne je aj nástrojom vyjadrenia príbehu, ktorý si pamätajú (obr. č. 1):

Obrázok číslo 1: Malované čítanie



Aktivita (č. 2, viď obr. č. 2) vhodná pre reprodukčný sloh prvákov, t. j. deti, ktoré ešte úplne nenadobudli základné gramatické zručnosti: Žiaci voľne reprodujú dej rozprávky pomocou obrázkovej osnovy. Oznamenie témy sa indikuje

hádankou: *Lesom kráča maličká, / už ju čaká babička. / Koláčiky k tomu kvet, / spieva si s ňou celý svet! / Kto je to? (Červená čiapočka)*

Obrázok číslo 2: *Obrázková osnova a k nej vytvorený pracovný list.*

Pracovný list

1. Aká rozprávka je na obrázku? Napiš do rámčeka názov rozprávky.
Vedľa do rámčeka nakresli jednu postavu z rozprávky.

Červená čiapočka



2. Porozprávaj rozprávku pomocou obrázkov a dopiš začaté vety.

Poslednú vetu vymysli sám.

- 1) Mamička poslala Červenú čiapočku k babke.
- 2) Červenú čiapočku uvidel vlk.
- 3) Červená čiapočka nasobala v lese kvety.
- 4) Vlk prišiel ku starej mame a ujedol ju.
- 5) Červená čiapočka sa čuduje starej maminým veľkým očiam.

Obrázok číslo 3: *Čo sa deje na obrázku?*

2. Obrázky z predošlého cvičenia vystrihni a nalep podľa deja do pripravených okienok, pokús sa napísať, čo sa na obrázku deje.



Mamička dala im korení: Oblembrochke, drahka, dolice. 3 Anna!
 povedal Janko, a juž fukovali do lesa, chodili, išli a išli
 a mamička má jahody! Janko povedala Marienka,
 jahody! povedal Janko, vialu a vialu hie, potom má jahody.



a Janko a Marienka išli príliš ďaleko a nalykli
 Janko! čo budeme mať? viala sa mamičkami. Marienka:
 povedal Janko, išly a našly perníčkami chatičku ženíček!
 povedala Marienka, veľké je špekty! Ono: a potom sa majedly.



Potom ich chitila, ale bača, a omi mamičkami, je rla!
 a potom Janka dala ho do mäsenia.



A čo Janko má, mamička slúžku, a potom ich chala
 upieck, len čo Janko a Marienka uspekli.

Aktivita (č. 3, viď obr. č. 3) vhodná pre žiakov 2. ročníka v období prechodu od reprodukčného k produkčnému slohu – smeruje k vzniku vlastných viet tematicky viazaných k obrázku zo známej rozprávky. Ide o prekoncept písomných naračných aktivít dieťaťa v tvorivom písaní s oporou o percepciu textu. Zadanie: *Pomôžte Jankovi a Marienke napísať, čo sa deje na obrázku.*

Aktivita (č. 4, viď obr. č. 4) vhodná pre žiakov 3. ročníka vzniká v kontexte recepcie básne M. Válka Pampulóni, ktorá je zaradená do čítanky pre 3. ročník. Aktivita má názov *Pohľadnica pre Panpulóna* a úlohou detí je nadviazať kontakt s vymyslenou literárnou postavou.

Obrázok číslo 4: *Pohľadnica pre Pampulóna.*



Pochopenie a porozumenie textu je predpokladom jeho tvorivého používania. Preto vysvetľujeme mentálne modely textu ako psychologickú reprezentáciu súvisiacu s vývojom detskej reči. Ak sa dieťa stáva autorom príbehu, opiera sa práve o svoju recepcnú skúsenosť, ktorá priniesla pre jeho mentálne schopnosti nielen istú faktografiu či etické postuláty spojené s emočným prežívaním a estetickým zážitkom, ale predovšetkým fixovala isté schémy utvárania príbehu.

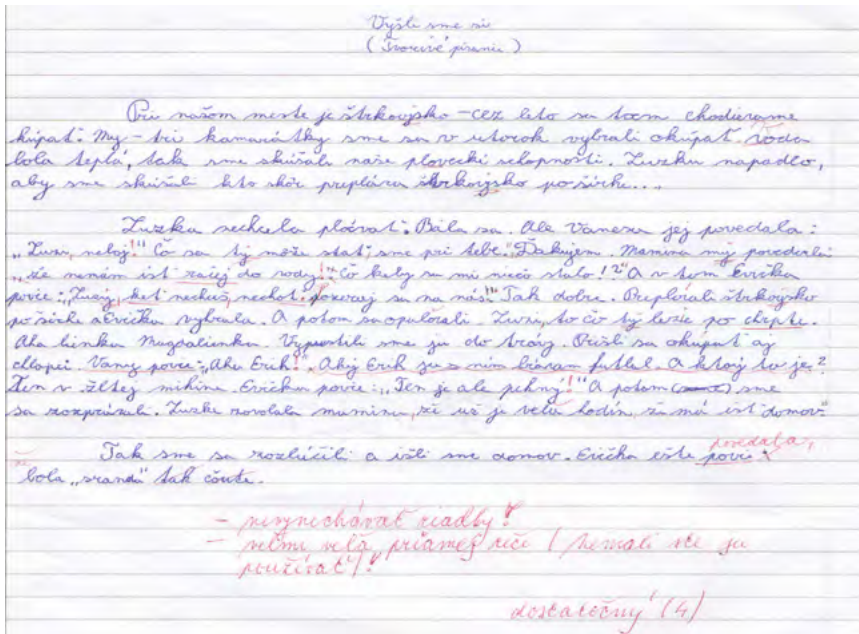
Tieto teórie potvrdzujú opodstatnenosť determinácie zručností uvedomované / rozumené čítanie a témou vymedzené tvorivé písanie. V hlbšom kontexte je to aj opodstatnenie pestovania zručností aktívneho počúvania a riadeného rozprávania v predprimárnej edukácii.

Schémy ovplyvňujú porozumenie i vybavovanie. Podľa modelu konštrukcie a integrácie dochádza k vytváraniu troch rovín reprezentácie textu, ktorými sú: povrchová reprezentácia; propozičná reprezentácia – textová báza; situačná reprezentácia. Povrchová reprezentácia sa zabúda najrýchlejšie a situačná reprezentácia najpomalšie. Na vytváraní situačných modelov sa zúčastňujú špecifické procesy, ktoré boli identifikované v modeli indexácie udalosti. Podľa tohto modelu konštrukcie a integrácie čitateľ sleduje päť aspektov situačného modelu: protagonistu, temporalitu, kauzalitu, priestorovosť, intencionalitu. Tieto tvrdenia je možné sledovať v nasledujúcej ukážke žiaka, ktorý sa na jednej strane dopúšťa množstva gramatických chýb, na druhej strane jeho práca je jednoznačným dôkazom toho, ako obsah vlastného myslenia a hovorenia spontánne premieta do textu tretiake, a to aj napriek tomu, že priama a nepriama reč nie sú obsiahnuté v relevantnom ročníku.

Na hodnotení uvedenej žiackej slohovej práce³ nás vedú k zamysleniu sa a nekomplementárnemu postoju dva fakty. Predovšetkým je tu zjavné nedocenenie textotvorných dispozícií dieťaťa. Rozprávanie je prirodzené, uveriteľné, autorovi textu sa darí vytvoriť živý obraz situácie, do ktorého patrí aj obraz dialógu či priamej reči. Inými slovami – vyrozprávanie zážitku anticipuje obraz živej reči, a teda aj použitie priamej reči. Rozprávací talent dieťaťa zostáva však v tieni množstva gramatických chýb, ktoré sa premietajú do klasifikácie slohovej práce. Druhým dedukovateľným faktom je nedostatočná práca či spolupráca žiaka a učiteľa na úrovni tvorivého narábania s konceptom. Tu je najväčší priestor pre sebareflexiu na úrovni pravopisných javov, pretože zmyslom edukácie nie je evalvácia (v podobe školského hodnotenia), ale zmyslom je nadobúdanie vedomostí a zručností žiakom ako subjektom učenia sa a objektom edukačných aktivít.

3 Ukážka slohovej práce je autentická, poskytla ju matka žiaka a súčasne p. učiteľka primárneho vzdelávania – ZŠ Slepčany, okres Zlaté Moravce, školský rok 2014/2015.

Obrazok číslo 5: Tvorivé písanie v treťom ročníku ZŠ – žiacka práca.



Záver

Naračné útvary sú z aspektu recepcie i produkcie pre dieťa prirodzené, čo má oporu v našom fyzickom prežívaní a v jeho časovom dimenzovaní. V prípade každého rozprávania ide o individuálnu rekonštrukciu minulého a prežitého a jeho následné verbálne stvárnenie. Učiteľ môže urobiť maximum pre to, aby došlo na prvom mieste k efektívnemu rozpomätávaniu a na druhom mieste, aby žiak mal dostatok zodpovedajúceho „stavebného materiálu“ pre vlastný text.

Rozprávanie v školských podmienkach má rôznu modifikáciu a má i svoju hierarchiu. Na začiatku je rozprávanie na úrovni reprodukčného slohu v ústnej podobe s oporou o východiskový text. Potom nasleduje vyššia úroveň textotvorných zručností, a tou je písomná kompozícia rozprávania bez výraznej dramatizácie a fabulácie (rozprávania na témy: *Môj najlepší kamarát; Naša rodina; Ako trávim voľný čas; Môj obľúbený hrdina; Čím chcem byť a pod.*) Sú prípravou na neskoršie úvahy, ktoré prevládajú v podmienkach strednej školy, napr.: *Slovensko – moja láska; Prečo mám rád Slovensko; Zemeguľa – planéta všetkých;*

Fabulácia sa naplno rozvinie v kvalitatívne vyššej fáze vyučovania slohu, kedy ide o vyzožívanie príbehu. Pohnútkou k takejto tvorivej činnosti, popri relevantnom stupni mentálnej zrelosti, je dobre a nápadito zvolená téma, napr.: *Neuveríte, čo sa mi stalo; Toto sa môže stať len mne; Na tento deň nikdy nezabudnem; Stalo sa to, čo sa stať nemalo* atď. Tu sa už očakávajú isté naračné stratégie, vstúpenie do deja in medias res, zakomponovanie obrazu vnútornej reči postavy, modelovanie dialógu v rozprávaní, budovanie tenzie vyplývajúcej zo zápletky, jej vyvrcholenie v podobe konfliktu, následné rozuzlenie deja, ako aj harmonizujúci koniec.

S cieľom pripraviť mladého človeka na zvládnutie komunikačných situácií mení sa spôsob organizácie obsahu predmetu slovenský jazyk a literárna výchova, mení sa usporiadania a interpretácie učiva v ročníkoch jednotlivých stupňov škôl. Učebnice už neobsahujú len pretransformovaný gramatický systém, ale obsahujú prepojenie poznávania systémových jazykových javov s komunikačnými zručnosťami, v ktorých sa uplatňuje a precvičuje schopnosť tvoriť a štylizovať. Učebný obsah a jeho stvárnenie napomáhajú formovaniu komunikačnej kompetencie. Do pojmu komunikačnej kompetencie sa premietajú popri lingvistických poznatkoch aj sociálne poznatky a interpetačná schopnosť komunikantov. Vo všeobecnosti sa uvádza, že tvorí písomný jazykový prejav je ťažšie, ako hovorený jazykový prejav. Domnievame sa, že v príprave k tvorbe jazykového prejavu nesmie chýbať ani fáza, kedy sa dieťa najskôr učí počúvať. (Dieťa ešte v predškolskom veku odpozoruje spôsob štruktúrovania myšlienky, dôkazom čoho je schopnosť reprodukovat rozprávku po prvom či druhom počutí tak, že napodobňuje spôsob rozprávania dospelého).

V spojení verbálnych aktivít, založených na sluchovej percpcii v ranom detstve s percpciou žánrov ľudovej slovesnosti, ale aj intencne zameranej autorskej tvorby vidíme kontinuitu, ktorá by mala byť východiskom pre jazykovú výchovu. Vekovo podmienená komunikačná kompetencia a mentálna zrelosť detí sú faktormi, ktoré umožňujú štandardizovat a typologizovat formy a obsah jazykovej výchovy v prededukačnom období. Na literárny text nazeráme ako na obraz reči, ktorá je tematicky zameraná na dieťa a zodpovedá miere asimilácie vonkajšieho sveta v psychike, a teda i v rečových a textových prejavoch dieťaťa.

Všetky uvedené ukážky žiackych prác jednoznačne preukazujú skutočnosť, že naše myslenie je založené na obrazoch, že sú nevyhnutné pre naše porozumenie a súčasne sa v značnej podobe premietajú aj do nášho rečového či textového vyjadrovania. Text má tiež povahu obrazu, ku ktorému ako jeho tvorcovia smerujeme od raného detstva.

Poznámka: Štúdia vznikla v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0243/15 Text a textová lingvistika v interdisciplinárnych a intermediálnych súvislostiach.

Literatúra

- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2011): *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press
- BETTELHEIM, B. (2000): *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- DACEY, J. S. – LENNON, K. H. (2000): *Kreativita*. Praha: Grada
- DOLNÍKOVÁ, J. (2016): Nepublikovaná diplomová práce *Od reprodukcie k tvorivému písaniu v škole*. Nitra: UKF v Nitre
- DVOŘÁK, J. (2001): Prostě psaní. In: *Psaní jako sebevyjádření*. Ed. J. Dvořák. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 45–60
- ELIAŠOVÁ, V. (2006): Vymedzenie pojmu tvorivé písanie pre cudzojazyčnú výučbu. In: *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: MPC Bratislavského kraja, s. 41–52
- ELIAŠOVÁ, V. (2011): *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava
- FIŠER, Z. (2001): *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido
- GADAMER, H.-G. (1999): *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenh
- JOHNSON–LAIRD, P. N. (1983): *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- KLIMOVIČ, M. (2010): *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita, [cit. 2015-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/>>
- KOPÁL, J. (1990): *Receptčno-interpretačné poznanie textov pre deti*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie
- KOVÁČOVÁ, Z. (2011): *Reč a jazyk v škole*. Nitra: Enigma
- KOVÁČOVÁ, Z. (2014): Ako rastie reč: Od gesta k riekanke, od riekanky k rozprávke, od rozprávky (...). In: *Didaktické studie*, roč. 6. č. 1, s. 39–51
- MIKO, F. (1989): *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Ústav jazykovej a literárnej komunikácie PF
- PALENČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. (2006): *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál
- STERNBERG, R. J. (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál
- ZAJÍCOVÁ, P. (2005): K systematické integraci tvořivého psaní do vyučování jazyku. In: *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplňěk., s. 75–82

Doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Katedra slovenského jazyka
Filozofická fakulta UKF v Nitre
zkovacova@ukf.sk

NĚKOLIK POZNÁMEK K TOMU, CO ŽÁCI POSTRÁDAJÍ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Several Remarks about what Pupils Lack in the Czech Language Teaching

Darina Hradilová

„Co bylo ve škole?“

„Nic. Nuda. Děsná čeština.“

Abstrakt: Příspěvek vychází z terénního šetření, které bylo zaměřeno na vztah žáků k předmětu Český jazyk a literatura a vztah k jeho jednotlivým složkám a jejich obsahu. Příspěvek se zabývá třemi jevy, které se v žákovském šetření ukázaly jako nejpalcivější, tj. rozsahem slohového vyučování, rozvojem dovednosti mluveného projevu a pravopisným vyučováním, a které se pokusí nahlédnout z pozice didaktické teorie a školské praxe.

Klíčová slova: předmět Český jazyk a literatura; složky předmětu; slohové vyučování; komunikační výchova; mluvený projev; pravopisné vyučování.

Abstract: The paper is based on a questionnaire research focused on pupils' relationship to the subject Czech Language and Literature and to its components and their content. The paper deals with three phenomena felt most acute according to the questionnaire research: extent of stylistics teaching, cultivation of skills in spoken language and orthography teaching. The paper attempts to see that phenomena from the perspective of didactic theories and teaching practise.

Keywords: school subject Czech Language and Literature; components of the subject; stylistics teaching; communicative education; speaking as a communication skills; orthography teaching.

Úvodem

K otázkám, nad kterými se budu v tomto příspěvku zamýšlet, mě nepřivedla jen rutina všedního dne, jak je naznačena výše a jak ji zřejmě zná nejedna rodič školou povinných dětí, ale především diskuse o tom, co a jak je (nebo by mělo být) vyučováno v předmětu Český jazyk a literatura (dále jen ČJL), které se rozpoutaly v médiích v květnu a červnu tohoto roku.¹ Souhrnně se jednalo o výhrady vůči přemíře teoretických znalostí, vůči jejich obtížnosti i vůči jejich sporné využitelnosti v praxi. V následujícím textu se chci pokusit o srovnání toho, jak jsou některé aspekty výuky ČJL pojímány v kurikulárních dokumentech, jak v didaktických teoriích a konečně jak se jich chápe běžná školská praxe.

1 Předmět Český jazyk a literatura žakovskou optikou

Východiskem této úvahy jsou data z dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na vztah žáků k předmětu ČJL, k jeho jednotlivým složkám, k obsahu výuky a k některým modelovým typům aktivit.² Sekundárním cílem této ankety bylo zjistit, zda je obvykle kritický postoj žáků k výuce jen pózou spojenou s věkem a s paušální kritikou povinností a autorit, nebo zda je opodstatněný a má konstruktivní charakter. Ankety, která proběhla elektronickou formou, se zúčastnilo 350 respondentů, 6 dotazníků bylo následně z vyhodnocení vyřazeno pro nedostatečné vyplnění. Respondenti byli cíleně osloveni po předchozí dohodě s vyučujícími, ev. dotazníky vyplňovali přímo ve škole. Žáci 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií (z toho 80 žáků osmiletého gymnázia a 60 žáků základních škol) byli mezi respondenty zastoupeni 38,8 %, žáci posledních ročníků gymnázií 29,9 % a posluchači prvních ročníků vysokých škol 22,7 %.³

Dobry vztah k předmětu uvádělo 54 % respondentů (z toho 25,5 % velmi dobrý vztah; 28,5 % spíše dobrý), neutrální vztah k předmětu deklarovalo 17,5 % respondentů a negativní postoj zastávalo 28,5 % dotazovaných (z toho 17,7 %

-
- 1 Za všechny zmíníme diskusi o potřebnosti či nepotřebnosti větného rozboru na stránkách Lidových novin, v níž se vyjadřovali M. Kvačková (24. 5. 2016), O. Uličný (31. 5. 2016), T. Feřtek (7. 6. 2016) a H. Pavlíčková (14. 6. 2016). Podobně intenzivní diskuse proběhla na stránkách Mladé fronty Dnes a časopisu Český jazyk a literatura např. v roce 2012.
 - 2 Šetření bylo realizováno pro potřeby výuky předmětu Didaktika českého jazyka a literatury v rámci programu studia Učitelské způsobilosti.
 - 3 Zbývajících 8,5 % respondentů byli žáci jiných typů škol, především středních odborných škol a konzervatoří.

spíše negativní a 10,8 % velmi negativní).⁴ Za zmínku stojí skutečnost, že vztah k předmětu nekoreloval vždy s tím, jakých výsledků v něm žák dosahoval. Převážná většina dotazovaných (70,9 %) měla na posledním vysvědčení⁵ hodnocení stupněm výborný nebo chvalitebný, pozitivní vztah k předmětu však má menší část respondentů. Překvapující byla skutečnost, že rozvrstvení žáků podle vztahu k předmětu se nijak významně nelišilo v závislosti na typu školy. Zaměříme-li se na jednotlivé složky předmětu ČJL, můžeme konstatovat, že literární i slohové vyučování vykazovalo u našich respondentů podobnou míru obliby (opět srovnatelnou na všech typech škol), ovšem pro jazykové vyučování byl charakteristický výrazný propad, často zdůvodňovaný množstvím teoretického, prakticky nevyužitelného obsahu výuky.

Dotazy směřované k oblibě obsahu výuky a různých výukových aktivit ukázaly, že žáci ve všech složkách předmětu ČJL preferují takové činnosti, které směřují k rozvoji jejich komunikačních dovedností a mají aktivní a tvůrčí charakter. Respondenti měli jmenovat alespoň dvě aktivity, které v jednotlivých složkách předmětu ČJL preferují. Nejčastěji zmiňovanými tak byly ve slohu aktivní tvorba (52,3 %) a diskuse nad textem (34,5 %), v jazykovém vyučování pravopisná cvičení (42,2 %) a aktivní práce s jazykem, např. hojně byla uváděna cvičení zaměřená na sémantiku slova (38,7 %), v literatuře potom vlastní čtení (48,6 %) a diskuse o přečteném (33,9 %). Získané výsledky lze interpretovat tak, že obliba obsahu výuky i výukových aktivit má přímou souvislost s tím, jaký praktický potenciál v nich žák spatřuje. Stejně tak z nich lze usuzovat na to, že si žáci uvědomují nutnost zvládnutí určité sumy teoretických poznatků, které je nutné pro následnou aktivní tvorbu či diskusi – takto si vykládám např. oblibu pravopisných cvičení. Souhrnně lze konstatovat, že žáci k hodnocení výuky přistupují velmi pragmaticky, což dobře souzní s názorem O. Uličného, který píše o „pocitu efektivnosti a účelnosti úsilí vynaloženého žákem na výsledném zvládnutí lingvistického penza a radosti z ovládnutí a poznání mateřského jazyka, která z tohoto pocitu plyne“ (1995, s. 275).

Na dotaz, jakou míru informací a dovedností získaných v předmětu ČJL respondenti pravděpodobně využijí ve svém budoucím životě, nejvíce dotázaných (156 osob, tj. 43,2 %) uvádělo maximálně polovinu, menší počet (98 osob, 27,1 %) pak maximálně čtvrtinu. Jsem si plně vědoma toho, že tato data mohou být zpochybněna námitkou, že žáci ještě nemohou kvalifikovaně posoudit, jaké znalosti a dovednosti budou ve svém budoucím životě potřebovat, ovšem úsudek žáků

4 Nepozorovali jsme korelaci mezi vztahem žáka k předmětu a typem školy. Nelze tedy paušálně konstatovat, že např. žáci gymnázií mají k předmětu lepší vztah než žáci základních škol.

5 U absolventů bylo posledním vysvědčením míněno maturitní.

devátých tříd a absolventů středních škol se v tomto směru příliš nelišil. Vedle toho lze na potenciální výtku reagovat následujícími argumenty. V první řadě jsou to konkrétní znalosti a dovednosti, které respondenti uváděli jako využitelné a které svědčí o tom, že mají velmi reálnou představu o tom, co je uplatnitelné v mimoškolním prostředí. Nejčastěji totiž zmiňovali dovednost *napsat* (např. napsat životopis, motivační dopis, doporučení, žádost, odvolání, stížnost či reklamaci), v souvislosti se psaním uváděli znalost ortografie a na třetím místě obecnou schopnost vyjádřit své myšlenky, správně a účelně argumentovat nebo vést diskusi. Druhý argument vychází z obvyklých didaktických zásad, jak je formuluje např. K. Janiš a mezi něž patří zásada propojení teorie a praxe (2007, s. 42–43). V jejím duchu by měl učitel žákům ozřejmit účel a praktický význam probíraného učiva. Situace, v níž se většina žáků domnívá, že ve svém budoucím životě bude potřebovat maximálně polovinu školou prezentovaných informací, pak může být právem považována za problematickou, ať už směrem k volbě vyučovaného obsahu, nebo k jeho podání učitelem. Přitom právě komunikační perspektiva by mohla, a samozřejmě i měla, být zásadním motivačním prvkem jazykového vyučování, jak to navrhuje J. Svobodová, když se zmiňuje o tzv. motivačně-komunikačním přístupu k výuce mateřštiny a o potřebě vést žáky k aktivní komunikaci (2000, s. 99).

Odpovědi na závěrečný dotaz, jakým znalostem či dovednostem by mělo být ve výuce ČJL věnováno více prostoru, korespondovaly s tím, co je dlouhodobě pokládáno za nedostatek současné výuky. Nejčastěji byl totiž zmiňován nácvik mluveného projevu, prezentačních a diskusních dovedností, včetně argumentačních technik (76,4 %). Posluchači středních škol pak uváděli celkově jazykové/komunikační dovednosti (akcentovali zejména rozšiřování a upevňování pravopisných znalostí, to v 65,5 %) v kontrastu k literárním, resp. literárněhistorickým znalostem.

Prezentované šetření rozhodně nelze vnímat jako úplný obraz současné výuky, ale ukázalo některé problematické momenty současné praktické výuky ČJL, kterým se tento text bude dále věnovat. Ukázalo také, že přístup současných žáků k předmětu ČJL je velmi pragmatický a že jejich výhrady k průběhu vzdělávání jsou mnohdy opodstatněné.

2 Složky předmětu ČJL a postavení komunikační výchovy, resp. slohového vyučování

Výsledky výše prezentované žákovské ankety ukázaly, že jedním z problematických aspektů výuky ČJL je vnitřní strukturace předmětu, přesněji vzájemný poměr jednotlivých složek, zejména se zřetelem ke slohovému

vyučování, které je tradičně pojímáno jako součást jazykového vyučování (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 18–19). Rámcové vzdělávací programy⁶ pracují s jazykovou a literární složkou výuky, přičemž podle RVP pro základní vzdělávání⁷ (2. stupeň základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií) tvoří vnitřní strukturu oboru ČJL tři složky, tedy jazyková, slohová a literární výchova (RVPzv, 2016, s. 16), podle RVP pro gymnázia⁸ (2007, s. 14) a pro střední odborné vzdělávání⁹ jsou to pak dvě složky, a to jazyk a jazyková komunikace a literární komunikace.

V běžné školské praxi jsou jednotlivé složky předmětu vyučovány v samostatných vyučovacích hodinách, resp. samostatných vyučovacích termínech (žák tedy má v rozvrhu např. v pondělí literární výchovu, ve středu mluvnici a ve čtvrtek sloh). Ačkoli RVPg pracuje pouze se dvěma složkami předmětu a neodděluje explicitně mluvnici od slohu, školská praxe zůstává podobná jako na základní škole, tedy učitel stanovuje, kdy bude „hodina slohu“ nebo „hodina mluvnice“. RVP přitom pro obor ČJL stanovuje následující minimální hodinové dotace: na 2. stupni základní školy týdně patnáct hodin za čtyři roky (RVPzv, 2016, s. 140), pro gymnázia dvanáct hodin týdně za čtyři roky (RVPg, 2007, s. 83). Žáci základních škol nejčastěji udávali vyučovací schéma obsahující v 6.–8. třídě dvě hodiny jazyka a po jedné hodině literární a slohové výchovy, v deváté třídě pak obvykle po jedné hodině v každé složce předmětu. Na středních školách jsou to v intencích RVP tři hodiny týdně, nejčastěji modelované jako dvě hodiny literární komunikace a jedna hodina jazykové komunikace. Podobné, na gymnáziích dokonce stejné, poměry zaznamenali i M. Čechová a V. Styblík, kteří konstatují, že „celková dotace jazyková není však – zvláště na středních školách – uspokojivá“ a poznamenávají, že „některá gymnázia, zvláště soukromá, přidávají jazykové složce týdenní hodinu“ (1998, s. 20). V potaz je nutno vzít i skutečnost, kterou uváděli žáci v dotaznících, a v neformální komunikaci dokonce i učitelé, totiž že je-li třeba, probírá se literární učivo i v hodině rozvrhem deklarované jako jazyková.

Pro posouzení vzájemného vztahu mezi složkami předmětu ČJL je třeba vzít

- 6 Rámcový vzdělávací program, resp. rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) tvoří spolu s dalšími kurikulárními dokumenty, jako je např. Národní vzdělávací plán, osu českého vzdělávacího systému, když definují průběh, podmínky a cíle jednotlivých vzdělávacích etap. Podle typu vzdělávání se liší programy pro základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání a střední odborné vzdělávání. Zkratkou RVP rozumíme rámcové vzdělávací programy jako celek.
- 7 Dále jen RVPzv.
- 8 Dále jen RVPg.
- 9 Vzhledem k převaze gymnaziálních studentů se poměry v odborném vzdělávání nebudu podrobněji zabírat.

v úvahu nejen hodinové dotace a z nich vyplývající výuková schémata, ale také očekávané výstupy vyučovacího procesu a jim odpovídající učivo, přičemž obojí RVP definují separátně pro jednotlivé složky oboru. Očekávané výstupy pro slohovou výchovu RVPz (2016, s. 22–24) formuluje v deseti bodech, zatímco pro jazykovou výchovu v osmi bodech a pro literární výchovu v devíti bodech. Při srovnání výstupů pro jazykovou a slohovou výchovu lze pozorovat, že jsou sice vzájemně provázané a že jazykové vyučování vytváří určitou bázi pro vyučování slohové (žák „využívá znalosti o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“), přesto má ale každá z obou složek definovány vlastní specifické výstupy, které nejsou substituovatelné. V oblasti jazykové mají přitom charakter spíše znalostní („rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov; rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“), zatímco v oblasti slohu spíše dovednostní, tedy jak účelně uplatnit znalosti o jazykovém systému v komunikaci („dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci; zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu“).

Výstupy, které RVPg (2007, s. 14–15) formuluje pro oborovou složku jazyk a jazyková komunikace, čítají patnáct bodů, které mají převážně dovednostní charakter a jsou založeny na modelu „využívá / uplatňuje znalosti“. V učivu, které RVPg (2007, s. 14–16) definuje pro dosažení takových cílů, však jednoznačně převažují témata stylistická, např. slohová charakteristika výrazových prostředků, slohotvorní činitelé objektivní a subjektivní, text (komunikát) a komunikační situace, míra připravenosti, oficiálnosti, formálnosti, veřejnosti komunikace, mluvenost a psanost, komunikační strategie, jazyková etiketa, monolog a dialog, základní vlastnosti textu, členění textu a jeho signály, odstavec a další jednotky, funkční styly a jejich realizace v textech. Z hlediska kvantitativního jsou výstupy pro literární složku předmětu početnější, v mnoha ohledech však s výstupy jazykovými korespondují a doplňují je. Tak např. výstupy definované jako „tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje; získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl“ mohou být relevantní i pro jazykovou složku oboru a mohly by tak vysvětlovat vyšší hodinové dotace literárního vyučování, otázkou však zůstává, jakou váhu jim přikládá školská praxe. Reakce našich respondentů svědčí spíše o akcentování výstupu formulovaného „vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení“ (RVPg, 2007, s. 15). S ohledem na předpokládané výstupy a učivo by slohové vyučování mělo být autonomní a nemělo by být na základní

škole znevýhodňováno ve smyslu nižší časové dotace ve srovnání s vyučováním jazykovým, stejně jako by jazyková a komunikační výchova neměla být upozaďována vůči literární výchově na střední škole.

Nejen vzájemný poměr jazykové, slohové a literární složky, ale vůbec koncepce oboru ČJL, jakožto konglomerátu jazyka a literatury, jsou dlouhodobě diskutovány. Integraci jazykové a literární složky do jednoho vyučovacího oboru komentovali např. M. Čechová a V. Styblík, kteří dokumentovali proměny vzájemného vztahu obou složek v historickém vývoji vyučování češtině a české literatuře i změny v důrazu, který na tu či onu složku kladly různé didaktické koncepce. Zmínění autoři také poukazují na výhody i nevýhody sloučení obou složek do jediného vzdělávacího oboru, přičemž ukazují na převažující pozitiva takového systému (1998, s. 22–23).

Rozsáhlou diskusi o koncepci výuky předmětu ČJL pak vyvolal svým textem J. Kostečka v roce 2005. V reakci na návrh RVP naznačil, že by bylo možno jazykovou a literární složku oddělit a realizovat formou dvou samostatných vzdělávacích oborů. Mimo jiné argumentoval tím, že literární složka klade mnohem silnější důraz na cíle estetické a emocionální, což aktuálně potvrzuje např. O. Hník, který poukazuje na to, že literární výchova je pojímána jako předmět s výraznou komunikační a sociální dimenzí, jako tzv. expresivní vzdělávací předmět (2014, s. 15–20). J. Kostečka také navrhl, aby časový prostor vzniklý odloučením literární složky byl využit právě pro prakticky zaměřenou komunikační výchovu. Na tyto návrhy polemicky reagoval především P. Janoušek¹⁰, který sice J. Kostečkovi přiznává dobré úmysly, jinak ovšem jeho návrh považuje za pomýlený a odkazuje na didaktický populismus a pragmatismus (2005a, s. 6; 2005b, s. 6–7). Nemám v úmyslu v tomto textu soudit, kdo z diskutujících měl pravdu, pokládám ovšem za alarmující, že od roku 2005 se za uplynulých jedenáct let ve školské praxi zjevně nic nezměnilo. Stejně jako tehdy J. Kostečka i dnes sami žáci volají po rozšíření komunikační výchovy a po tom, aby se obsah vyučování přiblížil nárokům praktického života, aniž by se přitom bránili pamětnímu osvojování informací systémové rázu. Zdá se, že P. Janoušek v jednom ze svých textů ukázal podstatu celého problému, tedy že akcent položený na komunikační výchovu v důsledku vede k pojmání výuky buď jako komunikačně/kompetenčně zaměřené, nebo jako paměťově/vědomostně orientované, přičemž problematické je právě ono *buď – anebo* namísto hledání optimálního vzájemného poměru (2005b, s. 6–7). Na příkladech literární výuky P. Janoušek poukázal také na určitou zkonstatělost a setrvačnost přístupů k vyučování ve školské praxi (2005b, s. 6–7), na niž ukazují i výsledky našeho výzkumu.

10 Vedle P. Janouška také např. L. Kasal (2005, s. 8), na straně J. Kostečky do diskuse zasáhl J. Soukal (2005, s. 12–13).

3 Kultura mluveného projevu a prezentační dovednosti

S postavením komunikační výchovy v oboru ČJL souvisí také to, že respondenti našeho průzkumu nejčastěji uváděli, že ve výuce postrádají (či postrádali) nácvik mluveného projevu, přestože mluvní dovednosti ve smyslu dovedností řečnických jsou součástí výstupů definovaných RVPzv i RVPg (srov. zde výše). I. Balkó na základě vlastního výzkumu uvádí, že s mluvními a řečnickými cvičeními se nikdy nesetkalo 89 % jejich respondentů a že příležitost pronést souvislý mluvený projev mají žáci základních a středních škol jen zřídka, a to zpravidla při přednesení referátu či při ústním zkoušení. Výzkum I. Balkó přitom také ukázal, že zhruba 40 % posluchačů prvního ročníku vysoké školy cítí problém, má-li se účastnit seminární diskuse či prezentovat vlastní výzkumný záměr (2006, s. 225). Úkolem školy přitom je rozvíjet dovednost mluvení (kterou si v primární podobě dítě osvojuje spontánně) tak, aby byl jedinec schopen obstát ve všech typech komunikačních situací, aby byl schopen vybrat jazykové prostředky adekvátně komunikačnímu cíli a aby byl schopen jimi náležitě ztvárnit obsah sdělení. Ačkoli je mluvení ve smyslu komunikační dovednosti akcentováno ve výuce cizích jazyků, v mateřském jazyce je jeho nácvik často zanedbáván. Určité podceňování této dovednosti v mateřském jazyce signalizuje i minimální pozornost, která je jí věnována v didaktických příručkách. Podrobněji se pěstování mluveného projevu věnují jen M. Čechová a V. Styblík (1998, s. 217–221), kteří zdůrazňují potřebu mluvních cvičení a diskusní přípravy. Podobně také K. Šebesta (2005), který se podrobně věnuje jednotlivým komunikačním dovednostem. Přitom rétorika, tedy řečnická průprava, patřila odedávna k základním naukám (spolu s gramatikou a logikou tvořila tzv. trivium) a představovala „základ evropského školství a vzdělanosti od řecké a latinské antiky až po novověk“ (Kraus, 2010, s. 7). O sporadickém zařazování rétoriky do výukových plánů formou volitelného předmětu určeného především vyšším ročníkům gymnázií se zmiňuje např. P. Chejnová a poznamenává, že volitelné předměty obecně nejsou vnímány jako prestižní či důležité disciplíny (2005, s. 21–26).

Schopnost vyprodukovat logicky strukturovaný, informačně nasycený koherentní text, ztvárnit jej adekvátními jazykovými prostředky a náležitě jej prezentovat zcela jistě není jen záležitostí předmětu ČJL, ovšem právě v tomto vzdělávacím oboru by měly být položeny její základy a měla by být systematicky budována, i když může být samozřejmě využívána i rozvíjena v dalších vzdělávacích oborech. Ve shodě s výsledky našeho průzkumu píše J. Málková, že „kultivovaný řečový projev založený na spisovné češtině hodnotí školní mládež jako potřebný, využitelný a v praxi požadovaný“ (2013, s. 42). L. Procházková a J. Faltýn

(2008¹¹) ovšem konstatují, že mluvní projev nepatří k oblíbeným aktivitám, čímž by se mohla vysvětlit tendence vyhnout se jeho zařazování do výuky a následně skutečnost, že ho žáci/absolventi ve výuce postrádali. Odkazují přitom na dva základní aspekty nácviku mluveného projevu, které mohou významně ovlivnit jeho efektivitu.

Prvním z těchto aspektů je volba, resp. zadání tématu. Autoři poukazují na to, že zadání tzv. volného tématu vede zpravidla k volbě triviálních témat (Procházková – Faltýn, 2008), M. Čechová a V. Styblík (1998, s. 245–248) upozorňují na to, že žák v takovém případě volbě tématu věnuje příliš mnoho času, který by měl věnovat spíše jeho zpracování. Tento náhled potvrzuje i výsledek vyhledávání hesla *mluvený projev* na internetu: hned první čtyři odkazy jsou žákovskými žádostmi o radu při volbě tématu pro mluvní cvičení (dva dokonce umístěné na serveru *trapani.cz*). Zásadním požadavkem komunikačně vedeného vyučování, který by při mluvních cvičeních měl být uplatňován v první řadě, je zřetel ke komunikační situaci a komunikačnímu cíli. Zadání mluvního cvičení tedy musí vycházet z určité komunikační situace a v určité komunikační situaci také musí být realizováno. Nemůže být vytrženo z komunikační situace ve vyučování a musí vyžadovat reakci komunikačního okolí (srov. J. Málková, 2013, s. 30). Druhým problematickým aspektem je pak hodnocení mluveného projevu. L. Procházková a J. Faltýn (2008) uvádějí, že žáci mají často dojem, že jejich projev je hodnocen učitelem subjektivně, a že si neuvědomují, co vše může, nebo má být, hodnoceno. Na základě zkušenosti s výukou budoucích učitelů ČJL si troufám tvrdit, že si potřebu jasné stanovených hodnotících kritérií mnohdy neuvědomuje ani sám učitel (možná jen v počátcích) a že jejich jasné formulování není užitečné jen pro žáky, ale právě pro učitele.

Nácvik mluveného projevu provázejí i další metodické i organizační obtíže. Je přirozené snažit se zprostředkovat žákům informace faktografického charakteru a následně vyžadovat i prověřovat jejich znalost než budovat dovednost praktické aplikace těchto znalostí, která vyžaduje nejen individuální práci s žákem, ale také dostatečný časový prostor pro jeho individuální projev a pro jeho následnou analýzu. Značná náročnost takových aktivit je zřejmě příčinou toho, že téma mluvený projev ve výuce, či učebních materiálech, často ustrne ve fázi poučení o zvukové stránce jazyka, resp. o mluveném projevu, jeho praktický nácvik však bývá zanedbán. Tak např. v publikaci E. Niklesové *Teorie a praxe řečového projevu* (2011) je převážná většina prostoru věnována teorii jazyka a řeči, teorii komunikace a teoretickému popisu zvukové stránky jazyka, v příručce J. Lesáka (2014) *Český jazyk a kultura mluveného projevu* se teoreticky popisují jednotlivé jazykové plány, a dokonce je vybavena pravopisnými cvičeními.

11 Uvádíme bez paginace, protože elektronický dokument nemá číslování stránek.

Zejména u žáků gymnázií se předpokládá, že budou pokračovat v terciárním vzdělávání, k němuž neoddělitelně patří dovednost tzv. akademické komunikace¹², jejímiž základy by měli být absolventi sekundárního vzdělávacího stupně vybaveni. Kompetence související s odborným mluveným projevem jsou v RVPg (2007, s. 9–10), formulovány jako schopnost prezentovat sebe a svou práci před publikem, schopnost užívat odborný jazyk, schopnost užívat dostupné prostředky komunikace adekvátně situaci, schopnost vyjadřovat se jasně, srozumitelně, s logickou argumentací. S odborným funkčním stylem se žáci setkávají v rámci slohové, resp. komunikační výchovy, kde se seznamují s jeho charakteristickými strukturálními znaky, s jeho postupy a útvary. Při nácviu praktické produkce ovšem převažuje důraz na psané komunikáty tohoto stylu, systematická průprava v mluvené odborné komunikaci je minimální, ačkoli se od sebe psaná a mluvená odborná komunikace dosti liší. V daném případě je sice pravda, že mluvený komunikát je často realizován na základě předem připraveného psaného textu, současně ale musí být respektován jeho mluvenostní charakter, např. s ohledem na kontaktnou nebo metatextovou funkci některých jeho pasáží. Právě specifika odborné mluvené komunikace by měla být ve výuce zdůrazněna a měla by být zahrnuta do jejího praktického nácviu.

Učebnice jazyka a komunikace pro střední školy sice prezentují dostatek informací o odborném funkčním stylu, o odchylkách v jeho psané a mluvené realizaci se však nezmiňují a především neposkytují dostatek podnětů, které by žáky vedly k samostatné produkci odborných mluvených komunikátů. Za odborný mluvený komunikát je obvykle považován referát zpracovaný na literární téma a přednesený v hodině literatury, jen zřídka však hodnocený se zřetelem k optimálním parametrům odborné mluvené komunikace.

4 Ortografická průprava v kontextu pedagogické zásady soustavnosti

V roce 2010 se pozastavoval R. Adam a jeho kolegové v textu *Co neumějí* studenti bohemistiky nad fatálními neznalostmi, které posluchači bohemistiky prokazovali v různých jazykových oblastech, mj. v pravopisu. Zdá se, že absolventi středních škol, resp. středoškoláci, jsou si sami svých nedostatků vědomi, neboť respondenti našeho šetření většinou uváděli, že by ve výuce věnovali více času pravopisným cvičením a že by je preferovali před množstvím teoretických informací o jazykovém systému.

12 Termíny akademická komunikace či akademický jazyk do českého prostředí pronikají z anglofonního světa. V české lingvistice a lingvodidaktice nejsou dosud pevně ukotveny, dobře však korelují s vymezením odborného funkčního stylu.

Učebnice určené pro gymnázia, resp. střední školy, poučení o ortografii nezanedbávají a pravidla pravopisu nejen vykládají, ale poskytují i dostatek podnětů k jejich opakování, procvičení a automatizaci. Zpravidla navazují na již známé učivo ze základní školy, které obvykle sumarizují a v duchu zásady přiměřenosti rozšiřují. Tak např. učebnice J. Kostečky vydaná v nakladatelství SPN (Český jazyk pro 1. – 4. ročník gymnázií, 2001–2003) je koncipována jako soubor čtyř samostatných na sebe navazujících svazků, přičemž pravopisnou kapitolu obsahují první tři svazky, které souhrnně pokrývají veškeré ortografické jevy. V prvním svazku jsou popsány obecné principy grafemiky a ortografické normy, vykládá se psaní *i/y* v kmeni slova (včetně diskutabilního pojmání *c* jako pravopisně měkkého konsonantu) a v koncovce, psaní skupin *s ě*, psaní souhláskových skupin vznikajících na morfematickém švu při derivaci, opakuje se psaní velkých písmen, které pak dominuje druhému svazku, a interpunkce, která je detailně probrána ve třetím svazku. Ve čtvrtém svazku se pak na ortografii odkazuje v kapitole věnované typografii a úpravě písemnosti. L. Hlaváčová (2015, s. 53–63) zjistila, že v prvních třech svazcích učebnice je šedesát sedm cvičení přímo věnovaných pravopisu (převažuje procvičování interpunkce) a celá řada dalších cvičení, která nejsou sice přímo deklarovaná jako ortografická, ale mohou sloužit k upevnění znalosti pravidel pravopisu. Typologicky se jedná o různé aktivity, tj. cvičení doplňovací, korekturní nebo zaměřená na vyhledávání informací v kodifikačních příručkách. Problematicky může působit množství cvičení zaměřených na upevnění teoretických poznatků o pravopisné normě, nikoli o její realizaci, můžeme je však chápat jako motivační. Podobnou obsahovou skladbu, pouze v jiném uspořádání, pak nacházíme také v učebnicích nakladatelství Fraus a Didaktis.

Témata prezentovaná učebnicemi korespondují s předpokládanými výstupy podle RVPg (2007, s. 14–15). Absolvent gymnázia „v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy; účinně využívá možností grafického členění textu a v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu“. Absolvent by se měl orientovat v problematice písma, jeho vzniku a druhů a měl by ovládat základní principy českého pravopisu a nejčastější odchylky od nich.

Jestliže jsou pravopisné dovednosti definovány v RVP a máme-li dostatečnou oporu pro jejich vyučování v učebních materiálech, musím se ptát, proč se tak ve školách neděje a proč sami žáci gymnázií a následně jejich absolventi pocítují nedostatečnou pozornost, která je pravopisu věnována. Odpověď na tuto otázku velmi příhodně formuloval J. Kostečka (2012, s. 3), když konstatoval, že jazyková složka předmětu je na středních školách dlouhodobě odsouvána do pozadí. Další

důvody, které uvádí, pak korespondují s reakcemi hojně zachycenými v naší anketě: výklad pravopisných pravidel, zejména jeho prohlubování a precizování, je na středních školách na okraji zájmu se zdůvodněním, že žáci už vše umí (nebo mají umět) ze základní školy. Je pravdou, že na základních školách je mnohdy role pravopisného vyučování přeceňována (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 171), ovšem pravopisná norma je tam probírána v hloubce úměrné schopnostem a možnostem žáků. Na střední škole by tak logicky mělo dojít na rozšíření vědomostí a dodání takových informací, které dříve přesahovaly možnosti žáků. Jak uváděli naši respondenti a jak mnohdy pozoruji i u studentů nastupujících do prvního ročníku bohemistického studia, k tomuto žádoucímu pohybu po spirále zvyšující se zevrubnosti a náročnosti nedochází a absolventi středních škol tak často disponují pouze informacemi, které získali někdy už na prvním stupni základní školy.

Závěrem

V předloženém textu jsem se dotkla tří jevů, které vnímám na základě do-
tazníkového šetření mezi žáky a absolventy středních škol jako pravděpodobný
zdroj jejich nespokojenosti s výukou oboru ČJL a současně jako možný zdroj
jejich nedostatečných dovedností v daném oboru.

Za mimořádně zajímavou považuji shodu žáků a odborníků (didaktiků i lin-
gvistů) při pojmenování těchto tíživých problémů výuky ČJL; co žáci pojmeno-
vali intuitivně, o tom odborníci už roky diskutují. Otázkou však je, proč výsledky
takových odborných debat nenacházejí uplatnění ve školské praxi. Proč se v roce
2016 jazyk – sloh – literatura vyučují podle stejného schématu, jaké kriticky po-
psali M. Čechová a V. Styblík už v roce 1998? Proč se o vyučování slohu, dnes
komunikační výchovy, píše jako o nejslabším článku vyučování už od padesátých
let, jak dokládá M. Čechová (2016, s. 14)? A proč si J. Kostečka (2012, s. 3), stěžu-
je, že jeho připomínky mají sice odborný ohlas, nikoli ale odezvu v praxi?

Na základě toho, co jsem měla možnost na některých školách pozorovat,
i na základě referencí studentů vracejících se z pedagogických praxí se nemohu
zbavit dojmu, že chod mnoha škol podléhá silné setrvačné síle a že to, co je za-
vedeno, zaběhnuto, zažito, se jen s obtížemi mění. Domnívám se tedy, že jedním
z největších úkolů učitelů na všech stupních škol je úsilí o systematické uplat-
ňování nových poznatků, ať lingvistických, nebo metodických, ve školské praxi
a o odstranění přetrvávajících rozporů mezi didaktickou teorií a praxí. Především
je třeba mít na paměti, že předmět ČJL by měl být vyučován jako *předmět praktic-
ký*, jak o něm píše J. Kraus (2006, s. 176–186).

Literatura

- ADAM, R. at al. (2010/2011): Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, č. 1, s. 8–14.
- BALKÓ, I. (2005/2006): Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *Český jazyk a literatura*, č. 1, s. 15–21.
- ČECHOVÁ, M. (2016): Vývoj české lingvodidaktiky na pozadí časopisu *Český jazyk a literatura*. *O dieťati, jazyku, literatúre*, č. 1, s. 7–15.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, VI. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd. v SPN vyd. 1. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství.
- FEŘTEK, T. (2016): Čemu a proč škodí větný rozbor. *Lidové noviny*, 7. 6., s. 15.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- HRONOVÁ, M. (2016): Facebook mozek nepotrápí, žáci se musí učit komunikovat. *Hospodářské noviny*, 14. 6., s. 4.
- CHEJNOVÁ, P. (2005/2006): Mluvní a řečnická cvičení na středních školách. *Český jazyk a literatura*, č. 1, s. 21–26.
- JANIŠ, K. (2007): *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus.
- JANOUSŠEK, P. (2005): Antikostečka aneb didaktické pytydepe. *Tvar*, č. 11, s. 6.
- JANOUSŠEK, P. (2005): Antikostečka 2. *Tvar*, č. 15, s. 6–7.
- KASAL, L. (2005): Poznámky k polemice Janoušek – Kostečka. *Tvar*, 4. 15, s. 8.
- KOSTEČKA, J. (2004/2005): Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*, č. 4, s. 177–184.
- KOSTEČKA, J. (2011/2012): Co nemohou umět studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, č. 3, s. 136–139.
- KOSTEČKA, J. (2001–2003): *Český jazyk pro 1. – 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- KOSTEČKA, J. (2005): Jako koza petrželi. *Tvar*, č. 14, s. 6.
- KOSTEČKA, J. (2005): K čemu polemika? *Tvar*, č. 16, s. 8–9.
- KRAUS, J. (2005/2006): Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura*, č. 4, s. 176–186.
- KRAUS, J. (2010): *Rétorika a řečová kultura*. Vyd. 2., dopl. Praha: Karolinum.
- KVAČKOVÁ, R. (2016): Větné rozborů češtinu nevylepší. *Lidové noviny*, 24. 5., s. 14.
- LESÁK, J. (2014): *Český jazyk a kultura mluveného projevu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- MÁLKOVÁ, J. (2013): *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Vyd. 1., Plzeň: Západočeská univerzita.

- NIKLESOVÁ, E. (2011): *Teorie a praxe řečového projevu: úvodní kurs pro studující učitelství na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- PAVLÍČKOVÁ, H. (2016): O větném rozboru a vyjadřování. *Lidové noviny*, 14. 6., s. 14.
- SOUKAL, J. (2005): Začneme opravdu učit jazyk a literaturu? *Tvar*, č. 19, s. 12–13.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifikace školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.
- ULIČNÝ, O. (2016): O škole, životě a větném rozboru. *Lidové noviny*, 31. 5., s. 17.
- ULIČNÝ, O. (1995): Čeština a škola. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23. – 27. 8. 1993*. 2. Díl. Praha: FF UK, s. 269–278.

Elektronické zdroje

- HLAVÁČOVÁ, L. (2015): *Prezentace ortografické normy v učebnicích pro 2. stupeň ZŠ a nižší stupeň víceletých gymnázií*. Dostupné z <http://theses.cz/>. [Cit. 8. 7. 2016]
- PROCHÁZKOVÁ, L. – FALTÝN J. (2008): *Kritéria pro hodnocení mluvního cvičení v 7. ročníku ZŠ*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2529/KRITERIA-PRO-HODNOCENI-MLUVNIHO-CVICENI-V-7-ROCNIKU-ZS.html?oblibene=1> [Cit. 3. 8. 2016]
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA (2007). Dostupné z www.msmt.cz/file/10427_1_1/. [Cit. 15. 7. 2016]
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2016). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/37052/>. [Cit. 15. 7. 2016]

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

Katedra bohemistiky
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
darina.hradilova@upol.cz

Text byl zpracován s laskavým přispěním Fondu na podporu vědecké činnosti FF UP Olomouc (FPVČ2016/10).

PODPORNÁ FUNKCIA MATERINSKÉHO JAZYKA VO VZŤAHU K UČENIU SA INÝCH PREDMETOV

Supporting Function of Mother Tongue in Relation to Learning Other Subjects

Eva Gogová

Abstrakt: Učenie sa je neodmysliteľne spojené s porozumením textu. V našom výskume sa zameriavame na porozumenie učebného, teda vecného textu, ktoré, ako ukázali posledné výsledky medzinárodnej štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS (2011), je pre slovenských žiakov problematickejšie ako porozumenie textu umeleckého. Otázka hľadania stratégií a postupov, ktoré by žiakom uľahčili učenie sa z textu, je tak stále aktuálna. Domnievame sa, že vhodným prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je samotný materinský jazyk. Pri skúmaní podpornej funkcie materinského jazyka nadväzujeme na slovenskú a českú lingvodidaktickú tradíciu. Pri skúmaní využívame slovtvornú motiváciu a funkciu, ktorú plní pri dekódovaní významu neznámych slov, ktoré môžu porozumenie textu sťažiť. Na základe toho vymedzujeme výskumný problém, v rámci ktorého skúmame vzťah medzi slovtvornou motiváciou ako stratégiou v procese lokálneho konštruovania významu odborných pojmov a globálnym porozumením textu. Výskumný proces realizovaný prostredníctvom kvalitatívnej metodológie pozostáva z troch fáz: 1) obsahová analýza vybraných učebných textov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania z hľadiska zastúpenia slovtvorne motivovaných slov, 2) kategorizácia slovtvorne motivovaných termínov do slovtvorných útvarov, 3) zistenie vzťahu slovtvornej kategorizácie odborných termínov a porozumenia textu. Cieľom príspevku je priblížiť postup riešenia výskumného problému a na konkrétnej ukážke predstaviť aplikáciu danej stratégie, ako aj niektoré z doterajších výsledkov a zistení.

Kľúčové slová: materinský jazyk, slovtvorná motivácia, porozumenie textu, učenie sa z textu, odborný termín, učebný text

Abstract: Learning is inherently linked to text comprehension. Our research focuses on instructional (informational) text comprehension, that, as was shown by the latest international reading literacy study PIRLS (2011), is for Slovak pupils more problematic than the comprehension of literary text. The question of searching strategies and processes that would facilitate students learning from the text is still current. We believe that an appropriate means to achieve this is mother tongue. In examining the supporting function of the mother tongue we continue to Slovak and Czech linguodidactic tradition. In examining we use word-formation motivation and the function that it performs in decoding the meaning of unknown words, which can make text comprehension difficult. On the basis of this, we define the research problem,

through which we examine the relationship between word-formation motivation as local strategy in the process of constructing the meaning of scientific terms and a global understanding of the text. Research process realized through qualitative methodology consists of three phases: 1) content analysis of selected textbooks for primary and lower secondary education in terms of the number of word-formation motivated words, 2) categorization of word-formation motivated terms to word-formation units, 3) finding out the relationship between word-formation categorization of the terms and text comprehension. The aim of this paper is to introduce the process of solving the research problem, the application of the strategy through the concrete task, as well as to present some of the results and findings.

Key words: *mother tongue, word-formation motivation, text comprehension, learning from text, scientific term, instructional text*

ÚVOD

Porozumenie textu ako predpoklad efektívneho učenia sa (Gavora a kol., 2008, s. 7) je v slovenskej lingvistiky, resp. lingvodidaktiky v súčasnosti často diskutovaným problémom predovšetkým v súvislosti s výsledkami medzinárodnej štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS (2011), ktorá poukázala na nedostatky slovenských žiakov v porozumení textov, osobitne v porozumení vecných, informačných textov (pozri o tom Galádová a kol., 2013). Aj v školskom prostredí sa v mnohých prípadoch stretávame so situáciou, keď je učenie sa z textu chápané len ako mechanický proces, proces memorovania informácií, ktoré následne žiak nedokáže ďalej využívať, prepájať či aplikovať (porov. Gavora a kol., 2008, s. 7; Zápotočná, 2001, s. 279).

Mnohé výskumy sa dnes zaoberajú otázkou rozvíjania čitateľskej gramotnosti a hľadania vhodných stratégií a postupov, ktoré by žiakom pri učení sa z textu pomohli. V našom výskume sme sa rozhodli hľadať oporu v samotnom materinskom jazyku, a to v lexikálnej rovine, konkrétne v oblasti slovotvorby.

V nasledujúcich častiach príspevku sa pokúsime zdôvodniť opodstatnenosť tohto výberu, predstaviť základné teoretické východiská skúmanej problematiky, opísať výskumný proces a na niekoľkých príkladoch predstaviť aplikačné možnosti daného prístupu.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

1.1 Podporná funkcia materinského jazyka

Popri ostatných funkciách materinského jazyka sa v kontexte českej a slovenskej lingvistiky, resp. lingvodidaktiky nezabúda ani na dôležitú úlohu materinského jazyka ako pomocného nástroja pri učení sa iných predmetov. V didaktike českého jazyka (Čechová – Styblík, 1998, s. 17 – 18) sa zdôrazňuje dôležité postavenie češtiny v sústave ostatných predmetov, vyplývajúce predovšetkým zo širokej škály jej medzipredmetových vzťahov. Poukazuje sa na to, že úspešné zvládnutie materinského jazyka je do značnej miery predpokladom úspešného zvládnutia ostatných predmetov (Čechová – Styblík, 1998, s. 17). Aj v didaktike slovenského jazyka (Liptáková a kol., 2011, s. 18) sa okrem iných funkcií materinského jazyka zdôrazňuje podporná funkcia, v rámci ktorej má vyučovanie materinského jazyka pripraviť žiaka na učenie sa ostatných predmetov.

Je dôležité povedať, že táto téma nie je v kontexte českej a slovenskej lingvistiky nová. Podpornú funkciu materinského jazyka, resp. slovotvorby ako konkrétneho podporného prostriedku v rámci vyučovania materinského jazyka, naznačil vo svojej práci už V. Šmilauer (1971, s. 206), a to v súvislosti s osvojením si neznámej učebnej terminológie. V slovenskej lingvodidaktike písala o podpornej funkcii materinského jazyka a slovotvorného učiva V. Betáková (1979, s. 8), ktorá ako jednu z úloh učebnej látky o tvorení slov vymedzila pomoc pri osvojení si vedomostí z iných predmetov, konkrétne z cudzích jazykov.

Najnovšie analyzovala úlohu slovotvornej motivácie pri dekodovaní lexikálnej a textovej roviny procesov porozumenia textu a osobitne pri učení sa z textu L. Liptáková (2012, 2013). Zároveň tým načrtla ďalšie výskumné možnosti vzťahu slovotvorby a porozumenia textu, ktoré sa stali inšpiráciou pre náš výskum.¹

1.2 Slovotvorná motivácia ako podporný prostriedok

Derivatologický výskum na Slovensku sa začal systematicky rozvíjať približne v 50. rokoch 20. storočia. Pričinil sa o to predovšetkým J. Horecký (1959, 1971), ktorý ako prvý ponúkol systematický pohľad na slovotvornú sústavu slovenčiny. Okrem neho sa na rozvoji slovenskej slovotvorby podieľali a podieľajú svojimi prácami aj ďalší lingvisti (napr. Buzássyová, 1974; Buzássyová – Bosák, 1985; Horecký – Buzássyová – Bosák a kol., 1989; Betáková, 1979; Sokolová

1 Predstavovaný výskum je súčasťou dizertačnej práce, ktorej školiteľkou je profesorka L. Liptáková.

a kol., 2012; Ološtiak, 2011; Liptáková, 2000; Vužňáková, 2012 a i.).

Dôležitým východiskom slovenskej slovotvorby je teória slovotvornej motivácie, ktorej autorom je J. Furdík (1989; 1993; 2004; 2005; 2008). Vo svojej teórii nadväzuje na česko-slovenskú slovotvornú tradíciu reprezentovanú predovšetkým prácami M. Dokulila (1962; 1967 In *Tvoření slov v češtině 2*, spoluautori F. Daneš, J. Kuchař a i.) a už spomínaného J. Horeckého. Slovotvornú motiváciu vymedzuje ako významovo-formálny vzťah medzi dvoma slovami – medzi motivujúcim a motivovaným, z ktorých motivujúce je významovo aj formálne obsiahnuté v slove motivovanom (Furdík, 1989, s. 28), napr. *strielať* → *strel-nica*.

Teória slovotvornej motivácie predstavuje dôležité východisko nášho výskumu a uvažovania o podpornej funkcii materinského jazyka v procese učenia sa. Podporu nachádzame vo funkciách, ktoré plní slovotvorná motivácia v slovnej zásobe slovenčiny, v komunikácii či v texte. Z hľadiska porozumenia textu sa opierame predovšetkým o sémantickú funkciu (Furdík, 1996) a systematizačnú funkciu (Furdík, 1989, 1993, 2004) slovotvornej motivácie. Podstata sémantickej funkcie spočíva v schopnosti slovotvornej motivácie napomáhať pri dekodovaní významu slov. Slovotvorná forma (vyjadrená súborom morféme) totižto slúži ako nápo ved istých sémantických príznakov slova, čím uľahčuje dekodovanie významu najmä v prípade málo frekvencovaných slov, neologizmov či okazionalizmov (Furdík, 1996, s. 51), napr. *kosačka* je niečo, čo slúži na kosenie, analogicky s tým možno dekodovať aj význam ďalších slov, napr. *mlátačka*, *miešačka*, *rezačka*. Koreňová morféma (*mláť-*, *mieš-*, *rez-*) signalizuje východiskové motivanty – slovesá *mlátiť*, *miešať*, *rezať*, zatiaľ čo slovotvorná prípona *-(a)čka*, pozostávajúca z niekoľkých morféme, signalizuje prostriedok činnosti, „to, čím sa niečo robí“, teda *mlátačka* – to, čím sa niečo mláti, *miešačka* – to, čím sa niečo mieša, *rezačka* – to, čím sa niečo reže (pozri Furdík, 2004, s. 94 – 95). Na tomto príklade možno zároveň predstaviť systematizačnú funkciu slovotvornej motivácie, ktorá spočíva v zoskupovaní slov do skupín, tried, kategórií na základe formálno-obsahovej súvzťažnosti (Furdík, 1989, s. 30). Napríklad vyššie spomínaný príklad predstavuje skupinu motivátov, ktorá je zoskupená na základe spoločného typu slovotvorného základu (motivantom je sloveso), rovnakého slovotvorného formantu (rovnaká prípona) a rovnakého slovotvorného významu (všetky slová označujú „to, čím sa niečo robí“). Takýto slovotvorný útvar sa označuje ako slovotvorný typ (Furdík, 2004, s. 83).

Keďže predmetom nášho výskumného záujmu je proces učenia sa, ktorý je neodmysliteľne spojený s činnosťou žiaka, nachádzame dôležité teoretické východiská našej práce aj v oblasti výskumu detskej slovotvorby. Na Slovensku doteraz najrozsiahljší výskum v tejto oblasti realizovali L. Liptáková a K. Vužňáková (Liptáková, 2000; Liptáková – Vužňáková, 2009; Vužňáková, 2012). Ich výskum

priniesol poznatky o slovotvornej kompetencii dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom veku a o možnostiach jej rozvíjania. Kľúčovým zistením pre náš výskum je informácia o schopnosti dieťaťa dekodovať význam neznámych slov, s ktorými sa doteraz nestretlo, a to vďaka implicitným slovotvorným znalostiam, resp. slovotvornej intuícii, ktorou disponuje. Napríklad, ak sa dieťa prvýkrát stretne v učebnom texte z prírodovednej oblasti v súvislosti s orgánmi hmyzu so slovom *hryzadlo*, na základe slovotvornej intuície by ho malo dekodovať ako niečo, čo je na hryzenie alebo niečo, čím sa niečo hryzie (*hryzací* orgán hmyzu sa nazýva *hryzadlo*) (porov. Liptáková, 2012, s. 77). Pri dekodovaní tohto slovotvorne motivovaného termínu napomáha aj vyššie spomínaná sémantická funkcia slovotvornej motivácie (Furdík, 1996).

Dôležitú úlohu v procese slovotvornej recepcie a produkcie zohráva aj kognitívny vývin. Žiak mladšieho školského veku (7 – 11 rokov) sa podľa J. Piageta nachádza v štádiu konkrétnych operácií (podľa Fontana, 2010, s. 69). Práve konkrétne myslenie mu pomáha pri dekodovaní významu slov (pozri napr. Vužňáková, 2009, s. 131), ale premieta sa aj do ich tvorby (pozri Liptáková, 2000). Navyše, dominantná štruktúra tohto obdobia – grupovanie (Piaget, podľa Fontana, 2010, s. 70), umožňuje žiakovi zoskupovať pojmy na základe spoločných vlastností, a tak si vytvárať predstavu o slovotvorných útvaroch (Liptáková a kol., 2011, s. 67).

1.3 Porozumenie textu v procese učenia sa

Na Slovensku sa recepcii textu v súvislosti s osvojovaním si poznatkov žiakom intenzívne venuje vo svojich prácach predovšetkým P. Gavora (napr. Gavora, 1992; Gavora, Zápotočná a kol., 2003; Gavora a kol., 2008). Recepciu textu vymedzuje ako „*prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, ktoré text obsahuje*“ (Gavora, 1992, s. 16). Podľa P. Gavoru (ibid.) pozostáva recepcia z troch fáz, a to vnímanie, porozumenie a zapamätávanie. Kým v slovenskej literatúre sa pracuje častejšie s pojmom recepcia, prípadne už konkrétne s jednou z jej fáz – s fázou porozumenia textu, v českej literatúre (napr. J. Průcha, 1987, 1998, 2002; Mareš, 2007) sa stretávame prevažne s *teóriou učenia sa z textu*. Paralelu s vyššie vymedzenou definíciou recepcie textu nachádzame v definícii J. Průchu (1987, s. 7), ktorý učenie sa z textu chápe ako proces vnímania, chápania, spracovania a zapamätávania informácie obsiahnutej v didaktickom texte. J. Mareš (2007, s. 474) hovorí o učení sa z textu ako o zámernej činnosti, ktorú realizuje čitateľ s textom za účelom porozumenia a integrovania informácií do svojich doterajších poznatkov.

Ako už bolo v úvode naznačené, aby bolo učenie sa zmysluplné a efektívne,

nesmie v ňom chýbať porozumenie (Gavora a kol., 2008, s. 7). K porozumeniu môže dôjsť iba vtedy, ak „*recipient identifikuje prvky textu, objektívnej reality a vlastnej vedomostnej štruktúry, a dáva ich do vzťahov. Až na základe usúvzťažnenia týchto prvkov možno odkrývať významy*“ (Gavora, 1992, s. 23). Z tohto pohľadu uvažuje P. Gavora (ibid.) o vzťahovom charaktere porozumenia textu. Pri identifikácii výstavbových prvkov textu možno nazerať na porozumenie textu aj ako na súbor čiastkových činností, ktoré prebiehajú na viacerých úrovniach, a to na úrovni identifikácie slov, slovných spojení, viet, vzťahov medzi nimi, až po vyvodenie celkovej informačnej štruktúry textu (Gavora, 2008a, s. 60).

Práve otázka identifikácie významu slov vo vzťahu k učeniu sa a porozumeniu textu ako celku je predmetom nášho výskumného záujmu. Tento vzťah sa odráža v jednom z modelov porozumenia textu, a to v modeli W. Kintscha a T. A. van Dijka (1978). Podľa tohto modelu pozostáva proces porozumenia textu z dvoch fáz – z fázy mikroprocesov a fázy makroprocesov. Mikroprocesy predstavujú úroveň lokálneho porozumenia textu, teda postup od slova k slovu, od vety k vete. Naopak, makroprocesy súvisia s globálnym porozumením textu, t. j. procesom tvorby informačného jadra textu (podľa Gavora, 1992, s. 23 – 24).

Ak narazí čitateľ v texte na neznáme slovo, väčšinou volí dve stratégie. Buď postupuje od celku k jednotlivému, t. j. opiera sa o kontext a celkový význam textu, ktorý mu pomáha pri vyvodzovaní významu neznámych slov alebo sa opiera o štruktúru slova a z nej sa pokúša vyvodiť význam (Gavora, 2008a, s. 63 – 65). Pod štruktúrou slova chápeme vyššie spomínanú schopnosť slovotvornej formy napomáhať pri dekódovaní významu neznámych slov (Furdík, 1996), čo môže žiak využiť ako jednu z vhodných stratégií pri učení sa z textu. Učebné texty z rôznych predmetov sú naplnené súborom odborných termínov, ktoré môžu porozumenie výrazne sťažiť. Súhlasíme preto s L. Liptákovou, že „*interakcia lokálneho a globálneho porozumenia učebného textu otvára priestor na integráciu vyučovania slovenského jazyka a ostatných vyučovacích predmetov*“ (Liptáková, 2012, s. 68).

2 VÝSKUMNÝ POSTUP

V rámci uvažovania o podpornej funkcii materinského jazyka pri porozumení textu a v procese učenia sa skúmame ako konkrétny podporný prostriedok slovotvornú motiváciu. Aj na základe vyššie vymedzených východísk sme formulovali výskumný problém nasledovne: Aký je vzťah medzi slovotvornou motiváciou ako stratégiou v procese lokálneho konštruovania významu odborných pojmov a globálnym porozumením textu?

Riešenie tohto výskumného problému prostredníctvom kvalitatívnej metodológie pozostáva z troch fáz:

- (1) Obsahová analýza vybraných učebných textov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania z hľadiska zastúpenia slovtvorne motivovaných slov.
- (2) Kategorizácia slovtvorne motivovaných termínov do slovtvorných útvarov.
- (3) Zistenie vzťahu slovtvornej kategorizácie odborných termínov a porozumenia textu.

Z taktu vymedzených fáz výskumného procesu vzišli zároveň tri základné ciele výskumu, ktoré sme špecifikovali nasledovne:

- (1) Zistiť zastúpenie slovtvorne motivovaných slov vo vybraných učebných, resp. učebnicových textoch, a to konkrétne z predmetov prírodoveda a vlastiveda vo 4. ročníku a biológia v 5. ročníku. Následne vyselektovať zo súboru slovtvorne motivovaných slov slovtvorne motivované odborné pojmy – termíny.
- (2) Kategorizovať identifikované slovtvorne motivované termíny do slovtvorných útvarov na základe spoločných, resp. rozdielnych formálno-sémantických vlastností (pozri Furdík, 2004).
- (3) Zistiť úlohu slovtvornej motivácie, resp. slovtvornej kategorizácie vo vzťahu k porozumeniu textu a učeniu sa z textu.

V prvej a druhej fáze výskumu bola ako základná metóda použitá obsahová analýza, a to analýza vybraných učebnicových textov z hľadiska zastúpenia slovtvorne motivovaných slov a následná analýza formálno-sémantických vlastností slovtvorne motivovaných termínov za účelom ich kategorizácie. V rámci zvolenej metodológie zohrávalo kľúčovú úlohu skonštruovanie vlastného výskumného nástroja – štruktúrovaných edukačných jednotiek, pozostávajúcich z úloh so zameraním na slovtvornú kategorizáciu, ktoré boli aplikované v tretej fáze výskumu počas hodín slovenského jazyka v priebehu takmer štyroch mesiacov. Pri ich tvorbe sme vychádzali predovšetkým z dvoch prístupov – z kognitívno-komunikačného prístupu a konštruktivistického prístupu. Kognitívno-komunikačný prístup spočíva v procese „získavania poznatkov o jazyku a komunikácii ako nástroja slúžiaceho na rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka a zároveň, v duchu symbiózy myslenia a reči, ako nástroja na jeho všeobecnejšie kognitívne rozvíjanie, teda na rozvíjanie jeho kognitívnej kompetencie“ (Liptáková, 2012, s. 29; pozri o tom aj Liptáková a kol., 2011, s. 47, 95). L. Liptáková (2012, s. 30) ďalej dodáva, že s kognitívno-komunikačným prístupom súvisí aj konštruktivistický prístup, teda podporovanie „procesu aktívneho a uvedomeného konštruovania vedomostného a skúsenostného komplexu žiaka v jazykovo-komunikačnej obsahovej oblas-

ti“: Aplikácia uvedeného prístupu v nami navrhnutých edukačných jednotkách spočíva vo využití konštruktivistického rámca vyučovania a učenia sa E – U – R (evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia)². Vo fáze *evokácie* evokujeme záujem žiaka o tému, aktivizujeme a diagnostikujeme jeho doterajšie poznatky o téme. Vo fáze *uvedomovania si významu* podporujeme aktívnu činnosť žiaka, volíme pritom induktívny postup. V tejto fáze dochádza k transformácii jeho poznatkových schém. Vo fáze *reflexie* overujeme osvojené poznatky prostredníctvom ich aplikácie v ďalších učebných situáciách (viac o tom Liptáková a kol., 2011, s. 154 – 164; Liptáková, 2012, s. 97 – 104).

3 MOŽNOSTI VYUŽITIA PODPORNEJ FUNKCIE SLOVOTVORNÉHO UČIVA VO VZŤAHU K UČENIU SA INÝCH PREDMETOV

Ako bolo vyššie uvedené, v prvej fáze výskumu sme analyzovali vybrané učebnicové texty z hľadiska zastúpenia slovotvorne motivovaných slov. Zo súboru slovotvorne motivovaných slov boli vyselektované slovotvorne motivované odborné termíny, ktoré si majú žiaci v procese učenia sa osvojiť. Tieto termíny sme v druhej fáze kategorizovali a využívali pri tvorbe štruktúrovaných edukačných jednotiek.

V nasledujúcej časti ponúkame ukážku z tretej fázy výskumu, v rámci ktorej prebehol intervenčný zásah na hodinách slovenského jazyka. Ide o ukážku úlohy z jednej z edukačných jednotiek, ktorá bola aplikovaná v triede 5. ročníka základnej školy³.

Úloha

a) Prezrite si nasledujúce slová. Poznáte niektoré z nich? Sú to názvy rastlín a živočíchov, o ktorých ste sa už učili alebo sa učíte budete.

-
- 2 Tento trojfázový model vyučovania a učenia sa sa dostal na Slovensko vďaka americkému lektorom *Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní* (Steele – Meredith – Temple, 1998; pozri aj Petrasová, 2003) ako konceptuálna základňa edukačného procesu, ktorú je možné aplikovať na akýkoľvek predmet alebo vekovú kategóriu (podľa Liptáková a kol., 2011, s. 154).
 - 3 Výskumný súbor v triede 5. ročníka tvorilo 20 participantov. Napriek preferencii menšieho počtu participantov v kvalitatívnom type výskumu sa v literatúre uvádza aj možnosť pracovať s väčším počtom, napr. s celou triedou (pozri Gavora, 2006, s. 61; Gavora, 2008b, s. 185).

potápnik, kotúľka, blyskáč, válač

Čo vám o nich ich pomenovanie napovie?

Z akých slov vznikli? Prečo sa volajú tak, ako sa volajú?

Potápnik sa volá *potápnik*, lebo _____.

Kotúľka sa volá *kotúľka*, lebo _____.

Blyskáč sa volá *blyskáč*, lebo _____.

Válač sa volá *válač*, lebo _____.

b) Určite aj vy poznáte názvy rôznych rastlín a živočíchov, ktoré nesú vo svojom názve nejakú činnosť.

Utvorte od týchto slovies názvy známych rastlín alebo živočíchov.

hrabať → _____

skočiť → _____

kukať → _____

c) Slová z úlohy vypíšte a porovnajte. Čo majú spoločné? Čím sa líšia?

Prezentovaná úloha je súčasťou fázy *uvedomovania si významu* (pozri vyššie rámec $E - U - R$), v rámci ktorej je žiak vedený k osvojeniu si nových poznatkov, v danom prípade k osvojeniu si odborných termínov z prírodovednej oblasti, a to prostredníctvom ich slovotvornej analýzy. Súbor termínov predstavených v ukážke je výsledkom analýzy textov v učebnici Biológia pre 5. ročník základnej školy (Uhereková a kol., 2012) a ich kategorizácie na základe spoločných, resp. rozdielnych formálno-sémantických vlastností.

V časti a) boli žiakom predstavené štyri slovotvorne motivované termíny – rodové názvy rastlín a živočíchov (*potápnik, kotúľka, blyskáč, válač*). Úlohou otázok (Čo vám o nich ich pomenovanie napovie? Z akých slov vznikli? Prečo sa volajú tak, ako sa volajú?) bolo nasmerovať uvažovanie žiaka k analýze termínov z hľadiska ich jazykovej, konkrétne slovotvornej štruktúry. Na stimuláciu analytických procesov slúžili okrem pomocných otázok aj nedokončené vety. Keďže v prípade spomínaných termínov išlo o prevažne neznáme pojmy, zvolený semaziologický postup sa ukázal ako adekvátny. Žiaci na základe neho analyzovali termíny postupujúc od konkrétnych slovotvorne motivovaných termínov k ich slovotvornému významu. Doplňujúc vety (*Potápnik sa volá potápnik, lebo sa potápa. Kotúľka sa volá kotúľka, lebo sa kotúľa. Blyskáč sa volá blyskáč, lebo sa blýska. Válač sa volá válač, lebo sa vála.*) odhaľovali žiaci nielen slovotvorný význam, ale aj vý-

chodiskové motivanty daných termínov. Analýza žiackych odpovedí⁴ poukázala na efektívnosť tohto postupu, keďže nepotvrdila výraznejšie problémy s dopĺňaním chýbajúcich slov. Drobné ťažkosti spôsobovali žiakom skôr tvary dopĺňaných sloviess, napr. sloveso *blyškať sa*, kde namiesto tvaru *sa blyška* dopĺňali niektorí žiaci tvar *sa blyská*. Sloveso *blyškať sa* sa ukázalo ako problematické nielen z dôvodu zápisu správneho tvaru, ale aj z dôvodu dekódovania významu. Primárne sa jeho význam spája s bleskami, v tomto prípade je však použité vo význame *blyšťať sa*, *ligotať sa*, teda *blyskáč* – *to, čo sa blyška, blyští, ligotá*, resp. má žiarivú farbu, ako uvádzali niektorí žiaci. Táto nápoved viedla žiakov k zisteniu, že v prípade termínu *blyskáč* nepôjde o živočícha, ale pravdepodobne o rastlinu.

Od žiakov sa nevyžadovalo doplnenie ďalších častí vety. Napríklad: *Potápnik sa volá potápnik, lebo sa potápa*. Otázka znie: Kde? Ako? Prečo? Ide o živočícha? Ak áno, o aký druh? Nie vždy ponúka motivant úplnú informáciu o význame slova. Slovesné motivanty slúžia v daných prípadoch len ako nápovede, podobne ako slovotvorný význam, ktorý je nápovedou, pomôckou pri osvojení si lexikálneho významu daného termínu. Slovotvornú motiváciu sme na základe toho prezentovali ako pomôcku pri učení sa, pri osvojovaní si neznámej terminológie, avšak s dôrazom na potrebu siahnuť aj po iných zdrojoch, v ktorých môže žiak získať kompletnú informáciu o význame toho ktorého termínu.

V časti b) bola pozornosť presunutá z procesu dekódovania významu (postup od motivátu k motivantu) na proces tvorenia slovotvorne motivovaných slov (postup od motivanta k motivátu). Keďže cieľom nebolo naučiť žiaka tvoriť termíny prostredníctvom vybraného slovotvorného postupu, ale poukázať na významový a formálny vzťah medzi motivantom a motivátom, boli slovesné motivanty vybrané zámerne, tak, aby predstavovali východisko známych termínov, ktorých tvorba nebude žiakom spôsobovať ťažkosti. Doplnením všetkých slov správne (hrabať → hraboš, skočiť → skokan, kukať → kukučka) preukázali žiaci nielen vedomosti z danej oblasti, ale zároveň boli vedení k uvedomovaniu si významovo-formálneho vzťahu medzi motivantom a motivátom, napr. hrabať → hraboš, „lebo hrabe nohami“ (odpoveď žiaka). V tejto časti úlohy sme opäť upozornili na rozdiel medzi slovotvorným významom (hraboš – ten, čo hrabe) a lexikálnym významom termínu (hraboš – hlodavec, ktorý sa živí rastlinným druhom potravy, robí si zásoby, hrabaním si vytvára podzemné chodby atď.). Keďže žiaci pracovali s pre nich známymi termínmi, nielenže identifikovali významovú súvislosť medzi motivantom a motivátom, ale na rozdiel od termínov v časti a) sa opierali aj o ďalšie, dopĺňajúce informácie týkajúce sa lexikálneho významu (napr. skokan

4 Žiacke riešenia boli analyzované na základe DVD záznamu z intervenčného zásahu a žiackych prác, t. j. štruktúrovaných edukačných jednotiek vo forme pracovných listov.

skáče, je to žaba; kukučka kuká, je to vták a pod.), ktoré nie sú v slovotvornom význame obsiahnuté. Aj na príklade známych termínov sme opätovne poukázali na to, že slovotvorná motivácia môže slúžiť ako pomocný prostriedok pri osvojovaní si významu neznámych pojmov a to tým, že naznačuje určité sémantické príznaky, ktoré môžu slúžiť ako nápoved lexikálneho významu.

Stimulujúc analyticko-syntetické procesy a procesy komparácie bolo cieľom poslednej časti c) sumarizovať a generalizovať získané poznatky. Medzipredmetové vzťahy sa silnou mierou podpísali pod odpovede žiakov, ktorí mali pri komparácii spoločných a odlišných znakov termínov tendenciu sústrediť sa na obsahové vlastnosti termínov súvisiace s daným vedným odborom, resp. predmetom. Napríklad ako spoločný znak uvádzali žiaci skutočnosť, že vo všetkých prípadoch ide o živé organizmy, naopak, ako odlišný znak vymedzili dve skupiny organizmov, a to živočíchy a rastliny. Až následne, aj pomocou stimulácie otázkami *Ako pomenovania vznikli? Z akých slov boli utvorené?*, sa pozornosť žiakov presunula na vymedzenie jazykových vlastností termínov, napr. „každý robí niečo iné“, t. j. všetky pomenovania sú utvorené od slovesa, naopak, ako odlišný znak identifikovali žiaci rozdielne prípony (napr. *hrab-oš, skok-an...*).

Poukázaním na spoločný verbálny typ slovotvorného základu a rôznorodosť prípon, pomocou ktorých možno pomenovať významovo príbuznú skupinu organizmov, sme u žiakov vytvárali zároveň predstavu o jednom zo slovotvorných útvarov – o slovotvornej kategórii (pozri Furdík, 2004, s. 86)⁵. Primárnym cieľom intervenčného zásahu však bolo, aby si žiak osvojil učebnú stratégiu, v ktorej zohráva úlohu pri konštruovaní významu odborných pojmov slovotvorná motivácia. Ak žiak reflektuje svoj učebný postup a uvedomuje si, akým spôsobom nadobudol informácie, možno predpokladať, že bude tento postup využívať a aplikovať aj v ďalších učebných situáciách, napr. pri stretnutí sa s neznámym termínom v akomkoľvek učebnom texte.

ZÁVER

V príspevku sme prezentovali základné východiská výskumu, ktorého cieľom je nájsť vhodný postup či stratégiu, ktorá by žiakom uľahčila porozumenie textu a učenie sa z textu. Oporu nachádzame v materinskom jazyku. Práve hodiny materinského jazyka môžu pripraviť žiaka na osvojenie si učebnej terminológie z iných vyučovacích predmetov. Domnievame sa, že ako podporný prostriedok v rámci výučby materinského jazyka možno využiť slovotvorné učivo. Túto

5 Rešpektujúc kognitívny a rečový vývin dieťaťa v danom období sme niektoré slovotvorné útvary zjednodušovali.

skutočnosť naznačil v závere svojej práce už V. Šmilauer (1971), ktorý konštatuje, že pre výučbu slovtvorby nie je v škole dostatok času. „*Je však mnohým účinnjši, když tvoření procvičujeme příležitostně: při všestranných rozborech, při setkání s dosud neznámým slovem (i v hodině literatury) atd.; velmi užitečné je ukázat žákům, jak znalosti slovtvorné pomáhají při osvojení terminologie různých odborů, s nimiž se seznamují*“ (Šmilauer, 1971, s. 206).

V neposlednom rade je cieľom nášho výskumu rozvíjať metakognitívne schopnosti žiaka, t. j. osvojiť si učebnú stratégiu a postupy, ktoré by mohol žiak aplikovať a využívať aj v iných učebných situáciách. Reagujeme tým zároveň na požiadavku zakotvenú v štátnych vzdelávacích dokumentoch, konkrétne v kompetencii *učiť sa učiť sa* (pozri napr. ŠVP ISCED 1, 2011). V súvislosti s využitím slovtvorného učiva je preto dôležité stimulovať u žiaka aj metajazykové uvažovanie o procese tvorenia slova, pretože „*porozumenie základným princípom, pravidlám a procesu tvorenia slov žiakovi môže uľahčiť proces učenia sa aj na ďalších vyučovacích predmetoch*“ (Liptáková, 2012, s. 80; pozri aj Liptáková, 2009, s. 162 – 163).

Na ukážke úlohy z vybranej edukačnej jednotky sme poukázali na možnosti aplikácie slovtvorných poznatkov vo vzťahu k osvojeniu si učebných termínov z iných predmetov a tým k príprave na učenie sa týchto predmetov. Vzhľadom na voľbu kvalitatívnej výskumnej paradigmy a väčší počet participantov neponúkame číselné vyhodnotenie výsledkov výskumu. Výskumné zistenia sú založené predovšetkým na participačnom pozorovaní ako jednej zo základných metód kvalitatívneho výskumu, na analýze a vyhodnotení priebehu učebného procesu a reakcií žiakov vo vzťahu k danej učebnej stratégii. Analýza vybranej úlohy predstavuje len čiastkovú ukážku intervenčného zásahu, ktorý poukázal na pozitívnu úlohu využitia materinského jazyka, a to, že vhodnou stimuláciou slovtvorných poznatkov žiaka, resp. jeho implicitných slovtvorných znalostí a stimuláciou vybraných kognitívnych procesov možno uľahčiť proces porozumenia a osvojenia si učebných termínov a následne aj porozumenia textu ako celku.⁶ Na základe vzťahu lokálneho a globálneho porozumenia textu (pozri Kintsch – van Dijk, 1978) je totižto dekodovanie významu neznámych slov významných východiskom pre celkové porozumenie textu, a tak aj pre efektívne učenie sa.

Skúmaniu danej stratégie sa doteraz v slovenskej lingvodidaktike výraznejšia pozornosť nevenovala. Náš výskum preto považujeme za určitú sondu v danej oblasti. V príspevku neprezentujeme kompletne výsledky výskumu. Analýza a vyhodnotenie dát síce potvrdili významnú úlohu podpornej funkcie materinského jazyka vo vzťahu k učeniu sa iných predmetov, výsledky výskumu však budú podrobené ďalšej analýze a overovaniu a budú usúvzťažnené s inými výskumnými zisteniami.

6 Porozumenie učebnému textu obsahujúcemu dané termíny bolo pozorované metódou pasívnej participácie na hodinách daných vyučovacích predmetov.

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V. (1979): *O vyučovaní tvorenia slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- BOSÁK, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. (1985): *Východiská morfémovej analýzy (Morfe-
matika. Slovtvorba). Jazykovedné štúdie XIX*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo
Slovenskej akadémie vied
- BUZÁSSYOVÁ, K., (1974); *Sémantická štruktúra slovenských deverbatív*. Bratisla-
va: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování. Didaktika českého
jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha:
SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost
- DANEŠ, F.– DOKULIL, M.– KUCHAR, J. a kol. (1967): *Tvoření slov v češtině 2.
Odvozování podstatných jmen*. Praha: Academia, nakladatelství Českosloven-
ské akademie věd
- DOKULIL, M. (1962): *Tvoření slov v češtině 1. Teorie odvozování slov*. Praha: Na-
kladatelství Československé akademie věd
- FONTANA, D. (2010): *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál
- FURDÍK, J. (1989): Úloha slovtvornej motivácie v lexikálnej dynamike. In: HO-
RECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K.– BOSÁK, J. a kol.: *Dynamika slovnej zásoby
súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied,
s. 28–36
- FURDÍK, J. (1993): *Slovtvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter
- FURDÍK, J. (1996): Jazykový status slovtvorne motivovaného slova. In: *Studia
Philologica III. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Šafarikanae*. Red. Z.
Stanislavová. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakul-
ta v Prešove, s. 48–56
- FURDÍK, J. (2004): *Slovenská slovtvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak.
Prešov: Náuka
- FURDÍK, J. (2005): *Život so slovtvorbou a lexikológiou. Výber štúdií pri príleži-
tosti nedožitych sedemdesiatin*. Eds. M. Ološtiak – L. Gianitsová-Ološtiaková.
Košice: Vydavateľstvo LG
- FURDÍK, J. (2008): *Teória motivácie v lexikálnej zásobe slovenčiny*. Ed. M. Ološti-
ak. Košice: Vydavateľstvo LG
- GALÁDOVÁ, A. a kol. (2013): *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4.
ročníka základných škôl*. Národná správa z medzinárodných výskumov PI-
RLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné
vedy. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
- GAVORA, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo

- GAVORA, P. (2006): *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent
- GAVORA, P. (2008a): Čo sa skrýva pod porozumením textu. In: GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, s. 51–91
- GAVORA, P. (2008b): *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského
- GAVORA, P. a kol. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma
- GAVORA, P. – ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. (2003): *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, Univerzita Komenského v Bratislave
- HORECKÝ, J. (1959): *Slovotvorná sústava slovenčiny*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied
- HORECKÝ, J. (1971): *Slovenská lexikológia I. Tvorenie slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- HORECKÝ, J.– BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol. (1989): *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied
- KINTSCH, W. – VAN DIJK, T. A. (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*. Roč. 85, č. 5, s. 363–394
- LIPTÁKOVÁ, L. (2000): *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov: Náuka
- LIPTÁKOVÁ, L. (2009): Slovtvorná motivácia ako prostriedok rečového a kognitívneho rozvíjania dieťaťa. In: L. LIPTÁKOVÁ – K. VUŽŇÁKOVÁ. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 136–184
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- LIPTÁKOVÁ, L. (2013): Slovtvorná motivácia ako prostriedok porozumenia textu. In: MOLOŠTIAK, M. – SISÁK, L. eds.: *Od morfém ku komplexným slovám a ich paradigmám. Výraz, význam, funkcia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 191–198.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009): *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- MAREŠ, J. (2007): Učenie z textu. In: J. ČÁP – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 473–492
- OLOŠTIAK, M. (2011): *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
- PETRASOVÁ, A. (2003): *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkč-*

- nej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum
- PRŮCHA, J. (1987): *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido
- PRŮCHA, J. (2002): *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál
- SOKOLOVÁ, M. – OLOŠTIK, M. – IVANOVÁ, M. – ŠIMON, F. – CZÉREOVÁ, B. – VUŽŇÁKOVÁ, K. – BENKO, V. – MOŠKO, G. (2012): *Slovník koreňových morfémy slovenčiny*. 3. uprav. a dopl. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. (1998): *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Pripravené pre projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava
- ŠMILAUER, V. (1971): *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie*, 2011. Bratislava: Štátny pedagogický ústav
Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/iscsed1_spu_uprava.pdf
- UHEREKOVÁ, M. a kol. (2012): *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. 2. uprav. vyd. Bratislava: Expol Pedagogika
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009): *Malý slovtvorný slovník*. In: L. LIPTÁKOVÁ – VUŽŇÁKOVÁ, K.: *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 112–135
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2012): *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2001): *Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti*. In: KOLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. eds.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 271–305

Mgr. Eva Gogová, PhD.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
eva.gogova@unipo.sk

PROJEKTY
PROJECTS

MONITOROVÁNÍ VÝVOJOVÉ DYNAMIKY ČTENÍ S POROZUMĚNÍM POMOCÍ EYETRACKERU

The Monitoring of a Developmental Reading Dynamics with Comprehension by the Means of an Eyetracker

Radana Metelková Svobodová

Abstrakt: Autorka příspěvku představí dosavadní výsledky výzkumných snah realizovaných na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, k nimž zatím dospěla na základě longitudinálního výzkumu započatého v roce 2014. Pozornost je soustředěna na žákovskou schopnost číst s porozuměním, které by měl být v edukaci přikládán dominantní význam. Ve školním roce 2014/2015 začalo měření dvou skupin žáků 1. ročníku základní školy, jež pokračuje také v následujícím školním roce, tj. 2015/2016. Sledována je vývojová dynamika kvantitativních a kvalitativních parametrů čtenářských výkonů obou skupin žáků vyučovaných rozdílnými metodami: metodou analyticko-syntetickou se slabikami a metodou genetickou. Příspěvek představuje vybrané výstupy realizovaných měření, jejichž ověřování aktuálně provádíme na širším vzorku respondentů. Metodologii výzkumu stavíme dominantně na charakteristikách kvantitativního výzkumu a při hodnocení úrovně čtení (čtenářského výkonu) opíráme o kategorizaci chyb a sebekorekci žáků, které pracují se třemi základními lingvistickými subsystémy tvořícími základ uchopení významu textu. To současně ověřujeme zadáními přidruženými k čtenému textu.

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

Abstract: The author of an article presents current results of previous researches managed at the Faculty of Education at the University of Ostrava in Ostrava that have been reached based on a longitudinal study which has begun in 2014. It is focused on the pupil's ability to read with comprehension – to which a dominant importance should be paid in the education. In a school year 2014/2015 a measuring of two groups of pupils of the 1st grade of primary schools started, which has also been continuing in the next school year 2015/2016. A developmental dynamics of quantitative as well as qualitative parameters of the reading performance of both groups of pupils have been monitored; each group has been taught by the means of a different method: using an analytic-synthetic method with syllables and a genetic method. The paper presents selected outputs of the realized measurements, validation of which we have been currently providing with a wider sample of respondents. The research methodology is primarily built on the characteristics of the qualitative

research and the evaluation of reading skills (reading performance) is based on a categorization of errors and self-correctness of the pupils, which work with three fundamental linguistic subsystems forming the basis for comprehension of the meaning of the text.

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

Príspevek vznikl v souvislosti s řešením dvou na sebe navazujících projektů SGS na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, konkrétně se jedná o projekty Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s oporou o monitorování čtenářských strategií moderní technologií (SGS14/PdF/2014-15) a Mapování vlivu výuky čtení na formování čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím moderní technologie (SGS10/PdF/2016-17).

Úvod

Perspektivnost výzkumu, který staví na objektivních datech získaných pomocí moderních technologií, je nesporná. Naše výzkumné záměry opíráme o možnost využít přístroj eyetracker,¹ jímž je vybavena Výzkumná laboratoř eyetrackingu Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Předloženým příspěvkem hodláme prezentovat některá dosavadní zjištění, k nimž jsme dospěli v průběhu mapování efektivity dvou nejčastěji užívaných metod v české edukaci, a to metody analyticko-syntetické se slabikami (dále AS metoda) a metody genetické (dále G metoda). Výzkum byl motivován jak situací zaznamenanou na českých základních školách,¹ tak našimi předchozími zjištěními,² která naznačovala, že

- 1 Zařízení umožňuje sledovat četnost *fixací* oka, tj. spočinutí oka v určitém místě a časovém úseku, pak vzdálenost jednotlivých fixací, tzv. *sakád*, které v případě výzkumů zaměřených na čtení 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. V této souvislosti je dobré poznamenat, že záznam měření eyetrackeru poskytuje nejen informace o četnosti a poloze očních pohybů učiněných při čtení, ale lze pracovat také se zvukovým a vizuálním záznamem z měření, k němuž je možné se při analýzách opakovaně vracet.
- 2 Dosavadní výstupy zatím stále probíhajícího dotazníkového šetření, jehož respondenty jsou učitelé žáků 1. a 2. ročníků ZŠ v Moravskoslezském kraji, ukazují, že učitelé zvažují, zda jimi užívaná metoda výuky čtení je dostatečně efektivní a žákům vyhovuje. Učitelé tvrdí, že se snaží získávat aktuální informace o existujících metodách, které však staví pouze na subjektivních názorech svých kolegů. Pokládáme tedy výhledově za potřebné tyto informace co nejvíce objektivizovat. Dále je nutné podotknout, že nesympatizujeme s názory žádné ze skupin učitelů a opíráme se o vlastní výzkumné výsledky.

užitá metoda výuky čtení by mohla mít vliv na kvalitu žákovského čtení s porozuměním (Metelková Svobodová – Svobodová, 2016).

Motivace měření v 1. a 2. ročníku ZŠ a kategorizace chyb

Ačkoli je možné namítat, že etapě prvopočátečního čtení nemusí didaktici českého jazyka věnovat výraznější pozornost, dovolíme si s tímto názorem nesouhlasit. Domníváme se totiž, že je na ni potřeba nahlížet jako na logickou a nedílnou součást procesu budování žákovských čtenářských dovedností. Je nepochybnitelné, že na schopnost žáka bezchybně text přečíst, tj. dekodovat ho z hlediska formy, navazuje potřeba přečtenému textu plně porozumět, tedy dekodovat jeho význam, a dále s ním pracovat. Tento požadavek není cizí ani odborníkům z oblasti didaktiky prvopočátečního čtení, neboť právě aspekt porozumět významu a smyslu textu ve sledované etapě vyzdvihují (srov. např. Wildová, 2005; Fabiánková – Havel – Novotná, 1999).

Cílem prvostupňové edukace rozhodně není pouze zvládnout počáteční čtení na úrovni techniky čtení, ale její osvojení by mělo plynule přecházet v zautomatizovanou činnost, díky níž žáci dovedou pohotově dekodovat také význam přečteného. V případě, že je učitelova pozornost dominantně zacílena na správnost, rychlost a plynulost čtení, tj. nejčastěji sledované parametry čtenářského výkonu, může se stát, že žáci čtou zdánlivě bezchybně, avšak textu nerozumí. V takové situaci hovoříme o tzv. mechanickém čtení, které považujeme za výraznou překážku další žákovské četby.

Na základě výše naznačených náhledů na čtení na počátku povinné školní docházky jsme se rozhodli chyby,³ jichž se žáci při čtení dopouštějí, klasifikovat podle metodiky novozélandské pedagožky Clayové (1993).⁴ Hlavním důvodem bylo, že žákovské chyby je možné v tomto zpracování kategorizovat a interpretovat tak, že poskytují nezbytné informace o vývoji kvality čtení. Úroveň porozumění textu naznačuje již charakter chyb, jichž se žáci nejčastěji dopouštějí. Přestože metodika pracuje s kvantitativními daty, tedy počtem zaznamenaných chyb, výzkumník může rozpoznat, se kterým z užívaných informačních klíčů začíná čtenář zdárně pracovat, což současně vypovídá o kvalitativních parametrech jeho čtení.

3 Počátečního měření se nejprve zúčastnili žáci 4. a 5. ročníku ZŠ.

4 Chybou označujeme odlišnost psané podoby textu od podoby žákem přečtené. Kategorizace chyb je představena dále v textu společně s konkrétními příklady, které byly v rámci měření zaznamenány. Chybovostí dále v textu míníme četnost výskytu chyb u sledovaných skupin žáků.

V užitě metodice jsou rozlišovány tři informační zdroje (klíče): významový (*V klíč*), gramaticko-syntaktický (*G klíč*) a vizuálně-percepční čili zrakový (*Z klíč*). V případě, že žák zdárně pracuje s *V klíčem*, jeho čtení nenese nedostatky sémantického charakteru, tzn. přečtené mu dává smysl. Může se ale stát, že význam nemusí být čtenářem zcela přesně uchopen. Jestliže čtenář nemá problém s uplatňováním *G klíče*, pak jeho čtení nenese nedostatky gramatického a syntaktického charakteru, což se projevuje tak, že při čtení zvládá uplatňovat své jazykové schopnosti z těchto dvou oblastí. Bezchybné užívání *Z klíče* svědčí o tom, že čtenář zvládá zpracovávat zrakové vjemy, tj. úspěšně identifikuje tvary jednotlivých písmen a daří se mu dekódovat smysluplná slova.

Na základě představených klíčů jsou žákovské chyby kategorizovány do sedmi skupin. *Z chyba* naznačuje, že se čtenář opírá výhradně o zrakovou analýzu a další dva klíče nezvládá užít. V tomto případě je výsledkem zpravidla nesmyslná zkomolenina. Tzv. *V chybu* signalizuje pouze přítomnost významového klíče, nikoli dalších dvou, což se projevuje tak, že přečtené slovo může dávat smysl a současně zapadat do kontextu, ale vizuálně neodpovídá slovu napsanému a jeho tvar není navíc gramaticky správný. Naopak u *G chyby* je zřejmá přítomnost výhradně gramatického klíče, neboť přečtené neodpovídá vizuální podobě a významově je také v rozporu s kontextem. Chyby tohoto typu se ovšem objevují zřídka. Pokud žák zvládá užívat většího počtu klíčů, svědčí to o zlepšení kvality čtení. Identifikujeme např. *VG chyby*, které vypovídají o uplatňování významového a gramatického klíče a o nepřítomnosti vizuálního. Čtenář si jednoduše do kontextu věty dosadí slovo významově vhodné a ve správném tvaru, ale přečtené slovo neodpovídá vizuální podobě slova napsaného. Další typ chyb – *ZV chyby* – vypovídá o tom, že žák se evidentně opírá o klíč zrakový a významový, avšak přečtené slovo neodpovídá gramatickým požadavkům věty. *ZG chyby* se od *G chyb* odlišují tím, že je zohledněna vizuální podoba čteného. U pokročilejších čtenářů se poměrně často stává, že slovo není přečteno správně, ačkoli je vizuálně podobné, významově akceptovatelné a gramaticky odpovídá kontextu věty. Tato kategorie *ZVG chyb* sdružuje chyby nejvyspělejší, neboť jsou sice zohledněny všechny tři klíče, přesto přečtené slovo neodpovídá přesně slovu napsanému. Znamená to, že žák při čtení zvládá kombinovat potřebné informační zdroje současně.⁵

5 Metodika pracuje v rámci posledního subtestu průběžného záznamu čtení se třemi klíči. Ty v 70. letech 20. století vymezili s oporou o výstupy psycholingvistických výzkumů čtení manželé Goodmanovi. Proces čtení v jejich pojetí vyžaduje kvalitní zvládnutí tří hlavních lingvistických subsystémů, a to sémantického, syntaktického a grafofonického. To počítá s tím, že čtenář je při čtení schopen současně sledovat tři zmíněné okruhy informací, které tvoří základ uchopení významu textu (Zápotočná, 2013). Užitá metodika byla navíc v letech 2005 a 2006 adaptována a ověřena

Průběh realizace měření v 1. ročníku a vybrané výstupy

Do pilotáže ve školním roce 2014/2015 byly zařazeny dvě skupiny žáků 1. ročníku ZŠ (přibližně 30 respondentů), jedna skupina dětí se učila číst AS metodou (se slabikami) a druhá G metodou.⁶ V průběhu školního roku byla provedena tři měření eyetrackerem, a to v listopadu 2014, v březnu 2015 a v červnu 2015. Série měření měla zmapovat nejen to, jak v průběhu jednoho školního roku žáci zvládají text přečíst, ale zejména to, jaká je jejich schopnost odkrývat význam přečteného.⁷

Vzhledem k rozsahu příspěvku není možné podrobněji informovat o podobě materiálů užívaných při testování (blíže k nim Metelková Svobodová – Svobodová, 2016). Podotýkáme pouze, že při každém měření byl zohledněn metodický postup obou sledovaných metod tak, abychom měli možnost mapovat, jak žáci zvládají číst text odpovídající metodické fázi, ale také to, jak si poradí s přečtením textu mírně náročnějšího. Při každém měření byl žákům dominantně předkládán text, který se v učebnicích obou skupin nevyskytoval. Porozumění textu bylo ověřováno až u druhého a třetího měření, k čemuž sloužily přidružené úkoly související primárně s volbou vhodného obrázku k přečtenému textu.⁸

Přístroj eyetracker umožnil sledovat čtenářské strategie užívané žáky při čtení. V tomto ohledu jsme dospěli například k závěru, že všichni sledovaní žáci, tedy jak žáci vyučovaní AS metodou, tak žáci s G metodou, při prvním měření fixo-

ve slovenském prostředí (Zápotočná, 2005–2006, 2013).

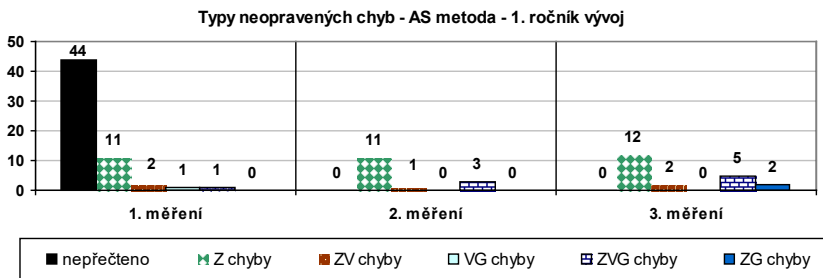
- 6 Tyto chyby ovšem mnohdy zůstávají nezaregistrovány. Dalším sledovaným aspektem naznačujícím zlepšování čtenářského výkonu je registrace vlastních chyb, které žák samostatně odhalí a následně také opraví. Tyto „sebekorekce“ je vhodné při sledování vývoje kvality čtení komparovat s chybami neodhalenými či přehlédnutými. Zaregistrovaným opravám vlastních chyb žáků se s ohledem na rozsah příspěvku věnovat nebudeme.
- 7 Měření bylo realizováno v Moravskoslezském kraji, konkrétně na dvou základních školách sídlištního typu na Opavsku. Konkrétně šlo o dostupný výběr vzorku, který byl limitován zejména těmito parametry: ochota škol a jejich učitelů spolupracovat, tj. umožnit měření žáků (nejednalo se o experiment); souhlas rodičů žáků s měřením; všichni žáci zařazení do výzkumu byli na počátku povinné školní docházky nečtenáři; přibližně podobný podíl zastoupení dívek a chlapců.
- 8 Na výstupy těchto měření jsme navázali v následujícím školním roce, tj. 2015/2016, a ověřujeme platnost zjištěných výstupů na širším vzorku žáků z několika základních škol v Moravskoslezském kraji (aktuální vzorek čítá téměř 90 respondentů z Opavska a Ostravska). Pokračujeme také ve sledování loňských respondentů, nyní žáků 2. ročníku (viz k tomu dále). Navíc byl výzkum posílen i o respondenty z vyšších ročníků (zatím 3. a 4.).

vali očima jednotlivě každé písmeno čteného slova (v případě obtíží docházelo u obou skupin k regresím). Obě skupiny se lišily ve způsobu, jakým slova a věty prezentovaly nahlas. Zatímco výraznější část žáků AS metody inklinovala ke slabikování nebo se o ně alespoň pokoušela, žáci vyučovaní G metodou opakovaně procházeli jednotlivá slova a usilovali o provedení syntézy všech písmen najednou. Někteří si pomáhali tichým čtením hlásek, jiní si vystačili se čtením v duchu, které provázal pohyb mluvidel.

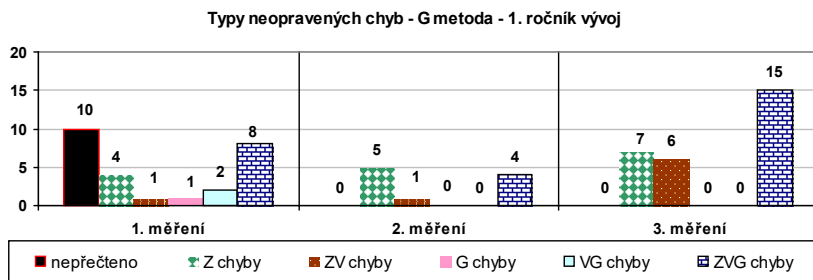
Souhrnně lze konstatovat, že u každé ze sledovaných metod se objevilo několik odlišných strategií syntézy, jejichž kompletní výčet s ohledem na rozsah příspěvku neuvádíme. Za přínosné pokládáme vyzdvihnout alespoň jednu efektivní a jednu méně efektivní čtenářskou strategii, které byly zaznamenány u žáků AS metody. Tři realizovaná měření ukázala, že žáci, kteří u prvního z nich očima fixovali postupně jednotlivá písmena (popř. je hláskovali v duchu) a dále pak nahlas slabikovali celé slovo bez výraznějších pauz mezi slabikami, se u posledního měření v 1. ročníku projeví jako nejlepší čtenáři a dosahovali nejlepších výsledků. Naopak část žáků AS skupiny, která také zpočátku očima fixovala jednotlivá písmena (hláskovala je v duchu) a dále se pokoušela se o syntézu celého slova najednou, tj. nevyužívala vázaného slabikování, což odpovídá postupu G metody, zpravidla komplikovaně prováděla syntézu obtížnějších slov. Tito žáci u závěrečného měření četli s výraznějšími prolukami a častěji chybovali. Toto zjištění jednoznačně naznačuje potřebu směřovat žáky AS metody k vázanému slabikování.

U žáků s G metodou se zatím na základě měření v prvním sledovaném školním roce nevyhranil obdobně stručný a jednoznačný závěr. Od úspěšných čtenářů AS metody, kteří četli nahlas hned celá slova (místy s náznaky vázaného slabikování u složitějších slov), se žáci s G metodou odlišovali především tím, že u posledního měření četli relativně plynule nahlas celá slova a nečetli je už v duchu jako u prvního měření. Obtížnější slova však procházeli déle a mnohdy několikrát, při čtení následně dělali větší proluky. Zaznamenány byly také případy, kdy si žáci před čtením prohlíželi přidružené obrázky, zřejmě aby se lépe zorientovali. Tento jev byl u dobrých čtenářů s AS metodou ojedinělý (k tomu viz dále v textu). Na základě těchto výstupů si zatím netroufáme predikovat žádné předpoklady pro navazující měření, neboť necítíme potřebu odhadovat případný vývoj. Navíc nemáme možnost komparace s výzkumy obdobně zaměřenými a realizovanými v českém pedagogickém prostředí. Vyčkáme raději na výsledky analýz navazujících měření, které jsme již započali.

Z hlediska četnosti výskytu chyb při čtení byl zaznamenán vývoj, který přehledně zachycuje Graf 1 a Graf 2.



Graf 1



Graf 2

Ukázalo se, že výraznější počet nedostatků byl u prvního měření objeven u skupiny žáků s AS metodou, celkem 59, zatímco žáci s G metodou chybovali méně často, a to 26krát. Překvapivé snížení chybovosti žáků AS metody bylo zjištěno u druhého měření, přesto chybovali stále častěji než žáci G metody, a to v poměru 15 chyb ku 10. Obrat nastal u posledního měření, při němž žáci vyučovaní G metodou učinili při čtení 28 chyb, zatímco žáci s AS metodou jen 21.

Největší důraz byl kladen na závěry získané z posledního, tj. červnového, měření v tomto ročníku. S ohledem na rozsah příspěvku poukazujeme pouze na výsledky získané analýzou větného celku⁹ *Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet,*

9 Znění celého textu: Vítek a Verunka se radují z vysvědčení. Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet. Verunka nesmí zapomenout na panenku Elišku se světlými vlásky. Vítek potřebuje knihu pohádek. Děti pojedou vlakem za babičkou a dědečkem. Děda na ně počká na nádraží. Babička už upekla koláče.

neboť při jeho čtení obě skupiny žáků¹⁰ poměrně často chybovaly¹¹ a zároveň volily ilustraci, která prokázala, že žáci přečtenému neporozuměli. Tabulka 1 konkretizuje naměřená data, na jejichž základě lze tvrdit, že žáci s AS metodou při čtení provedli průměrně 33,8 fixací a žáci s G metodou 32,5, což je rozdíl statisticky nevýznamný. Obdobný výsledek byl zjištěn i při čtení dalších větných celků. Také z komparace počtu návratů očních pohybů dětí zpět do textu vyplynul závěr, že nalezené rozdíly lze pokládat za pomínutelné, např. u zmíněné věty se jednalo o 2,8 návratů u AS metody a 3,3 návratů u G metody. Z toho vyvozujeme, že tyto kvantitativní charakteristiky čtení zatím nenaznačují žádné podstatné odlišnosti, jež by ovlivnila užitá výuková metoda.

Precizní analýza fixací oka jednotlivců však jistý rozdíl ukázala. Při čtení věty pohlédli na obrázky přibližně stejný počet žáků obou metod a jeden žák soustředil pohled mimo snímek (nejspíš prováděl syntézu slova). Zajímavé je, že 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 čtenáři. Domníváme se, že se neujišťovali o správnosti svého čtení, což potvrzuje i fakt, že se jednalo vždy o jedinou fixaci očí mimo text (ASdBH, AShMK). Naopak 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). Za pozoruhodný pokládáme i závěr, že nejčastěji chybní čtenáři s AS metodou během čtení vůbec nesledují ilustrace a soustřeďují se pouze na čtení textu.

10 Při měření byly sledovány jak proměnné kategoriální (dívka/chlapec, užitá metoda výuky čtení – analyticko-syntetická se slabikami a genetická), tak proměnné měřitelné (četnost chyb při čtení, jejich typ a správnost odpovědi, popř. výběru vhodného obrázku k textu).

11 Znění celého textu: *Vítek a Verunka se radují z vysvědčení. Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet. Verunka nesmí zapomenout na panenku Elišku se světlými vlásky. Vítek potřebuje knihu pohádek. Děti pojedou vlakem za babičkou a dědečkem. Děda na ně počká na nádraží. Babička už upekla koláče.*

žák	AS metoda			žák	G metoda		
	počet fixací	doba trvání fixací	počet návratů		počet fixací	doba trvání fixací	počet návratů
ASdAF	63	37,87	6	GhDB	46 1 chyba, nerozumí	23,72	2
ASdBH	22	9,33	3	GhJB	21	8,12	2
ASdZH	23	7,19	1	GhMC	44	28,36	2
ASdMH	62 1 chyba, nerozumí	25,35	9	GdZH	38	16,5	6
AShMK	38	19,91	3	GdDCH	38	13,58	6
ASdNK	22	7,99	3	GdSCH	39	17,65	4
ASdAM	52 1 chyba, nerozumí	27,46	5	GhJJ	30	12,19	2
ASdKM	38	27,5	2	GdNJ	37 1 chyba, nerozumí	12,85	4
ASdMM	34	28,88	4	GdMK	42	32,94	6
ASdTR	24	8,65	6	GhJN	30	11,01	2
AShJS	17	7,55	4	GdKR	45 2 chyby, nerozumí	19,82	7
AShAT	33 2 chyby, nerozumí	30,92	2	GdLŘ	41 1 chyba, nerozumí	14,07	2
ASdST	34	10,56	1	GdKS	34	17,01	1
ASdVV	38 1 chyba	25,51	2	GhDŠ	27	8,72	2
AShJV	52 1 chyba, nerozumí	37,92	4	GhOZ	36	18,8	3
ASdKZ	40	16,04	7				
průměr 33,8 fixací a 2,8 návratů				průměr 32,5 fixací a 3,3 návratů			

Tabulka 1

Podstatné informace o vývoji úrovně porozumění čtenému textu poskytlo druhé a třetí měření. Ukázalo se, že u druhého měření, realizovaného v březnu 2015, plnili zadání ověřující porozumění lépe žáci vyučovaní G metodou, a to s 96,7% úspěšností, a žáci vyučovaní AS metodou zvládli zdárně vyřešit pouze 71,9% úloh. Stejně jako nastal obrat u počtu zaregistrovaných chyb, tj. vyššího počtu chyb se u závěrečného měření dopustili žáci G metody, zaznamenali jsme obdobnou změnu také u této položky. Při třetím, tj. červnovém, měření se s volbou vhodné ilustrace k textu vypořádali lépe žáci AS metody, kteří úspěšně vyřešili 89,3% úloh, zatímco žáci vyučovaní G metodou dosáhli o něco horšího výsledku, a to 82,9%. S ohledem na rozdílnost výsledků při vstupním měření považujeme výsledky za přínosné. Přesto si uvědomujeme, že na nich není možné stavět nosné závěry a je nezbytné pokračovat ve výzkumu se širším vzorkem respondentů.¹²

Navazující měření respondentů ve 2. ročníku a dosavadní výstupy

Průběh vývoje kvality čtení první sledované skupiny žáků 1. ročníku nás vedl nejen k realizaci totožných měření u nových skupin prvňáků, ale i k tomu, abychom jejich vývoj sledovali také v navazujícím ročníku. Pro školní rok 2015/2016 byla naplánována dvě měření, přičemž první z nich se uskutečnilo v listopadu 2015 a druhé proběhne v červnu 2016.

V listopadu žáci opět nahlas četli příběh¹³ a porozumění textu bylo znovu ověřováno skrze volbu vhodné ilustrace k textu. Výsledky tohoto měření naznačily, že chybovost obou skupin žáků nevykazuje statisticky významné rozdíly. Žáci vyučovaní AS metodou totiž učinili průměrně 2,0 chyby na žáka a žáci s G metodou 2,2 chyby. Text bezchybně četli tři žáci s AS metodou a dva žáci s G metodou. Pouze jediné chyby stejného typu, a to ZV chyby, se ve skupině žáků s AS metodou dopustilo pět žáků.¹⁴ Jedna chyba byla objevena také u tří žáků

12 V příspěvku již bylo zmíněno, že ve školním roce 2015/2016 započala totožná měření téměř u 90 žáků 1. ročníku.

13 Žáci četli nahlas jednotlivé věty příběhu, které byly postupně zobrazeny na snímcích. Každý snímek zahrnoval jak text, tak tři obrázky, z nichž žáci vybírali ten, který odpovídal obsahu přečteného. Text příběhu: *Vítek a Verunka byli v létě u moře. Jeli tam autem s maminkou a tatínkem. Ubytování měli ve velkém modrém stanu. Celý týden bylo krásné slunečné počasí. Všichni čtyři se společně koupali v moři. Verunce a Vítkovi chutnala výborná zmrzlina. Na zpáteční cestu koupila maminka meloun.*

14 Šlo vždy o chybu na úrovni ZV – přečteno krásně místo krásné ve větě *Celý týden bylo krásné slunečné počasí.*

G metody (dvakrát chyba na úrovni ZV a jednou ZVG). Zbývající žáci obou metod chybovali vícekrát. Souhrnně lze konstatovat, že nejčastějšími chybami u obou skupin byly chyby ZV (u AS metody byla zaregistrována 25krát, u G metody 24krát),¹⁵ při nichž žáci nezohlednili gramatickou strukturu větných celků. U žáků s G metodou bylo dále zaznamenáno 9 chyb na úrovni ZVG.¹⁶ Žáci vyučovaní AS metodou těchto chyb učinili méně (pouze 4), avšak chybovali na úrovni Z (2krát) a úrovni VG (1krát).

Také vyhodnocení správnosti volby přidružených obrázků poskytlo další zajímavé informace. Vyšlo najevo, že žáci vyučovaní AS metodou volili obrázek méně úspěšně, přestože při čtení vykazovalo nižší chybovost než čtení žáků s G metodou, kteří volili vhodné obrázky lépe. Žáci AS metody se dopustili průměrně 0,5 chyby při volbě obrázku na jednoho žáka, zatímco žáci G metody učinili pouze 0,33 chyby na žáka. Přestože se nejedná o rozdíl výrazný, hledali jsme možnou souvislost s nesprávným dekodováním formy textu. Výsledky se ovšem překvapivě shodovaly a naznačily závěr, že žáci obou sledovaných skupin se špatné volby ilustrace dopouštěli nejčastěji u 1. a 6. věty příběhu, tj. na 1. a 6. snímku. Za poměrně nečekané považujeme zjištění, že ti žáci vyučovaní AS metodou, kteří nevolili správný obrázek u 1. větného celku, přečetli text snímku vždy bezchybně. Podobná situace byla zaregistrována také u žáků vyučovaných G metodou, neboť u tří ze čtyř žáků byl text přečten bezchybně a pouze jeden žák se dopustil ZV chyby.¹⁷ Naprosto totožný závěr byl učiněn u 6. věty, neboť všichni žáci obou skupin, kteří nevybrali odpovídající obrázek, zvládli text přečíst bez jediné chyby (u AS metody to byli tři žáci a u G metody jeden). Z výsledků vyvozujeme, že chyby na úrovni ZVG a ZV, objevené při tomto měření nejčastěji, kvalitu porozumění textu žáků nijak neovlivnily. Učiněné zjištění dále nasměrovalo naše výzkumné snahy (viz dále). Stranou pozornosti nesmí zůstat informace, že při měření byla zaregistrována pouze jediná chyba, kterou lze označit za příčinu volby nesprávného obrázku. Tu jsme řadili k chybám kategorie ZV.¹⁸ Dosažená zjištění hodláme samozřejmě dále ověřovat a vyhodnocení opírat o exporty získané eyetrackerem.

15 Uvedeme pouze příklady chyb bez přiřazení k metodám a respondentům, protože obě sledované skupiny se dopouštěly chyb obdobného charakteru: *krásně místo krásné, byli místo bylo, sluníčko, slunce místo slunečné* (pouze u G metody), *ubytovali místo ubytování* aj.

16 Chyby žáků AS metody: *velikém místo velkém, den místo týden, cestě místo cestu*; chyby žáků G metody: *den místo týden, autobusem místo autem, cestě místo cestu*.

17 Ve větě *Vítek a Verunka byli v létě u moře* četl *byla* místo *byli*.

18 Jednalo se o chybu ve větě *Ubytování měli ve velkém modrém stanu*, žákyně ASdMM přečetla *dobrém* místo *modrém* a nemohla následně správně zvolit ilustraci, neboť při jejím výběru hrála roli právě barva stanu.

Slovo závěrem

Ačkoli žáci vyučovaní AS metodou zaznamenaný rozdíl vstupní úrovně čtení zvládli do závěru prvního školního roku vyrovnat se žáky G metody, neznamená to, že navazující měření nepřinesou další přínosné výsledky. Aktuálně považujeme za důležité ověřit výstupy posledního zmíněného měření žáků 2. ročníku, zda skutečně žákovské chyby nezohledňující gramatický informační klíč, tedy tzv. G chyby, lze pokládat za chyby, jimiž není výrazněji ovlivňováno porozumění významu textu ve sledované etapě výuky čtení. Stejně usilovně se budeme také snažit hledat odpověď na otázku, co mohlo zapříčinit výběr nevhodných ilustrací žáků u posledního realizovaného měření, když to jednoznačně nebylo nesprávné přečtení textu.

Výčet naznačených výzkumných snah není kompletní a pokládáme nyní za předčasné předjímat jakékoli závěry. Na základě dosavadních zkušeností však lze jednoznačně konstatovat, že možnost pracovat s moderní technologií eyetrackeru otevřela nové výzkumné možnosti při mapování vývoje procesu čtení s porozuměním.

Literatura

- DUCHOWSKI, A. T. (2007): *Eye tracking methodology, theory and practice*. Clemson: Springer
- FABIÁNKOVÁ, B., – HAVEL, J., – NOVOTNÁ, M. (1999): *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido
- GAVORA, P. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA
- JOŠT, J. (2009): *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna
- JOŠT, J. (2011): *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – SVOBODOVÁ, J. (2016): Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti. In *Didaktické studie* č. 1, s. 53–83
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2005–2006): Diagnostika počiatočného 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. (2013): *Metakognitivne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě
WILDOVÁ, R. (2005): *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK

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

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
radana.metelkova@osu.cz

PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉM ZÁKLADNÍM ŠKOLSTVÍ

Difficulties in the Education and Integration of Pupils with Differing Mother Tongues into the Czech Primary School System

Jaromíra Šindelářová

Anotace: Cílem textu je shrnout současný stav vzdělávání s odlišným mateřským jazykem a jejich začleňování do českého základního školství a poukázat na problematiku výuky češtiny jako druhého jazyka. Pozornost bude věnována zejména navrhovaným opatřením MŠMT ČR k dosažení lepší podpory vzdělávání žáků-cizinců v základním školství (přijímání žáků-cizinců, diagnostice znalosti českého jazyka a rozřazování žáků-cizinců do tří až čtyř jazykových úrovní, průběžnému vyhodnocování jazykových znalostí, startovacím třídám pro žáky-cizince bez znalosti českého jazyka – intenzivnímu jazykovému kurzu českého jazyka v délce 3 až 6 měsíců, kurzům češtiny v rozsahu podle diagnostikovaných úrovní, nezbytnému doučování – individuální práci pedagoga s žáky-cizinci nad rámec běžné výuky v případech jiného předchozího vzdělávání a kulturních odlišností, „dvojazyčnému“ spolupracovníkovi učitele pro žáky s jazykovou úrovní A0–A1, zapojování žáků-cizinců do mimoškolních aktivit, dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků).

Klíčová slova: učitel, žák-cizinec, interkulturní komunikace, interkulturní vzdělávání, jazyk, kultura, kompetence, lingvodidaktický přístup

Abstrakt: The aim of this article is to summarize current education conditions and the integration of pupils with differing mother tongues into the Czech primary school system. Particular attention will be paid to the teaching of Czech as a second language and to the implementation of the following steps proposed by the Ministry of Education: methods of intake of foreign pupils, assessing the level of knowledge of Czech and the sorting of foreign students into levels with preliminary intensive 3-6 month classes for those with no prior knowledge of Czech; continuous evaluation, providing

necessary tutoring for foreign pupils with differing educational and cultural backgrounds, bilingual assistants to teachers for students with language levels A0/A1, the social integration of foreign pupils through extracurricular activities, ongoing training of teaching staff.

Key words: *teacher, pupil-foreigner, intercultural communication, intercultural education, language, culture, competences, linguistic-didactic approach*

Narůstající počty žáků-cizinců v českých základních školách vedou ke zvýšeným požadavkům na jejich výuku a k systematictějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek v multikulturních třídách. Rozmanité národnostní složení žáků s odlišnými mateřskými jazyky v českém základním školství vytváří zcela specifické školní prostředí, a to nejen z pohledu žáků-cizinců a jejich českých spolužáků, ale i z pozice pedagogů. Na současnou situaci, a to zejména s očekávaným nárůstem počtu žáků-cizinců mladšího a staršího školního věku v tomto školním roce (kolem 1–2 tis.) ze zemí, s nimiž Česká republika (dále jen ČR) a české školství nemá dosavadní zkušenosti (jako např. ze Sýrie, Afghánistánu, Iráku, Eritrey, Somálska apod.), muselo zareagovat i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT).

Podle usnesení vlády ze dne 13. 7. 2015 č. 574 o opatřeních v souvislosti s migrační situací v EU a v ČR a v návaznosti na závěry Evropské rady ze dne 25. a 26. 6. 2015 uložila vláda s ohledem na právě probíhající imigrační vlnu v evropském prostoru tomuto resortu (ve spolupráci s Ministerstvem vnitra ČR jako gestorem cizinecké problematiky) řadu úkolů, zaměřených na přípravu nové koncepce integrace cizinců ve školách a školských zařízeních a nového návrhu Státního integračního programu pro osoby s udělenou mezinárodní ochranou.

Vzhledem k tomu, že dokument naší ministryně školství obsahující navrhovaná opatření¹, na nichž jsme se ve spolupráci s Odborem vzdělávací soustavy MŠMT ČR a Národním institutem pro další vzdělávání MŠMT ČR (dále jen NIDV) podíleli, nebyl dodnes vládou ČR schválen, budeme text našeho příspěvku vést v kondicionálu či ve futuro.

Podle připravované koncepce by se měli považovat v českém základním vzdělávání za cizince i nadále jen ti žáci, kteří budou mít jinou státní příslušnost a nebudou státními příslušníky ČR. Bude se tak jednat o žáky s určitým druhem povoleného pobytu v ČR, tedy jednak o děti státních příslušníků jiného členského státu EU (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska),

1 Podpora integrace cizinců ve školách a školských zařízeních. Praha: MŠMT 2015.

jednak o děti cizinců s udělenou mezinárodní ochranou (tj. s uděleným azylem nebo doplňkovou ochranou), kterým základní školy budou zabezpečovat jazykovou přípravu nezbytnou k jejich úspěšnému začlenění do českého vzdělávacího procesu, a dále pak o děti ostatních cizinců, tedy cizinců ze třetích zemí, kteří nebudou státními příslušníky žádného státu EU nebo Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska a zároveň nebudou spadat do kategorie cizinců s udělenou mezinárodní ochranou.

Do kategorie žáků-cizinců však nebudou spadat (stejně jako tomu bylo dosud) žáci, kteří jsou státními příslušníky ČR a přitom neovládají český jazyk (např. z důvodů kulturních nebo sociálních odlišností v jejich vývoji nebo s ohledem na jejich rozdílné prostředí, popř. vzhledem k dlouhodobému pobytu mimo území ČR). Těmto žákům bude poskytována podpora jen v rámci opatření podle § 16 a následujících školského zákona (dále jen ŠZ).

Nově navrhovaná opatření MŠMT ČR na podporu vzdělávání žáků-cizinců v českém základním školství jsou zaměřena **zejména na podporu výuky a znalosti češtiny jako druhého jazyka**, která představuje klíčový nástroj integrace k jejich úspěšnému začlenění do majoritní společnosti a českého prostředí.

Ke vzdělávání všech žáků-cizinců se v českých základních školách (dále jen ZŠ) dosud přistupovalo podle § 20 odst. 6 ŠZ od 1. 1. 2012 (viz jeho novelu vyhlášenou pod č. 472/2011 Sb.) jednotně. Podle místa pobytu žáka zajišťoval příslušný krajský úřad (dále jen KÚ) ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jeho začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou jeho potřebám. MŠMT stanovilo prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy, kterou zajišťovaly (včetně výškolení pedagogických pracovníků) příslušné KÚ (blíže viz § 10 a 11 novely vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky). Podle novelizovaného ustanovení vyhlášky č. 256/2012 Sb. (platné od 1. 9. 2012) pak KÚ určil podle § 10 ty ZŠ, v nichž byla na území kraje poskytována tato bezplatná příprava zahrnující výuku českého jazyka².

Vzhledem k tomu, že od 1. 1. 2012 podle § 20 odst. 5 a 6 ŠZ se ke vzdělávání všech žáků-cizinců v českém základním školství začalo přistupovat stejným způsobem, směli třídu pro jazykovou přípravu navštěvovat všichni žáci-cizinci, tedy jak ze zemí EU, tak i ze třetích zemí. Na rozdíl od žáků z EU, kteří dosud mohli tuto přípravu realizovat pouze na ZŠ určených KÚ, přičemž jejich rodiče je odmítali do nich posílat (často např. vzhledem k velké vzdálenosti od místa byd-

2 Podpora integrace cizinců ve školách a školských zařízeních. Praha: MŠMT 2015.

lišť), probíhala tato výuka češtiny u žáků ze třetích zemí přímo na samotné škole, do které žák-cizinec nastoupil, což se v praxi mnohem více osvědčilo³. Proto by se podle připravovaných změn měla podpora výuky češtiny pro žáky-cizince v povinném školním vzdělávání uskutečňovat **přímo v ZŠ**, do které se žák-cizinec v českém prostředí zapsal.

Nově by se do ZŠ měla zavést **diagnostika znalosti češtiny jako druhého jazyka** a rozřazování žáků-cizinců do tří až čtyř jazykových úrovní podle standardizovaných testů v souladu s referenčními úrovněmi pro češtinu a se Společným evropským referenčním rámcem (dále jen SERR), a to s metodickou podporou krajských pracovišť NIDV, která jsou zakreslena na následující mapě.



Zdroj: <http://cizinci.nidv.cz>

Zároveň by mělo docházet na základě stanovených podpůrných opatření ve spolupráci s krajskými pracovišti NIDV a krajskými úřady (dále jen KÚ) **k průběžnému vyhodnocování jazykových znalostí žáka-cizince** a jeho pokroků v češtině jako druhém jazyce a podle jeho dosažených výsledků pak upravovat časovou dotaci výuky češtiny přímo na ZŠ, kterou žák-cizinec navštěvuje.

Předmětem diskuse jsou **tzv. startovací třídy**, které by se otvíraly na jednotlivých ZŠ pro žáky-cizince bez znalosti českého jazyka (dále jen ČJ) a probíhaly by v nich intenzivní jazykové kurzy ČJ v délce 3 až 6 měsíců, a to za metodické podpory krajských pracovišť NIDV, KÚ a MŠMT s financováním z rozvojových programů KÚ.

3 Seznam těchto ZŠ byl dostupný na webových stránkách každého KÚ, na webu Národního institutu dalšího vzdělávání MŠMT ČR (www.cizinci.nidv.cz) nebo také např. na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>.

Nově by byly organizovány také **kurzy českého jazyka pro žáky-cizince**, a to podle rozsahu diagnostikovaných úrovní, minimálně však 6 hodin týdně pro žáka s nulovou nebo jen minimální znalostí ČJ (pod úrovní A1), 2 hodiny týdně pro žáka se znalostí ČJ odpovídající úrovni A1, 1 hodina týdně pro žáka se znalostí ČJ na úrovni A2 či 8 hodin za pololetí pro žáka se znalostí ČJ odpovídající úrovni B1. Tyto kurzy by byly financovány z rozvojových programů prostřednictvím KÚ.

Na rozdíl od předchozích období je zapotřebí v daleko větší míře posílit také **nezbytné doučování žáků-cizinců**, tedy individuální práci pedagoga s žáky-cizinci nad rámec běžné výuky, zejména v případech žáků s jiným předchozím vzděláváním a kulturními odlišnostmi. Toto doučování by bylo dotováno z rozvojových programů prostřednictvím KÚ, event. i ve spolupráci s nestátními neziskovými organizacemi (dále jen NNO).

Ze stejných finančních zdrojů by příslušná ZŠ v ČR vzdělávající žáky-cizince čerpala také finanční prostředky na tzv. „**dvojazyčné**“ **spolupracovníky** učitele pro žáky-cizince s nulovou či minimální jazykovou úrovní ČJ (odpovídající úrovni A0 až A1) a na **učebnice a učební pomůcky** pro žáky-cizince ke zlepšení jejich jazykových kompetencí v češtině jako druhém jazyce.

Každá ZŠ v ČR by měla mít zároveň k dispozici pro své žáky-cizince dostatečné množství peněz na **tlumočnickou pomoc a další integrační opatření**, která by byla realizována ve spolupráci s NNO a s metodickou podporou krajských pracovišť NIDV.

Tato krajská pracoviště by měla zajišťovat také **školicí a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům** na ZŠ (např. metodické materiály pro výuku žáků-cizinců, metodiku k diagnostikování jazykové úrovně žáků-cizinců) a **informační a metodické materiály pro ZŠ** (po stránce metodické i finanční), např. prostřednictvím webových stránek MŠMT, NIDV a dalších.

Ze stejných zdrojů by měla být ve spolupráci s NNO podporována také **účast žáků-cizinců na akcích mimoškolního charakteru**, jako např. prázdninových pobytech, sportovní a zájmové činnosti, kulturních a poznávacích výletech aj. Naše praktické zkušenosti však naznačují, že mnohé rodiny cizích státních příslušníků působící v českém prostředí neprojevují o tyto aktivity pro své potomky velký zájem.

Připravované změny MŠMT by se měly promítnout i do plánovaných **legislativních opatření**, s kterými souvisí novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (§ 10 a § 11), jež by se týkala rozšíření možnosti poskytovat vzdělávání přímo v základní škole a úpravy potřebných počtů hodin výuky českého jazyka u žáků-cizinců.

S ohledem na výše popsaná opatření je však zapotřebí, aby došlo také **k posílení personálního stavu na KÚ a NIDV** na zajištění nezbytných služeb (14 pra-

covních míst pro krajská pracoviště NIDV, 14 pracovníků pro KÚ), jejichž mzdy by byly hrazeny z prostředků MŠMT a Ministerstva financí ČR.

Dále vzhledem k dosavadní neuspokojivé situaci v zajištění škol a školských zařízení finančními prostředky pro vzdělávání žáků-cizinců, a to jak z hlediska jejich objemu i pružnosti přidělování, by mělo dojít rovněž **k úpravě podmínek vyhlásování a organizačního zabezpečení rozvojových programů.**

MŠMT by vyhlášovalo pouze jeden rozvojový program se čtyřmi moduly zaměřenými na: 1. Zajištění podmínek základního vzdělávání nezletilých žadatelů o udělení mezinárodní ochrany na území ČR formou azylu nebo doplňkové ochrany a dětí cizinců umístěných v zařízení pro zajištění cizinců, 2. Zajištění bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání dětí pro osoby se státní příslušností jiného členského státu EU, 3. *Zajištění bezplatné výuky českého jazyka přizpůsobené potřebám žáků-cizinců z třetích zemí a 4. Zajištění dvojjazyčných spolupracovníků pedagogům pracujících s žáky-cizinci.* Příjemcem tohoto rozvojového programu by měly být kraje, kterým by finanční prostředky byly přidělovány čtvrtletně v průběhu kalendářního roku v objemu podle počtu žáků-cizinců v ZŠ ze zahajovacích výkazů (v následných obdobích podle skutečného počtu vykazovaných žáků-cizinců) a průměrné náročnosti na jednoho žáka-cizince. Kraj by pak prostřednictvím svého KÚ školám ve svém regionu přiděloval (podle potřeb na základě zjištěné diagnostiky znalosti českého jazyka) finance zálohově na jednotlivá čtvrtletí (vyúčtování škol by se provádělo také ve čtvrtletních intervalech). Školy by pak vykazovaly počty žáků-cizinců podle předem připravené jednoduché metodiky, tedy bez nutnosti zpracovávat projekt, který byl až dosud součástí žádosti o finanční dotaci z prostředků MŠMT.

V souvislosti s nezbytnou komplexnější podporou ZŠ v ČR při vzdělávání žáků-cizinců v češtině jako jejich druhém jazyce se předpokládá také **užší spolupráce škol s dalšími institucemi**, zejména s krajskými pracovišti NIDV, KÚ a NNO.

Krajská pracoviště NIDV by měla fungovat jako **kontaktní centra podpory** pro pedagogické pracovníky při problémech se vzděláváním žáků-cizinců, jež by zahrnovala helpdesk (stálou telefonickou pomoc v pracovní dny v době od 8:00 do 14:00 hod., pomoc prostřednictvím e-mailové komunikace, webovou podporu apod.), průběžnou poradenskou činnost, jako poskytování informací a metodických doporučení na základě potřeb pedagogů, pomoc při navazování prvního kontaktu žáka-cizince a rodiny se školou a jejím pedagogickým pracovníkem, zprostředkování spolupracovníků pedagogům vzdělávajících žáky-cizince (včetně nutné tlumočnické služby), poskytování základních informačních materiálů pedagogickým pracovníkům, rodičům i žákům, zprostředkování metodického poradenství od zkušenějších učitelů, ředitelů a expertů z akademické sféry, vy-

tváření prostoru pro sdílení dobré praxe a spolupráce s odborem školství na příslušném KÚ.

Úloha krajských pracovišť NIDV bude tedy spočívat ve zprostředkování **spolupráce se školami** a jejich pedagogickými pracovníky také při diagnostické činnosti jako nástroji pro zjišťování úrovně znalosti českého jazyka u žáků-cizinců, zejména při úpravě metodiky diagnostiky a při provádění individuální diagnostiky žáků-cizinců evidovaných ve školách pro zjištění úrovně znalosti českého jazyka (zadání a vyhodnocení testu), včetně doporučení školám k začleňování žáků-cizinců do jednotlivých ročníků ZŠ.

Organizačně by tato pracoviště zajišťovala také **školení učitelů a ředitelů škol** v rozvoji jejich kompetencí pro práci s žáky-cizinci (případně i ve způsobech vedení komunikace s jejich rodiči-cizinci) a další odborné vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků v oblasti začleňování a vzdělávání žáků-cizinců podle konkrétních potřeb příslušných škol a jejich pedagogických pracovníků.

Obsahem jejich hlavních činností by byla **koordinace systému podpory** při vzdělávání žáků-cizinců za účasti škol – ředitelů a pedagogických pracovníků, MŠMT – odborů školství KÚ, NIDV, MV – odboru azylové a migrační politiky a NNO v jednotlivých krajích ČR zabývajících se problematikou dětí cizinců, interkulturním vzděláváním a multikulturní činností.

Dále by se měla také **podílet na průběžném monitoringu efektivity podpory**, zejména monitorovat databázi podpořených žáků-cizinců (ve spolupráci s KÚ a řediteli škol), doporučovat přerozdělování prostředků finanční pomoci na základě průběžného (měsíčního) monitoringu a evaluovat další vzdělávání pedagogů v oblasti problematiky žáků-cizinců.

Náplní jednotlivých krajských pracovišť by mělo být i **provozování webového portálu NIDV** (<http://cizinci.nidv.cz>), na němž by byly zveřejněny nejen kontakty na všechna pracoviště, jež poskytují podporu pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků-cizinců, nýbrž i metodické materiály pro pedagogické pracovníky, ředitele a další pracovníky, příklady dobré praxe, odkazy na učebnice pro žáky-cizince apod. Součástí webových stránek by měla být také aktuální témata zabývající se problematikou vzdělávání žáků-cizinců a k nim odpovídající nabídka vzdělávacích kurzů.

Činnost KÚ by spočívala v **zjišťování nejaktuálnějších statistických údajů** o žácích-cizincích ve školách a školských zařízeních a **údajů o potřebnosti** přidělování finančních prostředků školám či školským zařízením v regionu, **rozdělování a vyúčtování finančních prostředků** z rozvojových programů MŠMT a dalších programů zaměřených na pomoc školám a školským zařízením. Do kompetencí jednotlivých KÚ by spadala nejen finanční podpora kurzů českého jazyka na třech úrovních, „vícejazyčných“ spolupracovníků pedagogů

pracujících s žáky-cizinci, učebnic češtiny jako druhého jazyka pro žáky-cizince a učebních pomůcek pro jejich výuku, doučování českých reálií a dalšího specifického učiva s výraznými rozdíly z předchozího vzdělávání, ale i vyúčtování a monitorování efektivity přidělených finančních prostředků. Součástí činnosti by měla být **spolupráce** s příslušným krajským pracovištěm NIDV a **odborné a metodické vedení ZŠ** při vzdělávání žáků-cizinců, zejména při výuce češtiny jako druhého jazyka a při integraci žáků-cizinců do majoritní společnosti (poskytování podpory podle ŠZ).

Od NNO se očekává **spolupráce s krajskými pobočkami NIDV** při zajištění podpory výuky češtiny, např. tlumočnicků (včetně doprovodu na jednání týkajících se vzdělávacího procesu), vzdělávání mimo vyučování za účelem doplňování učiva, které žák-cizinec ve škole nezvládl, kurzů češtiny pro dospělé (rodiče žáků-cizinců), pomoci při odstraňování sociokulturních rozdílů. Jejich náplní by byla také organizace dobrovolnických programů pro žáky-cizince a jejich rodiče, aktivit při mimoškolní výchově, prázdninových pobytů a také metodická pomoc rodinám cizinců, učitelům a školám.

Jsme přesvědčeni o tom, že spolupráce škol a všech institucí zabývajících se danou problematikou povede nejen k efektivnějšímu a rychlejšímu začleňování a vzdělávání žáků-cizinců v českém základním školství, ale zároveň usnadní učitelům v ZŠ jejich nelehkou práci. Je zapotřebí si uvědomit, že jen za pomoci kvalifikovaných a speciálně proškolených pedagogů lze úspěšně řešit v českých multikulturních třídách sociologicko-pedagogicko-komunikační problém, který je způsoben trvalým nárůstem žáků s odlišným mateřským jazykem. Integrace žáka-cizince představuje totiž složitý proces nejen ze strany samotného žáka, ale i z hlediska jeho vrstevnického kolektivu, do něhož se má včlenit a v němž se má vzdělávat a přitom efektivně a společensky žádoucím směrem rozvíjet svoji osobnost. Nastavení správných, korektních a rovnoprávných vztahů, např. mezi nově příchozím cizincem a školním třídním kolektivem, lze považovat za jednu z nejobtížnějších úloh učitele při začleňování žáka-cizince do českého vzdělávacího systému a majoritní společnosti vůbec. Jen vzájemnou spoluprací všech zúčastněných stran lze dospět k racionální a rychlé integraci žáků-cizinců (migrantů, azylantů, etnických minorit) do českého vzdělávacího systému, což je nutným předpokladem k využití jejich přirozeného potenciálu ve prospěch naší společnosti i celé EU.

Ačkoliv MŠMT dosud nepředložilo novou a ucelenou koncepci k integraci cizinců ve školách a školských zařízeních v ČR, jež by obsahovala zařazení češtiny jako druhého jazyka do RVP ZV (včetně specifikace odpovídajících výstupů, obsahu učiva apod.), věříme, že i připravované změny MŠMT budou v co nejkratší době zavedeny do školní praxe, zefektivní školní interkulturní komunikaci a češ-

tinu jako druhý jazyk posunou v základním školství na vyšší úroveň.

Literatura

- Hájková, E. (2014): *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: PedF UK
- Šindelářová, J. (2008): *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta universitatis Purkynianae
- Šindelářová, J. (2015): Jak začleňovat žáky-cizince do českých základních škol? In: *Školní poradenství v praxi* (odborný časopis pro poradenské pracovníky). Ročník II, č. 4/2015. s. 13–16
- Šindelářová, J. – Škodová, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: UJEP
- Šindelářová, J. – Škodová, S. (2013): *Čeština jako cílový jazyk I*. Praha: MŠMT.
- Podpora integrace cizinců ve školách a školských zařízeních* (2015). Praha: MŠMT.
- Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* (2013). Praha: MŠMT
- Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: UP. Dostupný také na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání* (2004). Praha: VÚP. Dostupný také na <http://www.msmt.cz> [cit. 10. 4. 2016]

Další online zdroje:

<http://www.cizinci.nidv.cz>

<http://www.ecml.at/language-descriptors>

<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>.

<http://www.msmt.cz/file/16097>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editel+e+%C5%A1kol>

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

PF UJEP v Ústí nad Labem

jaromira.sindelarova@gmail.com

VÝUKOVÁ METODA ČTENÍ A POROZUMĚNÍ TEXTU ŽÁKŮ V 1. ROČNÍKU

Teaching Method of Reading and Pupils' Comprehension in 1st Year

Ivana Hořínková

Abstrakt: Dovednost číst s porozuměním patří k základním pilířům gramotnostních dovedností. Přestože se téměř každý jedinec číst naučí, tj. zvládne dříve či později techniku čtení, nemusí s touto dovedností automaticky přijít také porozumění čtenému. Je zřejmé, že bezchybné dekodování formy textu je nutným základem správného porozumění a následné schopnosti získané informace dále využít. V případě, že dekodování formy textu vykazuje chyby, bývají vyžadované porozumění textu a navazující práce s informacemi čerpanými z textu problémové. Usuzujeme, že příčinou žákovských potíží porozumět textu mohou v edukaci 1. stupně základní školy být chyby, kterých se při čtení žáci dopustí. Aktuálně mají učitelé v praxi možnost výběru z řady výukových metod čtení, které jsou založeny na různých způsobech dekodování formy textu. Nelze avšak zatím jednoznačně říci, zda některá metoda vede ke kvalitnějšímu dekodování formy s následným porozuměním. Příspěvek si klade za cíl představit dosavadní zjištění cyklu výzkumných měření zaměřených na metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou. V průběhu dvou let bude pozornost zaměřena na vývoj čtenářských dovedností dvou skupin žáků vyučovaných zmíněnými metodami. K objektivnosti výzkumných výsledků přispěje možnost využít technologii eyetracker, který poskytuje informace o očních pohybech žáků při čtení a zaznamenává další informace využitelné při analýze a vyhodnocování dat.

Klíčová slova: výuková metoda, dekodování textu, porozumění textu, eyetracker, chyba

Abstract: Ability to read with comprehension is one of the fundamental pillars of literacy skills. Although almost every person learns to read, earlier or later can do the technique of reading, this may not automatically means reading comprehension. It is obvious that flawless decoding text forms a necessary basis for the proper understanding and subsequent ability to use the information below. There can be a problem in the event that decoding text form has mistakes, it is required reading comprehension and follow-up work with information taken from the text of trouble. We conclude that the cause of the pupils' difficulties in reading comprehension can educate the first grade of primary school cause mistakes when reading pupils commit. Currently, teachers in the practice of choice from a variety of teaching

methods reading, which are based on different methods of decoding text form. But can not yet possible to say whether any method leads to better decode the text with subsequent comprehension. The paper aims to present current research findings cycle measurements focused on the method of analytic-synthetic method and genetic. Within two years, we will focus on the development of reading skills of two groups of students taught the methods mentioned. The objectivity of the research results will contribute opportunity to use technology eyetracker, which provides information about the students' eye movements in reading and record other information useful in analyzing and evaluating data.

Keywords: *teaching method, text decoding, reading comprehension, eyetracker, mistake*

1. Slovo úvodem

Metod ve výuce prvopočátečního čtení existuje několik. Santlerová (1995) dělí metody výuky čtení do dvou základních skupin, metody syntetické a analytické. Metody syntetické, kam se řadí např. metoda hláskovací, fonetická, Petrákova či Kožíšková (známá také jako genetická metoda), jsou založeny na spojování jednotlivých prvků v celek. Pro analytické metody je základem celek, který je rozkládán na jednotlivé prvky, a patří sem např. metoda globální, Jacototova či Vogelova. Mimo dvě základní skupiny uvádí také Santlerová (1995) třetí skupinu s jedinou výukovou metodou čtení, která spojuje principy metod syntetických i analytických, metoda analyticko-syntetická. Metoda genetická (dále G) a analyticko-syntetická (dále A-S) patří k nejužívanějším metodám výuky prvopočátečního čtení v ČR. Právě na tyto dvě metody je zaměřen příspěvek prezentující především výsledky empirického výzkumu zaměřeného na zjištění vlivu metody výuky čtení na čtenářské dovednosti žáků 1. stupně ZŠ.

2. Komunikativní kompetence a čtenářská gramotnost

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV, 2013) poukazuje na několik kompetencí, z nichž pro výuku českého jazyka je dominantní kompetence komunikativní. Tuto kompetenci vnímáme jako schopnost účelně užívat jazyk v různých komunikačních situacích, které zohledňují znalosti jazykového systému jednotlivce. Jazykově kompetentní jedinci by měli být schopni rozlišit věty gramaticky správné od nesprávných, chápat významy slov, mít dostatečně rozvinutou slovní zásobu atd. (Palenčárová – Šebesta, 2006) Na tomto základě se kladou nároky na formování čtyř základních komunikačních dovedností¹ žáků 1. stupně ZŠ. Jedná se o receptivní komunikační dovednosti, tj.

1 Dovednost je možno chápat jako zručnost či obratnost každého jedince, kterou získá-

naslouchání a čtení, a produktivní komunikační dovednosti, tj. mluvení a psaní. Zaměřili jsme se především na dovednost receptivní, kdy počáteční dekodování formy a následné odkrývání obsahu textu, tj. dekodování významu textu, chápeme jako celek.² Metelková Svobodová (2013) poukazuje na přímou závislost mezi čtenářovou zkušeností a jeho schopností textu porozumět, přičemž čím kvalitněji je jedinec čtenářsky kompetentní, tím lépe je schopen porozumět textu. Porozumění textu vyplývá ze čtyř rovin čtenářské gramotnosti. 1. úroveň je *vyhledávání explicitně uvedených informací*, 2. *implicitní vyvození souvislostí* – jedinec vyvozuje informace z textu, které v něm nejsou přímo uvedeny, 3. *interpretace textu* je založena na integraci informací v textu s dosavadními zkušenostmi a vědomostmi jedince, 4. *hodnocení a analýza textu* – nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti, kdy jsme schopni hodnotit komunikační záměr autora a vyvozovat závěry z přečteného textu (srov. Metelková Svobodová, 2013, s. 40). Kompetence komunikativní i čtenářská dovednost se primárně buduje při výuce čtení, které je chápáno jako druh řečové činnosti a je také nástrojem sociální interakce. U čtenářského výkonu pak hodnotíme plynulost čtení, rychlost i správnost čtení a zda je čtení uvědomělé a výrazné.

3. Metoda analyticko-syntetická se slabikami

Jak bylo řečeno úvodem, metoda analyticko-syntetická je založena na principu rozkladu slovních celků na jednotlivé prvky a následném spojování v celek. V A-S metodě se žáci učí postupně jednotlivá písmena M, A, L, E, S, O, P, U nejprve v „Živé abecedě“. Již od druhého písmena jsou schopni skládat písmena do slabik, které si vyznačují obloučky. Tyto obloučky upozorňují žáky na přečtení celé slabiky najednou, nikoliv po jednotlivých hláskách. Po „Živé abecedě“ následuje „Slabikář“, kde se žáci postupně seznamují s dalšími písmeny abecedy a přiměřeně narůstá obtížnost textu a jeho následného porozumění. Žáci učící se touto metodou si musí zapamatovat všechny čtyři tvary písmen najednou, neboť se zároveň učí psát psacím písmem v písankách. Pro metodu A-S je vydáno mnoho různých učebnic³, které se od sebe liší např. strukturou i obtížností textu a také zaměřením na čtenářskou gramotnost.

vá a dále buduje díky opakované činnosti a jejímu tréninku. Je to dovednost naučená a automatizovaná (srov. Kovalčíková a kol., 2015, s. 108)

- 2 Dekódování textu můžeme chápat jako dvě na sebe navazující fáze, a to dekodování formy textu a dekodování jeho významu.
- 3 Výzkumné šetření Košek Bartošová a kol., 2015.

4. Metoda genetická

Genetická neboli Kožíškova metoda je řazena do skupiny syntetických metod, kdy se postupuje od jednotlivých prvků ke slovním celkům. V metodě G čtou žáci jednotlivé hlásky, které spojují do slov, což může působit jako dvojitý čtení. Tento způsob čtení je pro žáky přirozený a již v předškolním období se klade důraz na rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Výuka touto metodou probíhá ve třech etapách, kdy se žáci v počáteční etapě seznámí s velkou tiskací abecedou a cílem je naučit žáky podepsat se hůlkovým písmem. V druhé etapě žáci pracují s učebnicí, kdy čtou velká tiskací písmena, píší hůlkovým písmem a cílem je vytvoření základních čtenářských návyků. Ve třetí etapě dochází ke čtení malých tiskacích písmen⁴.

5. Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda existuje vztah mezi zvolenou metodou výuky čtení a žákovským porozuměním textu v etapě prvopočátečního čtení, tj. v 1. a 2. ročníku ZŠ.

Byly stanoveny dva výzkumné problémy:

- (1) *Existuje vztah mezi výukovou metodou čtení a úrovní schopností dekodovat formu textu?*
- (2) *Existuje vztah mezi výukovou metodou čtení a úrovní schopností dekodovat význam textu, tj. žákovským porozuměním textu?*

Z výzkumných problémů vyplývají následující hypotézy.

H1: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní schopností dekodovat formu textu a metodou výuky čtení.

H1.1: Předpokládáme, že tato úroveň bude lepší u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou než u žáků vyučovaných metodou genetickou.

H2: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní schopností dekodovat význam textu a metodou výuky čtení.

H2.1: Předpokládáme, že tato úroveň bude lepší u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou než u žáků vyučovaných metodou genetickou.

Pro výzkum je k dispozici dostupný výběr respondentů. Vybrány byly dvě skupiny po 15 žácích 1. ročníku ze dvou sídlištních základních škol v Moravskoslezském kraji. Při výběru jsme užíli tato kritéria: užitá výuková metoda čtení, písemný souhlas rodičů dítěte se zapojením do výzkumu a také, že žák byl při nástupu do 1. třídy nečtenář.

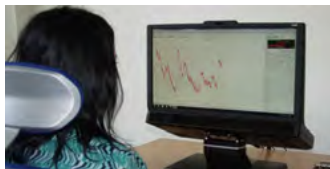
4 Švrčková, M., Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti, 2011.

Výzkumné šetření začalo ve školním roce 2015/2016, kdy proběhla tři měření v 1. ročníku (listopad, březen, červen) a následně proběhnou dvě měření v 2. ročníku ZŠ (listopad, červen).

Výzkumné měření probíhá pomocí přístroje eyetracker⁵ (obr. 1), jelikož jeho využití nabízí možnost zaznamenat průběh hlasitého čtení žáků. Tyto pořízené záznamy umožňují opakovaný přístup ke zvukovému záznamu průběhu čtení, čehož využíváme při důkladné analýze žákovského čtení z hlediska vývoje správnosti dekodování formy textu. „Eyetracker funguje na principu sledování očních pohybů, snímá pohled člověka na určité objekty a převádí jej do elektronické měřitelné podoby.“⁶ Pro kvalitní naměření potřebných dat je nutné správné usazení žáka před monitor, musí být dodržena správná poloha a vzdálenost, nastavení mikrofonu a čidel na prstech žáka a také kalibrace žákových zorniček. (obr. 2) Poté je žákovi vysvětleno zadání a může řešit jednotlivé úkoly.



Obr. 1 Monitor zařízení EyeTracker TX300

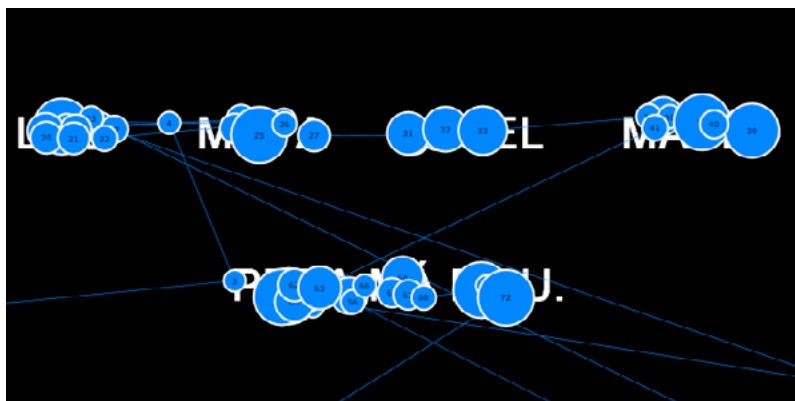


Obr. 2 Průběh měření

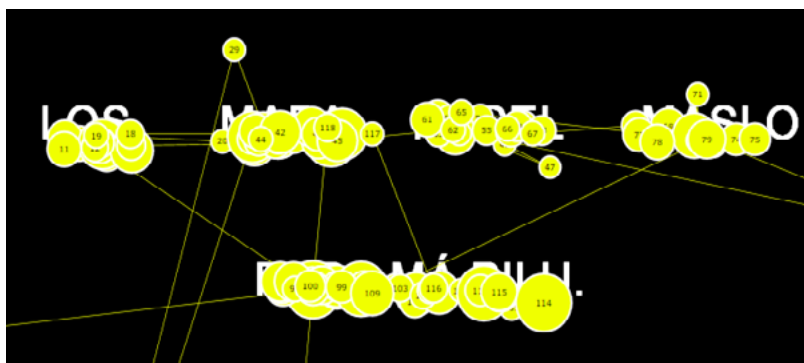
Eyetracker zachytí jednotlivé oční pohyby, které nazýváme **fixace**. Pohyb oka při čtení dopředu se nazývá **sakáda**, pro oční pohyb zpět v textu používáme označení **regrese**. Rozdíly u měřených žáků v jednotlivých metodách můžeme vidět na obr. 3 a 4, kdy u metody A-S jsou sakády ve vzdálenosti slabik, kdežto u metody G ve vzdálenosti písmen.

5 Výzkumnou technikou je přístroj eyetracker Tobii TX300 a software Tobii Studio.

6 Výzkumná laboratoř EyeTrackingu. [online]. Ostrava: OU Pedagogická fakulta, 2014. [cit. 2016-04-30]. Dostupné z: <<http://vlet.osu.cz/laborator.htm>>



Obr. 3 Jednotlivé fixace žáka učícího se metodou A-S



Obr. 4 Jednotlivé fixace žáka učícího se metodou G

5.1 Měření v 1. ročníku

Cílem prvního měření bylo sledování počáteční techniky čtení u měřených žáků. Text v tomto měření obsahoval čtyři slova a tři věty složené z různého počtu písmen a slabik otevřených i uzavřených. Text byl složen pouze z písmen, která žáci v 1. ročníku v listopadu znají, ale zároveň to nejsou slova či věty, se kterými se žáci běžně ve výuce setkávají.

Druhé měření mělo za cíl sledovat vývoj kvality čtení a úrovně porozumění textu. Úkolem žáků na první obrazovce bylo přečíst tři věty a na základě porozumění vybrat správné obrázkové řešení. Na druhé obrazovce si žáci měli přečíst chybně napsanou větu a s obrázkovou oporou ji opravit. Zde vyplývá úroveň po-

rozumění textu z opravené věty, pokud dítě textu neporozumělo, nenašlo chybu a větu neopravilo.

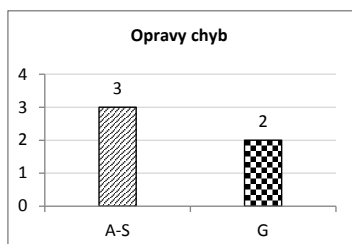
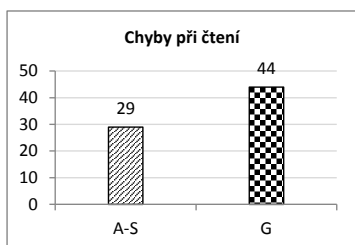
Třetí měření mělo totožný cíl jako měření druhé, sledování vývoje kvality čtení a úrovně porozumění textu. Žáci četli sedm vět a ke každé větě vybírali správné obrázkové řešení. Obrázky se od sebe lišily v detailech, které vyžadovaly správné porozumění přečtenému textu.

5.2 Výsledky měření

Mimo hlavní cíl se empirické šetření zaměřuje na dílčí aspekty dané problematiky. Do těchto jednotlivých aspektů řadíme úspěšnost a čas čtení, typy vzniklých chyb a v neposlední řadě vlastní opravy žáků, tzv. metakognici.

Při prvním měření měli větší úspěšnost čtení žáci učící se metodou genetickou. Poslední věta „Mám teplotu.“ má procentuální úspěšnost bezchybného přečtení shodnou v obou metodách výuky čtení. Slovo „teplotu“ žáci učící se metodou genetickou umí vyhláskovat, avšak spojení v celek je pro ně obtížné pro délku slova. Žákům s metodou A-S činí tato slova s uzavřenou slabikou potíže v listopadu prvního poleletí, kdy se čtením začínají.

METODA	LOS	MAPA	POSEL	MÁSLO	PEPA MÁ PILU.	EMA LÁME LUPU.	MÁM TEP- LOTU.
A-S (Analyticko- syntetická)	50 %	64,29 %	14,29 %	28,57 %	42,86 %	21,43 %	7,14 %
G (Genetická)	92,86 %	50 %	28,57 %	50 %	57,14 %	35,71 %	7,14 %

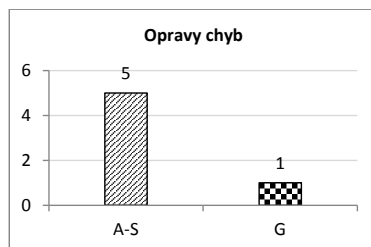
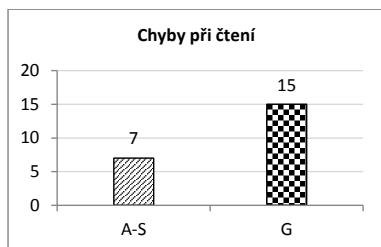


Přestože žáci učící se metodou genetickou mají v prvním měření lepší procentuální úspěšnost čtení, udělali více chyb (44) při čtení celého textu než žáci v metodě A-S (29). Také si můžeme všimnout, že žáci učící se metodou A-S provedli

více oprav chybně přečtených slov, což ukazuje, že tyto žáci si uvědomují text, který čtou, a také chyby, které při čtení udělají.

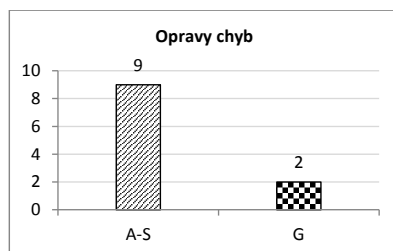
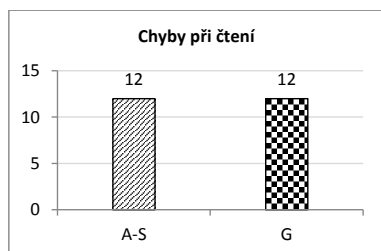
V druhém měření, které probíhalo v březnu 2016, četli bezchybně více žáci učící se metodou A-S. Můžeme tak konstatovat, že tyto žáci udělali od listopadu velký pokrok ve čtení, což je možno doložit také počtem vzniklých chyb při čtení a počtem oprav samotných žáků. Začínající čtenáři z metody genetické provedli během čtení textu o polovinu více chyb než žáci v metodě A-S. Také si těchto chyb nebyli téměř vědomi, o čem svědčí počet jejich samotných oprav.

METO- DA	MÁM RÝMU A TEPLITU.	MUSÍM BÝT V PO- STELI.	NERADUJU SE, NEPOJE- DU NA CHA- TU.	ZA CHATOU JE HUSTÝ LEV.	JAKMILE SE UZDRAVÍM, POJEDU NA CHATU NA KOZE.
A-S	92, 86 %	92, 86 %	71, 43 %	100 %	85, 71 %
G	75 %	66, 67 %	75 %	75 %	58, 33 %



U třetího měření měli žáci přečíst větu a vybrat správný obrázek ze tří, které se od sebe lišily pouze v detailech. Úspěšnější při čtení byli opět žáci s metodou A-S, procentuální rozdíl však nejsou až tolik markantní. Počet vzniklých chyb při čtení textu je pro obě metody stejný, více si tyto chyby uvědomovali opět žáci v metodě A-S a provedli tak více oprav.

ME-TO-DA	VÍTEK A VERUNKA SE RADUJÍ Z VYSVĚDČENÍ.	DNES JIM MAMINKA SBALÍ KUFŘÍK NA CESTY.	VERUNKA NESMÍ ZAPOMENOUT NA PANNENKU ELIŠKU SE SVĚTLÝMI VLÁSKY.	VÍTEK POTŘEBUJE KNIHU POHÁDEK.	DĚTI POJEDOU VLAKEM ZA BABIČKOU A DĚDEČKEM.	DĚDA NA NĚ POČKÁ NA NÁDRAŽÍ.	BABIČKA UŽ UPEKLA KOLÁČE.
A-S	91,66 %	75 %	83,33 %	100 %	83,33 %	100 %	91,66 %
G	84,62 %	92,30 %	76,92 %	100 %	84,62 %	92,30 %	76,92 %



Jedním z dalších aspektů, které vnášejí vln do zkoumané problematiky, jsou typy vzniklých chyb při čtení. Chyby se rozlišují podle umístění ve slovech (na začátku, uprostřed či na konci slova). Dalším kritériem pro rozlišení je tzv. *kinetická reverze*⁷, kdy dochází k záměně pořadí, vynechávání, přidávání písmen, slabik nebo celých slov. V našem šetření jsme se zaměřili na klasifikaci chyb podle M. M. Clayové. Ta dělí chyby do tří kategorií dle toho, kterého klíče zrovna žák využívá. Chyby vznikají ve chvíli, kdy informační zdroj (klíč) uniká žákově pozornosti a nedokáže jej použít správně. Clayová •tvrdí, že počáteční čtenáři nevládají soustředit svou pozornost na všechny uvedené informační zdroje, proto se soustředí na některé více a tím dochází k chybám, které ukazují, o který zdrojový klíč se žák opírá a který naopak ignoruje.

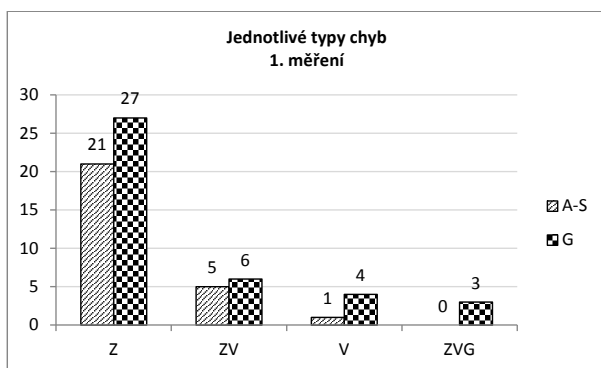
Čtenáři využívají při čtení klíč významový (V-klíč), kdy při čtení vnímáme sémantickou rovinu textu, gramaticko-syntaktický (G-klíč), uplatňujeme při čtení znalost gramatiky a syntaxe, a znakový (Z-klíč), kdy při čtení analyzujeme tvary jednotlivých písmen či slov. Clayová dále rozlišuje sedm typů chyb na základě těchto klíčů a jejich využívání při čtení. Zápotočná (2013) představuje chyby typu

7 srov. O. Zápotočná, 2013, s. 73

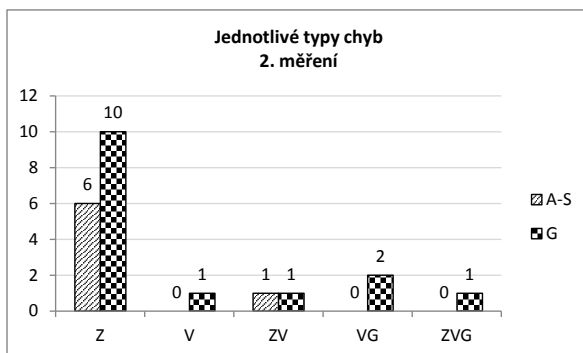
Z, zjednodušeně se jedná o zkomoleniny, typu V, slovo je přečteno chybně, ale významově je správné, typu G, slovo je správně gramaticky, přečtené neodpovídá napsanému tvaru. Další čtyři typy chyb se týkají vět a jedná se o spojení dvou klíčů a třetí chybí. Chyba typu ZV, věta není gramaticky správně (chybí G-klíč), typu VG, věta je gramaticky i významově správná, napsané se liší od přečteného (chybí Z-klíč), typu ZG, významově je věta nesprávná (chybí V-klíč) a typu ZVG, přečtené je přijatelné vizuálně, gramaticky i významově.

Z celkového počtu zachycených chyb při čtení je tedy možno přesně vyčíslit jednotlivé typy chyb.

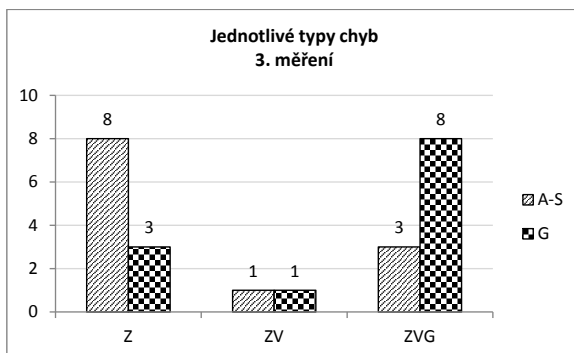
U prvního měření se vyskytlo nejvíce chyb typu Z, což označujeme za zkomoleniny slov, a to v obou metodách výuky čtení. Gramatické chyby byly druhé nejčastější (ZV chyba). Objevily se i chyby typu ZVG u metody genetické.



U druhého měření opět převládají chyby typu Z. V metodě A-S se vyskytly ještě chyby typu ZV, přičemž v metodě G jsme narazili i na VG a ZVG chyby. Zkomoleniny jsou nejčastějším typem chyb, což může být způsobeno nesprávným spojením hlásek či nedostatečnou pozorností při čtení.



Ve třetím měření byl celkový počet chyb v obou metodách totožný, vidíme však, že počty jednotlivých typů chyb se liší. V metodě A-S převládají opět „zkomoleniny“ (typ Z). Objevuje se zde také chyba typu ZVG, což je považováno za nejvyšší stupeň chyby. Právě chyby typu ZVG převládají v metodě G. Chyby ZVG se v této metodě vyskytují již od prvního měření na rozdíl od metody A-S.



Zda žáci porozuměli čtenému textu, bylo zjišťováno při druhém a třetím měření. Po přečtení vět/y měli žáci vybrat správné obrázkové řešení, resp. opravit chybu ve větě. Lépe si s tímto úkolem poradili žáci učící se metodou A-S. Pro druhé měření tak můžeme na základě tohoto výsledku a výsledku počtu chyb a oprav, že metoda A-S více vede k porozumění čtenému textu.

METO- DA	<i>Mám rýmu a teplotu. Musím být v posteli. Neraduju se, nepojedu na chatu.</i>	<i>Za chatou je hustý <u>lev</u>. Jakmile se uzdravím, pojedu na chatu na <u>koze</u>.</i>
A-S	9	8
G	6	7

Při třetím měření, kde bylo úkolem žáků přečíst větu a vybrat obrázek, jsou výsledky porozumění textu téměř vždy vyrovnané, což vyvrací předchozí tvrzení o tom, která metoda vede lépe k porozumění textu.

METODA	1. Vítek a Verunka se radují z vysvědčení.	2. Dnes jim maminka sbalí kufřík na výlet.	3. Verunka nesmí zapomenout na panenku Elišku se světými vlásky.	4. Vítek potřebuje knihu pohádek.	5. Děti pojedou vlakem za babičkou a dědečkem.	6. Děda na ně počká na nádraží.	7. Babička už upekla koláče.
A-S	9	7	11	11	8	9	11
G	12	7	11	11	11	9	10

6. Závěr

Výzkumné šetření ještě zdaleka není u konce. Výsledky a z nich učiněné závěry, které jsme zde prezentovali, nemůžeme chápat jako konečný verdikt. Jednotlivé aspekty, které jsme během této části výzkumu sledovali a vyhodnocovali, nám předkládají určitý obraz o jednotlivých metodách. Každá ze zkoumaných metod má výhody i nevýhody, každému jedinci vyhovuje jiná metoda. Troufáme si však předběžně tvrdit, že ať se učitelé rozhodnou pro jakoukoliv metodu výuky prvopočátečního čtení, je z velké části na učiteli, jak se k této problematice postaví. Sám si určí, na kterých aspektech bude stát jeho výuka čtení, zda bude metody kombinovat, resp. využívat prvky z obou metod, a přizpůsobí je tak potřebám jednotlivých žáků, a také, zda bude žákům předkládat takové texty, jejichž porozumění čtenému budou zvyšovat.

Literatura

- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. (2015): Development of Reading Literacy Based on the Work of Textbooks (Workbooks). *Procedia – Social and Behavioral Science*. Vol. 171, s. 668-679
- KOVALČÍKOVÁ, I. – OBÁKOVÁ, M. (2015): Pokus o vymedzenie pojmov kognitívny proces, kognitívna funkcia a kognitívna schopnosť: An attempt to delineate the concepts cognitive processes, cognitive function, and cognitive ability. *Československá psychologie : časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 59, s. 53–83 (3), 242-251
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – SVOBODOVÁ, J. (2016): *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti*. Didaktické studie č. 1, s. 53-83
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě
- ODVÁRKOVA, D.: *S genetickou metodou jsme slavili úspěch*. [online]. [cit. 2016-05-06] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3234&HSESSID=0f25f5ca140ceb2f5e2a53fa17d088d>
- SANTLEROVÁ, K. (1995): *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, Acta Universitatis Carolinae
- ŠVRČKOVÁ, M. (2011): *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
- Výzkumná laboratoř EyeTrackingu*. [online]. Ostrava: OU Pedagogická fakulta, 2014. [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: <http://vlet.osu.cz/laborator.htm>
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2013): *Metakognitivne procesy v čítaní, učení a vdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis

Mgr. Hořínková Ivana

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
horinkovaivana@seznam.cz

K PROBLEMATICE POJETÍ A STANOVENÍ FRAZEOLOGICKÉHO MINIMA ČESKÉHO JAZYKA JAKO CIZÍHO

Perspectives of Understanding and Creating a Phraseological Minimum of the Czech Language as a Foreign Language

Varvara Skibina

Abstrakt: Výstup reprezentuje současný stav teoretického výzkumu ke stanovení frazeologického minima (dále FM) českého jazyka jako cizího. Dává prostor dalšímu zkoumání problematiky kritérií stanovení FM a soustředí se především na výuku ruský mluvících cizinců. Projekt je zaměřen na řešení otázky efektivity výuky českého jazyka pro cizince v rámci výuky frazeologie. Vzhledem k čím dál většímu počtu ruský mluvících cizinců na českých školách všech stupňů i v kurzech pro dospělé význam řešení daného problému vzrůstá. Znalost a chápání frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání. Potřeba vytvořit frazeologické minimum je podmíněna přetrvávajícími komunikačními problémy, jimiž jsou řečové bariéry a nízká úroveň komunikace v češtině cizojazyčných studentů. Za FM je považován minimální počet frazeologismů, které by student měl umět na jednotlivých úrovních ovládnání jazyka dle Společného evropského referenčního rámce. Jde o propracování nového přístupu k chápání pojmu FM a stanovení jeho kritérií, neboť FM českého jazyka dosud neexistuje.

Klíčová slova: český jazyk, frazeologie, frazeologické minimum, výuka cizinců

Abstract: The article contains the main concepts of a project concerning the field of Czech phraseology. The project is aimed at phraseological minimum creation (hereinafter PhM) regarding teaching Czech as a foreign language. The project primarily focuses on teaching Russian-speaking foreigners. PhM is defined as the minimum number of idioms that students should know at each level of proficiency according to the Common European Framework. It is an elaboration of a new approach to understanding the concept of a PhM and determination of its criteria. There is still no Czech PhM existing now.

Key words: Czech, phraseology, phraseological minimum

Daný projekt je zaměřen na vytvoření frazeologického minima (dále FM) pro výuku českého jazyka jako jazyka cizího, a to především pro výuku ruský

mluvících cizinců. Za FM je považován minimální počet frazeologismů, které by student měl znát na jednotlivých úrovních ovládnání jazyka dle Společného evropského referenčního rámce (dále SERR). Jde o propracování nového přístupu k chápání pojmu FM a stanovení jeho kritérií. Cílem projektu je najít řešení otázky s ohledem na efektivitu výuky českého jazyka pro cizince v rámci výuky frazeologie.

Vzhledem k čím dál většímu počtu rusky mluvících cizinců jak na českých školách všech stupňů, tak i v kurzech pro dospělé význam řešení daného problému vzrůstá. „Podle ... statistik se cizinci východoslovanského původu (a to v pořadí Ukrajinci, Rusové a Bělorusové) nejvíce podílejí na celkovém počtu cizinců žijících v České republice“ (Šindelářová, 2011). Dle nejaktuálnějších informativních přehledů cizinců poskytnutých Ministerstvem vnitra České republiky (mvr.cz, stav k 31. 1. 2016) se na území státu nacházejí občané Ukrajiny (106 182 osob), Ruska (35 083), Běloruska (4 828) se zaevidovaným přechodným či trvalým pobytem.

Výuka cizího jazyka se skládá z mnoha komponentů. Lexikální složka je velmi důležitá pro praktické využití jazyka, jelikož lexikální jednotky slouží k následujícímu použití při práci s gramatickou, ortografickou a fonetickou stránkou jazyka. Používání frazémů patří mezi tak zvané **obtížné jevy**, zároveň s potížemi spojenými s významem, gramatickými vlastnostmi slov a výrazů, jejich valencí a výslovností (Purm – Jelínek – Veselý, 2003, s. 75). Jejich význam lze obtížně odvodit na základě textového kontextu, v němž se vyskytují, ale zároveň jde o jednotky v jazyce běžně užívané, a proto je ovládnutí určitého množství frazémů nezbytné.

V lingvistice existuje celá řada studií o specifických aspektech lexikálních a frazeologických minim jiných jazyků, například ruštiny (Vladimirova, 2001, Nachabina, 2001, Andrušina, 2009, Demeševa, 2007, Maksiašina, 2004). FM je tedy pojímáno jako redukované množství frazeologismů, které je nutné a na druhou stranu dostačující pro určitou cílovou skupinu studentů. V Rusku se znalosti ruského jazyka jako jazyka cizího testují pomocí testu TORFL¹, ruský název ТРКИ². Tento jednotný státní systém testování občanů cizích zemí z ruského jazyka pro cizince platí od roku 1997. Úroveň TORFL-2 (B2) předpokládá ovládnání 280–300 frazeologických jednotek, zatímco lexikální minimum této úrovně tvoří 5100 jednotek. Úroveň TORFL-3 (C1) obsahuje 500 frazeologických jednotek.

O české, případně o česko-ruské frazeologii, o výuce slovní zásoby pro cizince, stejně jako o zvláštích výuky češtiny pro rusky mluvící studenty je

1 The Test of Russian as a Foreign Language

2 Тест по русскому языку как иностранному

možné nalézt velký počet odborných prací (např. Purm, 1970, Čermák, 2007, Mokienko, 1995, 2012, Čechová, 2004, 2011, Čechová – Zimová, 1999/2000, Štěpanova, 2004, Hájková, 2002, 2009, 2010, 2011, Hasil, 2011 [1], [2], Štěpáník, 2006/07, Šindelářová, 2007, 2008, 2012, Mokienko, 2012, Baláková, 2007, 2012, Kostelecká, 2013, Roubalová, 2008, Hájková – Hejlová – Janovec – Kucharská – Babušová – Höflerová, 2013, 2014). Dnes je k dispozici řada učebnic češtiny pro cizince. Podrobnější analýza současných učebnic zaměřená na propracovanost frazeologické složky v nich obsažené bude následovat v dalších příspěvcích, zatím se omezíme na stručný přehled. Mezi autory nejpoužívanějších materiálů patří L. Holá (učebnice *Czech step by step* je určena začátečníkům až středně pokročilým, novější vydání je z roku 2015), která spolu s P. Bořilovou vypracovala další učebnici *Čeština expres* pro úrovně A1–A2 podle SERR (ve dvou vydáních), přičemž existuje i anglická, německá, ruská, ukrajinská, polská a španělská mutace, 2010, 2011, 2014, 2015). K dalším tvůrcům učebnicových textů patří J. Bischofová (*Čeština pro středně a více pokročilé*, 2011), A. Adamovičová, M. – Hrdlička, D. – Ivanovová (*Basic Czech I., II., III pro úrovně A1-B2 SERR*, 2010, 2013, 2014), J. Hron – K. Hronová (např. *Čeština pro cizince, A1-A2, B1*, 2013), H. Confortiová – J. Cvejnová – N. Rajnochová (*Čeština pro rusky hovořící*, 2013, 2015) a další.

Existuje poměrně mnoho státních i soukromých zařízení, jež se zabývají jazykovou i odbornou přípravou cizinců v České republice i v zahraničí, základní školy poskytují žákům-cizincům asistenci při zvládnání jazyka a dostatečný prostor k začlenění do české společnosti. V programech výuky češtiny pro cizince však není přímé zaměření na výuku frazémů, takže není určen její systém, výuka je nahodilá, učitelé vycházejí ze situací vznikajících během vyučovací hodiny, většina odborných prací i učebnic je věnována pouze výuce gramatiky a slovní zásoby a pokynům při skládání jazykových zkoušek. Frazeologické minimum českého jazyka však neexistuje. V odborné literatuře se téměř nevyskytuje pojem „frazeologické minimum“, obzvlášť ve vztahu k českému jazyku. Jedna z mála, a o to cennější, práce J. Šindelářové a S. Škodové *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole* sděluje: „Součástí jazykového minima učitele by podle našeho názoru mělo být i minimum frazeologické, neboť se domníváme, že frazeologii lze ve výuce cizinců pojímat jako rozvoj a zdokonalování schopnosti, resp. dovednosti učících se recipovat lexikální jednotky, porozumět jednoduchým frazémům a následně je využít ve své řečové činnosti mluvené i psané už v základním vzdělávání, protože postupné ovládnutí a pochopení frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání“ (Šindelářová J. – Škodová, 2012).

Cílem projektu je vytvořit jasná kritéria pro výběr frazeologických jednotek, které si musí žák-cizinec na jednotlivých úrovních podle SERR osvojit, aby byl

schopen porozumět českému textu, na vyšších úrovních i sociokulturním specifickým českého prostředí a českého jazyka.

Konkrétní výzkumné otázky zahrnují analýzu již existujících lexikálních a frazeologických minim a principů selekce frazeologických jednotek pro začlenění do FM, stanovení kritérií FM a výzkumný podklad sestavení FM českého jazyka pro jednotlivé úrovně jeho osvojování cizinci dle SERR.

Výsledkem projektu bude teoreticky podložené a odůvodněné frazeologické minimum pro výuku češtiny jako jazyka cizího.

Je velké množství aspektů, nad kterými je nutné uvažovat při selekci frazeologismů. Výuku frazeologie lze ve výuce cizinců pojmut jako rozvoj a zdokonalování dovednosti používat lexikální jednotky, to znamená rozumět frazémům a zpracovávat je při realizaci řečové činnosti. Základem pro sestavení FM budou požadavky k jednotlivým úrovním SERR a referenční popisy těchto úrovní.

Pro výběr frazeologických jednotek bude použit frekvenční princip doplněný tzv. principem tematicko-situačním. Také při selekci se bude počítat s praktickou hodnotou frazeologismů, jejich sémantickým významem a vysvětlující schopností, stejně jako se stylistickým zabarvením a paradigmatickými příznaky. Z didaktických kritérií nás bude zajímat cíl výuky, objekt výuky (student) a poměr mateřský vs. cizí jazyk.

Velký přínos pro tuto práci mají publikace kolegů z Ruska. Inspirujeme se především pracemi T. Čepkové, E. Rogalyové, E. Markiné.

Tento projekt by měl sloužit jako podklad pro disertační práci, která je věnována tématu možnosti osvojování české frazeologie u ruský mluvících cizinců. Konkrétní výzkumné otázky a problémy řešené ve zmíněné práci zahrnují:

- stanovení frazeologického minima českého jazyka jako cizího,
- zjištění zvláštností percepce nových frazémů v průběhu osvojování slovní zásoby češtiny ruský mluvícími studenty,
- zkoumání a posouzení efektivitu současných příslušných didaktických metod, jež jsou používány při výuce frazeologie,
- provádění analýzy účinnosti různorodých metod výkladu, procvičování, opakování a kontroly látek, týkajících se frazeologie českého jazyka jako cizího.

Zpracováním projektu by měl být vytvořen základ pro vyučování české frazeologie u cizinců, a to i vzhledem k narůstajícímu počtu cizinců, kteří dlouhodobě či krátkodobě pobývají na území České republiky, ať už pracovní, nebo soukromě, a musí si do určité míry osvojit český jazyk.

Tento příspěvek byl vytvořen za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy (projekt č. 435616 „Frazeologické minimum českého jazyka jako jazyka cizího“, přijatý k financování v roce 2016).

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (2011): Frazeologie v komunikaci. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, s. 151–158
- ČECHOVÁ, M. (2004): Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců. *Bohemistyka* 4, č. 3, s. 203–211
- ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L. (1999/2000): Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *Český jazyk a literatura* 50, s. 214–219
- ČERMÁK, F. (2007): *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Karolinum
- HÁJKOVÁ, E. (2009): Aktuální problémy výuky češtiny jako jazyka cizího. In *Славянские языки: аспекты исследования. Сборник научных статей к 80-летию со дня рождения А. Е. Супруна*, Минск : Издательский центр БГУ, s. 269–276
- HÁJKOVÁ, E. (2010): The Creation of Sociocultural Competency of Foreign Pupils in Czech as a Second Language in a Common Class of a Czech Primary School. In *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Racibórz, Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu
- HÁJKOVÁ, E. (2011): Foreigners study (in) Czech. In *Sapere Aude 2011. Evropské a české vzdělávání*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS
- HÁJKOVÁ, E. – HEJLOVÁ, H. – JANOVEC, L. – KUCHARSKÁ, A. – BABUŠOVÁ, G. – HÖFLEROVÁ, E. (2013): *Čeština ve škole 21. století - III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha : PedF UK
- HÁJKOVÁ, E. – HEJLOVÁ, H. – JANOVEC, L. – KUCHARSKÁ, A. – BABUŠOVÁ, G. – HÖFLEROVÁ, E. (2014): *Čeština ve škole 21. století - IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK
- HÁJKOVÁ, E. (2002): Žák s cizím mateřským jazykem v české škole. In *Čeština – jazyk slovanský*. Ostrava: Ostravská univerzita
- HÁJKOVÁ, E. (2014): *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: PedF
- HASIL, J. (2011): *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- HASIL, J. (2011): Veverky to maj za pár aneb Česká frazeologie a cizinci. In: *Přednášky z 54. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 63–71
- JANOVEC, L. (2008): Aktualizace frazémů v současné češtině. In: *Współczesna komunikacja językowa*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 56–63
- JANOVEC, L. (2006): Defrazeologické lexikální jednotky. In: *Varia XIII*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV

- JANOVEC, L. (2004): Z nové české frazeologie – poznámky k internacionalizaci frazeologie. In: *Varia XI*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, s. 22–26
- JANOVEC, L. (2001): Z nové české frazeologie – poznámky k obohacování frazeologické zásoby jazyka. In: *Jazykovědné aktuality*, roč. 38, č. 3, - S. 3, s. 93–97.
- JANOVEC, L. – RANGELOVA, A. (2003): Metodika výzkumu řečové integrace cizinců v oblasti slovní zásoby. In: *Dialog kultur II*. Ústí nad Orlicí: Oftis, s. 123–127.
- KOSTELECKÁ, Y. (2013): *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- MOKIENKO, V. a kol. (1995): *Russkaja frazeologija dla čexov*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého
- PURM, R. (1970): *Problematika systému kritérií pro výběr lexikálního minima*. Habilitační práce. Hradec Králové
- PURM, R. – JELÍNEK, S. – VESELÝ, J. (2003): *Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly*. Hradec Králové: Gaudeamus
- ROUBALOVÁ, E. (2008): Sociokulturní složka jako nezbytný prvek ve výuce cizího jazyka. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 155–163.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2008): *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta universitatis Purkynianae
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2003–2011): Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovenského původu. Z příspěvků přednesených na pracovních seminářích pořádaných Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka (od roku 2003 do roku 2011).
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2007): Znalost a chápání frazémů u cizinců. In: *Frazeologické studie V*, Ružomberok, s. 343–357.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: PF UJEP – Praha: MŠMT
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2010): *Čeština a škola*. Praha: Karolinum
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2006): Výuka frazeologie na obchodní akademii: příspěvek k vznikajícímu RVP. In *Český jazyk a literatura*, 57(4), Praha: SPN, s. 181–183
- STĚPANOVA, L. (2004): *Česká a ruská frazeologie. Diachronní aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého
- VELČOVSKÝ, V. (2015): Cizinci, migrace, školství. In *Český jazyk a literatura*, roč. 65, č. 5 (2014/2015), Praha: Fortuna, s. 226–231
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého (2006)

- АНДРЮШИНА Н. П. и др. (1999): *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение*. - Москва: СПб. : Златоуст
- АНДРЮШИНА Н. П., КОЗЛОВА Т. В. (2000): *Лексический минимум по русскому языку как иностранному : Базовый уровень. Общ. владение* - Москва: ЦМО МГУ ; СПб : Златоуст
- ВЛАДИМИРОВА Т. Е. и др. (2001): *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень — 2-е изд., испр. и доп.* — Москва: СПб.: “Златоуст”
- МАКСЯШИНА, Ю. А. (2004): *Фразеологический минимум русского языка* : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.01. - Великий Новгород
- МАРКИНА, Е. И. (2011): *Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному : для разных уровней и профилей обучения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Маркина Елена Игоревна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова].* - Москва
- НАХАБИНА М. М. и др. (2001): *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень — 2-е изд., испр. и доп.* — Москва: СПб.: “Златоуст”
- РОГАЛЕВА, Елена Ивановна (2014): *Современная учебная фразеография: теоретические проблемы и конструирование словарей* : диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.01 Великий Новгород
- ЧЕПКОВА, Т. П. (2015): *Русские фразеологизмы. Узнаем и учим* [Текст] : учебное пособие / Т. П. Чепкова – Ю. Б. Мартыненко – Е. В. Степанян. - 2-е изд., стереотип. Москва: Флинта : Наука

Mgr. Varvara Skibina

Katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta UK v Praze

e-mail: varvara@skibina.ru

LINGVISTICKÝ POJEM A TERMÍN SPOJKA U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU ZŠ – VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ¹

The Linguistic Concept of Conjunction by Primary School Pupils – Research Results

Jana Martáková Styblíková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. ročníku základní školy, pracuje s dětskými prekoncepty v jazykové oblasti a seznamuje s tím, jakým způsobem žáci 1. ročníku ZŠ s pojmem spojka pracují. Popisuje jednotlivé části výzkumu a představuje metody (řízený rozhovor, metoda zakotvené teorie), které byly v rámci šetření použity.

Klíčová slova: lingvistický pojem, lingvistický termín, prekoncept, spojka, žák 1. ročníku ZŠ, metoda zakotvené teorie, jazykový obraz světa, rozhovor

Abstract: The research project focuses on the acquisition of linguistic concept and term by primary school pupils from the linguistic and linguodidactic viewpoints. Within the project, we examine the ways in which pupils acquire the issues of linguistic concepts. We analyse the thought processes of younger pupils in exploring linguistic concepts, and describe the methods (dialog, Grounded Theory) by which pupils recognise linguistic terms within the broader context.

Key words: linguistic concept, linguistic term, preconception, conjunction, primary school pupils, Grounded Theory, linguistic picture of the world, dialog

Výuka českého jazyka prošla po roce 1989 výraznou reformou. Komuni-kační obrat výuky (viz Šebesta, 1999) vyvolal řadu otázek, z nichž nejzávažnější tvoří zařazení systémových znalostí do výuky a jejich využití, resp. používání (ko-munikační charakter)².

- 1 Příspěvek byl vytvořen za podpory grantového projektu GAUK (č. 196215) s názvem *Proces osvojování lingvistických pojmů u žáků 1. stupně ZŠ*.
- 2 Opakovaně dochází k diskusím nad množstvím termínů v učebnicích, nutností termi-nologie při výuce mateřského jazyka, lingvistických základů apod., přičemž nejradi-kálnější hlasy často zaměňují samotné komunikační pojetí výuky s debatou v mluvené podobě, širší podstatu komunikačního principu nereflektují. To se například odrazilo v původním ŠVP jedné základní školy, která se pokusila do výuky zavést pouze „réto-

Nezbytnost systémovosti a systémových jevů byla již dříve opakovaně dokázána ve vědeckých pracích (srov. Komárek, 1999), ale v poslední době také v souvislosti s tzv. konstruktivistickým přístupem ve výuce výzkumem prekonceptů žáků, tedy určitých představ o dané skutečnosti – jak dítě pojímá jazykový systém, jak rozumí jeho zákonitostem a jak si představuje, že funguje (Hájková, 2012). Učitel prvního stupně, ale nejen on, by měl být dobře obeznámen s tím, jaké představy může od svých žáků očekávat, měl by je diagnostikovat, reflektovat jejich vývoj a modifikovat, aby nedocházelo k vytváření tzv. miskonceptů³, ale budoval se co možná nejostřejší koncept daného jazykového jevu. Příkladem může být pochopení kategorie životnosti. Miskonceptem je situace, kdy žák dospěje k závěru, že životnost = živost, tj. veškeré živé skutečnosti, jak je zná z přírodovědy, lidé, zvířata, rostliny, mužského rodu jsou životné. V takovém případě je zapotřebí jej vhodně nasměrovat k pochopení životnosti jako gramatické kategorie, která souvisí s typem skloňování maskulin.

C. Osburgová, jež se zabývá výzkumem počátečních fází školní docházky, upozorňuje na to, že žáci sice často používají stejné pojmy jako jejich vyučující, avšak ne vždy je pro ně obsahové vymezení těchto pojmů shodné, což způsobuje nedorozumění ve výuce (Osburg, 2002).

V rámci řešení projektu GAUK *Osvojování lingvistických pojmů u žáků 1. stupně ZŠ* jsme se věnovali problematice osvojování termínu spojka na prvním stupni základní školy s důrazem na počáteční fázi výuky. Vycházeli jsme z předpokladu, že dítě po nástupu do školy umí některé spojky používat, jistým způsobem chápe i obsah výrazu *spojka*, i když jej nepochybně nedokáže vysvětlit, resp. definovat. Naším cílem (a cílem výzkumného šetření, které jsme mezi žáky prvního stupně základní školy provedli) bylo zjistit:

- a) s jakými prekoncepty pojmu a termínu spojka vstupují žáci do 1. ročníku základní školy;
- b) koncept daného (jazykového) jevu;
- c) jak se tento prekoncept v rámci 1. stupně základní školy vyvíjí předtím, než jsou žáci podrobováni cílené edukaci.

Vzhledem k užitým metodám (viz dále) jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku, a to *jaký vliv mají dětské prekoncepty při osvojování lingvistických pojmů a termínů u žáků 1. stupně ZŠ*. Výzkumná otázka by měla být formulována tak,

riku“, tedy celoroční debatu nad vybranými tématy.

- 3 Ve vztahu ke spojkám můžeme například uvést častou chybu, že vedlejší věta začíná vždy spojkou – v takovém případě je třeba korigovat utvořený miskoncept, dovést žáky k tomu, že mezi hypotaktické prostředky nepatří pouze spojky, ale i zájmena a příslovce.

aby nechala dostatek volnosti k pečlivému prozkoumání daného jevu.

V tomto textu se zaměřujeme na výsledky získané z prvního roku výzkumu u žáků 1. ročníku ZŠ a jejich interpretaci.

Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo zahájeno v roce 2015 na základní škole, do šetření jsme zahrnuli všechny třídy prvního stupně⁴ (viz tabulka 1).

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
<i>I. rok výzkumu</i>	5 žáků	5 žáků	5 žáků	5 žáků	5 žáků

Tabulka 1

Metodologie výzkumu

V rámci výzkumu je pracováno s pojmem jazykový obraz světa⁵, který se dostává do popředí v době obratu světové lingvistiky „od systému ke komunikaci“, od formalizujících metod k jazykovědě explikativní (Vaňková, 2001).

Metody sběru materiálu, které jsou v rámci naší problematiky osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka použity, jsou:

- a) řízený dialog;
- b) metoda zakotvené teorie (*Grounded Theory*)⁶.

4 V našem článku se věnujeme pouze výzkumu u žáků 1. ročníku ZŠ.

5 Z celé řady definic pojmu jazykový obraz světa vyberme pojetí polského lingvisty Bartmińského, který říká, že je to „v jazyce uložená interpretace skutečnosti, kterou je možno chápat jako souhrn soudů o světě. Mohou to být soudy buď ustálené v samém jazyce, v jeho gramatických formách, ve slovníku, ve fixovaných textech (např. v příslovích), nebo jazykovými formami a texty pouze implikované“ (podle I. Vaňkové, 2005, s. 51).

6 Metodu zakotvené teorie lze zařadit mezi klasické kvalitativní výzkumné metody, spojuje induktivní a deduktivní postupy, primárně však pracuje s induktivní metodou ve zkoumaném terénu, přičemž cílem je postupné vytváření teorie reprezentativní pro daný jev. Jsou zde formulována čtyři základní kritéria, podle nichž se posuzuje vhodnost teorie pro určitý jev, tj. *shoda, srozumitelnost, obecnost, kontrola* neboli vymezení podmínek (Strauss – Corbin, 1990). Zakotvená teorie vychází stejně jako ostatní metody z určitého výzkumného problému, který je popsán prostřednictvím výzkumné otázky. Postupným sběrem a analyzováním dat je pak tato otázka přeformulována tak, aby se její záběr zužoval. Celý proces sběru a analýzy dat je postaven na hledání pojmů, které se zkoumaným jevem souvisejí, a následném odhalování vztahů mezi nimi.

V první fázi výzkumu byla použita metoda zakotvené teorie a řízený rozhovor⁷.

Ukázka řízeného rozhovoru mezi výzkumníkem a žáky

Termín: září 2015

Třída: 1. B

Výzkumný vzorek: 5 žáků (2 dívky, 3 chlapci)⁸

Žák 1 (dále Ž1)

Výzkumník uvede příklad: *V penále mám tužky a pera.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam **a**?*

Ž1: *Abychom mohli psát.*

Výzkumník: *Proč je tam **a** důležité?*

Ž1: *Není tam důležité.*

Žák 2 (dále Ž2)

Výzkumník uvede příklad: *Ondra a Pavel šli ven.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam **a**?*

Ž2: *Nebylo by to hezké.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam **a** důležité?*

Ž2: *Neznělo by to, je tam potřeba.*

Žák 3 (dále žák Ž3)

Výzkumník uvede příklad: *Ondra a Pepa šli nakoupit.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam **a**?*

Ž3: *Neznělo by to správně.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam **a** důležité?*

Ž3: *Bez **a** tomu nerozumím.*

Žák 4 (dále Ž4)

Výzkumník uvede příklad: *V košíku máme hrušky a jablka.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam **a**?*

Nástrojem analýzy textu jsou různé typy kódování. *Otevřené* kódování identifikuje významové jednotky, jejich třídění podle vlastností (dimenzí, kritérií) a přiřazování ke kódům (konceptům). *Axiální* kódování identifikuje jev, jeho příčinné podmínky, kontext, intervenující proměnné, strategie jednání a interakcí. Kódování *selektivní* se zaměřuje na identifikaci centrální kategorie a vyložení kostry příběhu.

7 Konkrétní výsledky výzkumného šetření jsou ve fázi vyhodnocování.

8 Výzkum je soustředěn na stále stejné žáky.

Ž4: *Kdyby tam a nebylo, bylo by jen jedno ovoce.*

Výzkumník položí otázku: *Kdybys slyšel a, co tě napadne?*

Ž4: *Mám lahev doma a na chatě.*

Výzkumník položí otázku: *Proč jsi tam řekl a?*

Ž4: *A se tam hodí.*

Žák 5 (dále Ž5)

Výzkumník uvede příklad: *Maminka pěstuje okurky a papriky.*

Výzkumník položí otázku: *Proč je tam a?*

Ž5: *Je tam slyšet, že něco spojuje v tom slově.*

Výzkumník se zeptá: *Kdyby tam a nebylo, co by se stalo?*

Ž5: *Okurka, paprika – nedává to smysl.*

Poté mezi žáky a výzkumníkem následoval krátký rozhovor, v němž žáci uvádějí své vlastní příklady na **a**.

Ž1: *Máma koupila dvě žvýkačky a jedno lízátko.*

Výzkumník: *Proč jsi vymyslel tuto větu?*

Ž1: *Mám chuť na žvýkačky a lízátko.*

Ž2: *Maminka a tatínek šli na procházku.*

Výzkumník: *Proč jsi vymyslela tuto větu?*

Ž2: *Mám mámu a tátu ráda.*

Ž3: *Tatínek spravuje auto a motorku.*

Výzkumník: *Proč jsi vymyslel tuto větu?*

Ž3: *Protože je tam a důležité.*

Ž4: *Letí letadlo a za ním vrtulník.*

Výzkumník: *Proč jsi vymyslel tuto větu?*

Ž4: *Mám rád dopravní prostředky.*

Ž5: *Jedu s mámou a tátou k dědovi a babi.*

Výzkumník: *Kolikrát je tam a?*

Ž5: *2krát.*

Výzkumník: *Proč?*

Ž5: *Protože je tam hodně lidí.*

Po jednotlivých příkladech, které žáci uváděli, výzkumník pokládá otázku: *K čemu to je, co jsme si říkali?*

Žáci hromadně odpovídají:

- Říkali jsme si věty a slova.
- Zbytky slov.
- Dozvěděli jsme se něco nového.

Výzkumník: *Proč je to důležité?*

Žáci hromadně odpovídají: *Dají se spojovat věci, a spojuje slova.*

Ve druhé fázi výzkumu žáci samostatně graficky zpracovávali téma spojka. Snažili jsme se tak zjistit výšeč jejich jazykového obrazu světa, a to analýzou dětské kresby (Vašíčková, 2007; Kobesová, 2014). Výzkumník položil žákům otázku: *Co si představíš, když se řekne spojka?*

Výsledky – Jazykový obraz světa

Termín: září 2015

Třída: 1. B

Výzkumný vzorek: 5 žáků (2 dívky, 3 chlapci)

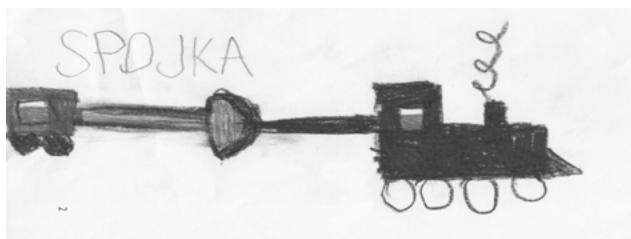
U části žáků se jeví jako prototyp spojky to, co spojuje vagony a lokomotivu – Ž1 znázornil lokomotivu spojující jednotlivé vagony a dále koleje vedoucí k domu (viz obr. 1), podobně se vyjádřili i Ž2 a Ž3 (obr. 2, 3). Zajímavé je řešení žáka 4, který spojku znázornil jako malý uzlík spojující provázky (viz obr. 4). Obeznamnost s částmi automobilu prokázal Ž5 (viz obr. 5), z kresby ovšem nelze zjistit, zda si je vědom, k čemu spojka slouží.



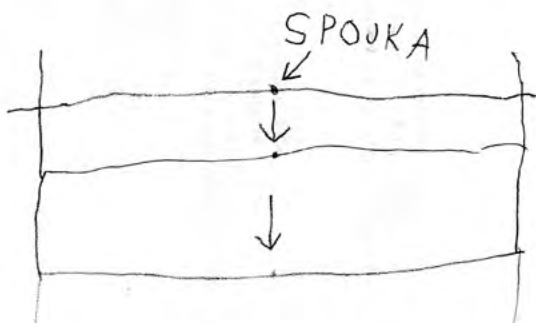
Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

Ukázka řízeného rozhovoru mezi výzkumníkem a žáky

Termín: leden 2016

Třída: 1. B

Výzkumný vzorek: 5 žáků (2 dívky, 3 chlapci)

Ž1

Výzkumník: Řekni větu s **a**.

Ž1: Já a brácha se učí.

Výzkumník: Proč je tam to **a**?

Ž1: Bez **a** by to byla jen Kristýna bez bráchy. Bez **a** by se to nesprávně vyslovovalo.

Výzkumník: Můžeme **a** něčím nahradit?

Ž1: Můžeme nahradit **s**. Já s bráchou...

Výzkumník: Proč to nahradit **s**?

Ž1: **A** i **s** je stejné, neliší se obsah věty.

Výzkumník: Jak bys nazvala slovo, které dává něco dohromady?

Ž1: **A**. Více jsme se toho nenaučili.

Ž2

Výzkumník: Řekni větu s **a**.

Ž2: Tatínek a Emil šli plavat.

Výzkumník: Proč je tam **a** důležité?

Ž2: Bez **a** by to byl nesmysl.

Výzkumník: Můžeme **a** něčím nahradit?

Ž2: Třeba **s**. Tatínek s Emilem, je to něco podobného jako **a**. Ale není to stejné.

Výzkumník: V čem se to liší?

Ž2: **S** je jiné písmeno než **a**.

Výzkumník: Můžeme to ještě něčím jiným nahradit?

Ž2: Další příklady: **z**, **i**, **s** – jiná písmena. **A** – **i** dává lidem dohromady, jsou stejné, nebo podobné.

Ž3

Výzkumník: Řekni větu s **a**.

Ž3: V košíku jsme měli hříby a klouzky.

Výzkumník: Řekni větu s **a**.

Ž3: Nedávalo by to bez **a** smysl.

Výzkumník: Můžeme **a** něčím nahradit?

Ž3: Třeba **i**. **O** je předložka, ale nedávalo by to smysl.

Výzkumník: Co slovo **a** vyjadřuje?

Ž3: Dohromady.

Výzkumník: Uveď příklad.

Ž3: Šli jsme s tátou a bráchou na výlet.

Výzkumník: Můžeme to ještě něčím jiným nahradit?

Ž3: Můžeme použít *i*. Šli jsme s tátou *i* bráchou na výlet.

Ž4

Výzkumník uvede příklad: *Doma máme rohlíky a chleba.*

Výzkumník se zeptá: *Proč je tam to **a**?*

Ž4: *Neznělo by to jinak hezky. A je tam důležité.*

Výzkumník: *Lze něčí nahradit?*

Ž4: *Lze nahradit **s**, **i**. Maminka s bráchou šli do cukrárny. Maminka *i* brácha šli do cukrárny.*

Výzkumník: *V čem se to liší?*

Ž4: *Bez **s** a **i** by šla jenom maminka. Takhle jde *i* bráška.*

Výzkumník: *Co vyjadřuje slovo **a**?*

Ž4: *Je to dohromady.*

Ž5

Výzkumník uvede příklad: *Doma máme rohlíky a chleba.*

Výzkumník se zeptá: *Proč je tam to **a**?*

Ž5: *Nedávalo by to smysl. Nejde to dohromady.*

Výzkumník: *Uveď další příklad.*

Ž5: *Tatínek a brácha šli do kina.*

Výzkumník: *Lze a něčím nahradit?*

Ž5: *Lze to nahradit **s**, ale není to stejné. Tatínek s bráchou šli do kina.*

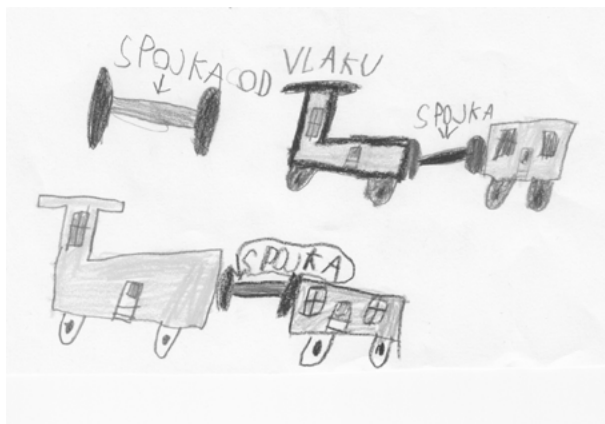
Výsledky výzkumu – Jazykový obraz světa

Termín: leden 2016

Třída: 1. B

Výzkumný vzorek: 5 žáků (2 dívky, 3 chlapci)

V jazykovém obrazu světa Ž1 stále dominuje spojka mezi lokomotivou a vagóny (viz obr. 6), za oblast techniky nezasahují ani výsledky zjištěné u Ž4 a Ž5 (viz obr. 9, 10), kteří zakreslili elektrický obvod a elektrický uzel, elektrárnu s elektrickými dráty a opakovaně část automobilu. Ž2 uvedl sám příklad slov, mezi kterými je spojka (př. *máma a táta*) a *i* (př. *máma i sestra*). Jsou zde také uvedena slova, mezi kterými je předložka *s*. V tomto případě je vidět posun ve vnímání pojmu spojka (tj. osvojení dalšího významu lexému – změna slova „spojka“ v myslí žáků z monosémního na polysémní lexém), i když je stále pojem spojován s konkrétní dětskou představou spojka u lokomotivy (viz obr. 7). Podobně i Ž3 uvedl příklad spojky *a* ve větě *Máma a táta jdou do kina*. Dále se zde opět vyskytuje předložka *s* a vlaková spojka. I u něj je vidět posun od konkrétní představy k jazykovému pojmu (viz obr. 8).



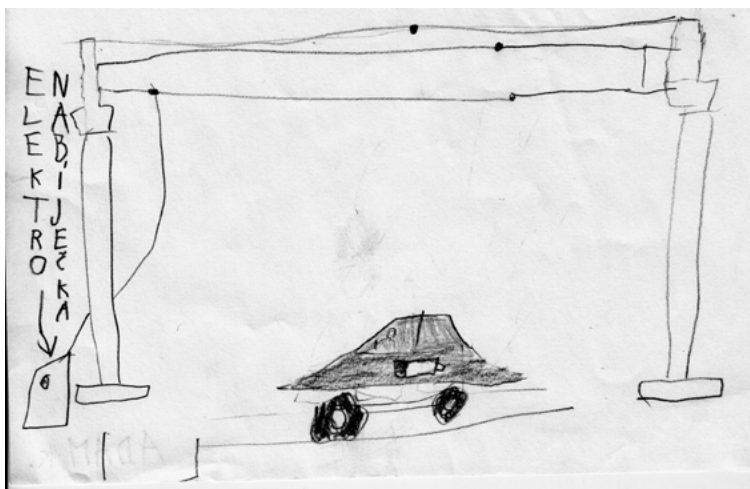
Obr. 6



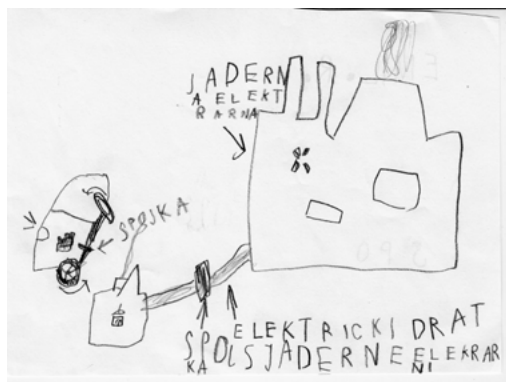
Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10

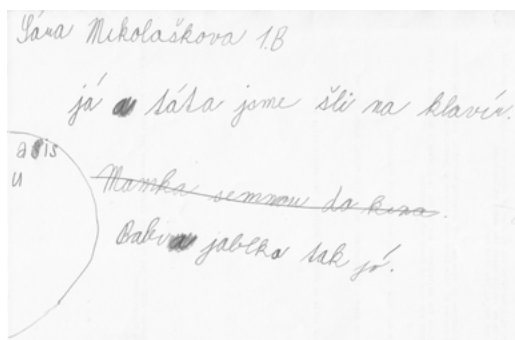
Výsledky výzkumu – Jazykový obraz světa

Termín: červen 2016

Třída: 1. B

Výzkumný vzorek: 5 žáků (2 dívky, 3 chlapci)

U všech žáků se objevuje v jisté míře spojka jako jazykový jev. Ž1 použil konkrétní spojku *a* ve větě *Já a táta jsme šli na klavír.*; *Babi a jablka tak jó.* (myšleno *Babi a jablka také chci.*) (viz obr. 11).



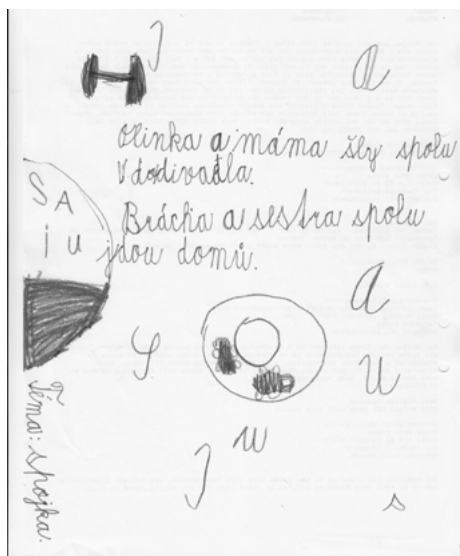
Obr. 11

Jazykový obraz spojky Ž2 je opět posunut ke konkrétním příkladům na téma spojky. Jsou zde uvedeny příklady: *Babička a dědeček jsou staří*; *Tomáš i jeho brácha Kuba šli do kina*. Chybně jsou zde uvedeny příklady na věty, ve kterých se vyskytují předložky *s*, *u*, *v* (viz obr. 12).

ROČNÍK 2015-2016 TÉMA: SPOJKA
 ONDRA S TÁTOU JDOU DO MUZEA.
 BABIČKA A DĚDEČEK JSOU STAŘÍ.
 TOMAŠ I JEHO BRÁCHA KUBA ŠLI DO KINA
 MATĚJ BIL* U SVÉHO KAMARÁDA HONZL.
 HONZA JE V KINĚ. KUBA JDE DO 200. TOM JE HODVÝ.

Obr. 12

U Ž3 je lingvistický pojem spojka znázorněn na konkrétních příkladech: *Olinka a máma šly spolu do divadla.*; *Brácha a sestra spolu jdou domů.* Dále jsou zde uvedeny chybně předložky jako: *s, u, o* (viz obr. 13).



Obr. 13

Ž4 uvádí lingvistický pojem spojka na příkladech: *Máma a Natálka šly nakupovat.*; *Táta šel sbírat houby a našel osm hub.* (viz obr. 14).

Máma šel Máma a Nakálka šli nakupovat.
 Táta šel z b.
 Táta šel z b. íra t houby a našel 8 hub.

Obr. 14

Ž5 uvádí vlastní příklady na téma spojka: *babička a děda; Messi i Ronaldo; 6 a 4*. (viz obr. 15).

MÁMA ŠEL TÁTOU. BABIČKA A DĚDA.
 MESSI RONALDO S NEYMAREM
 SI PŘIHRÁVAJÍ. 6 A 4 JE 10
 MEDVĚD POVÍDÁ RONALDU. ŠEL NA
 MESSI ŠEL NA ZMRZLINU. ŠEL ŠEL
 ŠKODA JE AUTO JENAS

Obr. 15

Závěr

Práce s dětskými prekoncepty ukazuje, že žáci si pojem (následně termín) spojka jako slovo, které něco spojuje, uvědomují již na konci 1. ročníku. Na začátku 1. ročníku je spojka často znázorněna jako spojovací díl mezi lokomotivou a vagny nebo jako strojní součást automobilu, tj. žáci znají skutečnost, která něco spojuje, z oblasti techniky. V pololetí školního roku je již patrný drobný posun k uvědomování si spojovací funkce slov. Někteří žáci již uvádějí své vlastní jednoduché příklady na spojky, jako jejím prototypem je slučovací *a*. Na konci školního roku si ve sledovaném vzorku spojovací funkci slova *a* uvědomovali všichni žáci. Jako potenciální miskonecept se jeví možnost vyjádření slučování pomocí hypotaxe (tatínek *a* maminka = tatínek s maminkou), kde je vyjádření

založeno na předložkovém instrumentálu – oblast odlišení předložek a spojek a možnost syntaktické synonymie tedy bude rozhodně představovat kritické místo v další výuce.

Literatura

- BARTMIŇSKI, J. (ed.) (1991/1999/2004): *Językowy obraz świata*. Lublin
- KOBESOVÁ, J. (2014): *Domov v konceptualizaci českých mluvčích*. Bakalářská práce (Bc.). Praha: FF UK
- KUCHARSKÁ, A. (2012): *Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému*. In *Čeština ve škole 21. století – Úvodní studie*. Praha: PedF UK, s. 43–57
- KOMÁREK, M. *Komunikace versus systém?* Dostupné z <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3847>
- STRAUSS, A. – CORBIN, J. (1990): *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert
- ŠEBESTA, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova
- VAŇKOVÁ, I. (2001): *Obraz světa v mateřském jazyce*. In *Obraz světa v jazyce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum
- VAŠIČKOVÁ, A. (2007): *Koncept mládeži v českém jazyce*, Diplomová práce (Mgr.). Praha: PedF UK

Mgr. Jana Martáková Styblíková

Katedra českého jazyka
Pedagogická fakulta UK v Praze
jana.styblikova@pedf.cuni.cz

APLIKACE APPLICATIONS

DIDAKTICKÁ SITUACE A ANALÝZA A PRIORI V MATEMATICE JAKO NÁSTROJ PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Didactic Situation and *the Analysis a priori* in Mathematics as a Tool in Teaching the Czech Language

Jana Martáková Styblíková

Abstrakt: Text je věnován problematice didaktických situací v matematice a jejich následnému využití ve výuce českého jazyka. Popisuje analýzu a priori jako nástroj v didaktickém procesu výuky matematiky, matematickou hru „puzzle“, která slouží jako východiště pro jednotlivé aktivity ve výuce českého jazyka u žáků základní školy.

Klíčová slova: didaktická situace, a-didaktická situace, matematika, didaktika českého jazyka, žák základní školy, analýza a priori, aplikace

Abstract: The text deals with the problems of teaching situations in mathematics and their subsequent using in teaching of the Czech language. It describes a priori analysis as a tool in the didactic process of teaching mathematics, mathematical game „Puzzle“, which is used as a basis for individual activities in the Czech language teaching of primary school pupils.

Key words: didactic situation, a-didactic situations, mathematics, didactics of the Czech language, elementary school student, a priori analysis, application

Matematika je exaktní přírodní věda zabývající se logicko-myšlenkovými operacemi, řešením slovních úloh, popisem základních geometrických objektů, důkazy a dalšími zákonitostmi. Tyto vlastnosti, které matematiku odlišují např. od humanitních vědních disciplín, lze implementovat i do didaktického procesu výuky českého jazyka. Jde zejména o promyšlené logické postupy a myšlenkové operace. Matematika se též zabývá vytvářením abstraktních entit a vyhledáváním zákonitých vztahů mezi nimi. Šmejkalová uvádí: „Odlišnost češtiny a matematiky samozřejmě spočívá v tom, že zatímco matematika je pro běžného uživatele věc v podstatě axiomatická a stabilní (dvě a dvě byly, jsou a vždycky budou čtyři), ja-

zyk jako fenomén úzce vztažený k fylogenezi lidstva je proměnlivý a navíc řada jevů, které jsou tradičně předmětem vyučování, je především záležitostí konvence (typicky lexikální pravopis). Český jazyk je kromě toho útvar nepravidelný, o čemž svědčí řada výjimek a kolísání.“ (Šmejkalová, 2012, s. 44–45). I přes tuto uvedenou skutečnost lze však i v jazyce nalézt jevy, které mají univerzální charakter. A právě takové jevy, respektive jejich pochopení, je možno učinit předmětem *didaktické situace*.

Didaktická situace

Didaktická situace¹ je taková situace, v níž učitel dosahuje svého edukačního cíle prostřednictvím zastínění své role a zároveň předává žákům část své zodpovědnosti za vyučovací proces. Žáci něco zjišťují a objevují sami bez jeho vnějších zásahů, vytvářejí model a kontrolují jeho správnost a užitečnost. Žák se stává zodpovědným za získávání požadovaných výsledků, konstruuje si sám poznatky prostřednictvím řešení problému. Tyto poznatky jsou pak učitelem dále využívány a rozvíjeny. Důležitou fází didaktické situace je stadium, kdy se žáci sami pokoušejí o formulování svých vlastních strategií a případně je vysvětlují ostatním (Šmejkalová, 2012, s. 45–46). V oblasti didaktických situací se pracuje s termínem *a-didaktická situace*, jejímž cílem je umožnit žákovi získávat poznatky bez zjevných zásahů učitele. Souvisejícím termínem je *devoluce*, čímž rozumíme proces, kterým učitel předává žákovi zodpovědnost za akt učení se.

A-didaktická situace se skládá ze tří etap:

- akce – výsledkem je předpokládaný (implicitní) model, strategie, počáteční taktika;
- formulace – zformulování podmínek, za kterých bude strategie fungovat;
- ověření (validace) – ověření platnosti strategie (funguje/nefunguje).

Dalším důležitým termínem v oblasti didaktických situací je *institucionalizace*, v níž si žák sám vypracuje strategie řešení rozličných problémů, aplikovatelné na různé problémové situace.

Přínos teorie didaktických situací pro didaktiku českého jazyka lze spatřovat zejména v samostatném formulování edukačních strategií při dosahování kognitivních cílů jazykového vyučování, rozvoji komunikačních dovedností žáka, jeho jazykové gramotnosti a zároveň i v pedagogické komunikaci (Šmejkalová, 2012, s. 46).

1 Opakem didaktické situace je tzv. *nedidaktická situace*. Pod pojmem *nedidaktická situace* rozumíme takovou situaci, ve které není žádný záměr vyučovat. Jde například o situace z běžného života, kdy se žádné učení neočekává, ale může k němu neplánovaně dojít.

Analýza a priori

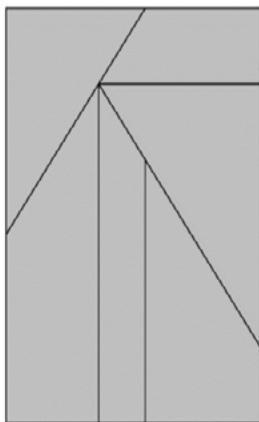
Jedním z nástrojů výukových situací je *analýza a priori*. Je prováděna učitelem před samotným zahájením didaktického procesu. Učitel se snaží připravit plán aktivit, odhadnout vlastní průběh vyučovacího procesu, navrhnout rozdělení hodiny do jednotlivých fází, zamyslet se nad možnými reakcemi a postoji žáků a rozmyslet si možné vlastní reakce na ně. Zároveň se zamýšlí nad strategiemi řešení problému, které se mohou v průběhu vyučovacího procesu objevit a rozmyslet si, které vědomosti a poznatky jsou pro danou strategii nezbytné a které z nich budou umět žáci spontánně aplikovat. Tento postup má pro učitele velkou informační hodnotu a poukazuje na případná úskalí, která se mohou u žáků při řešení dané úlohy vyskytnout. *Analýza a priori*² je původně součástí didaktického procesu výuky matematiky, kde se tento způsob aplikuje třeba při osvojování učiva o zlomcích a desetinných číslech (Novotná³, 2006, s. 17–22). Příklad *analýzy a priori* je uveden na úloze „Puzzle“⁴, která je určena žákům 5. ročníku (Brousseau⁵, 1981).

-
- 2 R. Charnay se zabývá analýzou *a posteriori*, která se provádí po odučení konkrétní vyučovací hodiny.
 - 3 Publikace J. Novotné je věnována přípravě didaktických situací, tedy situacím ve třídě, jejichž cílem je žáky něco naučit. Pozornost je zaměřena hlavně na přípravu takových situací, při nichž učitel předává žákům část zodpovědnosti za vyučovací proces, tedy část svých pravomocí. Žáci něco zjišťují a objevují sami. Jejich činnost je řízena pouze prostředím a jejich znalostmi, nikoli didaktickou činností učitele. Žák se stává zodpovědným za získání požadovaných výsledků. Úkolem učitele je jednak připravit takovou situaci a jednak institucionalizovat získané informace. Tyto znalosti jsou pak učitelem dále využívány a rozvíjeny.
 - 4 První skládku puzzle vyrobil londýnský rytec a kreslíř map John Spilsbury v roce 1760. Spilsbury nalepil jednu ze svých map na tvrdé dřevo a truhlářskou pilkou vyřezal jednotlivé země. Vyrobil tak vzdělávací hru, která sloužila jako učební pomůcka při výuce zeměpisu pro anglické děti.
 - 5 Autorem teorie didaktických situací v matematice (TDSM) je Guy Brousseau, emeritní profesor na IUFM d'Aquitaine a na francouzské Université Bordeaux II, nositel medaile Felixe Kleina. Na své teorii pracoval již od 70. let 20. století. V ucelené podobě ji poprvé představil v roce 1986. Postupně se setkala s příznivým ohlaselem i za hranicemi Francie. Zpočátku jejímu rozšiřování bránil fakt, že většina prací byla psána pouze ve francouzštině. Tato situace se ale v současné době mění a teorie se šíří do dalších evropských zemí (např. Velká Británie, Slovensko, Česká republika), s velkým zájmem se setkala též ve francouzské části Kanady a dalších frankofonních zemích.

Pokyny k úloze „Puzzle“

„Zde máte puzzle. Vaším úkolem bude vyrobit podobné skládanky, které budou větší než daný model. Musíte se držet následujícího pravidla: Úsek o velikosti 4 cm na modelu musí na vaší skládance měřit 7 cm. Každá skupina obdrží jednu skládanku a každý žák vyrobí jednu nebo dvě její části. Až skončíte, měli byste být schopni sestavovat ty samé obrazce jako s modelem.“ Žáci pracují ve čtyř až pětičlenných skupinách. Po krátké poradě ve skupině se rozdělí a každý žák pracuje na svojí části skládanky. Učitel vyvěsí (nebo nakreslí na tabuli) zvětšenou verzi skládanky a na tabuli napíše: 4 cm → 7 cm.

Pomůcky: 5 sad stejných skládanek (obr. 1), barevné papíry na výrobu zvětšených skládanek, papíry na pomocné výpočty a úvahy, náhradní pravítka, nůžky.



Obr. 1

Cíl úlohy

„Vaším úkolem bude vyrobit podobné skládanky...“ (viz výše). Žáci mají za úkol vytvořit svou vlastní skládanku – tj. zjistit potřebné rozměry, narýsovat a vystříhnout jednotlivé díly s respektováním výchozích i cílových podmínek: „Úsek o velikosti 4 cm na modelu musí na vaší skládance měřit 7 cm“ a „...být schopni sestavovat ty samé obrazce jako s modelem“.

Charakter zadání

Zadání je složeno ze 3 částí:

- *slovní* (pokyny učitele);
- *materiální* (model skládkanky);
- *vizuální* (nákres modelu na tabuli, zaznamenaný údaj).

Projev učitele je pomalý, jasný, stručný, učitel nepoužívá matematickou terminologii. Zadávání úlohy je důležitým momentem, kdy žáci musí pochopit, co mají dělat. Učitel už totiž do jejich práce dále nezasahuje. Žáci také musí mít potřebné znalosti, aby pochopili charakter daného zadání. Jedná se spíše o znalosti všeobecné, nikoli matematické. Žák musí rozumět pojmům puzzle, úsek, model, obrazec a musí si umět zadání „přeložit“ do matematického jazyka (zvětšit, 4 cm → 7 cm).

Obtíže v pochopení zadání

Žáci se musí plně soustředit, jelikož se jedná pouze o slovní zadání. Nejobtížnější částí zadání je: „*Úsek o velikosti 4 cm na modelu musí na vaší skládkance měřit 7 cm*“. V tomto případě by měl pomoci nákres na tabuli a zapsání klíčového údaje $4\text{ cm} \rightarrow 7\text{ cm}$ (Novotná, 2006, s. 18–19).

Aplikace *analýzy a priori* do didaktického procesu výuky českého jazyka

Práce se spojkami (určeno žákům 5. ročníku)

- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
 - rozdá do každé skupiny 5 vět,
 - napíše věty na tabuli.
- Žáci nahrazují spojky jinými spojkami a sledují, jak se mění či nemění slohový i významový charakter daných vět.
- Žáci by měli být schopni konstruovat své vlastní věty a nahrazovat v nich dané spojky.

Příklad vět:

Ondřej neví, bude-li moci přijet.

Oprava jim trvala dlouho, ačkoli práci vůbec nepřerušili.

Bylo by dobré, kdyby se všichni ve třídě o to pokusili.

Počasí bylo sice zamračené, ale teplé.

Dosáhli jsme úspěchů, třebaže se nám do cesty stavěly různé překážky.

Přívlastek shodný a neshodný (určeno žákům 6. ročníku)

- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
 - rozdá do každé skupiny 6 vět,
 - napíše věty na tabuli.
- Úkolem je nahrazovat přívlastky neshodné přívlastky shodnými.
- Žáci by měli být schopni uvádět své vlastní příklady a vysvětlit, zda se mění charakter daného sdělení.

Příklad vět:

O přestávce se po chodbě školy rozléhal radostný smích dětí.

Ze dvora se ozýval štěkot psa.

Rozhledna na Petříně je vysoká 60 metrů a je kopií pařížské Eiffelovy věže.

Cesta polem se nám zdála kratší než cesta lesem.

Zámek v Lednici patří k nejvíce navštěvovaným místům na jižní Moravě.

Štáva z mrkve je pro naše zdraví velice důležitá.

Vedlejší věta předmětná a doplňková (určeno žákům 7. ročníku)

- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
 - rozdá do každé skupiny 6 vět,
 - napíše věty na tabuli.
- Úkolem je změnit větu doplňkovou na větu předmětnou.
- Žáci by měli být schopni vytvářet své vlastní příklady vět a uvědomit si, zda se mění, či nemění jejich slohový charakter.

Příklad vět:

Pozoroval včely, jak rychle letí do vykotlaného pařezu.

Slyšela jsem dědečka, jak vchází do své pracovny.

Lenka se zájmem sledovala, jak její bratr hraje fotbal.

*Uviděla jsem psa, jak netrpělivě vyhlíží svého pána.
Najednou jsem spatřila, jak vlaštovky letí do svého hnízda.
Náhle jsme spatřili Annu, jak ladně skáče přes švihadlo.*

Literatura

- BROUSSEAU, G. (1997): *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Edited and translated by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers,
- CHARNAY, R. (2003): L'analyse a priori, un outil pour l'enseignant. In *Actes des journées d'étude sur le Rally mathématique transalpin, RMT: potentialités pour la classe et la formation*. GRUGNETTI, JAQUET, MEDICI, POLO, RINALDI, Eds. ARMT, Dip. di Mat. Università di Parma, Dip. Mat. Università di Cagliari, Vol. 3
- NOVOTNÁ, J. a kol. (2006): *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2012): Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, roč. 4, č. 1, s. 42–62

Príspevok bol vytvorený za podpory grantového projektu GAUK (č. 196215) s názvom *Proces osvojování lingvistických pojmů u žáka I. stupně ZŠ*.

Mgr. Jana Martáková Styblíková
Katedra českého jazyka
Pedagogická fakulta UK v Praze
jana.styblikova@pedf.cuni.cz

RECENZE
REVIEWS

MONOGRAFIA O LINGVOSEMIÓZE A ALGORITMOCH ASOCIÁCIÍ V ĽUDSKOM MYSLENÍ

Zuzana Kováčová

Recenzia na vedeckú monografiu autorského kolektívu: Natália Korina – Boris Norman – Nikolaj Alefirenko – Vlodzimež Vysočanskij – Jana Sokolová: *Jazykovaja kartina mira i kognitivnye priority jazyka*. Vydala FF UKF v Nitre, v roku 2014 ako súčasť a zavŕšenie vedeckého bádania v rámci riešenia vedecko-výskumného grantu VEGA 1/0376/12 *Kognitívne dominanty v jazyku a kultúre*. ISBN 978-80-558-0702-7, 204 s.

Kolektív autorov pod vedením univerzitnej profesorky N. Koriny prichádza s vedeckou monografiou, ktorá sa tematickým záberom a úrovňou spracovania relevantných vedeckých problémov radí ku kľúčovým prácam z oblasti kognitívnej lingvistiky. Po tzv. kognitívnom obrate v psychológii a ďalších antropocentricky orientovaných disciplínach si kognitívna lingvistika čoraz presvedčivejšie nachádza svoj priestor v systéme vedeckého bádania o človeku a jeho mentálnych procesoch. Etablovala sa svojím dominujúcim záujmom o postihnutie a vedeckú interpretáciu vzťahov medzi myslením a jazykom, a to s prevládajúcim imperatívom odkryvania zákonitostí formovania a organizovania jazykového vedomia. Jednou z kľúčových otázok je identifikácia podielu jazyka na štruktúrovaní a organizovaní nášho fyzického bytia v spojení s reálnym svetom, ako i sveta transcendentálneho. Kognitívna lingvistika vychádza z vrodenej ľudskej schopnosti abstrakcie a kategorizácie, ktoré sú predpokladom konceptualizácie a následného identifikovania diskurzívnej povahy každého prirodzeného jazyka a myslenia.

Monografia kompozične pozostáva z piatich kapitol, ktorých autormi sú jednotliví členovia vyššie uvedeného autorského kolektívu. V úvode monografie N. Korina začína opisom širšieho vedecko-historického kontextu nástupu kognitívnych vied ako dôsledku už viac ako storočie pretrvávajúceho záujmu o kognitívnu činnosť človeka z rôznych aspektov (neurofyziologického, psychologického, lingvistického, filozofického a ďalších). Ako sama konštatuje, tieto procesy dodnes ostávajú viac-menej „hádankou“, preto pribúdajú ďalšie (nie triviálne) pozorovania, ktoré odkryávajú nové hranice a vzájomné väzby. N. Korina v úvode poznamenáva, že lingvisticky orientované výskumy majú, spravidla, interdisciplinárny charakter a opierajú sa o spôsob a metodológiu iných humanitných

a už tradičných vedeckých disciplín, pričom z nich preberajú relevantné termíny. V prípade kognitívnej lingvistiky sú takými termíny *koncept*, *kategorizácia sveta* – prebrané z filozofie, *geštal* – zaužívaný v psychológii. Termíny *jazykový obraz sveta*, *konceptualizácia*, *kategorizácia*, ako aj základný termín *koncept* sa udomácnil vo všeobecnej sémantike a lingvokulturológii. Uvedené termíny však v lingvistickej interpretácii priberajú svoje špecifické obsahy či modifikované naplnenie, odkrývajú jazykové hranice myslenia a tvorenia reči.

Prvá kapitola monografie nesie názov *Naratívno-diskurzívne mechanizmy formovania rečovej obraznosti* – autorom je N. Alefirenko. Svoje vedecké predpoklady v zmysle orientácie na naratívne procesy, ktoré chápe v istej prirodzenej opozícii k logicko-vedeckým opisom tvrdí, že naratívny proces zabezpečuje *situačnú podmienenosť lingvosemióze a súčasne aj jej zmyslovú predurčenosť*. Alefirenko v kontexte všeobecne prijatého poznania o obraznej podstate ľudského myslenia ide do detailu tohto procesu, keď tvrdí, že situačný model asociatívno-obraznej lingvosemiózy je zviazaný s inými, a to predchádzajúcimi a súvisiacimi či sprievodnými diskurzmi, ktoré vymedzujú nielen konkrétny situačný model asociatívno-obraznej lingvosemiózy, ale aj naratívny mechanizmus utvárania zmyslu. Diskurzu pripisuje schopnosť zrodu zmyslu, pričom treba podotknúť, že aj z kontextu jeho starších prác je zrejmé, že rozlišuje medzi zmyslom a významom. Tvrdí, že význam sa rodí ako rečový obraz reflektujúci v jazykovom vedomí nie konkrétne referenty, ale všeobecno-situačné denotáty. V procese asociatívno-obraznej lingvosemiózy prebieha *redukcia a následne aj neutralizácia* subjektívnych významov a *formovanie tzv. bezsubjektového diskurzu*.

V súvislosti s metaforou robí Alefirenko dôležité všeobecné či zovšeobecňujúce závery. Z jeho interpretácie metaforických procesov vyplýva, že v metafora je kľúčovým nástrojom na **pochopenie základov myslenia a poznávacích procesov**. **V predkladanej monografii autorského kolektívu práve metaforické procesy a vznik frazeologických obrazných pomenovaní predstavujú tematické kontinuum ako spojenie s ďalšou kapitolou, nazvanou Kategorizácia skutočnosti v rekonštrukcii frazeoparemiického obrazu sveta**, ktorej autorom je významný poľský lingvista Vlodzimeż Wysočanski. Vychádza z už axiomaticky chápaného tvrdenia, že kognitívny systém človeka kategorizuje svet, t. j. vydeľuje v ňom komplexy rôznych predmetov a javov. Konformne s Johnsonom a Lakoffom hovorí, že usporiadanie sveta sa odvodzuje zo všetkých známych vlastností podľa jediného všeobecného kritéria. V tomto zmysle je kategorizácia predovšetkým nástrojom porozumenia svetu. Wysočanski na konkrétnych príkladoch v rozsiahlych exemplifikáciách analytického charakteru potvrdzuje všeobecný predpoklad, že rôznorodosť či „netotožnosť“ segmentovania sveta sprostredkovaného rôznymi jazykmi sa najviac viditeľnou stáva pri komparatívnej analýze. Ľudia sa

líšia tým, akým spôsobom stavajú svet a tieto odlišnosti sú dôkazom ich rozličnej skúsenosti získanej v kontaktoch či konfrontáciách so skutočnosťou. V monografickej vedeckej práci Wysočanskim predstavené rozdiely medzi národnými jazykovými obrazmi sveta a jeho vedecké závery poukazujú na potrebu hlbšieho a systematického výskumu či výskumov etnolingvistického charakteru.

B. Norman ako autor tretej kapitoly kolektívnej monografie nazvanej *Lexikologické asociácie ako súčasť jazykového obrazu sveta* vychádza z histórie a efektívnosti tzv. asociatívneho experimentu. Považuje ho za rozšírený experimentálny spôsob výskumu utvárania zväzkov či spojení medzi slovami a jazykovým vedomím. B. Norman na ilustráciu prináša celý fragment asociatívno-verbálnej siete. Je to grafický model, ktorý ponúka predstavu toho, ako sa organizuje slovník/lexikón v mysli človeka. V jednej z podkapitol venuje pozornosť vzájomnému postaveniu asociatívnych noriem v rôznych jazykoch.

Autorkou štvrtej kapitoly je J. Sokolová a nesie mimoriadne pútavý názov: *Koncept „pochybnosť“ v ruskom a slovenskom jazyku*. Pre kognitívnu činnosť človeka je významný koncept pochybnosti, pretože je chápaný ako jeden zo základných kognitívnych procesov. Autorka pri identifikácii jedného z kľúčových kognitívnych konceptov rozpracovala psychologický, filozofický, lexikálno-sémantický, funkčno-sémantický a pragmatický aspekt. Tento súbor aspektov vypovedá o jej širokom bádateľskom zábere a o komplexnom spracovaní pozoruhodnej problematiky, ale súčasne indikuje aj zložitosť tohto konceptu a jeho účinkov v jazyku.

Posledná kapitola *Dominanty priestranstva v jazykovom obraze sveta* na rozdiel od predchádzajúcich, ktoré významovo nadväzovali na psychologické a filozofické východiská konkrétnej problematiky, súvisí s geografickým stvárnením priestoru, konkrétne s otázkou podmienenosti členenia a vrásnenia zemskej kôry a jazykového štruktúrovania okolitého sveta. Inými slovami, autorka N. Korina predkladá hypotézu vzájomného ovplyvňovania fyzického priestoru a kultúrno-jazykovej špecifickosti etnika, ktoré tu žije. Spomenutá hypotéza je hypotézou hlbinej podmienenosti priestranstvom modelov a jazykovej štruktúry národa. Vzájomná interakcia a jej pretrvávajúce je čitateľné na všetkých jazykových úrovniach, odráža sa v bazových kognitívnych štruktúrach a v národnej hierarchii hodnôt.

Kolektívna monografia *Jazykový obraz sveta a kognitívne priority jazyka* je jednoznačným dôkazom napredovania kognitívno-lingvistických výskumov a predstavuje významný krok k definitívnemu vyprofilovaniu metodologického základu kognitívnej lingvistiky, k jednoznačnému definovaniu predmetu štúdia tejto disciplíny, ako aj jej terminologickej bázy. Doterajšie poznatky a miera potvrdenia zákonitostí v kognitívnom aparáte človeka ukazujú, že ďalší výskum v tejto oblasti je zmysluplný a očakávaný, tu sformulované metodologické po-

stupy a východiská môžu priniesť atraktívne výsledky, otvárajú otázky podstaty nášho vedomia, myslenia a vyjadrovania, otázky vedúce až k problematike organizovania ľudskej mysle.

Doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Katedra slovenského jazyka
Filozofická fakulta UKF v Nitre
zkovacova@ukf.sk

NOVÝ POHLED NA MODALITU VĚTY A TEXTU

New Point of View on Modality of a Sentence and a Text

Ladislav Janovec

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre vydala v roce 2014 monografii Kataríny Dudové *Od modálnosti vety k modálnosti textu*, v níž autorka shrnuje svá dosavadní bádání v oblasti větné a textové modalitu. Jde o nepřilíši rozsáhlou, čtivě napsanou odbornou práci, která na malém prostoru podává velké množství informací, otevírá další vědecké otázky a rozhodně patří mezi inspirativní zdroje. Skládá se ze šesti kapitol, předmluvy, úvodu, závěru, seznamu literatury a seznamu korpusu textů. Použitá literatura čítá přes deset stran položek, v nichž je zastoupena většina předních odborníků na modalitu – postrádám snad jen texty M. Hirschové, korpusy textů jsou rozepsány na dvě strany.

V předmluvě autorka charakterizuje monografii v kontextu svého vědeckého působení a děkuje odborníkům, již napomohli vzniku knihy. V úvodu jsou shrnuty základní myšlenky a výsledky bádání v oblasti modalitu ve slovenské, české i jiné literatuře, autorka rovněž vymezuje své pojetí modalitu a modálních prostředků (strategická místa textu, v jejichž rámci se nejviditelněji manifestuje nejen široké pole autorových emočních, evaluativních, preferenčních a jiných postojů k obsahu celého textu, ale především **kognitivní východisko** těchto jeho postojů založené na modálních kategoriích možnosti, nutnosti, záměru a přesvědčení – s. 13 v textu monografie – přeložil zde i dále a zvýraznil L. J.). Tato definice naznačuje, že autorka se pokouší modalitu uchopit z pozice diskurzivní lingvisticky a kognitivně orientované lingvistiky a jejich metod.

V první kapitole K. Dudová charakterizuje základní rysy modalitu textu a porovnává je v pracích různých autorů (Grepl – Karlík, Běličová, Vaňko, Tutaková, Ďurovič a další), upozorňuje na specifika větné modalitu a textové modalitu (především uměleckého textu). Následuje přehled druhů prostředků modalitu a její typologie podle přístupu různých autorů (v základní podobě jde především o opozici denotické a epistemologické modalitu, již různí autoři modifikují či rozšiřují). Jak autorka sama poukazuje, typy se mohou překrývat a některé prostředky mají – což dokázala její korpusová sonda – schopnost vyjádřit různé typy modalitu.

Druhá kapitola nese název *Od prostriedkov modálnosti vety k prostriedkom modálnosti textu* a autorka se v ní zaměřuje na systémovo-sémantické parametre

try, které se na celkové modalitě textu podílejí (včetně mimojazykových, jako je mluvčí coby modální osobnost nebo kulturní vzorec promítající se do utváření textu). Specifičnost významu modálních prostředků, jak autorka upozorňuje na s. 43, zahrnuje komplex významů zachycujících postoj člověka ke skutečnosti, který je předurčený předcházejícími kulturními i společenskými vlivy a předznamenává další kognitivní procesy mluvčího a jeho axiologické reakce. Změny ve společnosti určují dynamiku v chování jedinců a zároveň formování kulturních vzorců. V souladu s Dolníkem pak K. Dudová upozorňuje na kulturní paměť, jejímž komponentem je i paměť jazyková, do níž se projektují pochopitelně i modální prostředky. Jejich utváření je dáno gramatikalizačním procesem, jež můžeme spolu s odkrýváním jejich prototypového významu rekonstruovat. Následně se autorka věnuje gramatikalizaci základních modálních sloves a také jejich kognitivnělingvistické analýze, která jednak poukazuje na prototypový význam sloves, jednak na sémantické posuny, transfery konkrétních významů na jejich vysoce abstraktní, částečně desémantizovanou úroveň.

Třetí kapitola (*Neutralizácia polysémie modálnich výrazov vo vete a kon-
texte*) je věnována nejednoznačnosti modaloty. Autorka poukazuje na to, že její analyzovaný materiál zahrnuje množství příkladů, které lze interpretovat více způsoby. Snaží se proto částečně naznačit možnosti identifikace typu modaloty různých prostředků, aby došlo k neutralizaci víceznačného čtení modálních prostředků, a to pomocí kontextuální kostry vět a gramatických parametrů.

Čtvrtá kapitola je věnována vymezení modaloty textu, která je nepostradatelná a ovlivňuje další významy, jichž text nabývá. Autorka ji chápe jako postoj mluvčího k obsahu celého textu, který je kognitivním východiskem jeho preferencí, hodnocení, emocionálních prožitků apod. a který manifestuje hranice jeho poznávání založené na míře přesvědčení nebo otevřenosti (možnost) či uzavřenosti (nutnost) vůči dalším možným alternativám realizace děje (s. 94). V rámci porovnávání přístupů a charakteristiky vlastností textové modaloty zavádí autorka termín *modální metatextový operátor*. Jde o hlavní indikátor modaloty textu, tvořící plynulý přechod mezi větou a textem a zachycující i metaúroveň výpovědi (s. 99 a dále).

V páté kapitole se autorka věnuje interpretacím modaloty textu. Autorka upozorňuje, že modální dominantu vždy specifikujeme ve způsobu rozvíjení tématu a v kompoziční hierarchii textu, pomocným kritériem je i frekvence vzhledem k žánrově příbuzným textům a makrotextu. Jakým způsobem lze interpretovat dominantu ve způsobu rozvíjení tématu a v kompoziční hierarchii, dokládá autorka na práci s publicistickými texty, interpretaci z hlediska žánrově příbuzných textů dokumentuje na právním textu a problém makrotextu, tedy textu bohatě horizontálně členěného, prezentuje na divadelní hře *Antigona*. V dramatu je

vidět, že modální metatextové operátory napomáhají budovat napětí v postavě, podílí se na formování vztahů mezi postavami nebo ovlivňují děj. Autorka dále interpretuje jednotlivé charaktery postav z hlediska modalit, již se projevují.

Šestá kapitola je věnována kognitivnímu pozadí modalit textu. Jde o pasáž velice krátkou (zhruba pět stránek), nepochybně zajímavou, ale právě kvůli svému rozsahu působící spíše jako naznačení dalšího tématu. Doufejme, že tím autorka vytyčuje budoucí cesty svého bádání a že můžeme očekávat další zajímavé výsledky jejích výzkumů.

Recenzované monografii nelze upřít přínosnost: ve stručnosti, přehlednosti, srozumitelném výkladu, sumarizaci dosavadních poznatků, ale i v originálních přístupech a nových cestách, jež autorka pro výzkum modalit hledá. Publikace bude nepochybně zajímavá pro lingvisty, ale i pro učitele, kteří budou chtít prohloubit své znalosti o modalitě, knihu lze doporučit i studentům, již nepochybně ocení především první tři zmíněná pozitiva monografie.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta UK v Praze

ladis.janovec@seznam.cz

CIBÁKOVÁ, D.: MOŽNOSTI A REALIZACE ROZVÍJENÍ POROZUMĚNÍ VĚCNÝCH TEXTŮ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.

OLOMOUC: PdF UP, 2015, 135 s.

Jana Martáková Styblíková

V roce 2015 vyšla v rámci projektu *POST-UP II – Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektorální mobility na Univerzitě Palackého v Olomouci II.* Č. 810012267/12 monografie Dany Cibákové s názvem *Možnosti a realizace rozvíjení porozumění věcných textů u žáků základní školy.*

Publikace je věnována oblasti čtenářské gramotnosti, jejímu rozvíjení v systému základního vzdělávání a přehledu dosavadních výzkumů v této oblasti. Blíže pak charakterizuje mezinárodní hodnotící programy *PISA (Programme for International Student Assessment)* a *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)*. Podle mezinárodní hodnotící studie *PIRLS*, která zjišťuje a hodnotí úroveň čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku, žáci všeobecně nedosahují uspokojivých výsledků v oblasti porozumění obsahu věcných textů. Na základě zjištění se tato problematika stala pro autorku výzvou věnovat se oblasti čtenářské gramotnosti, hledání nových způsobů a přístupů, které napomáhají čtenářskou gramotnost rozvíjet. V souvislosti s čtenářskou gramotností soustředila pozornost na oblast porozumění obsahu textu, vztah jazykových a kognitivních procesů a rozvíjení metakognitivních schopností žáků 1. stupně základní školy. Publikace se primárně zaměřuje na porozumění textu s respektováním jeho víceúrovňového charakteru a klade důraz na stimulování relevantních kognitivních funkcí.

Práce poukazuje na nevyhnutelnost přihlédnutí ke kognitivním funkcím při vnímání textu a jejich odraz v jednotlivých úrovních porozumění textu. Na základě toho nabízí nový přístup, který vychází z předpokladu, že pokud jsou stimulovány kognitivní funkce a pokud jsou dávány do vztahu jazykové a zároveň kognitivní procesy, působí to efektivně na schopnost žáka porozumět textu na jednotlivých úrovních.

V rámci teoretických východisek řešení výzkumného problému se publikace opírá o základní postuláty kognitivní lingvistiky, o teorii porozumění textu a o teorii řečového, kognitivního a metakognitivního vývoje dítěte. Ve vztahu k metodologii výzkumu je pro autorku významnou oporou pedagogicko-psycho-

logická teorie *mediovaného konstruktivismu*.¹ Na základě této teorie byly použity stimulační nástroje kognitivních funkcí Tzuriela – MindLadder (*Logic board*) a Jensena (*Modifikování inferenčního myšlení u dětí*), které autorka upravila k vlastním potřebám výzkumu.

V praktické části práce autorka předkládá projekt výzkumu a odůvodňuje kvalitativní metodologickou preferenci a zvolený výzkumný postup. Výzkumným vzorkem bylo 5 žáků 2. ročníku 1. stupně ZŠ. Praktická část také nabízí soubor realizovaných výzkumných jednotek s podrobnými instrukcemi a vyhodnocením získaných údajů prostřednictvím kvalitativní analýzy a interpretace. V rámci výzkumu bylo sestaveno 18 výzkumných jednotek (např. *Jak funguje mobilní telefon?*, *Proč kočky předou?*, *Proč kočce svítí ve tmě oči?*, *Proč dělá hélium legrační hlas?*, *Jak dělá včela med?*, *Jak se z housenky stane motýl?* apod.), které představují model systematického rozvíjení jednotlivých úrovní porozumění věcného textu. V těchto výzkumných jednotkách byly využity následující metody zaměřené na rozvíjení porozumění textu: *pojmové mapy*, *T-schéma*, *otázky*, *cloze-test*, *cinquain*. *Cloze-testy* byly vytvořeny z textů, které byly použity ve výzkumných jednotkách. Při jejich sestavování byly texty upraveny na délku 250 slov a řídily se kritériem vynechávání klíčových pojmů z textu. Zde bylo ověřeno, jakým způsobem žáci daným textům rozumí. Z hlediska kvalitativní analýzy a interpretace získaných údajů byla vyšší úspěšnost doplnění původních klíčových pojmů u žáků, kteří se již zúčastnili různých stimulačních jednotek. To vypovídá o porozumění textu na velmi vysoké úrovni. Dalším úkolem žáků bylo samostatně sestavit několik úloh na zjišťování metakognitivních strategií. Cílem úloh bylo zjistit, jaké metakognitivní strategie si žáci ve výzkumných jednotkách osvojili a jakým způsobem je umí následně aplikovat při tvorbě úloh pro své spolužáky. Oporou jim byly tři základní otázky:

- 1) O čem byl daný text? Jaké otázky bys položil kamarádovi, aby pochopil daný text?
- 2) Co by měl kamarád nakreslit, aby si lépe zapamatoval informace, které jsou v textu uvedeny?
- 3) Vymysli zábavnou úlohu pro kamaráda, která by mu pomohla lépe pochopit daný text.

Žáci si osvojili některé z metakognitivních strategií zprostředkovaných ve výzkumných jednotkách. Systematickým přístupem k práci s textem si žáci zvýšili úroveň svých metakognitivních schopností a dokázali je samostatně aplikovat při tvoření úloh. Autorka poukazuje na to, že v úlohách žáků se nenacházejí úplně

¹ Teorie mediovaného konstruktivismu vychází z teorie kognitivního učení izraelského psychologa R. Feuersteina. Jde o mediované (zprostředkované) učení, které představuje jeden ze současných přístupů k vyučování, jak naučit žáka myslet a učit se.

všechny strategie zprostředkované ve výzkumných jednotkách. Žáci využívali ve svých úlohách takové postupy a aktivity, které byly v textu zadávány (např. vytváření nelineárního textu, pojmenování jednotlivých slov z textu apod.). Žáci, kteří s textem dříve nepracovali, vytvářeli podobné úlohy, ale chyběly v nich klíčové informace, které text obsahoval. Důsledkem pravidelného a systematického nabízení, konstruování poznatků a metakognitivních strategií v závěrečných výzkumných jednotkách se stav porozumění obsahu textu u těchto žáků výrazně zlepšil.

Publikaci je možné využít v praxi jako oporu při tvorbě školních vzdělávacích programů, při tvorbě učebních plánů zaměřených na porozumění textu v učebnicích nebo při aplikaci mezipředmětových vztahů. Při zkvalitnění a modernizaci procesu rozvoje porozumění věcných textů spatřujeme přínos publikace i v návrhu aplikace efektivních kognitivních a metakognitivních strategií a metod do různých oblastí vyučovacího procesu.

Mgr. Jana Martáková Stybliková

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

jana.styblikova@pedf.cuni.cz

BIBLIOGRAFIE SROVNÁVACÍHO VÝZKUMU ČEŠTINY A RUŠTINY

Bibliography of Comparative Research of Czech and Russian

Ladislav Janovec

V roce 2016 vydal řešitelský kolektiv grantu *Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým* pod vedením Hany Gladkové jako jeden z velkých publikačních výstupů rusky psanou bibliografií prací autorů, kteří se věnovali aspektům češtiny a ruštiny v porovnávacím plánu (Gladkova a kol.: *Bibliografija po sopostavitělnomu izučeníju ruskogo i češskogo jazykov*, Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy).

Ambice knihy jsou nemalé – autoři mapují literaturu za sedmdesát let výzkumů, tj. snaží se zaznamenat vše, co bylo publikováno o porovnání češtiny a ruštiny po druhé světové válce. Vzhledem k politické situaci, kdy se ruština v českém (a slovenském) prostředí dostala na první pozici v osvojování si cizích jazyků i ve slavistickém výzkumu, je publikovaných prací opravdu početně. Autoři nejen shromažďují publikační činnost, ale také připomínají velká (a dnes již mnohdy pozapomenutá) jména českých a slovenských rusistů, stejně jako některých ruských bohemistů – namátkou připomeňme manžele Barnetovy, Isačenka, Romportla, Zimka, Adamce, Chlupáčovou, Jiráčka, Hraběte, Popelu a mnoho a mnoho dalších. Zdroje bibliografie jsou rovněž bohaté, autoři se neomezují pouze na knižní monografie, ale zpracovávají i časopisecké publikace a v neposlední řadě, což představuje obzvláště náročnou práci, i příspěvky v konferenčních sbornících.

Publikace je rozdělena do dvou hlavních oddílů. V prvním oddíle autoři podle jednotlivých jazykových rovin zpracovávají publikace věnované fonetice a fonologii, lexikologii, slovtvorbě, morfologii a syntaxi. V obsáhlých výkladových pasážích jednak shrnují informace čerpané ze základních děl věnovaných těmto disciplínám, jednak sumarizují i méně závažné práce. Ke každému tématu je připojen seznam bibliografických údajů, z nichž autoři pro danou kapitolu čerpali.

Trochu nekonzistentně je na konec prvního oddílu zařazena kapitola *Učebnice českého jazyka pro rusky mluvící*. Autoři v ní analyzují podle předem vytyčených kritérií učebnice, první je učebnice Malířova z roku 1966. Na této kapitole je vidět jistá koncepční neúplnost – do analýzy jsou zařazeny i učebnice, které mají

širšího adresáta než přímo ruskojazyčné cizince, na druhou stranu lze říci, že v ní mnohé učebnice chybí.

Druhý oddíl představuje samotnou bibliografii. Autoři zaznamenávají celkem 1183 odborných titulů. Bibliografie je členěna, stejně jako výkladové pasáže v prvním oddílu, podle jednotlivých disciplín a dále obsahuje úvodní pododíl věnovaný obecným otázkám jazyka. Pro každou disciplínu autoři uvádějí bibliografické údaje monografií a kvalifikačních prací, následují články ve sborníku, časopisecké studie a elektronické zdroje. Učebnice jsou zahrnuty do kapitoly *Didaktika*, o níž je třeba opět říci, že je poměrně stručná.

Celá kniha je pro snazší orientaci doplněna ještě věcným rejstříkem, rejstříkem zpracovaných autorů, seznamy zkratk a zdrojů.

Na závěr je třeba zdůraznit, že recenzovaná publikace je vskutku mimořádné dílo – rozsahem i obsahem. Ačkoliv by se jistě daly najít i její nedostatky – již zmiňovaná plochost kapitoly věnované didaktice a učebnicím, osobně postrádám také kapitolu věnovanou slovníkářství – je třeba vyslovit autorům velké uznání. Kniha je výborným zdrojem informací pro lingvisty, ale i pro studenty, kteří budou připravovat kvalifikační práce. Jistým způsobem by měla posloužit i didaktikům a autorům učebnic pro přípravu výzkumu i pro sestavování didaktických aplikací a konfrontačních cvičení.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta UK v Praze

ladislav.janovec@pedf.cuni.cz

CHALUPA BOHUMÍR: MENTÁLNÍ SLOVNÍK. JAK ROZUMÍME SLOVŮM.

BRNO: LITTERA, 2015. 110 S., ISBN 978-80-85763-83-6

Dana Vicherková

Recenze hodnotí studii Bohumíra Chalupy s názvem „Mentální slovník. Jak rozumíme slovům“ (2015), která přibližuje různé přístupy studia porozumění slovům, jež jsou uložena v dlouhodobé paměti, mentálním slovníku. Text přináší teoretický, historicky ukotvený vhled na psychologicky i jazykově orientované koncepty zabývající se významem slov. Klíčovým přínosem knihy je přehled výstupů z experimentálních výzkumů s problematikou slovní zásoby, slovní produkce a poznání slov podle frekvence. Cílem textu je zamýšlení nad hledáním příčin zvýšení výkonu paměti.

Téma práce vede k zamýšlení se nad lidskou komunikací, pamětí a slovní zásobou, porozuměním informací, potřebou rozpoznat významy slov. Text klade důraz na problematiku kognitivních procesů.

Bohumír Chalupa se pokusil ve své studii hledat odpovědi na otázky, jak předcházet zapomínání informací, jak trénovat paměť, jak zlepšit výkon paměti, jak jsou slova a věty chápány a interpretovány. Dále se autor zamýšlí nad významem pojmů, které jsou nositeli významů slov a způsoby ukládání slov do paměti a vybavování slov z paměti.

Autor knihy říká, že ke studiu řeči a jazyka můžeme přistupovat také z hlediska porozumění slovům, která jsou uložena v naší dlouhodobé paměti, v mentálním slovníku. Autorství termínu mentální slovník je připisováno vědci jménem Aitchison, 1987. Dříve byla slova poznávána např. podle pojetí referenční funkce slova jako znaku zastupujícího objekt podle určité konvence (podle Ferdinanda de Saussura, 1913). Známým bylo také psychologické pojetí, „že slovo vyvolává při identifikaci asociaci s pamětní představou věci.“ (Chalupa, 2015, s. 9). Chalupova studie (2015) zmiňuje v historickém ohlédnutí další jazykové a psychologicky orientované koncepce, které se zabývaly významem slov a jeho pochopením. Za největší přínos dané problematice považuje Chalupa (2015) počín Piageta (1947), především jeho klasifikaci senzomotorických a konkrétních operací, dále operací abstraktních a logických. „Piaget přinesl ve světě všeobecně uznávaný model výstavby kognitivních struktur člověka v hierarchickém uspořádání.“ (Chalupa, 2015, s. 9).

Chalupa definuje termín mentální slovník jako „popis a výklad systému slovní zásoby, uložené v dlouhodobé paměti lidí a přístupné okamžitě pro pochopení významu slov a pro další použití, a to z hlediska příslušných mentálních procesů a mechanismů, dále úlohy zkušenosti osoby a situačních podmínek aj. Základem je teorie poznání slov a slovní paměti.“ (Chalupa, 2015, s. 11).

Studie seznamuje čtenáře s výstupy experimentálních výzkumů, ve kterých bylo cílem poukázat na problematiku slovní zásoby u různých písmen české abecedy. Autor pracoval s jazykovým slovníkem (Váša – Trávníček, 1941) a zjistil, že slovní zásoba je v dlouhodobé paměti uspořádána nikoliv nahodile, ale proporcionálně obdobně jako počet slovních jednotek u jednotlivých písmen v daném jazykovém slovníku.

Knihla informuje o tom, že v dalších studiích se autor zabýval výzkumem slovní produkce na jednotlivá písmena a různé kategorie slov. Zde použil metodu mentální chronometrie a také další posuzovací škály. K zajímavým zjištěním se řadí existence odlišné kognitivní struktury u abstrakt a sloves, která se projevuje velmi dlouhým trváním jejich poznání. (Chalupa, 2015, s. 13).

V kapitole *Východiška psychologického zkoumání mentálního slovníku* (s. 15–20) představuje autor výstupy z různých výzkumů, koncepcí, pojetí a metody zabývající se zapamatováním určitého souboru dat. Chalupa se zamýšlí nad otázkou hledání příčin zvýšení výkonu paměti a srovnává dva základní vědecké přístupy – asocianisty a kognitivisty. Autor si také všimá, že prezentovaná slova ve výzkumech byla většinou konkrétní a upozorňuje na skutečnost, že konkrétní a abstraktní mají odlišnou kognitivní strukturu, a proto mají pracovat s různými druhy myšlenkových procesů a operací s různou složitostí a náročností.

Autor představuje mentální metody, modely paměti (např. LRN), upozorňuje na lingvistický přístup k věděni skladované v paměti a ostatní operace s lingvistickou informací a představuje nové návrhy řešení koncepce mentálního slovníku.

V druhé kapitole studie se autor zabývá problematikou pojmů a jejich strukturou (s. 21–45). Zde se klade důraz na vysvětlení, k čemu slouží pojmy v oblasti poznávání složitých stran reality, k poznávání myšlení a k dorozumívání mezi lidmi. Autor tvrdí, že „pojmy obsahují vyšší poznávací procesy a různé druhy operací spolu s dlouhodobou pamětí, kde jsou uloženy naše životní zkušenosti.“ (Chalupa, 2015, s. 22).

Studie si klade otázku, jakým způsobem vznikají pojmy a představuje velmi stručný přehled různých pojetí a koncepcí z historického pohledu se zaměřením na období 19. a 20. století. Ve vztahu pojmů a abstrakce vysvětluje autor studie, „že nejvyšší abstraktní pojmy (nekonečno, nic, množství apod.) nemají žádné konkrétní znaky (Chalupa, 2015, s. 35). Dále autor říká, že „kategorizace je po-

važována za důležitý kognitivní proces a odlišuje se od asociací.“ (Chalupa, 2015, s. 36).

V kapitole *Experimentální přístupy ke zkoumání mentálního slovníku* představuje autor psychologické metody (např. se zrakovým pátráním v poli).

Výzkum mentálního slovníku pomocí chronometrické analýzy je název čtvrté kapitoly studie (s. 61–88).

Z výzkumu vyplynulo, že při poznávání slov se nejvíce podílí kognitivní dimenze konkrétnosti – abstraktnosti. Konkréta se poznávají rychleji než abstrakta (důležitá je zde lexikálně-sémantická paměť). Produkce slov a úroveň abstraktnosti slov jsou dva samostatné činitele. Z výsledků kvalitativní analýzy vyplynulo, že abstrakta i konkréta mají odlišnou kognitivní strukturu.

Autor studie odpovídá v teoretickém výkladu i v praktických výstupech z mnoha experimentálních šetření na otázku, které procesy nám umožňují poznat významy slov. Teoretickým východiskem jsou zde teorie poznávání slov a organizace slovní paměti. Experimentálním zkoumáním mentálního slovníku, který je uložen v dlouhodobé paměti a podílí se na poznávání a tvorbě slov, dochází ve své studii autor k zajímavým závěrům, „že jednotlivá písmena české abecedy a jednotlivá slova vykazují pokaždé rozdílný počet slov uložených v pamětní zásobě.“ (Chalupa, 2015, s. 99.). Abstrakta vykazují jinou kognitivní strukturu než konkréta, neboť si abstrakta vytváří relace k jiným nezávislým pojmům, což je důvodem prodloužení času trvání poznání. K výstupům studie se řadí informace, že rozdílné výsledky v poznávání se projevily mezi podstatnými jmény, přídatnými jmény a slovesy a mezi konkréty a abstrakty. Také slovesa vykazují delší dobu poznávání. Myslíme si, že slovesa jsou důležitým slovním druhem v různých slohových postupech, nejvíce však ve vyprávěcím postupu, neboť jde o podání průběhu děje. Slovesa hrají klíčovou roli v prostěsdělovacím stylu, např. při vypravování příhod, vzpomínek, v publicistice (reportáže), v uměleckém stylu. Slovesa jsou důležitá k vyjádření dějů každodenního života, ale také v odborné a administrativní komunikaci. Proti koncepci asociálních sémantických sítí stojí informace, že podle teorie mentálních rejstříků mohou být slova vyhledávána různorodě (nikoliv jen podle začátečního písmene).

Odborně je psychologická studie velmi komplexní, zdařilým autorským počinem. Je psána srozumitelným jazykem, což přispívá k možnému uchopení informací jak odborné, tak i laické veřejnosti. Slabším místem textu jsou jen určitá pravopisná a interpunkční pochybení, kterým by se dalo předejít jazykovou korekcí před vydáním, jinak úspěšné pedagogické, psychologické i lingvisticky orientované knihy. Fakta získaná z této studie lze uplatnit v každodenní komunikaci, poradenské činnosti, v pedagogické komunikaci, při práci s textem a rozvíjení čtenářských strategií. Čtenář si po přečtení textu knihy odpoví na otázky,

jak předcházet zapomínání informací, jak cvičit paměť a zlepšit pamětní výkon, s jakými druhy paměti lze pracovat. V teoretické rovině podává kniha jasný a přehledný pohled různých psychologicky i lingvisticky orientovaných pojetí ve vztahu k poznávacím procesům, které nám umožňují poznat významy slov a jejich spojení ve větách (teorie poznání slov a organizace slovní paměti).

Přínosné je téma studie. Dle našeho názoru se lidé v každé době zamýšlí nad tím, co se skrývá za slovy a pojmy. Významy slov zkoumá nejen sémantika, ale také další vědy (psychologie, neurologie, kybernetika aj.). Pojmy vytváří terminologie příslušných vědeckých oborů. Základem textu každé učebnice jsou pojmy (a jejich struktura), neboť vedou a rozvíjí poznání člověka. „I když naše inteligence třeba již neporoste, nové pojmy a vědění si můžeme osvojit a používat celý život.“ (Chalupa, 2015, s. 29). Pojmy nevznikají stejným způsobem (pojmy konkrétní, abstraktní, specifikované, komplexní a relační), mohou mít různá složení.

Přínosem knihy je jednoznačně praktický přesah práce směrem k pedagogické realitě i realitě každodenní situace při práci s textem.

Literatura

AITCHISON, J. (1978): *Words and the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford.

CHALUPA, B. (2010): *Pokroky kognitivní psychologie*. Brno: Littera.

VÁŠA, P., TRÁVNÍČEK, F.: (1941) *Slovník jazyka českého*. Praha.

Mgr. Dana Vicherková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

dana.vicherkova@seznam.cz

ZPRÁVY

NEWS

VIII. MEZINÁRODNÍ SYMPOZIUM O ČEŠTINĚ JAKO CIZÍM JAZYKU: ČEŠTINA – JAZYK EVROPSKÝ A SVĚTOVÝ?

VIII International Symposium on Czech as a Foreign Language: „Czech as an European and World Language?“

Ilona Starý Kořánová

Sympozium proběhlo ve dnech 16.–20. srpna 2016 v Praze na půdě filozofické fakulty UK a již tradičně se konalo pod záštitou Ústavu bohemistických studií. Účastníci sympozia přednesli a zároveň vyslechli přes 40 příspěvků vězících se k tématům *bohemistika na zahraničních univerzitách*, *e-learning*, *využití korpusů*, *popis jazyka pro účely výuky češtiny jako cizího jazyka*, *lingvodidaktika* a *učební materiály zblízka*, objevila se i témata z oblasti *srovnávací jazykovědy*, otázky spojené s *jazykovou politikou* a v neposlední řadě témata *kulturně-historická a literární*.

Vystoupení věnovaná *bohemistice na zahraničních univerzitách* otevřela *E. Roubalová*. Představila nový experimentální program výuky češtiny na Peking-ské univerzitě mezinárodních studií, který byl zahájen v září roku 2015. Program je zacílen na středoškoláky, kteří mají mezi vyučovanými předměty i bohemistiku, přičemž vedle jazyka je důraz kladen i na výuku reálií. – *Shih-hui Lin* spolu s *O. Geppertem* z univerzity v Taipei City na Tchaj-wanu hovořili o vznikajícím korpusu češtiny jako součásti širšího projektu žakovských korpusů. Na konkrétních ukázkách představili samotný korpus i jeho nástroje. Od práce s korpusem si slibují další formy spolupráce jak při studiu, tak při výzkumu. *E. Dagvasumberel* se zaměřila na výuku češtiny na Mongolské státní univerzitě, představila profil studenta a zmínila historii tamější bohemistiky i současný stav. Rovněž poukázala na některé jazykové jevy, které jsou pro mongolské studenty obzvláště obtížné.

Tři příspěvky se věnovaly bohemistice v Polsku. – *T. Piotrowska-Malek* (Varšavská univerzita) se zaměřila na problémy, které se mohou objevit při výuce a studiu blízkých jazyků. Na základě analýzy autentických studentských prací se snažila odpovědět na otázku, do jaké míry skutečnost, že jsou si jazyky podobné, usnadňuje nebo ztěžuje jejich studium. Obtížemi spojenými s polsko-českou interferencí se zabývala i *J. Lukášová* (Jagellonská univerzita v Krakově). Autorka

vyšla z české lingvodidaktické tradice a poukázala na nezbytnost vymezení specifické metodiky výuky blíže příbuzných jazyků i na nutnost učit studenty, jak v době internetu pracovat s informací.

M. Balowski (Univerzita v Poznani) se zaměřil na kurzy češtiny pro nefilology (např. policisty), resp. na slovní zásobu při komunikaci v nouzových situacích. Došel k závěru, že je nutné sem zařadit i výuku odborné terminologie. Autor sestavil několik slovníků, přičemž bylo nutné brát v úvahu také stupeň terminologizace odborného názvosloví.

A. A. Shatury (Univerzita Ain Shams v Káhiře) přiblížil jeden z hlavních předmětů bohemistiky na své univerzitě, jímž je překlad z češtiny do arabštiny, a přiblížil největší úskalí, kterými mladí egyptští bohemisté při překládání různých publicistických textů musí projít.

Osvojování češtiny v argentinské enklávě přiblížila *H. Hanušová* (Argentores / Všeobecná společnost argentinských scénických autorů). Rozvíjí se zde převážně mluvená forma, blízká obecné češtině a přivezenému dialektu prarodičů mluvčích. Autorka zdůraznila též nezastupitelnou úlohu emocí při strategiích předávání češtiny po ztrátě jazykového kontaktu s centrem, po změně úlohy češtiny z majoritního na atrofující minoritní jazyk, který se z mateřštiny stává sociolektem a idiolektem.

Bohemistiku na britských univerzitách představili dva autoři. *J. Nahodilová* přiblížila bohemistická studia na Škole moderních jazyků Univerzity v Bristolu, tzn. profil katedry, studentů a kurzů, a především metodologii výuky češtiny s využitím digitálních technologií, a uvedla důvody jejich užívání. Digitálním technologiím se věnoval rovněž příspěvek *L. Knittla* z Univezity v Sheffieldu. Autor prezentoval výsledky průzkumu mezi studenty a učiteli jazyků, cíleného na využití univerzitního virtuálního výukového prostředí (verze softwaru Blackboard) pro výuku jazyků a na postoje uživatelů.

Posledně jmenovaný příspěvek otevřel sekci věnovanou *e-learningu*. – Cílem vystoupení *I. Šmilauera* bylo referovat o zpracování frankofonního e-learningového kurzu češtiny pro začátečníky ve formátu MOOC (Massive Open Online Course), který vzniká v současné době na pařížském institutu Inalco. Autor představil tento nový typ distančního vzdělávání a pojednal rovněž o samotném zpracování kurzu češtiny. – Program *Interaktivní čeština* v prostředí Moodle pro úroveň B1 představili *I. Starý Kořánová* (ÚBS FF UK), *L. Knittl* a *P. Hanušková* (MU Brno). Jedná se o výukový program, který vznikl již dříve jako výsledek spolupráce *L. Bermela* (z Univezity v Sheffieldu) a *I. Starý Kořánové* (ÚBS FF UK) a který byl nyní převeden do prostředí Moodle (*P. Hanušková*). Autoři zdůraznili výhody kombinace práce ve třídě s e-learningem a předvedli jeho fungování a využití při výuce (*L. Knittl*). E-learning byl rovněž tématem příspěvku *Z. Ha-*

jíčkové a A. Adamovičové (ÚBS FF UK). Autorky podílející se na mezinárodním projektu WRILAB se zaměřily na výsledky dotazníkového šetření, týkajícího se kurzů psaní v češtině jako cizím / druhém jazyku mezi studenty, kteří se kurzů WRILAB2 účastnili. Autorkami vytvářené kurzy nabízejí dvanáct výukových lekcí pro úroveň B1, B2 a C1. K. Romaševská (KJBS FF UK) hovořila o realizaci první fáze projektu *Abeceda českých reálií*, jehož záměrem je vytvoření moderního a uživatelsky vstřícného zdroje informací o nejvýznamnějších prvcích českého kulturního dědictví, o místních kulturních specifikách a o lingvoreáliích češtiny.

Využití korpusů při výuce češtiny jako cizího jazyka se věnovaly následující příspěvky: L. Chlumská (ÚČNK FF UK Praha) ukázala možnosti využití korpusových nástrojů ve výuce češtiny pro cizince, konkrétně představila volně dostupný nástroj umožňující průzkum variant v češtině (vč. jejich typických slovních spojení) a online nástroj využívající česko-cizojazyčné slovníky vytvořené pomocí paralelních korpusů. A. Rosen (ÚTKL FF UK) a B. Štindlová (Metodické centrum ÚJOP UK) se zabývali analýzou genitivu v jazyce nerodilých mluvčích na základě anotovaného žakovského korpusu. Autoři porovnávali náležitě a chybné užití genitivu v žakovských textech, včetně srovnání s texty rodilých mluvčích. V závěru ukázali přínos takové analýzy pro výuku. P. Vališová (FF MU Brno) se věnovala přímému využití jazykových korpusů ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Vychází z metody data-driven learning, při níž studenti vyhledávají v českém korpusu, pozorují jazyková data a na základě toho sami vyvozují závěry. Autorka se blíže zaměřila na nástroje SyD a Kontext a ukázala, jak tyto nástroje využít jako doplněk k učebnici či slovníku.

Kulturně historická a literární témata spojená s češtinou otevřel J. Hasil (ÚBS FF UK; PF UJEP Ústí nad Labem). Ve svém vystoupení nastínil několik aspektů vztahu Karla IV. k češtině a k dalším jazykům. Karel IV. ve své Zlaté bule (ústavě Svaté říše římské) ustanovil češtinu jako jeden ze tří úředních jazyků (vedle němčiny a italštiny), podporoval vznik česky psané literatury, inicioval vznik Klaretových slovníků a stál u zrodu pražského Emauzského kláštera a jeho skriptoria. H. Sodeyfi (Institut für Slawistik, Vídeňská univerzita) se věnovala osobnosti spisovatelky Ebner-Eschenbachové (hraběnky Dubské), jež zůstává v českém prostředí mediálně téměř nepovšimnuta. Zatímco Kafka nebo Rilkeho, kteří psali také německy jako ona, si Češi nárokují, na Ebner-Eschenbachovou se zapomíná, ačkoli české prostředí byla její první láska.

A. Indyčenko (FF Moskevské státní univerzity) pojednal o dějinách užívání spisovné češtiny v písemnictví mimo české etnické území. Zvláštní pozornost věnoval jazykové hybridizaci jako bázi pro vznik lokálních variant spisovných jazyků a upozornil na tuto podle autora málo prozkoumanou stránku dějin spisovné češtiny.

Několik příspěvků se zabývalo tématem *popisu jazyka* s ohledem na výuku češtiny jako cizího jazyka. *M. Hrdlička* (ÚBS FF UK) se zamyslel nad jedním aspektem evropanství a světovosti češtiny. Konstatoval, že čeština patří mezi nejžádanější slovanské jazyky a že k úrovni jejího lingvodidaktického popisu a prezentace jinojazyčným mluvčím by bezesporu přispělo posílení onomaziologického přístupu k jejímu mluvnickému systému. *I. Starý Kořánová* (ÚBS FF UK) se zaměřila na jednu z nejobtížnějších oblastí při osvojování češtiny, jímž je slovosled. Autorka představila výsledky korpusového šetření zaměřeného na příklonky, resp. na případy porušování pravidelného uspořádání příklonkových řad u infinitivních konstrukcí, a navrhla metodiku prezentace tohoto jevu studentům.

K. Kulich (Vysoká škola hotelová, Praha) se věnoval paradigmatickým verbálním jmenným tvarům, tj. tvarům přičestí činného a trpného, verbálním substantivům a adjektivům, jež tvoří díky svým koncovkám součást deklinačního systému substantiv a adjektiv. Při jejich odvozování jsou slovesa a jména uvedena do souvislostí, které podle autora mohou studentům napomoci k lepšímu pochopení češtiny. *M. Kutláková* (Jihočeská univerzita České Budějovice) analyzovala způsob tvoření imperativních tvarů sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“, jež mohou mít ve 3. os. pl. indikativu přezentu variantní koncovky *-í/-ejí/-ějí*. Poté se zaměřila na způsob, jakým je daná problematika prezentována v učebnicích češtiny pro cizince.

Srovnávací jazykovědě se věnovaly dva příspěvky. *S. Rylov* (FF Nižegorodské státní univerzity, Nižnij Novgorod) pojednal o srovnávací slovanské syntaktologii i jejím spojení se syntaxí, lingvistickou typologií, kognitivní lingvistikou a lingvodidaktikou. Praktickým výstupem je konfrontační analýza syntaktických jevů češtiny a ruštiny, jež podle autora napomáhá rozvoji jazykové kompetence. *V. Vasiljeva a N. Vorobeva* (FF Moskevské státní univerzity) pojednaly o problémech mezijazykové asymetrie derivačních procesů v češtině a ruštině. Pozornost věnovaly jejich srovnávací analýze, fungování derivačních struktur v obou jazycích a specifikům na morfoloogické a syntaktické úrovni, funkčním ekvivalentům a v neposlední řadě i lingvodidaktické prezentaci těchto rozdílů.

Obor čeština pro cizince se nezdá dotýká rovněž otázek spojených s *jazykovou politikou*, a tudíž nechyběly příspěvky ani na toto téma. *J. Cvejnová* (Národní ústav pro vzdělávání) vyšla z definice pojmu *druhý jazyk* a upozornila, že pro výuku češtiny jako druhého jazyka neexistuje žádná promyšlená koncepce. Pokud jde o migranty, stát uvažuje o zavedení zkoušky vyšší úrovně A2, ačkoli kolem 40 % migrantů selhává u zkoušky A1. Zavedení vyšší úrovně však není možné bez vzniku koncepce přípravy k této zkoušce.

P. Pečený (ÚJOP UK) se zaměřil na zkoušky z češtiny pro cizince, které v současné době různé organizace nabízejí. Co si však pod nimi má zájemce

představit? Dotkl se problematiky vývoje standardizované zkoušky a na příkladech ukázal, co uživatelům může pomoci, aby se v nabídce zkoušek zorientovali.

M. Slezáková (Západočeská univerzita Plzeň) představila současné úkoly, před kterými stojí integrace držitelů mezinárodní ochrany v oblasti výuky češtiny. Zaměřila se na základní pojmy z oblasti přijímání uprchlíků, poté se věnovala stručnému představení analýzy situace výuky češtiny v integračních azylových střediscích a na návrhu možných změn.

Na sympoziu o češtině jako cizím jazyku pochopitelně nemohla chybět *lingvodiatická témata*. *M. Čechová* (ÚBS FF UK) představila bohemistický časopis *Český jazyk a literatura* a zaměřila se na příspěvky, jež mohou zaujmout zahraniční bohemisty, lektory češtiny v zahraničí i domácí učitele cizinců. Rovněž sledovala, jak se speciální problematika češtiny pro cizince obráží ve vývoji časopisu. *S. Škodová* (ÚBS FF UK) představila výsledky studie zachycující vyjadřování dvou komunikačních funkcí, omluvy a žádosti, ve formálních dopisech na materiálu písemné zkoušky češtiny pro cizince na úrovni A1. Autorka si zvolila mluvčí s ukrajinštinou jako mateřštinou, porovnála je s rodilými mluvčími češtiny a pokusila se najít odpověď na otázku Kdože je komunikačně ne/kompetentní? *H. Confortiová* (externí vyučující ÚBS FF UK) hovořila o nejfrekventovanějších českých slovesech na základě Frekvenčního slovníku češtiny a jejich vidových dvojicích. Frekvenci těchto sloves posléze porovnávala se slovesy, která bývají nejčastěji užívána v učebnicích češtiny pro cizince.

Mezi lingvodidaktickými tématy se objevilo i několik příspěvků zaměřujících se na učebnice. *B. Štindlová* a *D. Hůlková Nývtlová* (Metodické centrum ÚJOP UK) zmapovaly přístupy k prezentaci gramatiky v současných učebnicích češtiny pro cizince a pojednaly o vztahu gramatické kompetence a jazykové funkce (v intencích jejího vymezení v SERR). *B. Borisov* (FF Univerzity v Plovdivu) se zaměřil na formulace instrukcí v učebnicích češtiny pro cizince a konstatoval, že je důležité dbát na přesnou a korektní formulaci zadání. Podle autora instrukce někdy obsahují nepřiměřeně velké množství úkolů, různorodé informace / diskutabilní instrukce, emocionálně negativní podněty apod. *A. Izotov* z Moskevské státní univerzity představil svou učebnici *Самоучитель чешского языка* jako pokus o komunikativně orientovanou učebnici češtiny pro rusky mluvící studenty. Autor dbal na důslednou konfrontaci češtiny s ruštinou. Dialogy a mikrodialogy jsou doplněny autentickými texty, informacemi o realitách a bohatým slovníkem. *K. Sachrová* (Ústav jazykové přípravy ZU Plzeň) pátrala ve vybraných učebnicích češtiny jako cizího jazyka po zastoupení pěti funkčních stylů: prostě sdělovacího, publicistického, administrativního, odborného a uměleckého.

V centru pozornosti lingvodidaktiky jsou vždy příspěvky nabízející *zajímavé metody výuky*, ať už češtiny jako takové, či konkrétních dovedností. *V. Belousová*

(Moskevská státní univerzita) shrnula zkušenosti s využitím jednoho z oblíbených žánrů elektronické komunikace (chat) ve výuce studentů MSU. Test prokázal, že se po experimentu zlepšily výsledky v testových úlohách zaměřených na hodnocení kompetence lingvistické, sociokulturní i diskurzivní. Tématem práce *J. Semyačkiny* (FF UK) je Skype learning ve výuce češtiny pro cizince jako nová forma individuálních/skupinových kurzů, které probíhají na dálku podobou videokonferencí mezi lektory češtiny a studenty z Ruska. Materiál její práce představovala data nasbíraná z dotazníků náhodných respondentů, z nichž většina jsou lektori češtiny pro cizince a studenti z Ruska. *Z. Hajíčková* (ÚBS FF UK) ve svém příspěvku prezentovala principy tzv. tvůrčího psaní opřené o procesně orientovanou didaktiku psaní a klasické postupy nácviku psaní. Dále ukázala průběžné výsledky experimentální sondy, jejímž cílem bylo zjistit, jaký účinek mají postupy tvůrčího psaní na rozvoj slovní zásoby u mírně a středně pokročilých studentů češtiny jako cizího jazyka ve srovnání s klasickými postupy. *D. Golková* (Fakulta informatiky a managementu, Univerzita Hradec Králové) nastínila různé výukové postupy, které u jinojazyčných mluvčích pomáhají rozvíjet a zvyšovat úroveň ústního projevu, a položila si otázku, které strategie a s nimi spojené aktivity jsou u studentů-cizinců oblíbené a zároveň efektivní pro rozvoj produktivní řečové dovednosti mluvení.

Na závěr symposia zazněly příspěvky týkající se některých *letních škol češtiny* na území ČR. *J. Hasil* (ÚBS FF UK) si podrobněji všiml posledních pěti let v dění pražské letní školy a navázal tak na výstavu, která se u příležitosti 60. výročí vzniku LŠSS uskutečnila v prostorách FF UK. *I. Bozděchová* (ÚČJTK FF UK) pohovořila o letních kurzech češtiny pro krajany pořádaných zhruba od poloviny 70. let 20. století Československým ústavem zahraničním. Tyto kurzy byly nejprve určeny pro krajany a učitele češtiny z Texasu, později také pro účastníky z jiných zemí světa. *B. Junková* (FF JU) přiblížila vývoj LŠSS na Ústavu bohemistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity od jejího založení v roce 1992 do současnosti. Mimo jiné zmínila i nejkurióznější případy motivací studentů naučit se česky, mnohdy vyplývající z jejich životních příběhů.

Stručný přehled vystoupení na VIII. symposiu o češtině jako cizím jazyku nám dává nahlédnout, co se v tomto oboru aktuálně děje. Příspěvky ze symposia jsou publikovány ve sborníku, který vychází jako elektronická kniha dostupná na adrese <https://ecuni.publi.cz/>

Ilona Starý Kořánová

Ústav bohemistických studií, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Ilona.Koranova@ff.cuni.cz

Informace pro přispěvatele

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

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přináší 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
Magdaleny 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, 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**

<p>Předplatné objednávejte na adrese: viera.cernochova@seznam.cz</p>
--